

SCIENCE AND
EDUCATION
A NEW
DIMENSION
PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

Vol. 3. 2013

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

www.seanewdim.com

Editor-in-chief

dr. Xénia Vámos

Honorary senior editor:

dr. Jenő Barkáts, dr. Nina Tarasenkova

Editorial board:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2013

Statement:

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

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

CONTENT

PEDAGOGY	7
<i>Adonina L.V.</i> Principles of teaching foreign literature in Ukrainian schools: the first stage of formation (1991–1995)	7
<i>Boykova K.</i> Risk management in the context of project work in education	10
<i>Fedyna W.S.</i> Millennial oriental pedagogical science, it's contemporary and future.....	15
<i>Krsek O.Ye.</i> Culturally responsive pedagogy in the usa: forming lingual personality	20
<i>Skvortsova S. A., Vtornikova Yu. S.</i> Teacher professional competency: concept content and structure.....	26
<i>Solodka A.K.</i> Development of cross-cultural training	31
<i>Безуглая М.В.</i> Ценность образования сегодня	37
<i>Будник О.Б.</i> Соціально-педагогічна діяльність учителя: філософський аспект	42
<i>Васильева С.А.</i> Факторы формирования профессионального статуса учителя.....	47
<i>Гнезділова К.М.</i> Формування здатності майбутнього викладача вищої школи до командної роботи як показник його корпоративної культури	53
<i>Гриб С.Є.</i> Генезис тестових технологій у сфері освіти: український вимір і світовий контекст	58
<i>Гриньова М.В., Шульга І.А.</i> Традиції квітання на Полтавщині	64
<i>Грицких А.В.</i> Семиотические системы как средство обучения	68
<i>Дейниченко В. Г.</i> Складники проектування навчальної діяльності школярів.....	71
<i>Зубрицкая О.М.</i> Структурные препятствия для интеграции украинского образования в европейское пространство.....	77
<i>Кільова Г. О.</i> Національний освітній простір України, перспективи реформування та розвитку.....	82
<i>Кравець І. Л.</i> Школа для Дитини.....	85
<i>Куліш С.М.</i> М.О. Лавровський – вчений-педагог харківського імператорського університету	90
<i>Лаун С. Ю.</i> Реалізація експериментального визначення фактичного рівня готовності до дослідницької діяльності студентів у процесі вхідного діагностування	95
<i>Мартинчук О.В.</i> Вплив філософського знання на розробку проблеми освітньої інтеграції дітей з особливими потребами.....	101
<i>Москаленко О.М.</i> Освітні процеси на Полтавщині кінця ХІХ – початку ХХ століття як передумова розвитку педагогічного краєзнавства	108
<i>Орел О.В.</i> До витоків запровадження у шкільній освіті України курсу інформатики і обчислювальної техніки: спадщина І.Ф. Тесленка (1985–1988 рр.).....	114
<i>Підлубна О.М.</i> Особливості організації професійної підготовки пілотів цивільної авіації в льотних школах США.....	118
<i>Роскопина Ю.О.</i> Эволюция юридического образования в США: история и современность	122
<i>Русина Л.В.</i> Взаимодействие традиционных педагогических методик, инновационных образовательных технологий и информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе педагогического университета.....	127
<i>Сачава К.Д.</i> Формування культури розумової праці молодших підлітків.....	132
<i>Сердюк З.О.</i> Аналіз структури підручників з математики для 5 класу деяких слов'янських країн ...	136
<i>Соджак К.С.</i> Завдання методичної роботи загальноосвітньої школи в умовах її розвитку	142

<i>Тарутина З.Е.</i> О модернизации теоретических основ психологии и педагогики на основе достижений наук о человеке	145
<i>Трегуб О.Д.</i> Использование программно-педагогических и телекоммуникационных средств в проблемном обучении.....	150
<i>Хілько Ю.В.</i> Консультування як форма соціалізаційної роботи з учнями в школах Канади	155
<i>Храброва В.Е.</i> Проблема формирования образной картины мира школьников в педагогической науке.....	160
PSYCHOLOGY	165
<i>Shamne A.V.</i> The conceptual model of psychosocial development in the period of adolescence	165
<i>Аблова О.Н.</i> Развитие профессиональной компетентности как фактор сформированности профессионального самосознания будущих юристов	169
<i>Бринза І.В.</i> Специфіка прояву екзистанційних ресурсів самотньої особистості в юнацькому віці....	171
<i>Василенко І.А.</i> Психологічні особливості емоційності та товариськості дітей молодшого шкільного віку	177
<i>Кокойло Ю.А.</i> Формирование потребности в здоровом образе жизни у будущих учителей.....	181
<i>Малик С.Л.</i> Вплив психофізіологічних особливостей дітей з ДЦП на стан їх розумової працездатності	186
<i>Сіткар В.І.</i> Субкультура дитинства в контексті сучасної масової культури та взаємодії з медіа.....	189
<i>Федоренко С.В.</i> Безопасность студенческой молодежи в условиях развития компьютерных технологий: психологические аспекты	195

PEDAGOGY

*Adonina L.V.*¹

Principles of teaching foreign literature in Ukrainian schools: the first stage of formation (1991–1995)

¹ *Adonina Larisa Vladimirovna, Assistant Professor, Department of Russian Language and Foreign Literature of Sevastopol Municipal Humanitarian University, Sevastopol, Ukraine*

Abstract. The article deals with the premise of appearance a new humanitarian subject in Ukrainian schools, after the country has reached the sovereignty. The difficulty in forming this subject, such as lack of new textbooks, programmes, reading-books, qualitative translations of the world literature pieces in Ukrainian are searched. Scientists, methodists and Ukrainian teachers, having rejected from the Soviet methodology of Teaching Literature in schools were creating a new course policy and new principles – principles of teaching foreign literature in school.

Keywords: historiography of science, principles of teaching foreign literature in school, policy of school literature education, formation of a new subject.

On different stages of social development, especially in the periods of changes political conditions, ideological setting-outs, values and educational paradigm scientists feel necessity to appeal to historic experience of home pedagogy.

History of teaching principles, like a history of any other science must reveal the mechanism of science development, put into practice the rational reconstruction of the historical transformation of the pedagogical science, contribute to the increase of the theoretical level in modern teaching principles, create premise for the precise valuation of significance its achievements. The critical analysis of the historical experience of teaching principles is the important source of the policy's working-out in modern literature education, necessary basis for the scientific cognition, on the ground of which scientific-methodical conceptions appear. As a famous Ukrainian scientist V. Vernadsky claimed, «History of a science and its past must be critically arranged by every scientific generation and not only because funds of our knowledge are being changed, new documents are being disclosed or new ways of past restoration are being found... Moving forward, science not only creates the new, but inevitably overestimates the old, survived» [1].

Learning the process of the principles of school literature teaching's formation gives a possibility to estimate its modern condition, to consider deeper and to analyze the dynamics of the pedagogical phenomena, which are particular for the definite social political and cultural conditions, to find out the properties of principles of teaching literature as a science, and also to represent the peculiarities of its formation in Ukraine clearly.

The aim of this article is to learn the formation of the principles of foreign literature teaching in the Ukrainian schools (1991-1995).

Works of V.N. Albatyrova, L.O. Bazille, A. Beletskiy, T.E. Benkovskaya, V.V. Golubkov, A.D. Grechishnikova, N.S. Derzhavin, G.N. Ionin, A.M. Krasnousov, A.R. Mazurkevich, L.F. Miroshnichenko, D.K. Motolskaya, Y.A. Rotkovich, I.E. Tselikova, V.F. Chertov, F.M. Shteinbuk and many others, dedicated to the learning of formation and development of the principles of teaching Ukrainian and Russian Literature in school in different historical periods are known in the principles of teaching literature.

Significant work on comprehension of the methodic heritage of the past, determination of its importance for school practice was performed by teachers-methodists, despite of the fact, that the history of the principles of teaching literature is a quite young research area of the pedagogical science, created in 30-s of the XXth century. But the history of the formation and development the principles of teaching the foreign literature is almost not searched.

The subject «Foreign Literature» was introduced in the Ukrainian schools in 1991, after the country had reached the sovereignty, when the reformation processes touched on the system of the secondary education. After the split of the Soviet Union the subject «Russian Literature» was excluded from school curricula in the states of the former USSR, except the schools in Byelorussia. The world literature started being taught in Ukrainian schools together with the native literature.

The phenomenon of the Ukrainian science is paradoxical: each state that develops its science creates an appropriate scientific space – relatively closed system of functioning science as a part of culture. There is a definite correlation between the state and the scientific space. The national character of the science is shown in this correlation. Before 1991 the scientific space of Ukraine was a part of a

scientific space of the USSR. After the split of the USSR its scientific space broke, but it didn't mean the automatic formation of the scientific spaces of the former soviet republics.

The history of the Ukrainian science is very hard to trace in its international cognitive dimension, like an immanent process, that doesn't involve the social context, because the Ukrainian science was influenced by the political, ideological and economical factors.

Two important aspects stipulate the birth of a new subject. On the one hand, it's the course of the Ukrainian secondary school directed on the humanization of education. On the other hand – necessity to keep a job for thousand Russian Literature teachers after this subject on account of obvious reasons had been withdrawn from the curricula.

Actually it was a question of creating an absolutely new subject. Its uniqueness lies in the fact that literary works which are included in the school curriculum in Ukraine (especially in the curriculum of the senior school) are studied in all over the world by the students of the philological departments in the higher schools. The foreign literature as a separate subject is absent from all famous for us state school systems.

Undoubtedly, the process of establishment of this subject was undergoing quite difficult, despite of the fact that Ukraine, the former Soviet Union Republic had its strong methodic basis, its scientific methodic schools, scientists-methodists, who enriched not only the Soviet, but also the world methodic science.

So, in 1992-1993 academic year schools of Ukraine received the programme of the subject called «Literature of the Nations», which offered a list of literary works for studying from the 5 th to the 11 th form. The programme was quite compact – there was only an explanatory note, which completely confused most teachers except the list of literary works, because teachers were allowed not only to allocate the total number of hours, allotted to the subject between the items of the given list, but also to renew this list in accordance with the texts availability by themselves, as they see fit: teachers were allowed some authors and their works to cross out, others – to include. The next academic year 1993–1994 the situation practically didn't change – schools were provided with the new programme that was called «The Reference Programme “World Literature”».

Definitely, teacher has reached the long-expected freedom of choice. J.I. Sultanov, characterizing this period, noticed that peculiar features of that stage were «first of all, the search of the ways of overcoming consequences of the total ideologization as fiction in general, as school education, secondly, practically and intentionally there was returning to

the modern school of the world famous art values, which were repressed, suppressed and edited by the censorship, in the light of the supremacy the Soviet ideology in the Ukrainian schools» [2].

But most school practitioners were bewildered. Part of the literary works, which were carried over from the old Russian Literature programme into the new Foreign Literature programme were familiar to the teachers, but the second part of the literary works included into these lists were absolutely unknown to them, or known, predominately according to the institute curricula, so the way of teaching without having the medical support, created a real problem

The textbooks, texts of the literary works were absent, even those, that had been taught in the Soviet schools, because Russian Literature textbooks were withdrawn from schools and destroyed.

Part of the teachers, «the old guard» despite the introducing of a new subject continued to teach according to the old programme the Russian literature, the second part – went deeper in teaching literature from the Christian point of view, the third – started teaching literary works forbidden earlier or inaccessible for the wide range of readers with pleasure.

Having refused the old, conventional for the Soviet times methodology of teaching literature in school, scientists, methodists, teachers of Ukraine «on the run», empirically were creating the methodic base of a new school subject, that would exclude any ideological prejudice and involvement, the policy of a new course, that would take into account specific features of the world history-literary process, would determine criteria of the notional content of the subject taking into consideration age-specific and psychological features of the school children.

The scholars responded to the idea of creating a new subject eagerly. Specialists of the Shevchenko Institute of Literature of the National Academy of Sciences of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Taras Shevchenko National University of Kiev and other universities performed on the pages of the particularized press. The teachers and methodists were joining the discussion of a new subject's programme.

The subject has overcome a long way. Scientists made sufficient effort, so that Foreign Literature (now the World Literature) as a subject would had clear methodology, aims and objectives, that it took its full place among other subjects.

This period many probe textbooks, reading-books are edited, qualitative translations of the world literary works in Ukrainian are created. In 1992-1993 academic year 60 variants of the curricula for the comprehensive schools in the professional journal «Vozrozhdenie» («Возрождение») were of-

ferred. Different problems of the principles of teaching literature in school are discussed hot.

Even the name of the subject has caused the argues – the subject changed its name three times in the first four years: «Literature of the Nations» (1992), «World Literature» (1993), and at last «Foreign Literature». The going programmes, their information overload tendentiousness and subjectivity in the material selection, their degree of russification divided the most.

The logical conclusion of the first stage of the process of formation and development of the principles of teaching foreign literature in school was appearance of the programme edited by K. Shakhova.

It was the first programme which was recommended by the Ministry of Education of Ukraine for the 5–11 forms of the comprehensive school with the Ukrainian language of teaching, and unlike all previous reference-thematic plan of the programme (1992) and reference programme (1993) the programme by K. Shakhova in the beginning 1995/1996 academic year received a status of a competent document and was almost absolutely supported by the reading textbooks on foreign literature recommended for 5–8 th forms and textbooks and reading-books for the 9–11 forms by the Ministry of Education.

Its appearance caused vivid argues, ambiguous teachers evaluations. The programme had not recommended, but obligatory way, that caused the gen-

eral discontent, because first of all this programme, like the previous two, appeared in November, when the academic year started, secondly, many regions had been working already according their own programmes and textbooks.

One should be noticed, that the key problem of the teaching principles were not solved, and some have become even sharper. We will agree with J.I. Sultanov, «who thought, that on the first stage of the formation and statement of the World Literature as a school subject, any of the methodical principles hadn't been formulated strict and based... and the problem of the so-called bringing-up teaching... hadn't been led to the logical conclusion» [2].

But, despite the difficulty of formation these years, the new school subject «Foreign Literature» has become the integral part of the disciplines of the humanitarian cycle and the new system of education in schools of Ukraine.

Including of this course to the core curriculum defined it as a unique phenomenon not only in the home, but also in the European educational sphere. Just to this subject is assigned a task to the humanitarian bringing-up the youth, attracting them to the wealth of the world spiritual culture, mental and moral growth of a person, aesthetic bringing-up, in particular – training for life in the concrete historical socio-cultural area. The new subject in schools of Ukraine – is the evidence of our openness to the integration world.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вернадский В.И. Из истории идей // Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки. – М., Наука. – 1981. – С. 214-227.
2. Султанов Ю.И. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу з світової літератури.

Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. - 2001. – №2. – С. 50-53.

Адолина Л.В. Первый этап становления методики преподавания зарубежной литературы в школах Украины (1991-1995)

Аннотация: Цель данной статьи состоит в изучении становления методики преподавания зарубежной литературы в школах Украины (1991–1995). Предмет «Зарубежная литература» был введен в украинскую школьную программу в 1991 году после получения страной государственной независимости, когда реформационные процессы не могли не коснуться и системы среднего образования. После распада Советского Союза в школах бывших союзных республик, кроме школ республики Беларусь, предмет «русская литература» был исключен из школьных программ. В школах Украины наряду с родной литературой начала изучаться литература мировая. Историю украинской науки очень трудно проследить в ее интерналистском когнитивном измерении, как имманентный процесс, который не касается общественного контекста, потому что на ее развитие постоянно влияли политические, идеологические и экономические факторы. Появлению нового предмета способствовала не только гуманитаризация украинской школы, но и необходимость сохранить работу для тысяч преподавателей русской литературы, после того как этот предмет был изъят из школьных учебных планов. Фактически речь шла о создании совсем нового школьного предмета. Его уникальность заключается в том, что произведения, которые в Украине входят в школьную программу (особенно старших классов), во всем мире изучаются студентами филологических специальностей в высших учебных заведениях. Зарубежная литература как отдельный предмет отсутствует во всех известных нам государственных школьных системах. Безусловно, становление и развитие нового школьного гуманитарного предмета проходило достаточно сложно, несмотря на то, в Украине, ранее входившей в состав СССР, существовали своя сильная методическая база, свои научные методические школы, ученые-методисты, которые обогащали не только советскую, но и мировую методическую науку. В этот период издаются многочисленные пробные учебники, хрестоматии, создаются качественные переводы произведений мировой литературы на украинский язык. Отказавшись от традиционной советской методологии преподавания

литературы в школе, ученые, методисты и учителя Украины «на ходу», опытным путем создавали методические основы новой учебной дисциплины, которые исключали любую идеологическую предвзятость и ангажированность, стратегию нового курса, которая учитывала специфические особенности мирового историко-литературного процесса, определяла критерии смыслового наполнения предмета с учетом возрастных и психологических особенностей школьников.

Ключевые слова: историография науки, методика преподавания зарубежной литературы в школе, стратегии школьного литературного образования, становление нового предмета.

*Boykova K.*¹

Risk management in the context of project work in education

¹ *Boykova Krasimira, Ass. Prof. University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", Bulgaria*

Abstract: Each project is initiated and implemented in an environment of ambiguity, and there always is a certain risk in achieving its goals. This risk needs to be managed. The process of risk management is a series of actions aimed at the identification, analysis, evaluation, response and monitoring of potential risk events or situations that may negatively affect the objectives of the project and provide a reasonable belief that these objectives will be achieved. In the following report there are various approaches, procedures and methods of risk management in project activities. It also outlines the major risk characteristics and potential sources: internal and external. Risk management is viewed as a complex, continuous and multidimensional process that is ongoing throughout the project life cycle and goes through various stages: risk identification, analysis and risk assessment, cautionary measures to prevent or reduce the impact of risk to an acceptable levels, monitoring (control) risk. Some of the most popular strategies against risk are presented – avoiding (elimination) risk, accepting (tolerance) risk, reducing (imitating) risk and transferring (sharing) it. The second part of the report is devoted to the results of potential risks identification in the implementation of an educational project related to the ongoing training of kindergarten teachers in the Republic of Bulgaria. This training is realized featuring teachers from Plovdiv University's Pedagogy Department as tutors. There are also some specific measures to counteract the risks identified in the activity. The parameters set for the report volume allow inclusion of only a small portion of the identified risks and measures to counteract, and require them to be presented descriptively in the textual version, not the table of risk (as in the original).

Keywords: risk, risk management, measures to counteract the risk, project work, educational project.

Each project is initiated and implemented in an environment of ambiguity, and a certain risk in achieving its goals is inevitable. Risk can be characterized by: the probability of occurrence (characterized by the expected frequency of occurrence of the risk event and is defined as: very small, small, medium, large or extra-large); potential impact (characterized by the consequences of the occurrence of risk event is defined as critical, acceptable or negligible); degree of exposure to risk (defined as the product of probability and impact of risk occurrence); the frequency of occurrence of the risk event and its relative importance compared with other risk events [4], [5]. The process of risk management is a series of actions aimed at the identification, analysis, evaluation, response and monitoring of potential risk events or situations that may negatively affect the objectives of the project and provides a reasonable belief that these objectives will be achieved. Risk management is a complex process that proceeds throughout the life cycle of the project and includes the following stages:

Stage One: Identification of risks – a process that specifies the potential sources of risk, and the risks themselves are identified and described. Risk

sources in the context of a project can be: external – they result from factors and events specific to the environment in which participants operate (they have economic, social, political or technological nature) and which the project team can not directly influence; internal – they are related to unique features of the project and task types that run in it and are, somewhat, controlled by the project team, for example: conflicting objectives, unclear roles and responsibilities in team, conflicts among stakeholders, poor coordination between the different participants in the project, lack of motivation, turnover in staff, lack of discipline and order. Potential risk factors and events that may affect the timing, costs and outcomes of the project and prevent its realization are revealed. A variety of methods is used for this purpose: questionnaires, interviews, brainstorming, analysis of documents, a list of expected and foreseeable risks based on past experience.

Stage Two: Analysis and assessment of risks – here are explored the parameters of specific risks, their causes, the links between them, the likelihood of their occurrence, frequency of occurrence, and qualitative and quantitative assessments of the consequences of their action. This data is distributed in

a table of risk – in it risks are categorized and the probability of their occurrence and their impact on the project are included as well. A sample script has to be prepared and executed in case of risk occur-

rence. Table of risks must be reviewed and re-evaluated on a regular basis – it is possible to delete some risks and to develop new ones or to change their evaluation.

Chart 1.

Table of Risks

Identified risk	Category of the risk	Probability of risk occurrence	Risk impact	Counteracts to the risk
1. Risk of.....	internal	medium	Critical	1.1. 1.2.
2. Risk of.....	internal	small	negligible	2.1. 2.2.
3. Risk of.....	external	large	acceptable	3.1. 3.2.

Stage Three: Reaction to risks – after we identify risks and assess their likelihood and impact, an appropriate response should be considered – taking preventive measures to avoid or reduce the impact of the risk to acceptable levels. The countermeasures can be directed to reduce the likelihood of risk occurrence, reduce the exposure and limit the size of the expected consequences or to all three simultaneously. The main requirements for counteract risk measures are to be economic, efficient and effective. Counteracting to each risk is associated with relevant strategy [2], [3]: avoidance, acceptance, reduction, and transfer.

The avoidance (elimination) of risk is a strategy that reduces the probability of risk occurrence. Actions that would provoke risk occurrence should be avoided. Also some organizational changes might be needed to eliminate risk. This strategy is applicable when the impact and probability of risk is significant. Certainly, a complete risk avoidance is not possible, and it is not advisable as it limits the possibilities for successful and investment return. What should be done is avoiding solutions and projects that do not meet the stakeholders’ interests. Recommended control measures are: eliminating risk sources, change of purpose and termination of the activities.

The acceptance (tolerating) of risk is when nothing can be initiated against risk, and the only option that remains is to it acknowledge and accept it. Its consequences as they come should be accepted as well – the so-called residual risk. Level of residual risks is crucial in determining if one can undertake this risk without further action. Acceptance of risk, without taking special measures for its control is also possible in order to benefit of an abrupt opportunity. Implementation of this strategy is justified only in the case when the impact and likelihood of the risk will be insignificant or when the costs of taking action are disproportionate to the potential benefits of the activity. The recommended control measure is monitoring. These risks need to be moni-

tored – perhaps other internal or external factors affect the likelihood and impact of risk and can move the risk to a higher category.

The reduction (restriction) of risk is the most common strategy because risk can rarely be avoided altogether. In this case, an acceptable alternative is to soften it through mechanisms that will reduce damage to a minimum. Risk is limited to a certain acceptable level within the general requirements to the activity. Possible means to reduce the risk is diversification (including the project in a portfolio of projects) or sharing it with partners. In the public sector the chances to terminate risk are very limited because of the strategic objectives set by government programs. This strategy applies when the impact of the risk-event is low, but the likelihood of its happening is high. The introduction of preventive or remedial control measures is recommended.

The transfer (sharing) of risk is when you consider that the identified risk is too high and losses and negative impacts of its appearance should be reduced. Then the risk is transferred to other organizations in the public or private sector where the organization has established relations. Transfer of risk is "taking responsibility for full or partial compensation of the risk consequences from a specialized institution." [1, 277] Classical ways of risk transfer are insurance, outsourcing and hedging. It is used when the impact of risk event is high and the probability of its occurrence is low. The recommended control measure in this case is transferring risk to a third party.

These actions, including a combination of the reactions of a risk, can be addressed at the same risk. It is necessary to choose the most appropriate response for each identified risk event, given the probability and severity of its consequences. There need to be identified specific actions, responsible people (or units), and deadlines within which there must be a reaction to the risk. Data channels also need to be specified – they will move information between people involved in the establishment of risk

events and situations, and those who will decide on taking the measures and actions.

Stage Four: Monitoring – in order to ensure the efficiency of the process of risk management a systematic surveillance (monitoring) is required at every stage. The aim of this process is to observe whether the risk profile (likelihood and impact of identified risks) changes and guarantees that risk management process is effective over time and that necessary steps are made to reduce it. The goal is to minimize risks and achieve objectives threatened by these risks. If necessary, the organization should take further action to reduce residual risk.

The report presents part of the results from working on an educational project related to the ongoing training of kindergarten teachers in the Republic of Bulgaria. This training is realized featuring teachers from Plovdiv University's Pedagogy Department as tutors. The report presents some identified risks of the activity and some specific measures to counteract these risks:

1. Risk of insufficient knowledge or understanding of the objectives.

Counteractions to Risk 1:

1.1 Forming a team of key experts and expert trainers with the necessary professional skills, qualifications and experience able to ensure that the objectives of the project are in accordance with agreed parameters to the highest standards of professional task performance.

1.2 Introducing the team of experts with the objectives and the parameters of the activity. The activity is implemented in an environment characterized by a degree of uncertainty, risk and dynamics. This can cause a sense of insecurity among the performers of the objectives, the credibility of information, the roles, the methods for performance measuring, and the success criteria. Good knowledge and understanding of the objectives and parameters of the activity will ensure commitment of the team to work. When performers are attracted to the planning activities, they will be encouraged to engage with it – people tend to support an activity they have been involved in.

1.3 Through continuous flow of information, education and communication, project participants understand the meaning and logic of the work they are involved in, become aware of the objectives' importance and this modifies their attitude. When people pursue a common, shared goals and have the same attitude, then the possibilities for achieving these goals are limitless. Clear and honest communication is needed throughout the process of the activity – personal discussions with all stakeholders, organization of seminars, joint discussions, creative meetings where they openly share, analyze, and ask questions of interest. To avoid serious problems

arising during the project implementation, participants need full information – current, reliable, accurate, and timely. Hiding, filtering or bias provision of incorrect information, deliberately structuring of certain events, opposing parties or groups among themselves are all typical examples of manipulation and an attempt to influence one's behavior.

2. Risk of admission of possible adverse deviations from the activity targets and parameters (time, budget, resources).

Counteractions to Risk 2:

2.1 The activities have to be bound to the goals, the set parameters, the expectations and needs of the users. A periodic briefing on the training organization should be performed – team formation, sourcing of project activities (training materials, schedules of training conduction, deadlines, responsible individuals or units, channels of communication, information that will flow in those channels, and remote consulting implementation). As well as this, the activity needs to be secured with the necessary resources (human, material, financial, informative).

2.2 There needs to be ongoing coordination and close cooperation between all stakeholders in order to synchronize their commitments.

2.3 Effective control of each stage of the activity needs to be exercised for the timely removal of risk sources and deviations from established standards. It is not excluded that other factors can trigger new risk situations or move an already identified risk to another higher category. The aim is to constantly monitor whether the risk profile changes, and if it is necessary to take appropriate further action to reduce risk to an acceptable level and minimize the possible negative effects of its manifestation.

3. Risk of tension and conflict arising between the stakeholders because of contradiction in their interests and expectations.

Counteractions to Risk 3:

3.1 Clear and precise internal rules and procedures need to be defined, regarding the rights, duties and functions of the parties. All team members need to be well aware of their positions, roles, responsibilities and tasks - this will ensure that the necessary discipline and order will help to prevent potential role conflicts, frustration, tension and inner instability and will on other hand guarantee approval, commitment and support by the project participants.

3.2 There has to be comprehensive and most accurate negotiation of contractual relations with all stakeholders. The identifying and understanding the interests, needs and aspirations of the various stakeholders is vital. Since interests of different parties do not always coincide. Certain people focus on satisfying their own interests and completely disregard the interests of the other participants in the activity. All this can lead to dysfunctional behavior in the

working process. We should not underestimate the possibility that some interest groups might divert activity from the pre-defined objectives. Detailed, accurate and timely analysis of the causes that can provoke controversy will prevent interpersonal and intergroup conflict.

3.3 Conflicts are inevitable in the life of any organization. It depends on the way a conflict is managed whether its destructive power will appear or its constructive effect. The efficient conflict management in the team involves analysis of the causes that led to their occurrence and identification of their type in order to build the most adequate strategy to address them.

4. Risk of reduced learning process motivation of the participants (trainers and trainees).

Counteractions to Risk 4:

4.1 The team of trainers (Plovdiv University teachers) is highly motivated to participate in such a prestigious project. For them it is a challenge, providing a chance to demonstrate their professionalism in front of an extremely demanding audience which the kindergarten teachers undoubtedly are. On the other hand, participation in the project will extend and enrich trainers' professional knowledge, skills and competencies (as a result of the conducted training of the trainers). It is possible that at some point their motivation will significantly decrease for reasons of various nature (poor awareness, gap with expectations, tension and conflicts within the team). A lack of full commitment to the activity can lead to serious negative repercussions. To prevent such effect it is necessary:

- to work on the creation and maintenance of a suitable environment in which recognition of previous achievements will enhance the search for new, higher occupational success;
- to encourage bravery, creativity and innovativeness of the people;
- to use their ideas, talents, and inspiration in the search of better ways of working;
- to give them full support in order to facilitate their adaptation to the new conditions;
- to provide them with an opportunity to experience some "early wins" – this will increase their support and commitment and will change attitudes towards the activity of some skeptical team players;
- to encourage and reward every achievement, and to recognize people's merit and their contribution to the successful completion of the activity goals.

4.2 Trainees (kindergarten teachers) are generally highly motivated and oriented towards formal, non-formal and informal education, and have experience with different forms of learning. They, natu-

rally, have higher expectations for the proposed education. The opportunity to participate in a certified training program strongly motivates kindergarten teachers. Especially when this program provides the opportunity to acquire new personal, professional and key competences. The received certificates will enrich the professional portfolio of every teacher. And serious commitment of the qualification system with the career development systems and remuneration will undoubtedly further increase the motivation of kindergarten teachers' participation in lifelong learning.

5. Risk of a gap between training target group's real needs.

Counteractions to Risk 5:

5.1 The content of the curriculum needs to be considered with the identified needs, the previous learning and experience of the trainees. So training will be placed in the context of European educational idea of lifelong learning.

5.2 It is very important to orient training towards the target groups' specific needs. Group formation is based on a precise analysis of the educational and qualification structure of the teaching staff. This helps the identification of the teacher's knowledge and skills deficit and the determination of their specific training needs. The successful formation of trainees' groups is a prerequisite for easier adaptation of the training to the actual needs of the members – if the group is large and diverse in composition, it is extremely difficult to adapt the curriculum to the specific needs of each of its members.

5.3 Kindergarten teachers included in the target group will distribute the new knowledge, skills and competencies among their peers, and thus multiply the collective knowledge in the kindergarten as it will eventually become a learning organization. In the learning organization (kindergarten) each teacher improves his/her qualification but s/he also increases the general knowledge.

6. Risk of failure to achieve the required quality of the training activities.

Counteractions to Risk 6:

6.1 There needs to be current scientific content of the training related to the specific requirements of pedagogical practice. The training should be conducted in small groups. This is the most adequate learning environment as it offers more opportunities for decentralized cooperation, more local autonomy and diversity.

6.2 Another counteraction is the use of interactive methods and techniques. Learning in an interactive learning environment has undeniable advantages – it simultaneously forms knowledge and skills, builds attitudes, provoke independent thinking and personal development. But the role of interactivity should not to be absolute – the use of alter-

native at the expense of traditional didactic instrument can also provoke serious problems and deformities. We will therefore seek a reasonable balance in the didactic instruments used.

6.3 The emphasis is on the learning results, not on the investments, such as its duration. The learning results are defined as an indicator of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process. They are specified in three categories: knowledge, skills and competencies. This means that these qualifications in their various combinations cover a wide range of learning results, including theoretical knowledge, practical experience, technical skills and social competence.

6.4 The team of trainers has undoubted practical teaching experience and proven professionalism. The training of trainers will ensure quality implementation of the curriculum. The involvement of professionals in the trainers' training is a prerequisite for achieving high quality of execution of training activities and is oriented towards:

- training in specific skills needed to accomplish the activity;
- training in specific roles by which people are prepared for key leadership roles and positions;
- training in sensitivity, which focuses more on the process than on the content of the training, and is more emotional than theoretical training which leads to improved communication skills; it also leads to confidence building in trainees that they can control their working behavior, occupy leadership positions, and cope with any challenge of the real working environment;
- motivational training that will inspire trainees to achieve their utmost potential; it will help them demonstrate a flexible and higher standards of operation performance and achieve the necessary motivation.

6.5 The trainers' team members should maintain open communication relations between each other. Regular meetings (briefings) need to be organized

and conducted so that trainers exchange experiences, impressions, recommendations regarding the sources of risk and seeking solutions to minimize them.

6.6 There also needs to be internal restructuring of the activities. There are mechanisms assessing the quality and effectiveness of training on the basis of permanent feedback. If necessary, some trainers who do not meet the accepted requirements and do not achieve the required quality of implementation of training activities will be removed. They will be replaced with other trainers whose experience and qualifications is equivalent to these of the originally selected. For this purpose there will be suitable training conducted to the backup team.

7. Risk of shortening the length of the training due to the late start of the activity. The subtle difference between the start and the finale of the project generally accepts diversions of the initial baselines.

Counteractions to Risk 7:

7.1 A curriculum needs to be developed on schedule. This also applies for the trainees' set of training materials and their electronic versions.

7.2 Flexible schedules for organizing and conducting the training have to be created. There also has to be adequate reaction of coping with sudden acute risk events of different nature. The training of trainers allows interchangeability of the training teams. They have the attitude to prioritize their commitments so as to respond quickly and appropriately when necessary.

7.3 The action plan is reviewed in accordance with any new information appearing (change of some of the terms or set parameters, errors in the interpretation of relationships between factors affecting implementation of the activity).

The parameters set for the volume of the report allow inclusion of only a small portion of the identified risks and measures to counteract, and require them to be presented descriptively in the textual version, not in a table of risks (as in the original).

REFERENCE

1. Gabrovski, R., B. Iliev, Corporate Risk Management // AI D. A. Cenov, Svishtov, 2004.
2. Georiev, I. Risk Management in Industrial Projects. Economics Alternatives // Vol. 4, 2008, p. 13-9
3. Draganov, H., Risk Management // Trakia-M, Sofia, 2003
4. Kendrick, T. Identifying and Managing Project Risk. Essential Tools of Failure- Proofing Your Project // New York, 2009.
5. Crouhy, M., Galai, D., Mark, R. The Essentials of Risk Management // New York, 2005
6. Risk Management for the Future – Theory and Cases <http://www.intechopen.com/books/risk-management-for-the-future-theory-and-cases>
7. The Orange Book, Management of Risk – Principles and Concepts <http://www.who.int/management/general/risk/managementofrisk.pdf>

Аннотация: “Управление риском в контексте проектной деятельности в образовании”, гл. асс. Бойкова Красимира, Болгария, Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского. Каждый проект инициируется и реализуется в условиях некоторой неопределенности, и риск достижения его целей неизбежен. Этим риском нужно управлять. Процесс управления риском есть последовательность действий, направленных

на идентифицирование, анализ, оценку, реакцию и контроль потенциальных рисков событий или ситуаций, которые могут повлиять негативно на достижение целей проекта, и обеспечивает разумную уверенность, что эти цели будут достигнуты. В представленном докладе указаны различные подходы, процедуры и методы управления риском в проектной деятельности. Очерчены основные характеристики риска, а также возможные источники риска: внутренние и внешние. Управление риском рассмотрено как сложный, непрерывный и многоаспектный процесс, протекающий в течение всего жизненного цикла проекта и проходящий через различные этапы: идентифицирование риска, анализ и оценку риска, принятие превентивных мер для предотвращения или уменьшения влияния риска до приемлемых уровней, мониторинг (контроль) риска. Представлены и некоторые из наиболее популярных стратегий противодействия риску – избегание (элиминирование) риска, принятие (толерирование) риска, уменьшение (редуцирование, ограничение) риска и переводение (трансфер, разделение) риска. Вторая часть доклада посвящена результатам работы по идентифицированию потенциальных рисков при реализации образовательного проекта, связанного с продолжающимся обучением учителей детей дошкольного возраста на территории Республики Болгарии, в котором в качестве учителей заняты преподаватели Педагогического факультета ПУ им. Паисия Хилендарского. Представлены и некоторые конкретные меры противодействия идентифицированным рискам деятельности.

Ключевые слова: риск, управление риском, меры противодействия риску, проектная деятельность, образовательный проект.

*Fedyna W.S.*¹

Millennial oriental pedagogical science, it's contemporary and future

¹ *Fedyna Wolodymyra Stepanivna, Ph.D. in education, Ivan Franko National University of Lviv*

Abstract: Millennial oriental pedagogical science, it's contemporary and future. This article aims to make a historic overview and analysis features of the East. More attention to our stop for the coverage of Eastern thinkers pedagogical ideas concerning teaching and learning of pupils (students). We also aim to highlight the specific training of future oriental specialists abroad and in Ukraine, which is based on the features of pedagogy East.

Keywords: future oriental specialists, educational process, oriental philosophers, formation, historical analysis.

Globalization trends contribute to the understanding of communication between different cultural systems as a significant element of the picture of the modern world. The processes, connected with the globalization phenomenon, foresee frequent regular contacts in various fields between different cultures representatives. On the whole the intercultural meetings stopped to be something extraordinary. This situation requires the simultaneous solving of the practical problems and issues cultural adaptation.

Quality and efficiency of education directly depends on the level of the pedagogical science development and its ability to provide the modern society by the highly qualified specialists. Pedagogical research in recent years has enriched the scientific opinion by important scientific conclusions and new concepts of educational organization. All the projects are connected with the study of specialists vocational training. Our attention will be concentrated on the professional training in the sphere of oriental study. Because of this a brief analysis of foreign and Ukrainian experience of preparation of oriental specialists is significantly important.

While speaking about the system of preparation of oriental specialists in the U.S.A. we should emphasize the fact of institutions' development. The

oriental departments were created by certain universities in 1920–1940-ies. Later, in 1940–1959 oriental institutes were formed and they studied current problems of the East. Since 1959 and up to now is the period of the federal government activity for the needs of education [9, 275]. The facts is that with the passing years the situation in the U.S.A. concerning the attitude to the oriental science has improved. At the outset the departments were opened, later – the institutes and at last the government became interested in this scientific problem.

Australia manifested its interest to the countries of Asia and the Far East because of its geographic proximity required the establishment of good neighborly relations. Australia's interest in the study of economic and political problems of the North-East Asia and the Far East countries [2, 247].

Orientalism has emerged in Europe as science due to which were studied the languages of the Bible and Muslim nations. Later on Orientalism in Europe began to serve practical purposes, such as: the conquest of the East countries, creation of the military-administrative structures, shopping centers, missionary institutions.

Due to the needs of the languages specialists, specialists in political system, religions and tradi-

tions the first oriental institutions appeared where the training of the relevant oriental specialists began.

The primary stage of the Danish Oriental science development was determined by the activity of the theologians [10, 58]. So, Denmark was preparing not only specialized staff-Orientalist to achieve certain practical problems, but also formed the specialist for whom the culture and mentality of the other nation has become the personal values.

In Germany, the University of Leipzig is conducting the preparation of the research specialists in the problems of Africa and the Middle East with the purpose of the development and promotion of diplomatic, foreign trade activities and with the purpose to prepare personnel for scientific institutions in Germany [3, 89; 5, 236].

As the Arab states were French colonies, it is evident, that France since the IX-th century has been connected with the Arab countries by the close trade ties and rather frequently joined the military clashes with them [11, 149].

As for Ukraine, the interest in East and its study has a long and deep tradition. This interest was felt in times of Kievan Rus, which is proved by chronicle stories (Syrian, Arabic). Two or three centuries ago Ukrainian philologists and scientists paid attention to the Middle East – the Crimea, Turkey, Persia, the Caucasus, the Balkans – and it is stated by that time mailings and chronicles.

There was the school of the ancient Jewish language in Kyiv in the XI-th century. Cleverly engaging young professionals in the scientific oriental activity, the scientists, including Agatangel Crimean, significantly expanded the range of people who have studied history and culture of the peoples of the East. Agatangel Crimean did everything possible to prepare qualified specialists in the field of history and culture of the East. This is evidenced by teaching several subjects in the Lazarev Institute, which in one or another way contributed to the preparation of professional Orientalists. Here was taught the history of Semitic languages, were conducted workshops on reading historical and geographical passages, was read the Quran, was taught the history of Arabic literature, especially poetry. All this contributed to the personnel trained Orientalist [4, 147; 8, 234]. Specifically trained oriental specialists for the commercial field were taught in the Middle East Institute in Kiev in 1918 and this was made on the base of two faculties – consular and commercial ones. In the severe lack of qualified specialists Orientalists – Ukrainian National Association of Orientalists (VUNAS) aims to organize in Ukraine special oriental institution of higher education to train highly skilled workers in the East. The Kyiv branch of VUNAS was the first to put this idea into life and in

1925 it organized Oriental Studies where in addition to Arabic, Persian and Turkish languages was introduced the teaching of geography, ethnography, art, architecture and economy of the East. With the emergence of such disciplines became the deeper, understanding of the East by the future Oriental experts. A large group of students Intrigued by some problems of trade relations with the Eastern countries, especially Iran and Turkey, called up to create two asystentaturies at the Department of Eastern Economy. This desire on the part of students was a clear manifestation of the further and deeper interest in the East. The study on the courses such subjects as the constitution of the East, consular and embassy law shows the expansion of the study of the East and it foresees the training of the future diplomats and lawyers. Although the need for oriental specialists, seems to increase, but as statistics evidence, of 20 people who in 1928 completed the courses, only 8 persons began to work directly in the field of oriental studies, namely: 4 persons became post graduate students, 2 persons were working in Tajikistan, one in Uzbekistan. It should be noted that 8 people who have found practical implementation in the specialty without completing higher education – it was only courses. Later courses began to function as Ukrainian State Rates Oriental Studies. This fact made it possible to extend the range of disciplines, increase the staff of teachers and in general to improve the work of rates. Based on these rates in 1930 were established three-years „Professional Oriental Studies and Oriental Languages”, which is a special secondary educational institution for training Oriental specialists, who wish to devote themselves to work in the fields of this science.

Generally, the basis of training in college was put the full and complete study of oriental languages, because without perfect knowledge of the language is impossible to imagine a professional-orientalist, at least practical specialist. Therefore, the study of the main eastern language is made for all the three educational years in college [6, 182].

In the late 70-ies of the XX-th century in Shevchenko Kyiv University was for the first time introduced the teaching of the Eastern language (Arabic and Japanese) as the second language on the faculty of Roman-Germanic languages. Later in the 80-ies–90-ies of the XX century the Department of theory and practice of translation of oriental languages was opened. Since 2001 the Arabic, Persian and Hindi languages has been taught on the Department of Middle East. In 2004 the Departments of Chinese, Korean and Japanese languages were opened. The main directions of scientific work of the Department is comparative linguistic researches, theory and practice of translation, lingvopragmatics, educational, historical lexicography, ethnolinguis-

tics, intercultural communication, language and literary relationships between the Far East and Ukraine.

In Kyiv operates at present only one higher education institution – Kyiv Institute of Oriental linguistics and law, which cooperates with the Institute of Oriental Studies of the National Academy of Sciences and Kyiv Gymnasium of Oriental Languages. Graduates of the University can work as teachers of two foreign languages: English and Oriental (Arabic, Persian, Chinese, Korean, Turkish, Hindi), translators, reviewers and researchers in linguistics and literature spheres.

In 1918, in Simferopol was created Tauric University, where in 1919 was opened the Eastern faculty with the departments of Arabic, Turkic-Tatar philology, Muslim law. Now in Vernadskyi Tavria National University is the faculty of the Crimean Tatar and Oriental Studies with the departments of Tatar Linguistics, Crimean Tatar literature department and the Department of Oriental Languages. As an independent unit the Department of the Crimean Tatar literature began its operation only in times of the independent Ukraine – in 1992. The Department of Crimean Tatar Linguistics trains scientists who would conduct scientific researches in the areas of historical lexicology of languages, would study the problem of mutual influence and mutual exchange of the related and unrelated languages.

In eastern Ukraine, the situation with the preparation of oriental staff also undergoes its development.

Shevchenko State Pedagogical University of Lviv was set up in 1997 the Department of Speech Practice. The range of languages taught in the department reflects the fundamental and dynamic changes in the foreign life of Ukraine and describes the multi-direction of its relations with the East. Here are prepared oriental philologists of the oriental languages like Japanese, Arabic, Chinese, Turkish and Hebrew. The Institute of Oriental Languages has Youth Club of Eastern cultures, which provides cooperation and further professional development of the young oriental specialists [12].

In Dnipropetrovsk National University at the Philological Faculty in the 90's of the XX century was created the Department of Comparative Studies of Eastern and English-speaking countries, which train specialists in oriental philology of such specialties as Chinese language and literature, Japanese language and literature [7].

The twenties of the XX-th century are accounted to be the flowering of Oriental Studies at Lviv University. At that time the specialists of semitology, altaists, mongolaists, arabists, specialists of iranism and indology were working here. At the Faculty of Humanities of Lviv National University since 1938

has been the operating Institute of Oriental Studies, where there nine operating departments, which taught 35 oriental languages. After World War II Orientalism in Ukraine did not develop, it was not considered urgent and necessary. Remained very few scientists for whom the East was part of the soul, but they were unable to apply their knowledge. None of them had no real powers and possibilities for the revival of Oriental Studies, but they tried to do something. But time passes and gradually is increasing the demand for Oriental studies, it becomes more conspicuous, and the necessity for the recovery of oriental studies did not subside, but the idea did not find support from the government. In 1967 at the Faculty of Philology were established courses of Arabic and Persian languages. Despite the success of students Orientalists administration of rector Maksymovych did not want to understand the meaning of oriental science. On November 1, 1997 in the University Department of Oriental Studies was established, headed by the famous orientalist J. R. Dashkevych. The Department had educational material that contributed to better preparation of the professionals.

Scientists, M. S Kapytsa and V. M Alpatov distinguish such signs of domestic Oriental Studies, which were inherent in this or that period: stage 1 – (beginning of 60-70s of the XIX century) – is characterized by extensive specialization of experts, the tendency to the practical orientation; close relationship with the studied countries and at the same time a considerable gap from the West countries; stage 2 – (1880–1919) – on this was stage narrow specialist. The interest to the practical study of the East decreased; stage 3 – (1920–1960) – predominates interest to the modern time, intensifying contacts with the practice, transformation of Oriental Studies of Russian into a multinational one; stage 4 – (70–80 years of XX century) – decreasing of interest to the theory and to the general concepts, orientalism acquired factual nature [1, 17].

In this context with the purpose of optimal organization of educational process of students- orientologists, we should pay attention to the views of teachers, thinkers who dedicated of their works to the developing programs for the harmonious development of a personality. As we are talking about training the East experts in any spheres, we'll focus on the views of prominent philosophers of the Islamic world, among whom are assigned the founder of Arab Philosophy Al Kindi, scholars al-Farabi, Al-Biruni, al-Ghazali, Avicenna – the Advisor of rulers of the Arab East, public figure Ibn Khaldun and many others. These outstanding people have put forward many reasonable ideas and interesting philosophical arguments.

Al-Kindi, in particular, advocated the concept of the four types of intelligence of actual, potential, acquired and that which appears. He was convinced that science should be above religion, he insisted on the formation of a child by developing of high intelligence, but not Muslim fanaticism.

Malko Mirza Khan also opposed the scholastic system of education and developed educational content of the new system, expanding the range of subjects, which provided teaching of the secular subjects. He considered the basis of objective study the development of mental abilities of children. Important role in teaching ideas of Malko Khan plays the international and patriotic education.

Moral principle was convinced another scientist-philosopher al-Ghazali, should be formed by self-education, which began of self-knowledge and introspection. Understanding the fault of others, a person can see own weaknesses and in order to overcome the moral defects, one should hope and believe in God's help, one should gain patience and make certain efforts in any case. If addiction rooted in a person too seriously, it can be replaced by less harmful, and then get rid of completely.

Another thinker of the East – Tusi Assad saw the perfect learning and education process in collaboration of teachers, parents and a pupil, where each one plays its role: the teacher is responsible for the influence on the mind of the pupil. The main objective of the teacher is to win the sympathy and confidence of the pupils. In this case, the teacher acts as a doctor because the patient recovery depends largely on how he believes and trusts his doctor. So often in the East one can hear the phrase with which parents transfer their children into the hands of the teacher: „flesh is yours and bones are mine”.

According to Avicenna, the foundation of any education is to master above all the skills to read and write. This overall development of the child preceded vocational training, and as soon as the pupil got the basis of reading and writing, he should be prepared for a future profession and actually taught it – teenager had to start working and earning money.

Ibn Sina says that students will respect each other and help in mastering science one another when their training is common. If a child learns alone – it makes her unhappy. In the Middle Ages in the East, including Iran study had a group lesson nature. Class or group in our current understanding has not yet emerged; class system has not yet appeared. Feature of science is as follows: student does not see immediate benefit of science, but at the end he realizes the benefits and purposes [13, 127-138].

Omar Khayyam believed that students acquired knowledge not only of the teachers' messages or informative sources – books, but also in the process of

direct study of vital phenomena. Skills and habits are acquired as a result of the practical application of knowledge and constant repetition.

East educator Hamza Hakimzade to make material more accessible began studies with historical explanations – this way of presentation facilitated the process of learning. Niaz believed that books should be picturesque, it raised interest to reading and love to books. Teachers' role was to cause the love and respect to themselves, showing methods of correction of bad behavior. Training would be perfect when it, along with presentation of educational materials, provides „disclosure of mind” of the student for the successful assimilation of this material.

With all the achievements of the Eastern teachers didactic training base was still very weak as a result the learning itself was difficult, lengthy and not very effective. The basic method of teaching was mechanical learning, remembering, rewriting, etc. In this regard as the most positive features in learning were cultivated diligences, respect of the teachers, patience, self-restrike. Creative teaching methods in the eastern schools were minor in nature and were used primarily as part of elite education. The most common were discussions – group or dialogic, and informal conversations with the teacher and his students. Training and education aimed at the formation of members of certain classes and professions, did not take into account the interests of the children's age. The educational process is sharply at odds with the needs of children, resulting in emerging conflict between the natural aspirations of children and the system of forms and methods of education. And so physical punishment was the main stimulus to student's success. In the context of higher education the main teaching methods at the time were reading and commenting on various books of literature. Students under the guidance of the teachers studied the most authoritative work on a particular subject. Usually the learning took place as follows: the student was reading and the teacher during reading did comments that sometimes turned into a detailed lecture. Students, at that time, were making abstracts. Special criers from time to time were out loudly what the teacher considered crying to be the most important. They played the role of coaches and controllers.

As a result of political, economic and social changes according to the Bologna process, has increased the tendency towards integration of education, which makes the state to take part in shaping the European Higher Education Area, to expand cooperation with the other countries in the educational sphere. Evidences of growing interest to the East are opening all over Ukraine, either technical or humanities universities' faculties of Oriental Languages, oriental departments. These facts give grounds to

say that Ukraine has a good scientific basis for restoration of oriental tradition, that requires for its development of highly professional Orientalists. So, this social value of professional Orientalists should be a good incentive for those who are seeking to master oriental knowledge.

These days, when science is moving forward, with available sufficient educational institutions in

Ukraine should be paid great attention to training of new generations of highly qualified Orientalists who would begin to unite their forces around a new center of oriental studies in Ukraine and would be able to put the teaching of oriental subjects at high level.

REFERENCES

1. Alpatova A. Making Periods of the Native Orientalism Afro-AsiaSociety: history and modernity // A. Alpatova. – 1994. – No.1. – P. 11–28.
2. Arkhipov V. Oriental studies centers of Australia. Peoples of Asia And Africa // V. Arkhipov. – 1972. – No.3. – P. 246–249.
3. Belyaev E. 14-th Germany Congress of oriental specialists in Halle. Modern EAST // E. Belyaev. – 1958. – No.10. – P. 48–49.
4. Bondarenko I. Status and Prospects for Ukrainian Oriental Studies Historical Magazine // I. Bondarenko. – 1965. – No.6. – P.146–148.
5. Brem G. Study section problems in Africa and Middle East. People of Asia And Africa // G. Brem. – 1973. – No.1. – P.235–237.
6. Chronicle. VI Oriental studies readings of A. Krymskyi. Eastern world. – 2002. – No.2. – P.181–182.
7. Dnipropetrovsk National University <HTTP: // WWW.DSU.DP.UA>
8. Encyclopedia of Ukrainian studies. – 1996. – Vol. 5.
9. Falkovych I.M. To the History of Soviet oriental studies in Ukraine. Peoples of Asia And Africa // I.M. Falkovych. – 1966. – No.4. – P. 270–278.
10. Khromov A.L. Iranistics in Denmark. Oriental studies// A.L. Khromov. – 1989. – No.4. –P.55–60.
11. Land R.G. Arabistics and Islam studies in France. Peoples of Asia And Africa // R.G. Land. – 1990. – No.5. – P. 142–151.
12. Lugansk National Pedagogical University by Shevchenko <HTTP :// WWW.LNPU.EDU.UA.
13. Tllashev H.H. General pedagogical and didactic ideas of the scientists of the Near and Middle east of the middle ages. Tashkent // H.H. Tllashev. – 1989. – P.127–138.

Федина В.С. Тысячелетняя востоковедческая педагогическая наука, ее современность и будущее

Аннотация: Данная статья имеет целью осуществить исторический экскурс и проанализировать особенности стран Востока. Подробнее наше внимание сосредоточим на освещении педагогических идей восточных мыслителей, касающиеся учебно-познавательной деятельности учащихся. Также хотим осветить специфику подготовки будущих специалистов-востоковедов за рубежом и на территории Украины, которая основывается на особенностях педагогики Востока.

Ключевые слова: будущие специалисты-востоковеды, учебный процесс, мыслители Востока, профессиональное становление, исторический анализ.

Krsek O.Ye.¹

Culturally responsive pedagogy in the usa: forming lingual personality

¹ *Krsek Olga Yevgenivna, Ph.D, Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University, Lugansk, Ukraine*

Abstract: The article is devoted to the problems of forming a lingual personality in the educational establishments in the USA in the context of polyculture in the American community. Conception of forming a lingual personality is considered through a prism of interaction of personal, social, political, ethnical, educational factors. The idea in this study is asserted about the fact, that forming a lingual personality is the important global tendency, as a result of the fact, that the environment of a man becomes polycultural and social-oriented for the development of a man and civilization as a whole, more open for the formation of international educational medium, national according to the nature of knowledge. Actuality of this research is caused by the demand of searching in ways of improving of lingual education in Ukraine in the condition of polyculture, polyethnicity, new social and political tasks. The aim of this research consists in studying, analyzing, determining the thoughts of culturally responsive pedagogy in the USA and generalizing American practice in forming the lingual personality in social and cultural environment in the USA.

Keywords: lingual personality, culturally responsive pedagogy, multicultural education, equity pedagogy, international educational medium, polycultural and social-oriented development, polyethnicity.

Culturally responsive pedagogy is based on the premise that students learn best when academic skills and content are situated within the students' frames of reference and lived experiences [6]. Culture is central to learning. It plays a role not only in communicating and receiving information but also in shaping the thinking process of groups and individuals. A pedagogy that acknowledges, responds to, and celebrates fundamental cultures offers full, equitable access to education for students from all cultures and prepares students to live in a pluralistic society. Culturally responsive teaching is a pedagogy that recognizes the importance of including students' cultural references in all aspects of learning. In recent history, social perspectives concerning diversity and the status quo have influenced the inequitable division of academic provisions, which in turn have facilitated the deprivation of equal education for diverse student populations (Artiles, Au, Darling-Hammond, Garcia, Ladson-Billings, Nieto). While political, social, and economic events in United States history have contributed to marginalization of the Hispanic population, they have also served to fortify the rationale for the implementation of multicultural education as a means of addressing their diverse cultural and linguistic learning needs. The multicultural education theory came into being in the 1970s. Since that time it has continued to gain favor among many educators and researchers in the United States (Andersson, Barnitz, Artiles, Au, Banks, Darling-Hammond, Garcia, Gay, Grant, Elsbree, Fondrie, Jackson, Ladson-Billings, Moran, Hakuta, Nieto, Wills) as a possible means of raising the academic achievement of students from diverse backgrounds. The academic achievement gap between diverse and mainstream students spurs continued research in multicultural education. Additional interrelated factors that affect the abilities of

teachers to address students' individual learning needs include teachers' understanding of personal ethnicity and culture; perceptions of students' home cultures and languages, learning styles and abilities; as well as knowledge of how culture influences learning (Artiles, Trent, Palmer, Au, Banks, Darling-Hammond, Delpit, Garcia, Gay, Grant, Tate, Hernandez, Ladson-Billings, Nieto, Padrón, Waxman, Rivera, Sleeter, Grant, Smith-Maddox, Wills, Lintz, Mehan).

Culturally responsive teaching is defined as using the cultural characteristics, experiences, and perspectives of ethnically diverse students as conduits for teaching them more effectively. It is based on the assumption that when academic knowledge and skills are situated within the lived experiences and frames of reference of students, they are more personally meaningful, have higher interest appeal, and are learned more easily and thoroughly [6]. As a result, the academic achievement of ethnically diverse students will improve when they are taught through their own cultural and experiential filters (Au, Kawakami, Foster, Gay, Hollins, Kleinfeld, Ladson-Billings). Educators consider students' cultural and linguistic backgrounds when making culturally responsive pedagogy selections to facilitate acquisition of new learning in predominantly mainstream learning environments (Andersson, Barnitz, Artiles, Au, Banks, Cochran-Smith, Davis, Fries, Darling-Hammond, Garcia, Gay, Grant, Jackson, Ladson-Billings, Moran, Hakuta, Nieto, Wills). Cultural discontinuity may be minimized or eliminated through the instructional support culturally responsive teachers provide. According to Artiles and Garcia , many educational systems have responded, until recently, to increased student diversity by placing students from diverse cultural and linguistic backgrounds into special education programs for the fol-

lowing reasons: 1. Students had difficulty responding academically or behaviorally to the Americanization process. 2. Educators lacked knowledge and skills specific to the needs of diverse learners. 3. Educators held negative perceptions regarding races, cultures, or languages different from their own.

Culturally responsive teaching strives to align the curriculum with ethnically and racially diverse students' cultural and experiential perspectives for more effective teaching. Gay G. defines culturally responsive teaching as using the cultural knowledge, prior experiences, and performance styles of diverse students to make learning more appropriate and effective for them; it teaches to and through the strengths of these students. Culturally responsive teaching is liberating (Asante, Au, Erickson, Gordon, Lipman, Pewewardy, Philips). It guides students in understanding that no single version of "truth" is total and permanent. It does not solely prescribe to mainstream ways of knowing. In order to accomplish this, teachers make authentic knowledge about different ethnic groups accessible to students. Gay G. states, "The validation, information, and pride it generates are both psychologically and intellectually liberating" [5]. This freedom results in improved achievement of many kinds, including increased concentration on academic learning tasks. Gay G. also describes culturally responsive teaching as having these characteristics: it acknowledges the legitimacy of the cultural heritages of different ethnic groups, both as legacies that affect students' dispositions, attitudes, and approaches to learning and as worthy content to be taught in the formal curriculum; it builds bridges of meaningfulness between home and school experiences as well as between academic abstractions and lived sociocultural realities; it uses a wide variety of instructional strategies that are connected to different learning styles; it teaches students to know and praise their own and each others' cultural heritages; it incorporates multicultural information, resources, and materials in all the subjects and skills routinely taught in schools [2, p. 29].

Delpit L. states, "education, at its best, hones and develops the knowledge and skills each student already possesses, while at the same time adding new knowledge and skills to that base" [3, p. 67]. To achieve this level of teaching, Delpit L. articulates a balance between knowing what to teach our students and learning from them so we might better teach them. Some scholars have established frameworks for culturally responsive teaching. Other improved achievements can include: clear and insightful thinking; more caring, concerned, and humane interpersonal skills; better understanding of interconnections among individual, local, national, ethnic, global, and human identities; and acceptance of

knowledge as something to be continuously shared, critiqued, revised, and renewed (Chapman, Foster, Hollins, King, Hayman, Ladson-Billings, Lee, Slaughter-Defoe). Ladson-Billings [11, p. 67]. explains that culturally responsive teachers develop intellectual, social, emotional, and political learning by "using cultural referents to impart knowledge, skills, and attitudes" [12, p. 382]. In a sense, culturally responsive teachers teach the whole child [2, p. 67]. Hollins [9, p. 67] adds that education designed specifically for students of color incorporates "culturally mediated cognition, culturally appropriate social situations for learning, and culturally valued knowledge in curriculum content". Culturally responsive teachers realize not only the importance of academic achievement, but also the maintaining of cultural identity and heritage [7]. Ladson-Billings [11] studied actual instruction in elementary classrooms and observed these values being demonstrated. She saw that when students were part of a more collective effort designed to encourage academic and cultural excellence, expectations were clearly expressed, skills taught, and interpersonal relations were exhibited. Students behaved like members of an extended family-assisting, supporting, and encouraging each other. Students were held accountable as part of a larger group, and it was everyone's task to make certain that each individual member of the group was successful. By promoting this academic community of learners, teachers responded to the students' need for a sense of belonging, honored their human dignity, and promoted their individual self-concepts [7].

Multidimensional culturally responsive teaching involves many things: curriculum content, learning context, classroom climate, student-teacher relationships, instructional techniques, and performance assessments. Teacher from various disciplines (language arts, science, social studies, music) may collaborate in teaching a single cultural concept, such as protest. Students can also participate actively in their own performance evaluations [7]. Culturally responsive teaching enables students to be better human beings and more successful learners. Empowerment can be described as academic competence, self-efficacy, and initiative. Students must believe they can succeed in learning tasks and have motivation to persevere. Teachers must demonstrate ambitious and appropriate expectations and exhibit support for students in their efforts toward academic achievement. This can be done through attribution retraining, providing resources and personal assistance, modeling positive self-efficacy beliefs, and celebrating individual and collective accomplishments [7].

Shor I. [15] characterizes empowering education as: a critical-democratic pedagogy for self and social

change. It is a student-centered program for multicultural democracy in school and society. It approaches individual growth as an active, cooperative, and social process, because the self and society create each other. The goals of this pedagogy are to relate personal growth to public life, to develop strong skills, academic knowledge, habits of inquiry, and critical curiosity about society, power, inequality, and change. The learning process is negotiated, requiring leadership by the teacher, and mutual teacher-student authority. In addition, the empowering class does not teach students to seek self-centered gain while ignoring public welfare. For Shor I., empowering education is a student-centered, critical and democratic pedagogy for studying any subject matter and for self and social change. It takes shape as a dialogue in which teachers and students mutually investigate everyday themes, social issues, and academic knowledge. Through dialogue and problem-posing, students become active agents of their learning. This book shows how students can develop as critical thinkers, inspired learners, skilled workers, and involved citizens. Shor I. carefully analyzes obstacles to and resources for empowering education, suggesting ways for teachers to transform traditional approaches into critical and democratic ones.

Culturally responsive teaching does not incorporate traditional educational practices with respect to students of color [6]. It means respecting the cultures and experiences of various groups and then uses these as resources for teaching and learning. It appreciates the existing strengths and accomplishments of all students and develops them further in instruction. For example, the verbal creativity and story-telling that is unique among some African Americans in informal social interactions is acknowledged as a gift and contribution and used to teach writing skills. Other ethnic groups of students prefer to study together in small groups. More opportunities for them and other students to participate in cooperative learning can be provided in the classroom. Banks asserts that if education is to empower marginalized groups, it must be transformative. Being transformative involves helping "students to develop the knowledge, skills, and values needed to become social critics who can make reflective decisions and implement their decisions in effective personal, social, political, and economic action"[12, 13, 14].

There are three criteria that constitute culturally relevant pedagogy: a) academic success, which includes guiding students toward competence in "literacy, numeracy, technology, and social and political skills in order to be active participants in a democracy"; b) cultural competence, which includes utilizing students' knowledge and experiences to

bridge their school learning; and c) critical or socio-political consciousness, which includes challenging issues of power and openly confronting racial and social injustices. Frameworks from other scholars include such criteria as: knowing about the lives of our students, having affirming views of students from diverse backgrounds, demonstrating cultural caring and building a learning community, establishing communication across cultures in the classroom, promoting equity and inclusiveness among students, promoting students' active construction of knowledge, and designing instruction that builds on what our students already know while stretching them beyond the familiar (Gay, Villegas, Lucas).

Mainstream students are likely to learn in educational settings that are similar to their first learning environments, their homes. Conversely, students from diverse backgrounds may experience educational settings that are significantly different from their home cultures. Therefore, students from diverse backgrounds may have difficulty acclimating to school learning environments and acquiring new knowledge. Research studies confirm that addressing students' culture, language, and social status with appreciation, inclusion, and sensitivity increases their academic successes (Grant, Tate, Jimenez). A teacher or school's inability to accept and include students' home cultures and languages may reinforce learning barriers, making it difficult for students to transition from prior home learning to new scholastic learning (Gay, Nieto). Multicultural education and culturally responsive teaching processes address various cultural and language issues Latino students bring from home to school (Artiles, Au, Banks, Delpit, Garcia, Gay, Majors, Nieto, Padrón, Suarez-Orozco, Tatum, Wills). Culturally responsive pedagogy provides avenues that connect students' prior learning with new knowledge acquisition while demonstrating an appreciation for students' cultures and languages. Multicultural educators believe that all these reasons perpetuate power issues reflected in social and political arenas in the United States (Au, Banks). They believe that multicultural education provides equal and equitable educational opportunities for all students and may reduce power issues in classrooms. Equity pedagogy is defined by Banks as the modification of teaching in such a way that teachers use techniques and methods that facilitate the academic achievement of students from diverse racial, ethnic, and social-class groups. Equity pedagogy (Banks, Richards, Artiles, Klingner, Brown) includes the availability of the following:

1. Culturally responsive educational materials and content.
2. Educators knowledgeable about all aspects of multicultural education.

3. Multiculturally supportive learning environments.
4. Culturally responsive assessment batterie.
5. Ongoing family and community communication and involvement.
6. Ethnically and culturally responsive curriculum.
7. Integration of cultural responsiveness throughout all academic areas
8. Personnel knowledgeable in culturally responsive behavior management

The principles of culturally relevant pedagogy were defined by Brown-Jeffy S. and Cooper J. [3] in the following way. Identity Development: This concept highlights the importance of self-acceptance, socioeconomic and cultural influences in relation to both teacher and student. The development of identity is facilitated through the relationships between the aforementioned aspects, and is critical for the student-teacher connection when implementing Culturally Relevant Pedagogy. Equity and Excellence: Within this principle following concepts are addressed: "dispositions, incorporation of multicultural curriculum content, equal access, and high expectations." The integration of excellence and equity in CRP is predicated upon establishing a curriculum that is inclusive of students cultural experiences, and setting high expectations for the students to reach. Developmental Appropriateness: Several concepts collectively define Developmental Appropriateness within the context of CRP. These concepts include, "...learning styles, teaching styles, and cultural variation in psychological needs (motivation, morale, engagement, collaboration)." The goal is to assess students cognitive development progress and incorporate learning activities within the lesson plan that are challenging and culturally relevant. Teaching the Whole Child: Similar to 'Developmental Appropriateness', 'Teaching the Whole Child' is a theme that includes the concepts of "skill development in a cultural context, home-school-community collaboration, learning outcomes, supportive learning community and empowerment." When teaching a child wholly, educators must be cognizant of the socio-cultural influences that have attributed to the learning progress of that child even before they enter the classroom. These outside influences must naturally be accounted for when designing a culturally relevant curriculum. Student Teacher Relationships: The theme of Student-Teacher Relationship within the context of CRP aligns itself closely with the concepts of "caring, relationships, interaction, and classroom atmosphere." Educators must combine the willingness to bond with their students with the desire to grow that relationship into one vested in personal care and professional vigilance.

A specific subject of importance in narrowing the academic achievement gap is literacy instruction. The mainstream has customarily determined the 'appropriate' language to be spoken or established the designated codes of expression (linguistic, artistic, or dress choice) and interaction. Therefore, people are often stereotyped and judged negatively because of their language, accent, or dialect. This unfair practice is particularly damaging to children [2]. Delpit affirms: first, teachers should recognize that the linguistic form a student brings to school is intimately connected with loved ones, community, and personal identity. Applying prior learning to the teaching of new language skills can help students learn the rules and process of Standard English and the skills of code switching. Studies demonstrate that children who feel proud of their home language and safe in the classroom environment also feel free to practice and apply new language skills (Artiles, Au, Banks, Delpit, Garcia, Gay, Grant, Tate, Hernandez, Ladson-Billings, Nieto, Sleeter, Grant, Smith-Maddox). Culturally responsive teachers establish a safe and welcoming learning environment, which includes an appreciation for the value of the home language that students bring with them to the classroom. Oral language is much more than just the words that are spoken. Language incorporates cultural behaviors, social conventions, and social interaction. Those aspects influence diverse students' perceptions and can kindle confusion of the mainstream culture and school expectations. Likewise, the mainstream population's negative perceptions and confusion about cultures different from their own are fostered when they encounter speakers of foreign languages or dialects (Artiles, Au, Banks, Delpit, Garcia, Gay, Majors, Nieto, Padrón, Suarez-Orozco, Tatum, Wills). Multicultural education provides opportunities for all students to learn more about their own cultures as well as cultures different from their own thereby minimizing possible cultural conflicts. The United States has long been described as a melting pot: a country of immigrants enticed by the promise of the American dream. In addition to suitcases and families, these immigrants brought along with them their various mother tongues and customs, which over the years have become incorporated as an indelible part of the nation's fabric. United States census information on the most multilingual regions of the US reveals some interesting surprises as to where you can expect to find the most language diversity in the country. California is king when it comes to bi- and multilingual residents. A whopping 42.6 percent of California's inhabitants speak a language other than English at home. California is well-known for its Hispanic population and, just as Spanish is the second most popular language in the US as a whole, it's also the second

most-spoken language in the state. Other languages with a significant presence include Chinese, Korean and Vietnamese, as well as Arabic, Armenian and Tagalog. New Mexico comes in second place in the rankings of bilingual citizens, with 35.7 percent of the state's population speaking another language. Unsurprisingly, most of those speak Spanish, but a fair number speak Navajo and/or other Native American languages. Like California and New Mexico, many of Texas's bilingual residents use Spanish in the home. According to census numbers, 33.9 percent of the state's residents speak a language other than English at home, such as Chinese, German or Vietnamese. No surprise here! New York state has 28.9 percent of residents speaking a second language. Arizona claims a bilingual population of 28.5 percent, most of them speaking Spanish and, like New Mexico, Navajo and other Native American tongues. New Jersey just misses out on the top five, as 27.8 percent of the state's residents speak a second language other than English. Due to its proximity to New York, a fair amount of immigrants have settled in the Garden State, contributing to populations speaking Chinese, Gujarati, Portuguese, Spanish – and of course, Italian. Nevada is home to more than Las Vegas glitz and glam, and dry desert landscapes. This western US state is also home to a diverse number of languages, with 27.4 percent of the population being at least bilingual. Chinese, German and Tagalog add to the predominant second language of the Southwest: Spanish. In Florida as a whole, 26.1 percent of the population speaks a second language, including French, German and Italian. Hawaii might not be the first state that comes to mind when you think of language diversity in the US, but Hawaii still makes it into the top ten with 25.5 percent of the Aloha State's residents claiming to be bilingual. Japanese is quite prominent on the islands, as are Chinese, Korean and Tagalog – along with Hawaiian, the state's second official language. 21.8 percent of Illinois residents speak a second language, whether it's Polish in Chicago or the many speakers of Chinese, German and Spanish. The school community uses best practices in language acquisition to support academic development and support in both English and native languages. Culturally responsive teaching is transformative in that it involves helping students to develop the knowledge, skills, and values needed to become social critics who can make reflective decisions and implement their decisions in effective personal, social, political, and economic action. Immigration and ethnic diversity are central characteristics of the American experience. The United States has accepted more immigrants, from more places around the

world, than any other nation. During this century, the ethnic mixture of the United States has become increasingly varied, a trend that continues today with waves of new immigration from Asia and Latin America.

In conclusion, linguistic diversity is a resource, not a problem. As discussed by Brecht and Ingold, the U.S. has “an unprecedented need for individuals with highly developed language competencies not only in English, our societal language, but also in many other languages.” The people have a right to maintain their ethnic language and not compromise their U.S. citizenship or their perceived “Americanness.” Languages are the means of communication for the full range of human experiences and are critical to the survival of cultural and political integrity of any people. Language provides a direct and powerful means of promoting international communication by people. Fishman noted that majority-minority relations of exploitation and competition, not language differences, are the source of ethnic tensions. This was echoed by Lopez, who posits that much of the controversy over language in the U.S. has obscured (or perhaps served as a proxy for) racial hostility and conflict. Although the fixation over language policy as a means to increasing equity and opportunities for minorities may lead to the neglect of other more fundamental problems, those involved in language education see an opportunity to promote linguistic pluralism, particularly when faced with an ever growing population of heritage language learners.

Language is not only a tool for communication and knowledge but also a fundamental attribute of cultural identity and empowerment, both for the individual and the group. Respect for the languages of persons belonging to different linguistic communities therefore is essential to peaceful cohabitation. This applies both to majority groups, to minorities (whether traditionally resident in a country or more recent migrants) and to indigenous peoples. In the field of language and education, the recent reports and recommendations of the International Conferences on Education have emphasized the importance of: mother tongue instruction at the beginning of formal education for pedagogical, social and cultural considerations; multilingual education with a view to the preservation of cultural identities and the promotion of mobility and dialogue; foreign language learning as part of an intercultural education aiming at the promotion of understanding between communities and between nation. Education should raise ‘awareness of the positive value of cultural and linguistic diversity’.

REFERENCES

1. Asante, M.K. Afrocentric curriculum. *Educational Leadership*, 49(4), 28-31.
2. Delpit, L.D. Education in a multicultural society: Our future's greatest challenge. *The Journal of Negro Education*, 61(3), 237-249.
3. Brown-Jeffy, S. & Cooper, J.E. Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: an Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*. V38 N1 p65-84. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ914924.pdf>
4. Erickson, F. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335-383.
5. Foster, M. African American teachers and culturally relevant pedagogy. In J.A. Banks, & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 570-581). New York: Macmillan.
6. Gay, G. Curriculum theory and multicultural education. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 30-49). New York: McMillan.
7. Gay, G. Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. New York: Teachers College Press.
8. Gordon, B.M. African American cultural knowledge and liberatory education; Dilemmas, problems, and potentials in a postmodern American society. *Urban Education*, 27(4), 448-470.
9. Hollins, E.R., King, J.E., & Hayman, W.C. *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base*. Albany: State University of New York Press.
10. Ladson-Billings, G. New directions in multicultural education: Complexities, boundaries, and critical race theory. In J. A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 50-65). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
11. Ladson-Billings, G. (2005, May-June). Politics of multicultural teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 221-228.
12. Lee, C.D., & Slaughter-Defoe, D.T. Historical and sociocultural influences on African American education. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 348-371). New York: Macmillan.
13. Lipman, P. "Bringing out the best in them": The contribution of culturally relevant teachers to educational reform. *Theory Into Practice*, 34(3), 202-208.
14. Pewewardy, C.D. Culturally responsive pedagogy in action: An American Indian magnet school. In E.R. Hollins, J.E. King, & W.C. Hayman (Eds.), *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base* (pp. 77-92). Albany: State University of New York Press.
15. Shor, I. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.

Крсек О. Педагогика США в условиях культурного многообразия: формирование языковой личности

Аннотация: Статья посвящена проблемам формирования языковой личности в учебных учреждениях США в контексте поликультурности американского общества. Концепция формирования языковой личности рассматривается сквозь призму взаимодействия личных, социальных, политических, этнических, образовательных факторов. Утверждается мысль о том, что формирование языковой личности является важной глобальной тенденцией, вследствие того, что окружение человека становится поликультурным и социально-ориентированным на развитие человека, как и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, национальным по характеру знаний. Актуальность исследования обусловлена требованиями поиска путей совершенствования языкового образования в Украине в условиях поликультурности, полиэтничности, новых социально-политических задач. Цель исследования состоит в том, чтобы изучить, проанализировать, обозначить общепедагогическую мысль и обобщить практический опыт формирования языковой личности в социокультурном и образовательном пространстве США.

Ключевые слова: языковая личность, культурное многообразие, мультикультурное обучение, педагогика равенства, международная образовательная среда, поликультурное и социально ориентированное развитие, полиэтничность.

Skvortsova S. A.¹, Vtornikova Yu. S.²

Teacher professional competency: concept content and structure

¹ *Skvortsova Svetlana Alekseevna, Doctor of Science, Professor*

² *Vtornikova Yuliya Sergeevna, Post-graduate student*

K.D. Ushinskiy South Ukrainian National Pedagogical University, Odessa, Ukraine

Abstract. The paper analyses the concept of «Teacher professional competency» and its characteristics from the point of view of Ukrainian, Russian, European, American and Australian scientists; gives existing approaches to the structure of Teacher professional competencies.

Keywords: teacher professional competency, structure of teacher professional competency.

Implementation of the ideas of the competency-based approach into professional education practice requires new definitions in the pedagogical science, including "the teacher's professional competency". Introducing the idea of competency-based approach to teacher training system is no more disputable in Ukraine. It is no more doubtful today that a graduate of higher educational institution must be a professional able to compete at the labor market. Therefore, he must be competent in an educational sphere, as well as in teaching. Teacher professional competency is widely discussed by the Ukrainian academic community. Issue of teacher's professional competency is connected with a number of educational problems related to a teacher's personality formation, his skills, readiness for educational activity etc. Thus, professional competency is an essential component of person's professionalism. Thus, readiness to educational activity is a part of professional competency. The works of Ukrainian and Russian scientists N. Bibik, L. Vashchenko, I. Zymnia, B. Elkonin, N. Kuzmina, L. Karpova, O. Lokshina, A. Markova, L. Mitina, O. Ovarchuk, Y. Pavliutenkov, L. Parashchenko, O. Pometun, I. Prokopenko, S. Rakov, I. Rodygina, O. Savchenko, G. Tarasenko, S. Trubacheva, A. Khutorskiy, M. Choshanov, V. Shahov etc. are related to development of teacher's professional competency.

Approaches to interpretation of this definition by Ukrainian and Russian scientists coincide with the views of modern American scientists (Donald M. Medli, MacNeil, D. Moberli, D. Crukshenk, M. Randsell, J. Stronge etc.), who consider the notion "professional competency" as an ability to solve tasks and readiness to one's own professional role in one or another area of activity. Thus, professional competency is defined in two aspects: firstly, as **ability** to solve tasks and **readiness** to one's own professional role; secondly, as **resultative characteristics**, which are diagnosed by expertise of products of professional activity in order to define to what extend individual characteristics of employees meet expectations of employers and society.

Modern European society is in need of professionals with wide possibilities of not only technical nature, but with clear understanding of working methods, with positive attitude to work and to cooperation with colleagues, of those who are characterized by the personal capacities, which define flexibility, ability to adopt fast in an unknown situation and to make necessary decisions. That is why the modern education system shall prepare a specialist capable to meet these new requirements.

Australian scientist T. Hoffmann [2] combines views of American and European scientists and gives his own interpretation of a specialist's professional competency. The author offers three ways of understanding this notion:

1. As obvious and registered activity results.
2. As certain standards of completed activity.
3. As personal qualities defining effectiveness and innovation of a particular activity.

Thus, we can see that American, Australian, European, Russian and Ukrainian scientists are consolidated in interpreting this notion and stress that professional competency is an ability and readiness to fulfill professional functions, and resultative characteristics of a scientist's qualification.

American scientists regard *Teacher Professional Competency* as a part of teacher's professionalism. Giving grounds to teacher's professionalism as a complex of knowledge, skills, values, which are preconditioned by professional practice, E. Hoyle says, that the biggest challenge is to define real level of European teachers' knowledge, skills and values in the context of requirements to really professional educational work in the renewed European schools [1]. Thus, Teacher Professional Competency is considered as a unity of its theoretical and practical readiness to carry out educational activities and characterizes teacher's professionalism, while the structure of Teacher Professional Competency can be revealed via educational skills, capacity to carry out pedagogical activities and personal attitude to the profession.

Table 1.1. The classification of teacher professional competencies

		<i>A professionally-active component of a teacher professional competency</i>	
		Key	Basic
<i>Social</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● ability to cooperate with others successfully; ● ability to cooperate, to group and cooperative activity; to support and stimulate other people, to seek support from others; ● ability to solve conflicts; ● ability to a leadership; ● readiness to make decisions; ● ability to feel oneself as a part of a team; ● ability to take responsibility. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ability to interact with management and colleagues-teachers successfully; ● ability to interact with pupils successfully; ● social responsibility for the results of one's professional activity; ● ability to work with pupils of different mental abilities; ● skill to communicate with parents and with local social establishments; ● ability to form a responsibility for the results of pupils' learning; ● ability to organize socially equal learning environments and to count special needs of some pupils; ● ability to organize socialization of pupils outside school; ● ability to organize an effective work in the classroom. 	Special
<i>Contextual</i>	<ul style="list-style-type: none"> – ability to orientate in natural, social and cultural context. 	<ul style="list-style-type: none"> ● possession of a social context of the profession; ● ability to create a holistic view on the system of education and to initiate reforms in order to join theory and practice into one reasonable system; ● mastering of European approach to the process of learning that allows a teacher to see his / her subject in light of European perspectives (moreover there is a possibility to cooperate with your foreign colleagues and to learn innovative pedagogical experience and the best pedagogical traditions). 	
Subject-theoretical-psychological-pedagogical; didactic-methodical.		<ul style="list-style-type: none"> ● psychologically-pedagogical: – availability of coherent system of scientific knowledge of Pedagogy, Psychology and readiness to use it in practice; – ability to act professionally at a high level: skill to solve typical pedagogical tasks; readiness to act effectively, solving problem situations that occur in the process of teaching and bringing up pupils; ● didactic-technological: – availability of coherent system of scientific knowledge of Didactics, Learning Technologies and readiness to use it in practice; – knowledge and domain of specific technologies, methods and techniques of teaching that ensure implementation of educational process at high professionally-pedagogical level and help to achieve a high quality of education; – knowledge and skills of different methods of assessing, including testing and correction of learning results. 	<ul style="list-style-type: none"> ● subject: – availability of coherent system of scientific knowledge of special professional disciplines and readiness to use it in practice; – skill to solve typical pedagogical tasks during teaching a particular subject; ● methodical: availability of coherent system of subject-methodical information; ● possibility to find subject-methodical information; ● ability to systematize and to generalize it; ● readiness and ability to work with subject-methodical information.
Informational	<ul style="list-style-type: none"> ● possession of informational technologies; computer literacy; ● possibility to find information; ● ability to systematize and to generalize it; ● ability to a critical attitude towards the information that is broadcasted by Mass media and commercials; ● ability to apply knowledge and informational literacy. 	<ul style="list-style-type: none"> ● possibility to find psychological and pedagogical information; ● ability to systematize and to generalize it; ● readiness and ability to work with psychological and pedagogical information; ● ability to help pupils perceive and filter the information flow in the modern society. 	

Table 1.2. The classification of teacher professional competencies

<i>A communicative component of a teacher professional competency</i>	
Key	Basic
Special	Special
<p>Communicative</p> <ul style="list-style-type: none"> ● possession of a complex of verbal and nonverbal means of communication; ● ability to engage in communication in order to understand someone; general communicative skills; ● acquiring of communicative skills and abilities: <ul style="list-style-type: none"> – ability to contact with unknown people; – ability to foresee conflict situations and misunderstandings and to solve them timely; – ability to act in such a way that other people could understand and perceive you correctly; – ability to act in such a way that other people could have an opportunity to show his / her interests and feelings; – ability to evaluate the communicative situation correctly: ability to watch it, to choose the most informative features and to pay attention to them, to perceive and to evaluate correctly the social and psychological content of the situation; – ability to listen to and to communicate; ● sense of humor; ● mastering of at least one foreign language; ● ability to read and understand different texts, adopting strategies appropriate to various reading purposes (reading for information, for study or for pleasure); ● ability to write different types of texts for various purposes; ● ability to formulate one's arguments, in speaking or writing, in a convincing manner and take full account of other viewpoints; ● skills needed to use aids (such as notes, schemes, maps) to produce, present or understand complex texts in written or oral form (speeches, conversations, instructions, interviews, debates). 	<ul style="list-style-type: none"> ● possession of sound interest to pedagogical communication, sound need to communicate with children systematically; ● possession of pedagogical communication skills; ● ability to communicate with young people, to discuss their problems, attitudes and beliefs; ● possession of professional terminology and appropriate methods of professional communication; readiness to use them in practice; ● acquiring of skills and abilities of pedagogical communication: <ul style="list-style-type: none"> – ability to orientate in a communicative situation of pedagogical interaction; – ability to identify hidden motives and psychological defenses of a pupil; – ability to understand an emotional state of a pupil; – ability to transmit information; – ability to use verbal and nonverbal means of transmitting information; – ability to organize and to maintain a pedagogical dialogue; – ability to an active listening; – ability to find and to formulate answers to pupils' questions quickly; – ability to maintain a continuous dialogue and an emotional contact with pupils; – ability to maintain a healthy and friendly atmosphere in the classroom; ● possession of methods and means of solving communicative tasks.
<p>Socio-cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ability to defend and to worry about the responsibility, rights, interests and needs of other people, that provides the ability to make a choice from the perspective of a citizen, member of a family, worker, consumer etc.; ● fixed manifestations of humanistic Ethics; ● knowledge and understanding of one's national peculiarities and of general peculiarities of European peoples; ● readiness to accept differences and to respect the world in general; 	<ul style="list-style-type: none"> ● ability to identify oneself with the values of professional environment; ● teacher's professional position; ● ability to compare your national educational system with other countries' educational systems, defining their advantages and disadvantages; ● ability to provide equal opportunities to the pupils of different nationalities and to provide a tolerant attitude to their cultural heritage; ● ability to form the pupils' spirituality, respect to other people's moral values, some mental idea of their future life, respect to their teacher as a senior friend.

Table 1.3. The classification of teacher professional competencies

<i>A personal component of a teacher professional competency</i>		Basic	Special
	Key		
<i>Personal:</i> – <i>abilities</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● ability to a independent cognitive activity: – formulation and solution of cognitive tasks; – nonstandard solutions; – problem situations – their creation and solution; – productive and reproductive cognition; – research, intellectual activity; ● the ability to independently acquire new knowledge and skills of the profession; ● ability to think critically; ● ability to a lifelong education; ● ability to prepare and implement plans and personal projects; ● ability to analyze the situation on a labor market. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ability to a pedagogical thinking; ● readiness to a self-realization in a pedagogical labor; ● possession of self-realization methods and the development of individuality within a teaching profession; ● readiness to continuous professional development; ● ability to project your future professional development; ● ability to a lifelong development; ● ability to improve your pedagogical abilities and skills in order to reach your own high professional level. 	
– <i>personality traits</i>		<ul style="list-style-type: none"> ● diligence, efficiency, fairness and respect, enthusiasm, love for people, love of the profession, tolerance, democracy, flexibility, ability to encourage and support, result orientation and ability to avoid stereotyping, respect and a smooth attitude toward all pupils, the vision of each pupil unique individuality, the ability to quickly find an effective solution; ability to solve moral and professional problems; care, motivation, capacity for compassion, freedom of thoughts, intellectual curiosity, a sense of humor. 	
<i>Integrative</i>		ability to think in the context of the profession, prioritize and solve pedagogical issues in an appropriate professional style;	
<i>Reflexive</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● striving for perfection, including professional activity and the adequacy of its self-esteem; ● ability to a reflection; ● ability to evaluate your own possibilities; ● ability to overcome professional crises and strains; ● ability to predict, adjust and adapt to changes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● striving for perfection of teaching your academic discipline and the adequacy of evaluation of your teaching level. 	
<i>Creative</i>		– ability to predict, adjust and adapt to changes in a pedagogic profession	

Similarly, U.S. researchers Donald M. Medli, Mac Neil, Newson, M. Ransdell, D. Cruikshank, J. Stronzh understand the teacher's professional competency as a set of knowledge, skills and values possessed by the teacher, who adapts them to the teaching situation [3].

Based on the fact that Europe needs teachers-researchers who have academic achievements, organize and create their style of teaching, based on the results of their own work, European scientists define competency as "profound knowledge", "ability to execute the task adequately", "ability to perform their professional activities" [4] etc. However none of these definitions, in our opinion, covers the full meaning of this complex concept. We propose the following interpretation of the teacher professional competency that is:

- 1) a personal feature, that is the ability for training activity;
- 2) a unity of theoretical and practical readiness of a teacher to implement a training activity;
- 3) the ability to operate effectively, and efficiently solve standard problems and situations that arise in pedagogical work.

The concept of teacher professional competency may be understood through its structure. Ukrainian and Russian scholars use the three-component structure: key, base and special competencies.

Key competencies are necessary for any professional activity; *base competencies* reflect the speci-

ficity of a teacher professional activity and at the same time realize key competencies; *special competencies* reflect the specificity of a particular discipline of the teacher.

So we can say that a professional competency is a complex of key, base and special competencies. They are considered as hierarchical level-steps of competency. These hierarchical level-steps are revealed in all of the components of the structure of teacher professional competency: professionally-active, communicative and personal (see table 1). Moreover, the key level of these competencies is necessary for any specialist in any area in order to live and work comfortably in the world, base level is necessary for teachers of any subject and special one – for teachers of a particular professional area.

Note that we classify the types of professional competencies after joining them into groups that correspond to the components of the structure of teacher professional competency: professionally-active, communicative and personal.

The scientists consider competency as a formed quality of a person. It may be considered as a composition of the components that, in their turn, consist of separate competences. A competence is a result of education, knowledge, ability, experience of activity and an emotionally-appraisal relation to it.

That is why our next step will be definition of the structure of each separate competency and its specification through the competence components.

REFERENCES

1. Broadfoot P. Teacher's conceptions of their professional responsibility: some international comparisons / P. Broadfoot // Comparative education. – 1987. – Vol. 23. – № 3.
2. Hoffman T. The meanings of competency / T. Hoffman. // Journal of European Industrial Training, 1999. – Vol. 23.6. – p. 275-285.
3. Teacher creativity and teacher professional competency. Электронный ресурс: режим доступа: <http://www.articlesbase.com/education-articles>
4. Підласий, І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. Освіта – XXI ст. / Підласий І., Трипольська С. // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3-9.

Скворцова С.А., Вторникова Ю.С.

Профессиональная компетентность учителя: содержание и структура понятия

В статье проанализировано содержание понятия «профессиональная компетентность учителя» с точки зрения украинских, российских, европейских, американских и австралийских ученых. Презентована авторская трактовка понятия «профессиональная компетентность учителя», как свойства личности, проявляющегося в способности к педагогической деятельности; как единства теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности; как возможности результативно действовать, эффективно решать стандартные и проблемные ситуации, возникающие в педагогической деятельности. Представлены результаты анализа существующих подходов к определению структуры профессиональной компетентности учителя европейскими, американскими, российскими и украинскими учеными, которые дают возможность констатировать отсутствие единого представления о структуре профессиональной компетентности учителя. Исходя из сути педагогической деятельности учителя, презентована авторская структура профессиональной компетентности учителя, содержащая профессионально - деятельностный, коммуникативный и личностный компоненты. Исходя из общей классификации компетентностей на ключевые, базовые и специальные, профессиональную компетентность учителя представлено как совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей, которые рассматриваются как иерархические уровни-ступени компетентности, проявляющиеся во всех компонентах структуры профессиональной компетентности учителя. Раскрыто содержание этих компонентов на ключевом, базовом и специальном уровне. Представители любой профессии должны иметь характеристики рассмотренных блоков, представленные на ключевом уровне; учителя любого

предмета – на базовом уровне; учителя определенного предмета, помимо характеристик ключевого и базового уровней, должны обладать свойствами, соответствующими специальному уровню.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя, структура профессиональной компетентности учителя

*Solodka A.K.*¹

Development of cross-cultural training

¹ *Solodka Anzhelika Konstantunivna, PhD, associate professor, post doctoral researcher, Institute of Pedagogical Problems, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

Abstract: Programs designed for preparing people for living in another culture are usually referred to as “Cross-Cultural or Intercultural Orientation Programs.” It seems that the early practitioners and researchers viewed preparing people for international assignment as a process in which one needed to be oriented to the differences in social interactions between the two cultures. It is no surprise that the first book on the topic was titled *Cross-Cultural Orientation Programs*, and the tradition has been maintained over the years and people still refer to the field as Cross-Cultural Orientation. However, researchers and practitioners alike are realizing that we need to do more than orient people to prepare them to live abroad (e.g., we must introduce and practice culturally appropriate behaviors), and the field is being referred to as Cross-Cultural or Intercultural Training by more and more people. Cross-cultural orientation is defined as training programs designed to prepare people to live and carry out specific assignments as well as those that are designed to prepare people to return to their home country after completing their assignment in another culture. Cross-cultural training is considered as formal efforts to prepare people for more effective interpersonal relations and for job success when they interact extensively with individuals from cultures other than their own. Features of programs are that they are formal rather than the set of informal and unplanned behaviors that everyone undertakes when they live in another country, well-planned, budgeted, and staffed by experts who are knowledgeable about the wide range of issues people face when they live in other cultures. In addition, the scope of cross-cultural training has been expanded over the years to not only preparing people for reentry but also preparing people within one’s own country to deal with people who are from another culture. In this paper we review landmark studies and trace the evolution of concepts that have become a part of the vocabulary of cross-cultural training researchers and practitioners in the last fifty years. We discuss research and practice in phases of decades. Starting with the fifties and sixties when the foundation of the field was laid down, we discuss how the field saw early consolidation in the seventies and maturity in the eighties. We finally discuss the state of the art, both in terms of research and practice, in the nineties, and go on to identify major streams of research in the field. We end the paper with some perspective about where the field may be going in future.

Keywords: cross-cultural education, cross-cultural orientation, cross-cultural interaction, cross-cultural assimilator

Early Research Foundation: Research in 1950s and 1960s. Anthropologists provided some of the earliest concepts that laid the foundation of research on cross-cultural training. Oberg and Hall were the pioneers who provided the constructs of culture shock [14] and space and time [8] that not only stimulated practitioners but also researchers in the fifties and sixties. Psychologists were not far behind the anthropologists in this area, and those at the University of Illinois started many cross-cultural research projects that led to the development of the culture assimilators [15].

Culture Shock. Oberg coined the term *Culture Shock* to describe the problems faced by people who go from one culture to another. He used this term to describe the consequences, i.e., the personal problems that people face in moving to other cultures. It has become perhaps the most accepted construct to describe the emotional stress experienced by sojourners while they are living abroad. The symptoms of culture shock include both physical and

psychological complaints. Culture shock provided practitioners a legitimate reason to provide cross-cultural training because it would lead to the avoidance, if not elimination, of culture shock. Researchers also profited from this construct in that it provided a measure of the successful adaptation of sojourners when they moved from one culture to another. A measure of culture shock could also provide a criterion measure for evaluating cross-cultural training programs. In effect, culture shock probably provided the first conceptual tool to study the process of cross-cultural adjustment as well as to provide cross-cultural training to sojourners. It should be noted that this construct provided a measure of the adaptation process, and might not have directly impacted the content of cross-cultural training programs. However, this construct might have inspired many practitioners to look for cultural items (e.g., behaviors, values, artifacts, etc.) that would shock their participants in a training session, thus allowing them to discuss cultural differences and bet-

ter prepare the trainees for dealing with culture shock on arrival in a foreign culture. This construct also contributed to the notion of cultural distance in that the greater the cultural distance between two cultures, the more a sojourner would experience culture shock. This concept has stayed with the field of cross-cultural training ever since.

Triandis recently presented a theoretical framework for understanding how culture shock is experienced. According to his theory, there are many factors that lead the sojourner to experience culture shock while interacting with people in the host culture. If there is a history of conflict between the two cultures, if cultural distance between the two cultures is large, if neither the host nor the sojourner know about each other's cultures, and if the second language competence of the sojourner or the host is weak, then they perceive each other to be very different, and their interactions lead to culture shock. On the contrary, if there is not a history of conflict, if the cultural distance is small, the sojourner knows about the host culture, and his or her second language competence is excellent, then the he or she is likely to perceive the other as similar to himself or herself, and is not likely to experience culture shock. Other factors that add to reducing perception of difference are network overlap, equal status contact, and superordinate goals. When interaction between people who are from different cultures is rewarded, they interact more, their networks overlap more, and they make more isomorphic attributions (i.e., the sojourner makes the same judgment about the cause of a behavior as do people in the host culture), thus leading to reduction or elimination of culture shock.

Time and Space. Hall provided another set of conceptual tools on culture that facilitated the development of cross-cultural training as a field [8]. He emphasized communication since he argued that most cross-cultural misunderstandings resulted from distortions in communication among people. Hall proposed that any aspect of culture could be studied at three levels, formal, informal, and technical, since humans operate at all these levels. The formal level refers to behaviors or values that everyone knows about and takes for granted. For example, formal time in the U. S. would refer to everyone knowing that meetings start on time, buses run on time, people get upset if appointments are not kept, and so forth. These aspects of time are taken for granted in the daily life. Informal time refers to rather vague or imprecise references that vary from situation to situation. Technical time refers to how scientists and engineers define and use time, and is likely to be unknown to a lay person. He discussed in detail how time and space could be studied at these three levels, and gave many cross-cultural examples to illustrate how space and time could be used to analyze and

study culture. He argued that these three aspects are generalizable to all aspects of culture, and are present in all situations, but only one of them dominates, or is salient, at any instant in time.

Informal aspects of a culture are by nature implicit, flexible and with some variation across different people in a culture. Technical aspects of a culture are those that are transmitted either orally or in writing, from the teacher to the student. Technical aspects of a culture, therefore, are explicit, often associated with cohort teaching (one teacher can give lessons to a large number of people at the same time), and could even be taught from a distance. The written religious texts (e.g., the Bible) would be an example of the technical aspects of a religion, and it can be easily seen how a text like the Bible was used to proselytize people who lived very far from Rome. According to Hall, formal behaviors make up the core of a culture, which is surrounded by informal behaviors that are adaptations of the formal behaviors, and the technical aspects provide the structural support for the core formal behaviors. Deep emotions are associated with the violation of the formal aspects of a culture, whereas milder affect is associated with the violation of the informal aspects of a culture. The technical aspects of culture can be discussed and explained, and are proposed to be affect free, however, the violation of technical rules are also associated with strong emotional reactions. The technical aspects of a culture are usually associated with codified rules and law because of their explicitness. When one observes cultural changes, technical changes are the ones that are most visible, and are often counter to the older formal norms, eventually becoming the basis of a new formal system. They are also the easiest to effect change from the outside, by an outsider, because of their technical and rational nature. Formal elements of a culture are the most difficult to change, and evolves slowly over the years, almost imperceptibly. Hall created a science of human experience with social and personal space, and used the term proxemics to describe how culture influences human's use of space. He argued that people from different cultures not only speak different languages but also "inhabit different sensory worlds" [8, p. 2], and create different environment around themselves. He classified distance into four categories. Intimate distance refers to the situations when sight, sound, smell, etc., signal that another person is in close proximity. When one is comforting another person (love making or wrestling would be other situations), the distance between them is categorized as intimate. Personal distance refers to the distance consistently separating the members of non-contact species. It is a distance (of one and one half to four feet) at which a person can lay his or her hands on the other per-

son. In terms of relationships, a spouse can stay within the personal distance, but another person in this zone would make the person uncomfortable. Social distance refers to the situation when people do not expect to touch each other, and is far enough (four to seven feet) so that one cannot touch the other. Finally, public distance refers to a distance of twelve or more feet between people. He studied cultural differences in the use of space among the American, French, German, Japanese, and the Arab cultures. His research helped us understand cultural differences in privacy, face-to-face communication, crowding behavior, eye contact, and many other social behaviors. His studies revealed many interesting cultural differences, e.g., the Arabs use olfaction and touch more than Americans. Hall's work has greatly impacted the cross-cultural research and practice, especially in intercultural communication. His work greatly contributed toward the content of cross-cultural training in that cultural differences pertaining to time, space, and nonverbal communication came to be a central part of most cross-cultural training programs.

Toward Experiential Methods. Harrison [9] also made significant impact on the field in the sixties. They evaluated training programs that used the lecture method to prepare people for living abroad. They found that the lecture method was, at that time, the most pervasive method or approach to cross-cultural training, and one that was used without much reservation. They recommended that the experiential method was superior to the lecture method. This led to a growth in the development of experiential exercises. They gave five reasons why the *University Model* or the lecture method, in which a trainer lectures to a group of trainees about the target culture, usually its history, geography, religion, people, business, way of life, and so forth, was not effective in cross-cultural training programs. First, the university model assumes passive rather than active learning. In lecture method, the trainees are provided information in a package, almost in a canned fashion (i.e., open the can and the information is there for use), by the expert, whereas, in real life the onus of information collection lies on the trainee or sojourner. Second, this method traditionally involves trainees in problem solving types of activities, where well-defined problems are provided by the instructor. In real life, however, the sojourners have to identify the problem by themselves before they can attempt to address it. Third, in the class room people are encouraged to be rational and unemotional; whereas in real life the sojourners have to confront situations that are charged with emotion, and they need to develop "the emotional muscle", which is needed in intercultural interactions. Fourth, the university model usually requires

participants to study material and produce an analytical report, but in cross-cultural interaction people need skills to interact with people.

Finally, this method focuses on written more so than the verbal communication, whereas, the major mode of communication for sojourners is oral and nonverbal. Thus, Harrison made a strong case against the classroom method that follows the traditional teaching approach. Despite the criticism, there are many reasons for the university method to still be popular. This is a method to which most people have exposure, and is simple, flexible, and inexpensive. They provided a major stimulation to the development of the experiential method of cross-cultural training, thus contributing to methodological innovation in the field.

Culture Assimilators. The culture assimilator is the contribution of the psychologists from University of Illinois (Triandis) [16]. It is a cross-cultural training tool that consists of a number of real-life scenarios describing puzzling cross-cultural interactions and explanation for avoiding the emerging misunderstandings. These scenarios are called critical incidents. These critical incidents describe cross-cultural interactions between a sojourner and a host country national that depict a misunderstanding because of cultural differences between the two people. At the end of the critical incident a question is posed that asks the reader to reflect on the scenario and think about the source of misunderstanding. The question is followed by four or five alternatives that are plausible behavioral choices for a person facing such a social situation. In effect, the reader is asked to make attributions and then to compare his or her attributions with the ones provided at the end of the incident. One of these alternatives represents a view from one of the two cultures involved in the situation and a second one captures the views of the second culture. The rest of the alternatives try to capture a range of individual differences present in either of the cultures, but are usually less appropriate or desirable. Thus, one would be behaving correctly in his or her own culture if he or she selected one particular alternative, but another alternative would have to be selected for the person to behave appropriately in the second culture. For each of the alternatives, an explanation is offered, usually on a separate page. The explanation gives the rationale why a particular behavior (alternative) is not appropriate in the given situation. Hence, the culture assimilator consists of a number of critical incidents that have three parts: An incident or a short story, four or five alternative behavioral choices or attributions, and explanations or feedback about why an alternative is to be preferred or not. Culture assimilators are one of the earliest structured training materials, which fall in the broad category of Programmed Instruc-

tion. Trainees are given the package of training material that consists of a number of incidents, alternatives, and explanations to study at their own pace. This makes the assimilator a convenient self-learning tool. Since different people are at different levels of cultural sensitivity, this method is particularly useful as a cross-cultural training tool. When trainees use the assimilator as a programmed learning tool, they go on selecting one response at a time, until they find the correct response.

There has been a considerable amount of research regarding the use of the culture assimilator as a culture training technique [7; 13; 11].

Contrast American Method. Another early innovation in cross-cultural training was the culture self-awareness method in which trainees see the demonstration of a behavior that is completely opposite to one in their own culture. Stewart used this approach to train Americans going abroad and called it the Contrast-American technique. In his programs, he used a model to demonstrate a behavior that was completely opposed to the American way of doing something. The trainees interacted with the model and the session was videotaped. This method is valuable in developing cultural self-awareness, and one of the strengths of the method is that it emphasizes affective goals through experiential processes. This type of training works in three steps: it helps the trainees to recognize their own cultural values, who then analyze the contrasts with other cultures, and then finally apply the insight to cross-cultural interaction. An obvious weakness of the method is that it does not necessarily help the trainees to learn anything specific about the host culture(s) in which they will be interacting.

Self-Reference Criterion Method. Lee defined 'Self-Reference Criterion' as the unconscious reference to one's own cultural values in communicating with people who are from other cultures. Lee also presented a way to overcome the self-reference criterion (SRC), and he called this approach the Cultural Analysis System [12]. The four steps of Cultural Analysis System requires first to define the business problem faced by an expatriate in terms of the cultural parameters (i.e., cultural traits, values, or norms) of Culture A (i.e., sojourner's own culture), and then to define the business problem or goal in terms of the cultural parameters of Culture B (i.e., host culture). Lee advised not to make any value judgment at this point. Next, one should isolate the SRC influence in the problem and examine it carefully to see how it complicates the situation. Finally, one redefines the problem without the SRC influence and solves for the optimum business goal situation. Since the analysis is to serve adaptation in several areas of international business activities, its use must necessarily be flexible. This method can be

applied to product, institution, and individual adaptation. Lee's contribution has received much less attention in the intercultural research field, but his work did have influence on business researchers. His method is also somewhat similar to the cultural self-awareness model discussed earlier in which people recognize their own cultural values, then analyze the contrasts with other cultures, and finally apply the insight to the situation to resolve the intercultural confusion in a culturally appropriate manner. However, the work of Stewart and Lee have not received as much attention, despite their value.

Experiential Exercises. Experiential exercises emerged as a reaction to the traditional university model, and as a result they focus on involving the trainees a great deal. The most popular type of experiential tool is the simulation game in which trainees interact with other people following a set of guidelines provided by the trainer. Usually, trainees are divided into two groups and each represents an imaginary culture with some simple rules. Two popular simulations are BAFA BAFA, and the Albatross. It is useful to start a training program with a simulation, but its usefulness by itself is suspect in the absence of research evidence. Ideally, the interaction should involve trainees emotionally, and cognition should follow affect. However, affect is also usually low because of the artificial nature of the exercise, and though the debriefing at the end of the exercise is useful, it seems that only some very simple conclusions like "cultures are different" and "intercultural interactions are puzzling" can be drawn from the exercise.

Culture General Assimilator. The development of the culture general assimilator [5] was a significant contribution to the field in that it directed research in cross-cultural training away from the less theoretical realm of culture specific assimilators [4]. Brislin and Pedersen stated that culture-general training refers "to such topics as self-awareness and sensitivity training that allow one to learn about himself or herself as preparation for interaction in any culture [6, p. 6]." The culture-general assimilator, unlike Kraemer's self-awareness model that fits the description of culture general training quite well, is not a tool to increase self-awareness, in the strictest sense. However, it still is a culture general training tool. It covers eighteen themes that have appeared in the literature as important concepts in the context of living abroad. These themes are organized around three broad headings: People's Intense Feelings, Knowledge Areas, and Bases of Cultural Differences. Sojourners strongly feel about many things during their sojourn, and some of these feelings are caused by *Anxiety* (due to unfamiliar circumstances in a new culture), *Disconfirmed Expectancies* (behaviors of hosts that are different from

those expected by the sojourner), lack of emotional support from the hosts leading to a clear sense of lack of *Belonging*, *Ambiguity* in interactions with the hosts, and confrontation with one's *Prejudice and Ethnocentrism*. These five themes appear to be causally related to people's intense feelings during their stay abroad. Eight of the other themes that Brislin classified as Knowledge Areas are concepts that are crucial in understanding cultural differences. These are: *Work, Time and Space, Language, Roles, Importance of the Group and the Importance of the Individual, Rituals and Superstition, Hierarchies* (class and status), and *Values*. The culture-general assimilator prepares sojourners for differences across cultures in work attitudes and values, use of time and personal space, roles of men and women, importance of group harmony and individual achievement, local rituals and superstitions, the role of class and status in societies, and personal and social values. The remaining five constructs refer to psychological processes of *categorization* (e.g., who is a friend or a good mother), *differentiation* (i.e., making appropriate distinction, such as various skills to overcome red tape or to identify obligations related to various relationships), the *ingroup/outgroup distinction* (e.g., as it relates to individualism and collectivism), *attribution* (e.g., the skill of making isomorphic attribution), and *learning style* (e.g., the best way to learn is not the same for people in different cultures). The culture-general assimilator consists of 100 critical incidents that cover all the above themes. The validation sample consisted of people who had lived in many countries and had held many positions while working in another culture over the years. The 60 experts who participated in the validation of the assimilator responded to a seven-point Likert-type of scale about their agreement or disagreement with each of the four or five alternative responses to the critical incidents. Only the incidents whose responses were clearly preferred by the expert sample were included in the assimilator. Also, if more than one of the members of the validation sample criticized a critical incident then the incident was dropped.

Behavior Modification Training. One of the recent developments is the attention given to behavior modification training. In a review article, Black and Mendenhall proposed that behavior modification training may be more effective than other types of training programs. Behavior modification is based on the Social Learning Theory (SLT) proposed by Bandura. It has four central elements: Attention, Retention, Reproduction, and Incentive. According to SLT, people need to observe a behavior before learning it (i.e., they need to pay attention to the target behavior). Attention is a function of status, attractiveness, similarity, and availability of past

reinforcement for focusing on the model demonstrating the target behavior.

Development of Theory-Based Assimilators

Another recent development deals with the role of culture theory in cross-cultural training [3], and the development of a theory-based culture assimilator, which is based on the concepts of individualism and collectivism [1]. Bhawuk and Triandis proposed that culture theory could be effectively used in cross-cultural training.

Intercultural Sensitivity Inventory (ICSI)

Intercultural sensitivity is a concept that is frequently viewed as important in both theoretical analyses of people's adjustment to other cultures and in applied programs to prepare people to live and work effectively in cultures other than their own. Attempts to measure this concept have not always been successful, and one reason is that researchers and practitioners have not specified exactly what aspects of the other culture people should be sensitive to during their sojourn. Bhawuk and Brislin [2] developed a scale to measure intercultural sensitivity by examining (a) people's understanding of the different ways they can behave, depending upon whether they are interacting in an individualistic or a collectivist culture, (b) their open-mindedness concerning the differences they encounter in other cultures, and (c) their flexibility concerning behaving in unfamiliar ways that are called upon by the norms of other cultures. The Intercultural Sensitivity Inventory is a 46-item scale that was developed and tested among participants at the East-West Center in Hawaii and among graduate students in an MBA program who were contemplating careers in international business. The instrument was found to have adequate reliability and validity.

Emerging Research Streams and Future Research Directions. The development of the field of cross-cultural training over the past fifty years shows an encouraging sign of evolution of more theoretically meaningful training methods and tools. It can be expected that more theory-based training methods and material are likely to be developed in the future. More theory-based culture assimilators like the Individualism and Collectivism Assimilator, theory-based exercises and simulations, and behavior modeling type of programs based on social learning theory are likely to emerge. Culture assimilators are also likely to remain the most popular method as this tool has evolved from culture specific to culture general to culture theory-based format, and many computer-based and multimedia assimilators are likely to emerge in future. Practitioners are likely to encounter more sophisticated participants who have some exposure to cross-cultural issues through coursework at universities or through orientation programs conducted by international student

offices in student dormitories. Thus, there will be an increased demand for newer and more sophisticated training tools, challenging both research and practice, and the experiential exercises are likely to become more complex, and would probably use more than one medium (e.g., audio, visual, discourse, models, and so forth). Survey of the past fifty years

of the field of cross-cultural training shows that there is much enthusiasm among researchers and practitioners in this field. Therefore, this field is likely to blossom many fold in the future global village, where intercultural skills will become a prime necessity.

References

1. Bhawuk D. P. S. Cross-cultural orientation programs // In R. W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology*. – Newbury Park, CA: Sage Publications. – 1990. – P. 326-346.
2. Bhawuk D. P. S., Brislin R. W. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1992. – No.16. – P.413-436.
3. Bhawuk D. P. S., Triandis H. C. The role of culture theory in the study of culture and intercultural training // In D. Landis & R. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. – Newbury Park, CA: Sage Publications. – 1996. – P.17-34.
4. Brislin R. W., Bhawuk D. P. S. Cross-cultural training: Research and innovations // In J. Adamopoulos and Y. Kashima (Eds.) *Social psychology and cultural context*. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications. – 1999. – P.205-216.
5. Brislin R. W., Cushner K., Cherrie, C., & Yong, M. *Intercultural interactions: A practical guide*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1986.
6. Brislin R. W., Pedersen, P. *Cross-cultural orientation programs*. New York: Gardner, 1976.
7. Gudykunst W. B., Hammer, M. R. Basic training design: Approaches to intercultural training // In D. *Delhi Business Review*. – 2000. – Vol. 1. - No. 1.
8. Hall E. T. *The hidden dimension*. New York, NY: Doubleday and Company, 1966.
9. Harrison J. K. Individual and combined effects of behavior modeling and the culture assimilator in cross-cultural management training // *Journal of Applied Psychology*. – 1992. – No. 77. – P. 952-962.
10. Kraemer A. *Workshop in intercultural communication: A handbook for instructors (Technical Report No. 74-13)*. Arlington, VA: HumRRO, 1974.
11. Landis D., & Miller, A. *The army culture assimilator: Interaction with black soldiers*. Philadelphia: Center for Social Development, 1973.
12. Lee James A. *Cultural Analysis in Overseas Operations*, *Harvard Business Review*. – 1966. – May-June. – P.106-114.
13. Malpass R. S., Salancik G. R. Linear and branching formats in culture assimilator training // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1977. – No.1. – P. 76-87.
14. Oberg K. *Culture shock: Adjustment to new cultural environments* // *Practical Anthropology*. – 1960. – No. 7. – P.177-182.
15. Triandis, H. C. Culture training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes. // In R. W. Brislin, S. Bochner, & W. Lonner (Eds.), *Cross-cultural perspectives on learning*. – Beverly Hills, CA: Sage Publications. – 1975. – P.39-77.
16. Triandis, H. C. (1995a). *Culture specific assimilators* // In S. Fowler, & M. Mumford (eds.), *Intercultural sourcebook, Vol. 1*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

Солодкая А.К. Развитие кросс-культурного обучения

Аннотация: Развитие кросс-культурного обучения имеет более чем пятидесятилетнюю историю. Программы, созданные для подготовки людей для жизни в другой культуре первоначально назывались «Кросс-культурные ориентированные программы». Ранние исследования представляли собой подготовку людей для международной деятельности – процессу, в котором личность нуждается в ориентировании на различия в во взаимодействии между двумя культурами. Данная традиция продолжала сохраняться в течение многих лет и эта область до сих пор относится к кросс-культурной ориентации. Позже ученые пришли к осознанию того, что людям необходимо что-то большее, чем ориентация для осуществления успешного взаимодействия на перекрестке культур, а именно практика культурно обусловленного поведения. Данная область стала относиться к кросс-культурному обучению. В отличие от кросс-культурной ориентации как программы обучения, созданной для подготовки людей для жизни в другой стране, кросс-культурное обучение определяется как усилия направленные на подготовку людей для более эффективного межличностного взаимодействия и исполнения профессиональных обязанностей, когда они взаимодействуют экстенсивно с представителями культур, отличающимися от их собственной. Содержание программ включает широкий круг вопросов, с которыми сталкиваются люди, живущие в другой культуре. Их содержание расширялось в течение многих лет и дополнялось с развитием теории кросс-культурного взаимодействия.

В статье прослеживается эволюция концепций, которые составили основу исследований кросс-культурного обучения за последние 50 лет, начиная с 50-60-х годов, когда были заложены его основы и современные течения в исследованиях в этой области. В завершении даются прогнозы развития кросс-культурного обучения.

Ключевые слова: кросс-культурное обучение, кросс-культурное взаимодействие, кросс-культурное ориентирование, ассимиляторы.

Безуглая М.В.¹

Ценность образования сегодня

¹ Безуглая Милена Вячеславна, соискатель кафедры педагогики, научный сотрудник Научно-исследовательского института духовного развития человека Восточноевропейского национального университета имени Владимира Даля, г. Луганск, Украина

Аннотация. Данная статья посвящена изучению одной из важнейших проблем современности и поиску путей ее решения в условиях господства массовой культуры, подмены истинных ценностей фальшивыми. В статье предпринята попытка дать характеристику представлениям о ценности современного образования. А также особый акцент делается на необходимости формирования у студенческой молодежи духовно-культурных ценностей образования как основы гармоничного всестороннего развития образованной, мыслящей духовно-культурной личности. Анализируются взгляды современных ученых относительно возможных путей перехода от века экономического к веку культурному. Автор статьи акцентирует внимание на трудностях, препятствующих приобщению подрастающих поколений к духовно-культурному наследию. Анализируются позиции современных ученых относительно классификации ценностей образования.

В статье дается авторское определение ценностей образования как совокупности интеллектуальных, нравственных, культурных и духовных личностных приоритетов, которые являются ориентирами самореализации личности во всех сферах жизнедеятельности. Автор статьи обращает внимание на то, что образование – это не просто сфера знаний. В современном мире оно играет намного более важную роль, выполняя культуротворческую и человекотворческую функцию, которая способствует духовному развитию личности. В статье акцентируется внимание на том, что именно подъем культуры, освоение духовных ценностей как важнейших стимулов духовного восстановления и возрождения, путь к спасению от саморазрушения и самоистребления. При этом именно воспитание и образование, основанные на осознании культурных ценностей, способны сформировать у подрастающего поколения стойкий иммунитет к негативным проявлениям в обществе. Автор статьи акцентирует внимание на том, что само осознание необходимости духовно-культурного развития личности, формирование духовно-культурных ценностей – это уже первый шаг на пути перехода к „веку культурному”.

Ключевые слова: ценность образования, духовно-культурные ценности образования, экономическое мировоззрение, культурное мировоззрение, массовая культура.

„Никто еще не осознал богатство сочувствия, доброты и великодушия, скрытого в душе ребенка. Усилия любого настоящего образования должны состоять в том, чтобы раскрыть эти сокровища”

Эмма Гольдман

В современном мире высокоразвитых технологий и господства массовой культуры, так мало места осталось для духовно-культурной составляющей жизни человека. Истинные ценности незаметно подменяются фальшивыми ценностями массовой культуры из-за невзыскательности материальных и эстетических запросов, непросвещенности общества в вопросах культуры (Л. Уварова) [10]. В условиях дегуманизации общества происходит формирование у молодежи деформированного представления об истинной ценности образования, где стремление к всестороннему духовно-культурному развитию и применению полученных знаний на практике на благо других, уступают место стремлению к получению выгоды и личного благосостояния, которые сегодня, к сожалению, ценятся молодыми людьми намного выше. В связи с этим чрезвычайную актуальность приобретает проблема формирования у современной студенческой молодежи духовно-культурных ценностей образования, которые станут основой для трансляции духовной, а не материальной культуры, развития

не просто грамотного, образованного человека, а всесторонне развитой мыслящей духовно-культурной личности.

Проблема ценности образования, духовного и духовно-культурного развития личности нашла свое отражение в работах философов (В. Андрущенко, С. Анисимов, Н. Бердяев, И. Зязюн, И. Ильин, В. Кремень, Р. Берроу, Р. Вудс, Д. Хей), психологов (Б. Ананьев, И. Бех, Л. Выготский, С. Рубинштейн), педагогов (Д. Венцель, С. Гончаренко, В. Молодиченко, О. Никифоров, С. Русова, С. Третьяк). Ряд современных ученых отмечают необходимость формирования у студенческой молодежи духовно-культурных ценностей образования и особый акцент делают на воспитании духовности у подрастающего поколения: Г. Шевченко, Е. Бондаревская, З. Залевская, В. Александрова, Л. Уварова, М. Гореликова, Л. Жарикова, Л. Баева, Джон Л. Хочеймер, Пол Шафер, Эндрю Райт, Мартин Роул и др.

В статье предпринята попытка дать характеристику представлениям о ценности современ-

ного образования. А также особый акцент делается на необходимости формирования у студенческой молодежи духовно-культурных ценностей образования как основы гармоничного всестороннего развития духовно-культурной личности.

Поиск нового, стремление к самосовершенствованию всегда было свойственно человеку. На пути к мудрости, познанию нового он подобно гусенице шелкопряда проходит шесть шагов-ступеней своего развития: шаг рождения, шаг накопления, шаг кокона, шаг освобождения и торжества нового над старым, шаг закрепления и соединения. Человек рождается беспомощным, нуждается в заботе и поддержке окружающих. На этом этапе он подобно гусенице питается тем, что сам не собирал, совершая свой второй шаг – шаг накопления. Далее, взрослея, он постепенно находит свое место в жизни и начинает извлекать „шелковые нити взглядов, убеждений и выводов, со временем, спутывая их и образуя вокруг себя мир, похожий на кокон”. Если человек не останавливается на этом этапе, а решается на следующий, то происходит его постепенное перерождение из „бездеятельной гусеницы”. На этом этапе человек постепенно преобразовывает „кокон своих убеждений и выводов в еще тонкие, но уже не спутанные нити познания”. Делая следующий шаг – шаг закрепления, человек укрепляет и связывает воедино свои нити познания, становится мудрее. Совершая шаг гармонии и соединения, он делится своими познаниями с другими и от этого его знания лишь укрепляются [2].

Стремление стать образованнее, мудрее характерно и для современного человека, но в условиях доминирования материальных ценностей над духовными и культурными, в условиях подмены истинных ценностей фальшивыми, современному человеку зачастую сложно не поддаться их негативному влиянию. Сфера образования также не стала исключением. Сегодня образование зачастую рассматривается как рыночная ценность, наличие диплома ценится выше, чем сами знания. А на смену принципу „обучение ради знаний”, пришел принцип „обучения ради извлечения выгоды”. Современные университеты, как справедливо отмечают А. Поздняков, Н. Покровский, С. Плаксий, И. Ильинский и др., превратились в экономические корпорации, выпускающие студентов-агентов корпораций, знания которых напоминают собой хаотичную мозаику несгруппированных образов. Цель же настоящего образования кроется в раскрытии в душе каждого ребенка таких сокровищ, как сочувствие, доброта и великодушные. Экономическое мировоззрение, укорен-

нившееся в современном обществе, не способно раскрыть эти сокровища у молодежи, формирование которой происходит под воздействием массовой культуры. Ее потребительская психология подвергает осмеянию такие высокие понятия как Любовь, Родина, Учитель, Материнство; такие чувства как долг, честь, совесть, достоинство. Если так будет продолжаться и дальше, последствия станут губительными для общества в целом, так как „образование человечества зависит от образования молодого поколения” (Н. Чернышевский) [8, 192]. Молодое поколение – наследник богатства, собранного предыдущими поколениями, и являясь таковым, может его либо расточить, либо приумножить. Приумножить полученное „богатство” можно лишь при условии смещения акцентов на формирование у подрастающего поколения духовно-культурных ценностей образования, на основе принципа единства образовательного и культурного пространства.

Современные ученые (Т. Заславская, М. Гореликова, Л. Уварова, Пол Шафер, Мариуш Саморай) в один голос утверждают, что культуре должно быть отведено центральное место на данном этапе развития человечества, как спасательному кругу, понятию, объединяющему в себе все самые важные явления (духовность, высокое мышление, Красоту, мотив Общего блага в деятельности и творчестве) (М. Гореликова) [1].

Переход к третьему тысячелетию, как отмечает современный канадский ученый Пол Шафер, предлагает нам уникальную возможность осуществить переход от экономического века к культурному путем изменения экономического мировоззрения, при котором акцент делается на развитии экономики, получении прибыли и накоплении материальных ценностей, на культурное, в свою очередь предполагающее развитие культурной сферы жизни общества, культурное развитие личности, благосостояние и благополучие общества, основанное на заботе, взаимоподдержке и взаимопонимании [13, 287–288]. Но в современных условиях осуществлению этого перехода препятствует ряд причин, среди которых следует отметить снижение общественной морали и нравственности, авторитета закона и права, а также насаждение „вульгаризированной повседневной массовой культуры” (Т. Заславская) [3, 20].

Современный польский ученый Мариуш Саморай отмечает, что проявления эгоизма, агрессии, инфантильности в обществе, кризис гражданственности и коммерческой идентичности препятствуют гуманистическому развитию личности, а выход из сложившейся ситуации он

также видит в „поиске духовного смысла существования” и поиске „новой культуры мира”, основанной на раскрытии творческого потенциала личности и приобщении к духовно-культурному наследию прошлого [12].

На этом акцентирует внимание и Л. Уварова отмечая, что: „Спасение от саморазрушения и самоистребления заключается в подъеме культуры, освоении духовных ценностей как важных стимулов к духовному восстановлению и возрождению”. Ученый подчеркивает, что если воспитание и образование будут основываться на осознании культурных ценностей, у подрастающего поколения будет сформирован стойкий иммунитет к негативным проявлениям в обществе, который позволит им отличать „прекрасное от безобразного, возвышенное от низменного, как в произведениях искусства, так и в повседневной жизни” [10].

Принимая во внимание вышесказанное, следует отметить, что само осознание необходимости духовно-культурного развития личности, формирования духовно-культурных ценностей – это уже первый шаг на пути перехода к „веку культурному”.

Бенжамин Дизраэли справедливо отмечал, что от образования граждан зависит судьба страны. Его точку зрения разделяют современные исследователи (И. Дотоль, И. Яковлева и др.). Они подчеркивают, что главным принципом современного образования является его ценностная ориентированность. Существует три основные позиции к исследованию образования как ценности (Б. Гершунский, П. Давыдов, Т. Крывко, О. Никифоров, С. Сысоева, и др.). Образование рассматривается как ценность государственная, общественная и личностная. Первые две ценности образования отражают коллективную, групповую значимость этого культурного феномена. Но в последнее время приоритет отдается именно личностной ценности образования как индивидуально-мотивированному отношению личности к уровню и качеству образования. В данном контексте мы рассматриваем ценности образования как совокупность интеллектуальных, нравственных, культурных и духовных личностных приоритетов, которые выступают ориентирами самореализации личности во всех сферах ее жизнедеятельности.

К основным образовательным ценностям относят: „соотнесенность образовательной деятельности с культурным контекстом, с культурными ценностями общества; способность образования обеспечить важные социальные и культуротворческие функции; подготовку специалистов к пониманию и решению глобальных проблем современности, преодолению разрыва

между человеком и созданной им цивилизацией; содействие обеспечению преемственности и обновлению общества, учет в содержании образования сущностных характеристик современного мирового развития и места человека в современном мире; включенность в содержание образования личностных смыслов человека, дальнейшую гуманизацию образовательного процесса” [11, 49].

Интерес для нашего исследования представляет подход С. Клепко к классификации ценностей образования. Ученый в отличие от других исследователей дает характеристику ценностям образования с философской точки зрения в Европейском контексте. С. Клепко разделяет мнение П. Бурдые о том, что в современном мире образование является своеобразным полем борьбы за капитал. Ученый подчеркивает, что в процессе постоянного развития общества и самой системы ценностей основополагающие ценности образования остаются правильными и необходимыми, но для продуктивного образования личности необходимы также ценности, которые включаются в учебно-воспитательный процесс с развитием образовательной сферы и выполняют роль своеобразных ориентиров дальнейшего развития системы образования. С. Клепко выделяет внутренние, внешние, инструментальные и фабрикованные группы ценностей в системе образования. Особый акцент С. Клепко делает на внутренних ценностях образования. Главной внутренней ценностью образования выступает индивидуальность учащихся. Также, к внутренним ценностям относятся профессорско-преподавательские ценности, ценности, которые лежат в основе учебной деятельности учащихся и механизмов оценивания. С. Клепко выделяет четыре вида конкурирующих между собой качественных ценностей образования, такие как: академические, управленческие, педагогические и ценности, в которых акцент делается на занятости выпускников. Внешние ценности навязываются образованию обществом, государством, определяются способностью образования обеспечивать функционирование социально-профессиональной структуры общества. Инструментальные ценности – это ценности получения образования, в которых акцент делается на мере получения личностью социального, интеллектуального и символического капитала и подразделяются на материальные, социальные и статусно-престижные, в зависимости от направленности. И последние фабрикованные ценности в образовании предполагают формирование свободной и ответственной личности, мировоззренческих установок для свободного самоопределения личности в мировоззренческом пространстве

для принятия собственных ценностей в форме жизненных целей, руководящих мотивов и интересов, стремлений, потребностей и т.д.

Выше охарактеризованные блоки ценностей образования, как подчеркивает ученый, характеризуют образование как систему, ценности которой постепенно расширяются, конкретизируются, доопределяются в соответствии с изменениями, которые имеют место в обществе. Образование, выступая ориентиром развития общества, вынуждено искать новые способы образовательной деятельности в условиях девальвации ценностей [5, 111–112].

Г. Шевченко рассматривает образование как „один из наиболее эффективных способов становления человека как культурной ценности, рождения собственно человеческого образа, качественных образований субъективного образа мира”. Тем самым подчеркивается особая роль образования, заключающаяся не только в передаче знаний от одного поколения к другому, а в выполнении им культуротворческой и человеко-творческой функций, которые способствуют духовному развитию личности, предполагающему „определение смысла, формирование определенной системы ценностей, духовной потребности в познании, в творении красоты, утверждение в обществе и в своей жизни нравственных идеалов и лучших человеческих нравственных качеств” [14].

В современных условиях „духовного вакуума, где протекает жизнь аморфной массы потребителей и клиентов, а также лиц умственного труда” (Н. Михалкович), постепенно происходит смена мировоззренческих ориентаций, на смену стабильности приходит противоречивая реальность, у современного человека формируется понимание себя как субъекта собственной жизни, и, как следствие, появляются новые ценности образования. Л. Мельникова относит к ним: овладение способами взаимодействия с миром внутри и вне себя вместо пассивных знаний об этих мирах, построение субъективной системы ценностей в согласии с объективными ценностями социума. Ученая подчеркивает, что сейчас впервые имеет место „превращение духовного багажа человека в ведущий фактор развития общества в целом и материального производства в частности”, наступает эпоха деятельностно-ценностной модели образования [9, 44].

Таким образом, подчеркивается необходимость смещения акцентов в образовании на духовно-культурное развитие личности, важность приобщения подрастающих поколений к культурным ценностям как целям образования, к их гуманистическому, духовному содержанию, что позволит возродить и укрепить духовное здоро-

вье отдельного человека и общества в целом. Ведь духовно-культурные ценности вечны: в процессе их потребления не происходит „снашивание”. Они находят свое воплощение в предметах (художественного, исторического или научного значения), идеях, нормах, убеждениях; это также теории, цели, идеалы, традиции; это волевые и другие качества личности, отражающие ее гуманистическую направленность [4].

Следует обратить особое внимание на то, что духовно-культурные ценности образования проявляются только тогда, когда человек является духовно богатым. Как отмечают ученые: „Чем духовно богаче личность, тем более насыщена она ценностями и сами её ценности более разнообразны и цветисты, тем более они носят гуманный характер. Ценности выступают в качестве мировоззренческих идеалов для личности, отражая опыт всего человечества в его устремленности к прогрессу и одухотворению” [6, 139]. Если же человек не имеет духовного стержня, тогда все дипломы ему не пригодятся. Человек должен оставаться человеком: чутким, любящим, заботливым, справедливым.

Духовно-культурные ценности образования представляют собой совокупность духовных, культурных, нравственных, интеллектуальных личностных приоритетов, которые выступают духовно-культурными ориентирами наиболее полной самореализации личности во всех сферах ее жизнедеятельности и стимулируют ее духовно-культурное гармоничное развитие как все-сторонне развитой, мыслящей, образованной личности.

Формирование духовно-культурных ценностей образования начинается в семье и продолжается во время обучения в вузе; они стимулируют дальнейшую практическую деятельность и поведение студенческой молодежи в соответствии с законами Истины, Добра и Красоты; содействуют лучшему пониманию общечеловеческих ценностей, ценности жизни во всех ее значениях как наивысшей ценности и традиций разных культур, наследия разных цивилизаций, к которым в процессе обучения и воспитания приобщается человек; проявляются в толерантном и уважительном отношении к окружающей действительности и осознании смысла жизни, истинной ценности знания и необходимости дальнейшего самоусовершенствования для достижения успеха в дальнейшей жизни и профессии.

Таким образом, сформированные духовно-культурные ценности студенческой молодежи – это основа их творческого самовыражения и самосовершенствования, истинный стимул духовного развития и нахождения смысла жизни. Формирование именно этих ценностей позволит

найти вскоре решение проблемы духовного кризиса личности и станет основой для развития всесторонне-развитой образованной, мыслящей,

гармоничной духовно-культурной личности современного студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гореликова М. Воспитание духовности [Электронный ресурс] / М. Гореликова // Режим доступа к статье: <http://www.scalae7.net/page/vospitanie-dehovnosti>.
2. Дубинкина-Ильина Ю. Притча. Шесть шагов к мудрости (Хинг Ши) [Электронный ресурс] / Составитель: Юлия Дубинкина-Ильина. – Режим доступа: http://pritchi.ru/id_1620
3. Заславская Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе / Т. И. Заславская // ОНС – Общественные науки и современность. – 2005. – № 4. – С. 20.
4. Залевская З.Г. Духовно-культурные ценности: сущность, особенности, функционирование. – Автореф. дисс... канд. филос. наук. – Киев, 1990. – 18 с.
5. Клепко С.Ф. Філософія освіти в Європейському контексті: монографія / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.
5. Культура. Наука. Образование: монография [Электронный ресурс] / [Назарова Г.Ф., Некрасов С.И., Некрасова Н.А., Серегина Т.В. – М.: Издательство Российской Академии Естествознания, 2010. – 346 с. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/103>
6. Михалкович Н.В. Рефлексия как важнейшая форма духовного опыта / Н.В. Михалкович, Е.Н. Пархоць // „3i: intellect, data, innovation – интеллект, идея, инновация” – 2012. – Март, № 1(13). – С. 121-127.
7. Педагогическое наследие / [Белинский В.Г., Герцен А.И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А.]. – М.: Педагогика, 1988. – 384 с.
8. Социогуманитарное образование как фактор национальной безопасности / Л. Мельникова [и др.] // Беларуская думка. – 2007. – № 5. – С. 44-49.
9. Уварова Л.И. О единстве культурного и образовательного пространства: Цели образования и культурные ценности [Электронный ресурс] / Составитель: Л.И. Уварова // Материалы интернет-конференции: „Новая ступень эволюции человечества”, Воскресенье, 28 апреля 2013 г. – Режим доступа: <http://scalae7.net/page/o-edinstve-kulturnogo-i-obrazovatel'nogo-prostranstva>.
10. Яковлева И.В. Ценности и ценностные ориентиры в системе высшего образования: монография / И.В. Яковлева. – Усть-Илимск: РИО УИФ КГТУ, 2006. – 146 с.
11. Samoraj M. Pedagogy of Culture – Spiritual and Moral Values in Education / Mariusz Samoraj // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць. – Вид-во СНУ ім. В. Даля. – 2012. – № 5(52). – С. 22-29.
12. Schafer P. The Millennium Challenge: Making the Transition from an “Economic Age” to a “Cultural Age”. World Futures, 1997. – Vol. 51. – P. 287–320. OPA Amsterdam B.V. Published under license of Gordon and Breach Publishers imprint: India.
13. Shevchenko G.P. Problems of education and upbringing of student youth in the epoch of postmodernism / G.P. Shevchenko // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць. – Вид-во СНУ ім. В. Даля. – 2011. – № 1(42). – С. 243-250.

Bezuglaya M.V. Value of modern education

Abstract. The author of the article investigates one of the major problems of nowadays and defines possible ways of its decision in conditions of domination of mass culture, substitution of true values by false. In the article an attempt has been made to characterize the views about modern education value. And also special attention is paid to the necessity of formation of spiritual and cultural values of education as bases of harmonious all-around development of the well-educated, intelligent spiritual and cultural personality. Views of modern scientists concerning possible ways of transition from economic age towards cultural age are analyzed. The author of article focuses attention on the difficulties interfering familiarizing of rising generations with spiritual and cultural heritage of the mankind. Positions of modern scientists concerning classification of education values are analyzed. In the article author’s definition of values of education is given. Values of education appear to be the whole set of intellectual, moral, cultural and spiritual priorities that are the reference points of personality self-realization in all the spheres of vital activity. The author of article pays attention to the fact that education plays much important role in the society than simple sphere of knowledge. In the modern world it carries out culturecreative and personcreative functions that contribute to spiritual development of the personality. The author of the article accentuates that the very culture lifting, development of cultural wealth as major stimulus of spiritual restoration and revival is the way to person rescue from self-damage and self-destruction. Thus, education and upbringing based on comprehension of cultural values, are capable to generate at rising generation proof immunity to negative displays in the society. The author of the article underlines that comprehension of the necessity of spiritual and cultural development of the personality, formation of spiritual and cultural values is the first step to cultural age transition.

Keywords: value of education, spiritual and cultural values of education, economical worldview, cultural worldview, mass culture.

¹ Будник Олена Богданівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна

Анотація. У статті висвітлено сутність соціально-педагогічної діяльності в контексті філософського підходу. Автором представлено різні трактування досліджуваного феномена у філософській літературі, починаючи з старогрецьких філософів – Піфагора, Сократа, Платона, Арістотеля, Гете, Канта, Гегеля, Фіхте та інших, а також українських мислителів різних часів – Г. Сковороди, І. Франка та інших.

У філософському сенсі обґрунтовано, що діяльність – це свідоме активна взаємодія людини з навколишнім світом, кінцевим результатом якої є створення предметів матеріальної чи духовної культури. Поняття “діяльність” тісно пов’язане з творчістю, детермінацією соціальних відносин, практикою, духовними пріоритетами людини. В процесі соціальної діяльності відбувається формування та розвиток людини як особистості, її опредмечення-розпредмечення як діалектична взаємодія задля розкриття особистісно та професійно значущих цінностей загальнокультурного досвіду людства. Відтак, існує тісний взаємозв’язок філософського пізнання та практичної діяльності людини на основі поєднання біологічних та соціальних чинників. Оскільки людина – істота суспільно-історична, активна, діяльна, здатна до духовно-практичного освоєння світу, то її значущість як особистості детермінована рівнем соціально-духовного становлення у діяльності, в т.ч. соціально-педагогічній. Методологічний аналіз філософського розуміння сутності соціально-педагогічної діяльності на рівні одиничного (людина, суб’єкт діяльності, педагог), особливого (діяльність, соціальне освоєння дійсності) та загального (навколишній світ, суспільство, соціокультурний досвід) уможливив виокремлення багатоаспектності окресленого поняття та виявлення ізоморфності його складових компонентів як цілісної системи людської дійсності.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, соціальна взаємодія, системне пізнання світу, діяльнісний підхід, філософія діяльності.

Наукове осмислення будь-якого педагогічного явища потребує визначення його методологічних основ. У контексті дослідження методології соціально-педагогічної діяльності вважаємо доцільним висвітлення її сутності передусім через призму загальнофілософського розуміння.

Проблема людської діяльності відображена в наукових працях філософів Стародавнього світу – Піфагора, Сократа, Платона, Арістотеля та інших.

Основоположник діяльнісного підходу в філософській науці Арістотель у праці “Про небо” [5] вказує на цілеспрямованість діяльності людини, тобто мету як необхідний компонент, досягнення якої потребує відповідних засобів: “...Діяльність можлива лише при наявності двох [моментів]: цілі і засобу” [5, 327]. Відтак, за Арістотелем, мета будь-якої діяльності – це те, що відповідає [моральним] традиціям [4, 110]. Філософ розглядає діяльність як рух [7], як щастя і нещастя людини, зважаючи на природовідповідність діяльності у творі “Велика етика” [1]. У працях “Нікомахова етика”, “Велика етика”, “Політика” вчений обґрунтовує думку про діяльність як необхідну умову для реалізації морального ідеалу, оскільки “діяльність творить людину” [4, 106].

Арістотель пов’язує діяльність із волею, щастям, добропорядністю, розумом, душею, добродією, вчинком, акцентуючи на потребу отримання людиною “задоволення через діяльність” [4]. Саме в цьому контексті [отримання задоволення

від результатів] розглядаємо соціально-педагогічну діяльність. Адже, за Арістотелем, учитель пізнає, показує, вивчає, оцінює дитину в конкретній діяльності (навчальній, навчально-ігровій, навчально-трудою тощо). З цього приводу дослідник зауважує: “Тому, так само, як вчителі, показують учнів в їх діяльності, думають, що досягли мети, так виявляється справа і в природі” [3, 246]. Далі філософ доводить, що “енергія” (energeia) є похідною від “діла” (ergon) і спрямована на “здійснення” (дійсність) (entelecheia) [Там само]. Значну увагу, за Арістотелем, приділено питанням формування відповідальної особистості вчителя, здатного до соціально-педагогічної діяльності в аспекті благочинності, добропорядності, милосердя, гуманності, оскільки “добропорядна людина повинна мати перед собою мірило для здійснення вчинків і вибору тих благ, які від природи суть блага, що не заслуговують похвали...” [2, 526].

Із праць І. Канта (1724-1804) розпочинається німецька трансцендентально-критична філософія. Видатний філософ наголошував: будь-яке наукове дослідження слід виконувати на критиці або критичному підході пізнавальних здібностей, пізнавальної діяльності людини. До того ж, варто зважати на ті межі, на які поширюється саме знання. І. Кант розвивав положення, згідно з яким будь-яке знання починається з досвіду і передається органами чуттів. Відтак, воно повинно доповнюватися логіко-ап’рорним моментом, або формальним фактором, який і надає йо-

му вигляд справжнього, наукового, загального і необхідного знання. Отже, знання про навколишню реальність отримуються із чистого розуму, апріорі, вони значною мірою визначають різноманітну діяльність людини: розумову, волюву, моральну, художньо-естетичну і т. ін. Педагогічна діяльність, на думку мислителя, має особливий статус, оскільки цілковито спрямована на особистість учня. На основі любові, живого прикладу вона має формувати в дитини ідеали добра, справедливості, обов'язку, відповідальності.

Основоположною у вченні І. Канта є ідея людини гуманної, вільної, діяльної, моральної. Сформований ученим категоричний імператив гласить: "Існує лише один категоричний імператив, а саме: чини лише відповідно до такої максими, керуючись якою одночасно можеш побажати, щоб вона стала загальним законом" [15, 260].

Моральний закон, згідно з поглядами мислителя-гуманіста, ніколи не дозволить ставитися до людини як до засобу досягнення мети. Людина – ціль сама собі. І. Кант доводив, що людина стає справжньою особистістю, вищою цінністю, якщо вона поєднує в собі розум, моральність, діяльність. Особливо це важливо для педагога, котрий має навчити дитину критично, самостійно мислити й діяти. Формуючи в учня культуру духа, фізичну культуру, їх потрібно навчити правильно й системно працювати: "Людина повинна бути зайнята таким чином, щоб бути повністю охопленою тією метою, яку вона має перед очима, так щоб зовсім не помічати себе і щоби кращий відпочинок для неї був після праці. Отже дитина має бути навченою до праці. А де ще в іншому місці повинні прищепити цю схильність до праці, як не в школі?" [13, 600].

Найбільш ґрунтовну характеристику діяльності у філософській науці здійснив Г. Гегель, котрий із позицій об'єктивного ідеалізму розглядав діяльність як всепроникаючий абсолютний дух ("дух... за сутністю є діяльністю") [11]. Концепція діяльності Г. Гегеля містить у собі аналіз діалектики та її структури, взаємовизначеності мети й засобів діяльності, її соціально-історичну зумовленість і форми реалізації. Вчений доводить, що діяльність людини може носити випадковий, стихійний і, водночас, закономірний характер. Думки людини, її потреби, прагнення, бажання матеріалізуються в діяльності. З іншого боку, слід враховувати, що діяльність може бути абстрактною і конкретною, виявлятися на рівні одиничного, особливого й загального.

Важливо також зважати на те, що якість педагогічної діяльності залежить не лише від суб'єктивних, а й об'єктивних чинників, тому потрібно аналізувати причини активної і бездія-

льної поведінки особистості вчителя. "Діяльність... а) Є для себе (якось людина, якийсь характер), існує самостійно, і водночас вона стає можливою лише там, де є умови і предмет, в) Вона є рух, що переводить умови в предмет і останній в умови як в сферу існування, або, точніше, рух, що виводить предмет із умов, в яких є наявним у собі і надає предмету існування засобом зняття існування, яким володіють умови" [10, 327].

Діяльність людини має бути розумною, виваженою, інакше це може призвести до небажаних наслідків. Вона також повинна бути пов'язаною з морально-правовими нормами суспільства, його духовністю, традиціями, культурою. Сутність діяльності кожної індивідуальності полягає в тому, щоб турбуватися не лише про себе, а й інших, чинити стосовно них добродійно, милосердно, щиро і справедливо. Діяльність людини має бути творчою. "Діяльність духа не лише не обмежується *простим прийняттям* в себе даного, але радше, навпроти, її належить називати *творчою* діяльністю, хоча продукти духа, оскільки він є лише *суб'єктивний* дух, не набувають ще форми безпосередньої дійсності, але залишаються більше або менше *ідеальними*" [11, 257].

Аналізуючи різні форми діяльності, Г. Гегель значну увагу приділяє формальній діяльності. Вона тісно взаємопов'язана зі змістом цілей людини, її благом і щастям. "Для змісту цих цілей тут є лише А) сама формальна діяльність – суб'єкт спрямовує свою *діяльність* на те, що він повинен розглядати як свою мету і до чого він має прагнути; люди хочуть діяти в ім'я того, що їм цікаво або мають цікавитися як своїм. В) Але найбільш визначальним змістом ще абстрактна і формальна свобода суб'єктивності володіє лише у своєму *природному, суб'єктивному наявному бутті*, в своїх потребах, здібностях, пристрастях, поглядах, фантазіях і т. ін. Задоволенням цього змісту є *благо* або *щастя* в їх особливих визначеннях і у всезагальному, є мета скінченності взагалі" [12, 166–167]. Діяльність людини визначається духом часу, відтак, людина своєю діяльністю або звеличує свій час, або ж принижує. Не лише сама особистість, а й держава, суспільство мають потурбуватися про те, щоб діяльність людини відповідала її людській сутності, гідності.

Основоположник української класичної філософії Г. Сковорода на засадах християнсько-педагогічної антропології обґрунтовує ідею пізнання людиною навколишнього світу і самої себе, гуманістичного ставлення до оточуючих, самовдосконалення, душевної рівноваги та внутрішньої свободи, праці на благо батьківщини. На думку вченого, в суспільстві не повинно бути трутнів, утриманців; неробство, лінивість

Г. Сковорода називає соціальним злом. У байці “Змія і Буфон” автор робить висновки: “Чемь лучшее добро, тем большим трудом окопалось, как рвом. Кто труда не перейдіот, и к добру тот не прійдіот” [16, 94–95].

“Філософія серця” українського мислителя полягає в єдності думок, почуттів, прагнень людини, які, вийшовши з глибини її внутрішнього світу, слугують рушійною силою діяльності. Очевидно, на основі глибоких душевних переконань потрібно визначатись із вибором майбутньої трудової діяльності, не випадково Г. Сковорода, наголошуючи на “спорідненій праці”, називає мертвою душу людини, котра її не знайшла: “Хто бореться з природою, є вбивцею самого себе. Що за мука працювати в неспорідненому ділі. Навіть розмова без бажання важка: “Ліпше бути природним котом, ніж із ослячою бороною левом” [8, 432].

І. Франко піддав гострій критиці ідеалістичні теорії Сократа, Платона, Гегеля, Ніцше та інших учених, філософія яких, на його думку, “хоч і спиралася на факти зі щоденного життя”, однак “не ставила за неодмінну умову поступу дослідження законів і сил природи”, привертаючи увагу до “безплідних роздумів” [17, 31]. Будучи стійким матеріалістом, Великий Каменяр зауважує, що “наукою можна назвати тільки пізнання законів і сил природи, які проявляються всюди і як завгодно. Справжня наука не має нічого спільного з жодними надприродними силами, з жодними вродженими ідеями, з жодними внутрішніми світами, що керують зовнішнім світом. Вона має лише справу зі світом зовнішнім, з природою, розуміючи ту природу якнайширше...” [17, с. 32].

І. Франко акцентує на значенні соціального середовища для розвитку особистості: “Люди починають переконуватися, що само багатство, сама наука... не може дати чоловікові повного щастя”, а тільки “в співжитті з іншими людьми, в родині, громаді, нації” вбачає результативність усякої діяльності та відчуття справжнього задоволення [18, 345]. У руслі соціальності корисною видається теза про індивідуальний розвиток людини в процесі діяльності, де вчений критикує соціал-дарвіністські концепції, відтак, спостерігається перенесення ним біологічних законів на суспільний розвиток: “Нехай сильний покаже свою силу, нехай слабкий борониться або гине, суспільність не повинна в те мішатися, а з того свобідного змагання витвориться дальший, чимраз кращий поступ” [18, 329].

Ідея доброчинності, милосердя, належного ставлення до інших пронизує науково-публіцистичні праці І. Франка й слугує пріоритетною для соціально-педагогічної діяльності

вчителя: “Скріплення, уточнення того почуття любові до інших людей, до родини, до громади, до свого народу – отсе основна підвалина всякого поступу” [18, 345]. Автор одностайний в тому, що людські взаємини, комунікативний досвід у процесі діяльності слугують засобом задоволення соціокультурних потреб особистості, її всебічного розвитку, формування соціальних якостей, і “чим більше зазнає впливів від інших людей, та від усього суспільства, тим більше одержує доброчинств” [17, 37].

У процесі діяльності відбувається не лише перетворення (окультурення) соціальної реальності, а й вдосконалення людини як особистості, що, на нашу думку, чітко характеризує сучасне трактування поняття “соціальне освоєння”, яке знаходимо у вітчизняному філософському енциклопедичному словнику: “Соціальне освоєння – це складний, багатогранний і суперечливий процес людської життєдіяльності, який, з одного боку, залежить від потенціалу соціального статусу її суб’єкта, а з іншого, – являє собою цілеспрямований вольовий процес діяльності соціальних суб’єктів, які перетворюють власне світовідношення із даності в проблему та вирішення останньої” [19, 598].

На визначення сутності соціально-педагогічної діяльності, її змісту, структури, технологій формування тощо істотно впливає сучасне розуміння змісту поняття “соціальне”, що слугує головним чином предметом вивчення соціології як науки.

У філософсько-соціологічній літературі не існує єдиного погляду щодо природи “соціального”, часто пов’язуючи її з діяльністю, дією, суспільними відносинами, суспільною свідомістю, знанням, духовною субстанцією та ін. Соціальний (від лат. *socialis* – загальний, суспільний), – читаємо у російському філософському енциклопедичному словнику, – стосується всього загальнолюдського, тобто того, що пов’язане із спільним життям людей, різними формами їх спілкування, передусім того, що належить до суспільства і суспільності... Протилежністю слугує термін “асоціальний” [20, 429–430]. Очевидно, діяльнісному підходу як важливому методологічному принципу, що найповніше виявляється у процесі взаємодії людини з соціальним середовищем, не випадково відводимо пріоритетне місце.

Аналіз філософських джерел засвідчує вивчення людини в її цілісності як біосоціокультурної, історично конкретної, духовно активної істоти. У зв’язку з цим, надзвичайно важливою постає соціокультурна функція освіти, оскільки суспільство розглядається як єдність культури й соціальності завдяки діяльності людини, а сис-

тема освіти покликана слугувати соціокультурному розвитку особистості зростаючого покоління. Адже опанування принципами та технологіями соціально-педагогічної діяльності невіддільне від пізнання культури людства на рівні конкретної особистості, здатної до його інтерпретації та творення.

Сучасна філософія як теоретичне підґрунтя всезагального світогляду основною своєю категорією висуває цінність людини, що в соціально-педагогічній діяльності вчителя виявляється через ідеї гуманізму, співтворчості, співпраці, взаємодії як спільного буття. Творення зростаючої особистості невіддільне від орієнтації на її духовність, що є пріоритетним у розвитку, формуванні ціннісно-сислової сфери, суб'єктивного досвіду вихованця. Тому акцентуємо на потребі підпорядкування змісту соціально-педагогічної діяльності найвищим духовним ідеалам національної та загальнолюдської культури.

Висновки. Діяльність у її філософському розумінні – це свідомо активна взаємодія людини з навколишнім світом, кінцевим результатом якої є створення предметів матеріальної чи духовної культури. В процесі соціальної діяльності відбу-

вається формування та розвиток людини як особистості, її опредмечення-розпредмечення як діалектична взаємодія задля розкриття особистісно та професійно значущих цінностей загальнокультурного досвіду людства. Відтак, існує тісний взаємозв'язок філософського пізнання та практичної діяльності на основі поєднання біологічних та соціальних чинників. У контексті діяльного підходу до аналізу соціально-педагогічної дійсності характеристиками нового світобачення особистості є варіативність, усвідомлення можливості альтернативних дій, на основі чого її професійна діяльність досягатиме усвідомленого ефекту й ознак творчості. Значущість людини як особистості детермінована рівнем її соціально-духовного становлення, передусім у соціально-педагогічній діяльності, яку визначаємо як різновид професійної діяльності вчителя, що ґрунтується на загальних філософських трактуваннях її сутності та структури, що втілює в собі соціальний аспект (соціальні проблеми вихованців, їх психолого-медико-педагогічне вивчення, соціокультурні особливості навчально-виховного середовища тощо).

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Евдемова етика // Гусейнов А.А., Ирритц Г. Краткая история этики. – М.: Мысль, 1987. – С. 509-527.
2. Аристотель. Велика етика // Сочинения. В 4-х т. Т. 4: Перевод / Вступ., статья и примеч. И.Д. Рожанский. – М.: Мысль, 1981. – С. 295-373.
3. Аристотель. Метафизика // Сочинения. В 4-х т. Т. 1: Перевод / Вступ., статья и примеч. И. Д. Рожанский. – М.: Мысль, 1981. – С. 63-367.
4. Аристотель. Никомахова етика // Сочинения. В 4-х т. Т. 4: Перевод / Вступ., статья и примеч. И.Д. Рожанский. – М.: Мысль, 1981. – С. 53-293.
5. Аристотель. О небе // Сочинения. В 4-х т. Т. 3: Перевод / Вступ., статья и примеч. И.Д. Рожанский. – М.: Мысль, 1981. – С. 263-378.
6. Аристотель. Топика // Сочинения. В 4-х т. Т. 2: ред. В.Ф. Асмус. – М.: Мысль, 1978. – С. 347-531.
7. Аристотель. Физика // Сочинения. В 4-х т. Т. 3: Перевод / Вступ., статья и примеч. И.Д. Рожанский. – М.: Мысль, 1981. – С. 59-262.
8. Багалій Д. Український мандрований філософ Григорій Сковорода / Д. Багалій. – К.: Вид-во "Обрій", 1992. – 472 с.
9. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1991. – 271 с.
10. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 3 т. – Т. 1: Наука логика / Отв. ред. Е.П. Ситковский. – М.: Мысль, 1975. – 472 с.
11. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 3 т. – Т. 3 : Философия духа / Отв. ред. Е.П. Ситковский. ред. коллегия: Б.М. Кедров и др. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
12. Гегель Г. Философия права / Пер с нем. / Ред. и сост. Д.И. Керимов, В.С. Нерсесяну. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
13. Кант И. О педагогике // Хрестоматия по истории педагогики / Под общ. ред. С.А. Каменева. В 5 т. Т. 1. Античный мир. Средние века. Начало нового времени. Сост. И.Ф. Сладковский. – М.: Учебно-педагогическое изд-во, 1935. – С. 585-614.
14. Кант И. Религия в пределах только разума // Трактаты и письма / Отв. ред. и автор вступ. статьи А.В. Гулыга. – М.: Изд-во "Наука", 1980. – С. 78-278.
15. Кант И. Сочинения: В 6 т. Т. 4. Ч. 1 / Под. общ. ред. В.Ф. Асмуса и др. Вступит. статья Т. Ойзермана – М.: Мысль, 1964. – 543 с.
16. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К.: Наукова думка, 1983. – 543 с.
17. Франко І. Наука і її взаємини з працюючими класами // Зібрання творів у 50 т. Т. 45: Філософські праці. – К.: Видавництво "Наукова думка", 1986. – С. 24-40.
18. Франко І. Що таке поступ? // Зібрання творів у 50 т. Т. 45: Філософські праці. – К.: Видавництво "Наукова думка", 1986. – С. 300-348.
19. Філософський енциклопедичний словник / Ред. кол. В.І. Шинкарук (гол. ред.), Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов та ін. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
20. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 576 с.

Abstract. Social and pedagogical activity of a teacher: philosophical aspect. Budnyk O.B. The article considers the essence of social and pedagogical activity in terms of philosophical approach. The author presents various interpretations of the researched phenomenon in philosophical sources starting from such ancient Greek philosophers as Pythagoras, Socrates, Plato, Aristotle, Goethe, Kant, Hegel, Fichte and others, as well as Ukrainian classicists H. Skovoroda, I. Franko and others. The author grounds that in philosophical sense the activity is considered to be a conscious active human interaction with the environment, the end result of which is to produce the items of material or spiritual culture. The notion of "activity" is closely connected with creativity, determination of social relationships, practice, and spiritual priorities of a human. In the process of social activity the formation and development of a human as a personality, his/her subjectization-dissubjectization as a dialectical interaction for revealing personally and professionally significant values of a general cultural development of the experience of a mankind take place. Thus, there is a close relationship between philosophical knowledge and practical activity of a human that is based on a combination of biological and social factors. Since a human is social historical, active being and is capable of spiritual and practical comprehension of the world, the importance of his/her personality is determined by the level of social and spiritual becoming in the activity, including social and pedagogical activity. Methodological analysis of the philosophical understanding of the essence of social and pedagogical activity at the level of the individual (person, subject of the activity, teacher), special (activity, social understanding of the reality) and general (world, society, social and cultural experience) enabled the revealing of multidimensionality of the outlined the concept and identification of isomorphism of its constituent components as an integrated system of human reality.

Keywords: social and pedagogical activity, social interaction, systemic perception of the world, activity approach, philosophy of activity.

Будник Е.Б. Социально-педагогическая деятельность учителя: философский аспект

Аннотация. В статье освещены сущность социально-педагогической деятельности в контексте философского подхода. Автором представлены различные трактовки исследуемого феномена в философской литературе, начиная с древнегреческих философов – Пифагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Гете, Канта, Гегеля, Фихте и других, а также украинских мыслителей разных времен – Г. Сковороды, И. Франко и других. В философском смысле обосновано, что деятельность – это сознательная активное взаимодействие человека с окружающим миром, конечным результатом которой является создание предметов материальной или духовной культуры. Понятие "деятельность" тесно связано с творчеством, детерминацией социальных отношений, практикой, духовными приоритетами человека. В процессе социальной деятельности происходит формирование и развитие человека как личности, его опредмечивания-распредмечивания как диалектическое взаимодействие для раскрытия личностно и профессионально значимых ценностей общекультурного опыта человечества. Следовательно, существует тесная взаимосвязь философского познания и практической деятельности человека на основе сочетания биологических и социальных факторов. Поскольку человек – существо общественно-историческое, активное, деятельное, способное к духовно-практическому освоению мира, то его значимость как личности детерминирована уровнем социально-духовного становления в деятельности, в т.ч. социально-педагогической. Методологический анализ философского понимания сущности социально-педагогической деятельности на уровне единичного (человек, субъект деятельности, педагог), особенного (деятельность, социальное освоение действительности) и общего (окружающий мир, общество, социокультурный опыт) позволил выделить многоаспектность исследуемого понятия и выявить изоморфность его составляющих компонентов как целостной системы человеческой действительности.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, социальное взаимодействие, системное познание мира, деятельностный подход, философия деятельности.

Васильева С.А.¹

Факторы формирования профессионального статуса учителя

¹ кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

Аннотация. В статье рассмотрены понятия профессиональный статус учителя. Выделены разные подходы (деятельностный, организационный) к рассмотрению факторов влияющих на формирование профессионального статуса учителя. Согласно каждому подходу проанализированы факторы влияющие на формирование профессионального статуса учителя. Рассмотрены взгляды исследователей на данную проблему. Установлено, что на формирование статуса учителя влияют микрофакторы, макрофакторы а также личностные факторы или факторы Я-концепции, а также внешние и внутренние фактор находящиеся во взаимозависимости.

Ключевые слова: статус, профессиональный статус учителя.

В условиях социально-экономических изменений украинского общества, одной из главных задач в процессе реформирования системы образования отводится общеобразовательным учебным заведениям, как социальным институтам, направленным на подготовку достойного будущего поколения, от которого зависит успех развития государства. Новые тенденции, характеризующие статус учителей, проявляются в частичном снижении престижа учительского труда. С одной стороны, высокий уровень образованности учителя должен обеспечивать ему высокий статус в обществе, с другой – низкая заработная плата, практическое отсутствие привилегий и большое количество обязанностей относят эту профессию к низкому уровню стратификационной иерархии по критериям прибыли.

Проведенное Министерством образования молодежи и спорта Украины исследование, дает основания утверждать, что профессию учителя считают престижной только 9,8% учащихся из города и 14,51% учащихся из сельской местности. Не престижной эту профессию считают 44,58% учащихся из городов и 32,67% учащихся из сельской местности [4]. Таким образом, снижение престижа профессии учителя обусловило интерес к анализу факторов влияющих на позицию профессии учителя среди разновидностей социального статусов, что и стало целью данной статьи.

Политика в области образования, который реализуется в Украине, направлена на улучшение социального положения учительства. На государственном уровне вводятся программы и проекты, способствующие реализации образовательных целей, однако необходимо констатировать тот факт, что современное украинское учительство находится в сложной ситуации, обусловленной трансформационными процессами в обществе; демографическими проблемами, негативными тенденциями в области изменений профессионального статуса школьных учителей. Исследование социального статуса заложены в

трудах М. Вебера, Э. Дюркгейма, П. Сорокина, Т. Парсонса, Р. Мертона, П. Бурдьё, Э. Гидденса, Р. Линтона, Г. Мейна и других социологов. Основные подходы к изучению социально-профессиональных групп были разработаны М. Вебером, Э. Дюркгеймом, К. Марксом, Г. Спенсером. Различные аспекты социального статуса рассматриваются в работах Л. Беляевой, Л. Гордона, Э. Игитханян, С. Полутин, Э. Симанчук, Ж. Тощенко, Г. Осипова и других исследователей. В условиях социально-экономических изменений украинского общества, одной из главных задач в процессе реформирования системы образования отводится общеобразовательным учебным заведениям, как социальным институтам, направленным на подготовку достойного будущего поколения, от которого зависит успех развития государства.

Определяя факторы влияющие на формирование профессионального статуса учителя определим понятия "профессиональный статус учителя" – это положение которое занимает учитель в обществе (педагогическом коллективе, в системе образования), которое определяется результатом педагогической деятельности учителя, является внешним проявлением внутренних характеристик: профессионального владения педагогическими знаниями, умениями, способностями, педагогической техникой формирующих авторитет, уважение, престиж учителя в обществе (коллективе), а также зависит от прав, обязанностей и привилегий предоставленных ему государством. Считаем необходимым рассмотреть сам термин формирования. Так "Формирование предусматривает процесс и результат целенаправленных (воспитание) и стихийных воздействий социальной действительности, а также наследственности личности, ее активности" [7, 8]. В педагогике формирование это прежде всего переход внешнего социального опыта, культуры человечества к внутренним качеств личности, сформированности определенных черт личности. Формирование как процесс непосредствен-

но связано с такими понятиями как воспитание, развитие являющихся частью педагогического процесса, поэтому формированию профессионального статуса присущи особые черты всех составляющих педагогического процесса: двусторонний характер, активность, систематичность, совместная деятельность учителя и ученика; многофакторности воздействия (на личность ученика влияют семья, школа, средства массовой коммуникации, первичный контактный коллектив, референтные группы, причем на разных возрастных этапах развития все субъекты воспитательного воздействия имеют различное действие), концентричность организации воспитательного воздействия, одновременное воспитание различных качеств личности на разных возрастных этапах ее развития; удаленность результата от момента воспитательного воздействия, длительный и непрерывный процесс, управляемый и контролируемый характер [7, 31].

На основе анализа научной литературы, можно выделить несколько подходов к определению факторов влияния на развитие и формирование профессионального статуса учителя. Анализируя работы Б. Ананьева, Л. Выготского, П. Гальперина, В. Давыдова, А. Леонтьева, С. Рубинштейна, Д. Эльконина [6] которые разрабатывали сущность деятельностного подхода отметим, что любая деятельность состоит из подготовки, процесса и результата. Считаем, что формирование профессионального статуса учителя на подготовительном этапе является обучение его в педагогических учебных заведениях. Но следует отметить, что вступая в ВУЗ абитуриент уже имеет определенный социальный опыт, знания, умения, отношение к выбранной профессии, которые на наш взгляд являются предпосылкой формирования профессионального статуса. Следующий этап, согласно теории деятельности, является непосредственно процесс осуществления деятельности, то есть непосредственная деятельность учителя на протяжении его работы в учебном заведении, в процессе которой устанавливаются взаимоотношения с учащимися, коллегами, родителями, администрацией, что и является процессом формированию профессионального статуса. Результатом такой деятельности является занятие определенной позиции среди систем: учитель-ученик, учитель-коллеги, учитель-родители, учитель-администрация; осознание и восприятие собственного статуса, и построения своей жизни, поведения согласно общественным требованиям этой профессиональной группы.

Одним из важных факторов, который влияет на формирование профессионального статуса

учителя это именно педагогическое образование учителя, поскольку именно в учебном заведении закладываются основы педагогических знаний, умений, педагогического мастерства учителя, которые в дальнейшей деятельности будет каждый учитель развивать исходя из собственных личностно-психологических особенностей, опыта, мировоззрения и т.д., которые выступают основой формирования профессионального статуса учителя.

На основе теории организации и управления общеобразовательной школой (А. Василенко, Б. Вульф; А. Ермола, Ю. Конаржевский, В. Лизинский, Л. Москалец, М. Поташник) [6, 11] можно выделить основные компоненты организации: мотивы, цели, задачи, содержание, формы, методы, условия, результат, анализ составляющих управления (прогнозирование, планирование, принятие решений, контроль), на наш взгляд также являются факторами которые влияют на формирование профессионального статуса учителя. Одним из таких факторов который, на наш взгляд, заслуживает особого внимания это мотивированность учителей к своей работе. С целью определения мотивов влияющих на развитие профессионального статуса учителя проанализируем существующие взгляды ученых социологов исследовавшие социальный статус, поскольку профессиональный статус является его частью, и на его основе определим присущи черты правильности учителей. Так М. Вебер подчеркивал, что на «социальный статус» влияет, прежде всего, положительные притяжения на положительные или отрицательные привилегии относительно престижа. К таким привилегия Вебер относил почетное выделение, которое может состоять в привилегии носить специальный костюм, есть специальные блюда, запрещенные для других, жестикулировать руками, играть на музыкальных инструментах, как это делают только профессиональные артисты.

Исследователи К. Дэвис и У. Мур относительно важности мотивированности личности, подчеркивали ее значение для всего социума, в основе деления общества выделил критерий разновидности вознаграждений служащих мотивацией людей к эффективному выполнению своей социальной роли. Авторы считают, что социальное неравенство является средством сознательного обеспечения наиболее важных постов высококвалифицированными личностями, которые постоянно в дефиците, а точнее их талант представляет собой дефицит как явление редкое. Выходом из такой ситуации авторы видят в разработке системы поощрений и вознаграждений для того, чтобы стимулировать талантливых людей к развитию своего потенциала. Эти вознагражде-

ния обычно представляют собой сочетание материальных стимулов и социального статуса или престижа [12].

Следующей движущей силой формирования профессионального статуса учителя является, прежде всего, деятельность учителя. Профессиональный статус учителя формируется под воздействием внешних и внутренних факторов развития его личности. Уточняя особенности внешних и внутренних факторов развития личности, М. Дуранов, В. Жернов, О. Лешер, Н. Зелепукина [2] выделяют социальные, социально-педагогические, психолого-педагогические, психологические и биофизические факторы. К социальным факторам относят: общественный и государственный строй, общественные организации, семью, требования общества к личности. Социально-педагогические факторы составляют – типы учебных заведений, педагогические организации, объединения молодежи учебного характера, требования к ученикам.

Педагогические факторы содержат – систему воспитания и обучения, цели педагогического процесса, управления учебно-познавательной деятельностью, воспитанием. Психолого-педагогические факторы – взаимодействие учащихся с учителями, общение, процесс воспитания и самовоспитания, познавательная и трудовая деятельность. Психологические факторы – самовоспитания, самообучения, самопознания, установка, потребности, мировоззрение, направленность личности. Биофизические факторы – наследственность, склонности, способности учащихся.

На основе указанных факторов А. Шепелева [13] выделяет внешние и внутренние факторы формирования будущего профессионального статуса учителя, которые, как отмечает автор, тесно между собой связаны, дополняя друг друга, при этом внешний фактор способствует формированию внутреннего, а внутренний фактор усиливает влияние внешнего. Под внешними факторами автор понимает: общественный и государственный строй и систему требований, предъявляемых им к формированию будущего учителя, тип профессионального учебного заведения, традиции и уровень требований, предъявляемых им к формированию профессионализма учителя, систему взаимоотношений учителя в период его вузовской подготовки с преподавателями, с учителями и учениками школ, где будущий учитель будет проходить практику; специфику воспитания и образования будущего учителя в семье, школе до вступления его в ВУЗ. К внутренним факторам относятся: профессиональная направленность личности учителя, его

потребности, мотивы, установки, мировоззрение, специфику его именно воспитания и самопознания, целеустремленность находятся в освоении профессии [13 45–46]. Считаем, что все указанные факторы присущи и профессиональному статусу учителя. А. Шепелева [13, 29] отмечает, что, "профессиональный статус учителя определяет и внутреннее состояние личности, ее уверенность в своих возможностях, позицию среди коллег, ощущение благополучия, чувство собственного достоинства, то следует рассматривать его как личностную ценность" [13, 29].

Исследователи Е. Климов, А. Ромашов, А. Шепелева и др., обратили свое внимание на рассмотрение профессионального статуса, как одного из наиболее влиятельных факторов на жизнь человека который определяет стиль и образ жизни, круг друзей, интересы, манеру поведения и т. д.. А. Шепелева, отмечает, что профессиональный статус учителя отражает специфический стиль жизни, включающий в себя набор привычек, ценностей, представлений [13, 23].

А. Филиппов [12] определил ряд факторов влияющих на трансформацию социально-профессионального статуса, распределил их в соответствии с тремя уровнями: макроуровень, макроуровень и личностный уровень. На макроуровне автор определил следующие факторы: процессы модернизации общества, изменения институциональной структуры и социальных отношений в обществе в целом. На микроуровне действуют факторы, отражающие специфику непосредственной среды воспроизводства социального статуса учителя (тип социального окружения индивида, его социальные сети: семья, близкие родственники, друзья, коллеги по работе). На личностном уровне трансформация социально-профессионального статуса связана с изменением ценностного сознания личности и изменением мотиваций.

А. Самойлова [10] изучая профессиональную социализацию молодых учителей также выделяла три группы социальных факторов макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы, которые по ее мнению влияют на профессиональную социализацию молодых учителей. В отличие от факторов которые определил А. Филиппов, в макро факторов образовательной среды относятся такие показатели как: общественный престиж педагогической профессии и социальная политика государства по отношению к системе образования, к мезофакторам профессиональной среды: состояние института профессионального образования, к микрофакторам профессиональной среды: отношение к профессии и взаимоотношения в педагогическом коллективе.

Н. Зелепукин [2] в своем исследовании посвященном изучению педагогических условий формирования образовательного статуса школьника также рассматривает сущность образовательного статуса согласно трем уровням: 1) на макроуровне – как социальное явление в виде индивидуализированных норм, правил, обязанностей школьника, т.е. как набор социальных характеристик, которыми должен обладать школьник 2) на микроуровне – как оценка значимыми другими (родителями, учителями, одноклассниками и пр.) способностей, результатов учебной деятельности, глубины знаний, широты кругозора, коммуникабельности и других качеств конкретного ученика, 3) на уровне Я-концепции – как самооценка школьником своих способностей к обучению, осознание ими мотивов учения, целей и ценностей познавательной деятельности, определяет его уровень притязаний, стремление повысить свой образовательный уровень.

В. Лебедева [8] пришли к выводу, что профессиональный статус учителя, как и образовательный статус школьника, можно рассматривать на трех уровнях: на макроуровне – т. е. социальной уровне, фиксируются степени соотнесенности оценки профессионально-педагогической квалификации педагога с оценкой социальной значимости продуктов, созданных в ходе его деятельности, на микроуровне – то есть уровне образовательной системы, который фиксируется степени соотнесенности оценок продуктов профессиональной деятельности со стороны различных социально-профессиональных статусных позиций (коллеги, руководители, подчиненные) внутри образовательной системы с определенными измерителями (стандартизированными, консенсуально сложившимися представлениями об этих продуктах); на уровне Я-концепция – который фиксируется степени самооценки, рефлексии соотнесенности внутреннего осознания своих профессиональных качеств учителя с социальными требованиями, нормами, с требованиями, предъявляемыми к нему образовательной системой, по которой и формируется этот профессиональный статус [15, 33].

Профессионально-педагогический статус – явление многоаспектное, полиструктурное, поэтому компоненты его структуры можно изучать с точки зрения ценности, процесса, результата образовательной деятельности. Одним из главных критериев статуса является именно результата деятельности учителя, непосредственно связанный с профессионализмом.

Именно профессионализм, как отмечает А. Шиян [14], является высшей степенью выра-

жения ценностного отношения педагога к своей деятельности. Автор определяет следующие характеристики профессионализма учителя: уровень компетентности, психологической и педагогической эрудицией, понимание требований, предъявляемых к нему государством и обществом, видением цели своей деятельности, знанием путей и средств ее достижения, психолого-педагогической, методической литературы, практики обучения и воспитания учащихся, методов исследования педагогической деятельности, технологии их применения и др. »[14].

С. Молчанов [9] исследуя проблему аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений, установил, что главным при аттестации работников образования оценке подлежит профессионально-педагогическая компетентность специалиста образования. С. Молчанов отмечает, что аттестация осуществляется на основе обобщения итогов деятельности педагогического работника, оценивается уровень "квалификации", "профессиональной компетентности", "производительности", и "социально-профессиональных качеств" педагогической деятельности на основе экспертных оценок. (80, 46). Оценка социально-профессионального статуса осуществляется аттестационной комиссией, основой такой оценки учителя которого аттестуют, есть мнение о нем руководителя учреждения, педагогического коллектива, и др. Профессионально-педагогическая деятельность оценивается в результате экзаменов и экспертиз которые определяют качество и производительность такой деятельности. С. Молчанов отмечает, что при аттестации работника образования можно выделить четыре варианта. Рассмотрим более подробно вариант 1 и 2 так как они непосредственно связаны с критериями к профессионально-педагогической деятельности. Первая вариант включает три составляющих модуля. Первый модуль оценивает социально-профессиональный статус, с помощью экспертных оценок и социологичних методик, тестов для получения же аттестации [9, 48–49]. Второй модуль содержит оценки профессионально педагогической квалификации по следующим основным параметрам: – теоретическая подготовленность или производительность, т. е. способность педагога создавать учебные материалы, – практические действия или практическая производительность, т. е. способность реализовывать профессиональное влияние. Оценка проводится через оценки результатов (продуктов) профессионально-педагогической деятельности. Оно может проводиться как очно так и заочно. При очном оценке комиссия оценивает представлен или продемонстрирован учебное занятие и воспита-

тельное мероприятие. При заочных квалификационных экзаменах, к которым относятся вариант аттестации № 2 оценивают представлен заранее подготовленный согласно требованиям комиссии материал. Оцениваются следующие позиции в практической деятельности: продукт которой оценивается – степень реализуемости функций деятельности, показатели на которые обращается внимание: актуализация образовательной информации, предъявления образовательной информации, выявления уровня усвоения образовательной информации. Теоретическая подготовка оценивается по следующим показателям: оцениваемый продукт – материалы к учебному занятию или воспитательного мероприятия, показатели: учебные материалы; формы организации обучения, формы учебных занятий, методы обучения, приемы обучения, средства обучения, изготовление материализованных средств обучения [9, 51].

Анализируя все четыре типа аттестации работников образования, автор подчеркивает, что оцениваются такие параметры: владение содержанием учебной дисциплины; владение знаниями о педагогических теории, систем обучения и воспитания; владение психологическими теориями, системами межличностного влияния и взаимодействия; владение представлениями о методике, технологии обучения и воспитания [9, 52].

В исследованиях С. Молчанова профессионально-педагогическая деятельность, как и профессионально-педагогический статус является составляющей социально-профессионального статуса. Определяя составляющие социально-профессионального статуса автор, выделил два аспекта, это социальный и профессиональный. Он считает, что общество отражает внешний характер деятельности педагога в социальной среде, в целом и образовательной в частности. Эффективность реализации которого зависит от уровня профессионально-педагогической квалификации педагога и его профессионально-значимыми личностных качеств [9, 116-117]. Второй аспект – профессиональный ученый рассматривает как интегративный показатель, который предоставляет представлений об уровне профессионально-педагогической квалификации в социальной системе. То есть, этот аспект отражает насколько важными для социума есть результат профессиональной деятельности педагога [9, 116]. Таким образом, профессиональный статус педагога имеет два вида или составляющие социальную и профессиональную, в результате чего он, с одной стороны зависит от уровня квалификации педагога, с другой от необходимости социума в результатах деятельности педагогов.

С. Молчанов предлагает следующую принципиальную схему оценивания профессионально-педагогической компетентности которую автор тесно связывает с профессиональным статусом, выделяя в ней такие ее составляющие: 1) профессиональная подготовленность (образование) 2) собственно профессионально-педагогическая деятельность, 3) производительность профессионально педагогической деятельности (с точки зрения изменений, происходящих в объекте деятельности (изменений личности ученика его интеллектуальной, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер) 4) результативность профессионально-педагогической деятельности (действия или взаимодействия): а) актуальный результат б) результат, отодвинут во времени (продолженный) 5) профессионально-педагогическая, поисковая или исследовательская деятельность. К критериям социально-профессионального статуса он отнес следующие составляющие и их показатели: Профессионально-педагогическая подготовленность: знание предмета, знания в области педагогики и психологии, знание методики, профессиональная эрудиция. Профессионально-педагогическая деятельность: умение передавать знания по предмету, умение применять педагогические технологии, умение применять методики, умение организовать преподавание, умение организовать учения. Результаты профессионально-педагогической деятельности: уровень положительного воздействия на учащихся, уровень активности учащихся, уровень выраженности положительного, педагогического опыта. Профессионально-педагогическая поисковая или исследовательская активность: наличие корреktированных учебных материалов, использование новых технологий, наличие собственных технологий, наличие авторских учебных материалов. Информационно-коммуникативная функция: способность эффективно передавать информацию, для организации познавательной деятельности учащихся, умение создавать общения в учебном пространстве. Регулятивно-коммуникативная функция: умение регулировать процесс общения. Аффективно-коммуникативная функция: умение создавать положительный эмоциональный фон. Гностический компонент педагогической деятельности: уровень рефлексии, уровень сформированности профессионально-значимой "Я-концепции". Коммуникативный компонент педагогической деятельности: коммуникативность, умение организовать обмен профессионально значимой, информации. Организаторский компонент педагогической деятельности: умение выполнять функциональные обязанности, умение организовать свою деятельность. Конструк-

тивно-проектировочный компонент педагогической деятельности: ориентированность деятельности на перспективу [9, 254].

Итак, обобщая выше сказанное, считаем, что на формирование статуса учителя влияют микрофакторы, макрофакторы а также личностные факторы или факторы Я-концепции. Различные авторы по-разному выделяют показатели, которые относятся к каждому из вышеупомянутых факторов. Однако общим выводом для всех исследователей, является то, что на профессиональный статус влияют внешние и внутренние фактор находящиеся во взаимозависимости. Считаем, что профессиональный статус учителя зависит от личности учителя: самовоспитания, самообучения, самопознания, установка, потребностей, мировоззрения, направленности личности, наследственности, склонности, способности к педагогической деятельности, усвоения индивидуализированных норм, правил, обя-

занностей отношение к педагогической деятельности, глубины знаний, широта кругозора, коммуникабельности, осознание учителем своих способностей, осознание мотивов педагогической деятельности, целей и ценностей познавательной деятельности, стремления повысить свой образовательный уровень, профессиональная направленность личности учителя, самопознания, целеустремленности в профессии, профессиональная подготовленность (образование), собственно-профессионально-педагогической деятельности; производительности профессионально-педагогической деятельности, поисковой или исследовательской деятельности, внутреннего осознания своих профессиональных качеств учителем с социальными требованиями, нормами, с требованиями, предъявляемыми к нему образовательной системой, в рамках которой и формируется профессиональный статус учителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Выготский Л.С., «Феникс» – М. – Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Зелепукина Н.С. Педагогические условия формирования образовательного статуса школьника: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Зелепукина Н.С. – М., 2003. – 180 с.
3. Ильдарханова Ч.И. Особенности социального статуса молодого преподавателя российского вуза: дис. канд. социол. наук: 22.00.04/ Ильдарханова Ч.И. – М., 2006. – 166 с.
4. Інформація про проведення моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві [Електронний ресурс]: Міністерство освіти молоді та спорту України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти.: http://iitzo.gov.ua/monitoryng_v_osviti.html
5. Сорокин П. Общедоступный учебник социологии / П. Сорокина [Электронный ресурс]: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Sorokin/index.php
6. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Конаржевский Ю.А. Издательство: М.: Центр "Педагогический поиск 2000. – 224 с.
7. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / Лозова В.І., Троцко Г.В., Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. ОВС, 2002. – 367 с.
8. Лебедева В.В. Формування професійного статусу майбутнього вчителя в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Дис канд. наук 13.00.04. Х. 2010р. – 194 с. ХНПУ імені Г.С. Сковороди.
9. Молчанов С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений Челябинск / Молчанов С.Г. дис. доктора педагогических наук: 13.00.01
10. Самойлова Е.В. Профессиональная социализация молодых учителей: на материалах Республики Мордовия Самойлова, Елена Владимировна авторф канд. пед. нук. 22.00.04., Саранск, 2007г. – 169 с.
11. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника - М.: Педагогическое общество России, 2000 – 448 с
12. Филиппов А.А. Категория социального статуса в зарубежной и отечественной социологии/ Филиппов А.А.// Вопросы современной науки и практики. Университет имени В.И. Вернадского.– 2012. – № 1(37) – С. 306-313.
13. Шепелева О.В. Формирование профессионального статуса будущего учителя в период его обучения в вузе / Шепелева О.В. Дис. канд. пед. наук: 13.00.08: Магнитогорск, 2002. –174 с.
14. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя / Шиян О.М. // Педагогика. – 1998. – № 1. –С. 63-68

Vasiljeva S.A. Factors of forming of the professional status of teachers

Abstract. In the article the concept of the professional status of teachers. Highlighted different approaches (activity, organizational) to consider the factors influencing the formation of the professional status of teachers. According to each approach analyzed the factors influencing the formation of the professional status of teachers. Considered the views of researchers on the issue. It is established that the formation of the status of teachers affect mikrofactory macro factors and personal factors or factors of self-concept, as well as internal and external factors which are in interdependence.

Keywords: status, professional status of teachers.

Гнезділова К.М.¹

Формування здатності майбутнього викладача вищої школи до командної роботи як показник його корпоративної культури

¹ Гнезділова Кіра Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. У статті порушується питання формування корпоративної культури майбутнього викладача вищої школи у процесі його магістерської підготовки. На основі наведених результатів дослідницько-експериментальної роботи автором доводиться, що успішність діяльності педагогічного колективу залежить від здатності викладачів працювати у команді. Впровадження у навчальний процес інноваційних педагогічних технологій створює можливості для розвитку цієї здатності.

Серед сучасних питань, які намагається вирішити вітчизняна вища школа, актуальним залишається якість підготовки в умовах магістратури майбутніх викладачів вищих навчальних закладів різного рівня акредитації. Зацікавленість цією проблемою викликана, насамперед, зростаючими вимогами з боку суспільства до викладача, який на сьогодні має володіти сукупністю певних умінь і здатностей, зокрема таких як: прагнення вибудовувати ефективну і безконфліктну міжособистісну взаємодію зі студентами, колегами, керівництвом; вирішувати конфлікти; здатність до співробітництва, до командної роботи; здатність до прийняття рішень та відповідальності за них, прояву ініціативи; виявлення толерантності; здатність до рефлексії; здатність адаптуватись до нових незвичних ситуацій, здатність до прийняття інших, до прояву поваги до колег та результатів їх праці; здатність до критики і самокритики та ін. Саме вони складають основу для вибудовування корпоративних відносин в освітній організації, що визначає рівень сформованості корпоративної культури викладача.

Проведений у ході дослідження аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що сучасна наука має чимало теоретичних і практичних надбань стосовно різноманітних аспектів підготовки майбутніх викладачів у вищому навчальному закладі (Н. В. Гузій, О. І. Гура, О. А. Дубасенюк, А. І. Кузьмінський, Н. В. Кічук, І. Ф. Ісаєв, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєва, М. І. Сметанський та ін.). Однак зауважимо, що формуванню корпоративної культури майбутнього викладача вищої школи приділяється недостатня увага.

З огляду на зазначене вище, вважаємо за необхідне: узагальнити певні висновки попередньо проведеного діагностування корпоративної культури університету з метою виявлення компонент корпоративної культури викладача вищої школи, включення яких в систему підготовки майбутнього викладача ВНЗ забезпечує ефективність процесу формування його корпоративної

культури; на основі сформульованих висновків визначити напрями професійної підготовки магістрантів – майбутніх викладачів, одним з яких є інтенсифікація процесу навчання шляхом упровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема ігор з використанням командної та індивідуальної форм роботи магістрантів.

У ході проведення дослідницько-експериментальної роботи перевірялось гіпотетичне припущення, що запропоновані параметри відповідно до розробленої моделі корпоративної культури ВНЗ дозволяють визначити основні компоненти корпоративної культури викладачів. При цьому зауважимо, що параметри були обрані таким чином, що за їх допомогою можна оцінити можливості, які надано корпоративною культурою університету викладачам вищого навчального закладу.

За результатами діагностування загального стану корпоративної культури університету з метою виявлення компонентів корпоративної культури викладачів було встановлено, що для більшості респондентів (55,9 %) взаємодія між викладачами в університеті характеризується такими показниками, як відкритість, взаємодопомога, спільний розгляд існуючих проблем. При цьому 61,3 % викладачів під час виконання спільної справи (розробка проєктів, підготовка нормативних документів, організація і проведення конференції, науково-методичних семінарів та ін.) намагається коректувати відносини з колегами задля досягнення необхідного результату. У 29 % респондентів під час спільної роботи з викладачами виникає прагнення до встановлення ефективних позитивних взаємовідносин з колегами, вони всіляко намагаються їх досягти, але якщо відносини шкодять справі, вони поступаються ними.

У ході статистичної обробки даних виявлено позитивний кореляційний зв'язок ($r=0,68$, рівень значущості $p<0,001$) між допомогою з боку колег і характером стосунків між ними.

З огляду на отримані результати припускаємо, що одним із компонентів корпоративної культури викладача вищої школи є корпоративні відносини. Вважаємо, що рівень сформованості вказаного компоненту визначається ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісно-творчим та рефлексивним критеріями. Для досягнення ефективності формування корпоративної культури майбутнього викладача вважаємо за необхідне використання у процесі магістерської підготовки інноваційних педагогічних технологій, що спрямовані на розвиток та формування у магістрантів: прагнення до позитивної міжособистісної взаємодії під виконання спільного завдання; системи знань з основ міжособистісної взаємодії в колективі, команді; здатності до прийняття рішень та відповідальності за них; здатності адаптуватись до нових незвичних ситуацій; проводити аналіз і об'єктивно оцінювати результати власної діяльності й інших магістрантів та ін.

Проведений аналіз наукових доробків вітчизняних та закордонних дослідників беззаперечно доводить важливість упровадження у навчальний процес вищого навчального закладу різноманітних інновацій. Вважаємо, що з метою формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки важливим є використання ігор з поєднанням командної й індивідуальної форм роботи. Слід зауважити, що водночас застосування вищезгаданих методів роботи вимагає від викладачів вищої школи, по-перше, знань про основні положення групової/командної роботи, а по-друге – роботу в групах/командах, що організована викладачем, повинна визначатися й спрямованістю студентів на такий вид роботи. Тому вважаємо за необхідне звернутися до праць, присвячених цій проблематиці, узагальнити результати дослідницько-експериментальної роботи з вивчення спрямованості магістрантів до роботи в групі/команді, що визначається індивідуальним характером сприйняття дій групи.

На думку дослідників, командна робота містить у собі три основні складові: завдання або те, що вони збираються робити; процес або те, як вони збираються це робити; взаємовідносини або те, як вони збираються взаємодіяти один з одним [5, 119]. Як бачимо, автори орієнтуються на узагальнені компоненти: завдання, процес і взаємодія.

На відміну від попередніх дослідників, Є.Б. Моргунов більш детально характеризує сутність команди і чинників, що впливають на ефективність її діяльності:

1. команда є специфічною формою малої формальної групи, водночас деякі з явищ, що при-

таманні малій групі, не підходять до характеристик команди;

2. учасниками команди виступають професіонали, які в організації можуть бути рівними за статусом (вважаємо, що на це слід орієнтувати майбутніх фахівців);

3. команди утворено для вирішення суто ділової задачі (ситуації), яка визначає рольовий склад, перелік умінь, якими повинні володіти її учасники, терміни виконання задачі і ступінь контролю за командою з боку керівництва;

4. чинники, що впливають на команду: компетентність членів команди та їх очікування й уподобання; центральність ролі члена в команді; тиск на команду з боку зовнішнього середовища [6].

Результати теоретичного аналізу джерел інформації показали, що науковці пропонують різноманітні способи підвищення ефективності роботи команд. Так, на думку Дж. Каммероу, Н. Баргер, Л. Кірбі, знання про психологічні типи співробітників, які є безпосередніми учасниками команди, дозволяють не лише спрямовувати роботу на вирішення поставленого завдання, але й усувати конфліктні ситуації.

Інші дослідники та практики HR-менеджменту (Е. Андерсен, Д.У. Мерріл, Р. Рейд) пропонують застосовувати у процесі роботи команди поведінкову модель Social StyleTM, що дозволяє для досягнення результату використовувати переваги того чи іншого співробітника. Більш детально зупинимось на описі вищезгаданої моделі, оскільки в процесі проведення дослідницько-експериментальної роботи з проблеми формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи саме її було й використано для спостереження за поведінкою магістрантів у процесі їх роботи в команді/групі. За словами Е. Андерсен, вказана модель – це практичний інструмент, що дозволяє зрозуміти стилі поведінки співробітників і успішно працювати з ними, використовуючи їх сильні сторони, виявляючи їх максимальний потенціал [1, 142].

При створенні моделі Social StyleTM дослідники орієнтувались на три основні аспекти в поведінці людей: завзятість і наполегливість, швидкість реакції і здатність до адаптації (або гнучкість). Накладання перших двох аспектів (завзятість і швидкість реакції) дозволило авторам моделі виділити чотири стилі поведінки: «драйвер», «експресивний», «доброзичливий» та «аналітичний». Третій аспект поведінки – гнучкість або здатність до адаптації – застосовується відповідно до вказаних стилів поведінки і визначається як рівень, на якому співробітника вважають готовим до зміни звичних для нього форм

поведінки заради того, щоб іншим було зручно взаємодіяти з ним [7].

Однак, як вказує Е. Андерсен, у разі виникнення труднощів із визначенням стилю поведінки людини, варто застосовувати так звані «вимикачі», тобто деякі мінімальні результати, які демонструють представники кожного стилю поведінки під час роботи над проектом. Так «драйвер» прагне виконати завдання, «експресивний» – йти вперед, «доброзичливий» намагається, щоб задачі виконувались спільними зусиллями, для «аналітика» важливо, щоб задача була розв'язана правильно [1, 164-165].

Досягнення кращих результатів та продуктивності під час роботи в групі/команді можливе, насамперед, за рахунок міжособистісної взаємодії її учасників. Відомо, що ефективність міжособистісної взаємодії (соціально-психологічна теорія співробітництва і суперництва М. Дойча) визначається характером соціальної взаємозалежності її учасників: кооперація (позитивна взаємозалежність), суперництво або конкуренція (негативна взаємозалежність) та індивідуальна поведінка (відсутність взаємозалежності) [3, 32]. Лише позитивна взаємозалежність або кооперація є підґрунтям ефективної, узгодженої роботи в групах/командах.

Значимо, що окрім зазначених вище способів існують й інші, але всі вони дозволяють налагодити міжособистісну взаємодію між членами групи/команди, що є гарантом успішної роботи команди і здобуття очікуваних результатів. Дослідники психологічних типів співробітників і, відповідно, стилів роботи зазначають: «...у багатьох людей робота в команді викликає утруднення і фрустрацію. Коли діяльність команди неефективна, у майбутньому це викликає фруструвальне згадування – злобу на тих, з ким було важко працювати, відчуття власної некомпетентності» [5, 134].

У процесі формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи для організації навчального процесу із використанням ігор виникла необхідність акумулювати знання з досвіду роботи закордонних проектувальників спільних ігор (Д. Грей, С. Браун, Дж. Макануфо), які допомагають організаціям різних сфер діяльності у розв'язанні серйозних проблем. Запропоновані авторами ігри дозволяють також вирішити проблеми, що виникають під час роботи команди. Дослідники, надаючи настанови з конструювання ігор, пропонують виділяти у грі такі основні компоненти: мета, ігровий простір, границі (межі), правила взаємодії, артефакти [2].

Як вказувалося вище, важливим аспектом проблеми є вивчення спрямованості майбутніх

викладачів вищої школи до роботи у групі/команді, робочій групі для вирішення задач і ситуацій. Мова йде про міжособистісне сприйняття учасників групи/команди. При цьому важливо те, що міжособистісне сприйняття в групі залежить не лише від таких чинників, як соціальні установки, минулий досвід, особливості сприйняття, характер міжособистісних взаємин, але й від ставлення індивіду до групи. Сприйняття індивідом групи є своєрідним фоном, на якому протікає міжособистісне сприйняття [4, 507].

З метою вивчення спрямованості магістрантів на командну роботу була використана методика «Дослідження сприйняття індивідом групи» (автор Є. В. Залюбовська). Відповідно до цієї методики визначалися три основні типи сприйняття індивідом групи або спрямованості: індивідуалістична, колективістська та прагматична. В якості показника типу сприйняття виступала роль групи в індивідуальній діяльності особи, яка її сприймає.

У дослідницько-експериментальній роботі взяли участь магістранти – майбутні викладачі, яких умовно було об'єднано у дві групи. До першої групи увійшли студенти, які навчаються за магістерською програмою на основі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» або «спеціаліст». Друга група включала слухачів магістратури на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», які вже мають досвід роботи (від 2 років) в навчальних закладах, зокрема й у ВНЗ України. Всього у дослідженні брали участь 283 магістрантів, які навчаються у ВНЗ різних регіонів України. Слід зауважити, що описана методика входила у розроблений опитувальник з дослідження рівня сформованості корпоративної культури магістрантів, тому для повноцінної статистичної обробки даних враховувалась і відсутність відповідей респондентів.

Результати обробки отриманих даних свідчать, що окрім «чистих» типів спрямованості присутні й «змішані» типи, такі як: індивідуалістично-колективна, колективно-прагматична, індивідуалістично-прагматична. Так, встановлено, що 53,3 % респондентам притаманна колективна спрямованість, вони сприймають групу як самостійну цінність. Індивідуалістична спрямованість характерна для 23,9 % магістрантів, прагматична виявлена у 4,2 %. Індивідуалістично-колективна, колективно-прагматична і індивідуалістично-прагматична типи спрямованості притаманні відповідно 8,9 % 4,6 % та 1,2 % респондентів.

Узагальнено результати здійсненого наукового пошуку. Одним з компонент корпоративної культури викладача вищої школи є корпоративні

стосунки, роль яких найбільше виявляється за умов активної взаємодії з колегами при організації командної роботи. Виокремлено чисті та змішані типи спрямованості майбутніх викладачів на командну роботу. Дослідження виявило певну суперечність, сутність якої полягає у тому, що більшість магістрантів спрямовані на колективну роботу, але не готові й нездатні працювати спільно над виконанням завдання проекту, що й засвідчило проведення перших занять з використанням ігрових методів і роботи в команді.

Вважаємо, що для впровадження ефективної командної/групової роботи у процес професійної підготовки майбутніх фахівців, викладачам пе-

редусім необхідні знання щодо основних положень роботи у команді. Успішність діяльності команди залежить від багатьох чинників, зокрема встановлення позитивної взаємодії, створення необхідних умов, а також сприйняття окремого учасника групи. Корисним є внесення у розробку ігор, яка включає як командну, так й індивідуальну роботу учасників навчального процесу, досвіду роботи тренерів з HR-менеджменту. Перспективою подальших наукових пошуків вбачаємо у вивченні взаємозв'язку між здатністю магістрантів працювати у команді і мірою довіри до себе під час спільної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсен Э. Как вырастить отличных сотрудников и превратить обыкновенных людей в замечательных исполнителей / Э. Андерсен; [пер. с англ.]. – М. : Эксмо, 2008. – 368 с.
2. Грей Д. Геймштурминг. Игры в которые играет бизнес / Грей Д., Браун С., Макануфо Дж. – СПб.: Питер 2012. – 288 с.
3. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С.П. Иванова. – Псков: ПГПИ им. С.М. Ки-рова, 2002. – 228 с.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Каммероу Дж. Ваш психологический тип и стиль работы / Каммероу Дж., Баргер Н., Кирби Л.; пер. с англ. А. Багрянцевой. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 224 с.
6. Моргунов Е.Б. Лидер и его команда / Е.Б. Моргунов // Управление персоналом. – 2001. – №11-12. – С. 21-23.
7. David W. Merrill. Reid Personal Styles and Effective Performance / David W. Merrill, Roger H. – CRC Press, 1981. – 248 p.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Andersen Je. Kak vyrastit' otlichnyh sotrudnikov i prevratit' obyknovennyh ljudej v zamechatel'nyh ispolnitelej / Je. Andersen; [per. s angl.]. – М. : Eksmo, 2008. – 368 s.
2. Grej D. Gejmshtorming. Igry v kotorye igraet biznes /Grej D., Braun S., Makanufo Dzh. □ SPb.: Piter 2012. – 288 s.
3. Ivanova S. P. Uchitel' XXI veka: noopsihologicheskij podhod k analizu professional'no-lichnostnoj gotovnosti k pedagogicheskoy dejatel'nosti / S. P. Ivanova. – Pskov: PGPI im. S. M. Kirova, 2002. – 228 s.
4. Il'in E. P. Psihologija obshhenija i mezhlichnostnyh otnoshenij / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2009. – 576 s.: il. – (Serija «Mastera psihologii»).
5. Kammerou Dzh. Vash psihologicheskij tip i stil' raboty / Kammerou Dzh., Barger N., Kirbi L. ; per. s angl. A. Bagrjancevoj. – М. : Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2001. – 224 s.
6. Morgunov E. B. Lider i ego komanda / E. B. Morgunov // Upravlenie personalom. – 2001. – №11-12. – S. 21-23.
7. David W. Merrill. Reid Personal Styles and Effective Performance / David W. Merrill, Roger H. – CRC Press, 1981. – 248 p.

Gnezdilova K.N. Ways to develop teamwork skills of postgraduate students trained to be future university instructors as an indicator of their corporate culture

Abstract. The paper addresses the issue of how a future university instructor acquires corporate culture during the master training. The author introduces diagnostic results that show the university corporate culture level and identify the components of the instructor's corporate culture. These data indicate that the success of the university teaching depends on the ability of faculty to work in a team, which is indicative of their corporate culture level. The introduction of the innovative educational technologies to the educational process creates conditions for the development of future university instructors' willingness to interact effectively while working on the projects, the ability to adapt to new unfamiliar situations, the ability to make decisions and be ready to face the responsibility, the ability to analyze peers' works and be able of self-criticism. The ability to introduce innovative methods and techniques into the educational process requires knowledge of the main principles of teamwork. An important aspect is also university instructor's ability to identify students' readiness for teamwork. The success of the team depends on various factors that include the establishment

of positive interaction, creation of necessary conditions, as well as the perception of the individual members of the group. Generalization of domestic and international experience allows us to describe commonly used methods of increasing the effectiveness of teamwork. To study the level of readiness of the postgraduate students to work in a team we use a technique that allows us to define three main individual attitudes to the perception of teamwork: individualistic, collectivist, and pragmatic. The results of the experimental work prove that all postgraduate students fall under several categories such as 'pure' type, 'mixed', and the type with the dominance of the collectivist orientation. In the course of the study we revealed a contradiction: although most postgraduate students who train to be future university instructors are characterized by the 'collectivist' culture, they have shown unwillingness to work in teams.

Key words: a university instructor's corporate culture, corporate relations, teamwork, interpersonal communication, focus on teamwork.

Гнездилова К.Н. Формирование способности будущего преподавателя высшей школы к командной работе как показатель его корпоративной культуры. В статье затрагивается вопрос формирования корпоративной культуры будущего преподавателя высшей школы в процессе его магистерской подготовки. Автором приводятся результаты диагностики корпоративной культуры университета, цель проведения которой состояла в выявлении компонент корпоративной культуры преподавателя. Приведенные данные указывают на то, что успешность деятельности педагогического коллектива университета зависит от способности преподавателей высшей школы работать в команде, что является показателем уровня сформированности их корпоративной культуры. Внедрение в учебный процесс инновационных педагогических технологий создает условие для развития у будущих преподавателей высшей школы стремление к позитивному взаимодействию в ходе выполнения общего задания, способности адаптироваться в новых незнакомых ситуациях, способности к принятию решений и ответственности за них, способности к критике и самокритике и т.д. Для организации учебного процесса с применением инновационных методов требуются знания об основных положениях командной работы. Важным аспектом является также определение преподавателем направленности студентов на такой вид работы. Успешность деятельности команды зависит от многих факторов, в частности установление позитивного взаимодействия, создания необходимых условий, а также восприятия отдельного участника группы. Обобщение отечественного и зарубежного опыта позволяет описать часто используемые способы повышения эффективности командной работы. С целью изучения направленности магистрантов на работу в команде применяется методика, которая позволяет определить три основные типы принятия индивидом группы: индивидуалистическая, коллективистская и прагматическая. Результаты проведенной экспериментальной работы свидетельствуют о наличии у студентов как «чистых» типов направленности, так и «смешанных», а также доминировании коллективистской направленности. В ходе исследования выявлено противоречие: большинству будущих преподавателей высшей школы присуща коллективистская направленность, однако они продемонстрировали неготовность участвовать в командной работе.

Ключевые слова: корпоративная культура преподавателя высшей школы, корпоративные отношения, работа в команде, межличностное взаимодействие, направленность на работу в команде.

Гриб С.Є.¹

Генезис тестових технологій у сфері освіти: український вимір і світовий контекст

¹ *Гриб Сергій Євгенович, аспірант кафедри загальної педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*

Анотація. Здійснено розгорнутий аналіз ролі і місця тестових технологій в історії людства. Обґрунтовано п'ять етапів генезису тестування в освіті. Чимало дослідників теми пов'язували зародження тестів із виникненням перших держав Саме зі створеної у прадавньому Китаї (2200-ті рр. до н.е.) системи випробувань для чиновників Р. Дюбуа виводить генезис тестування. Сучасний російський учений В. Кадневський наполягає на генезисі тестування з епохи «гомо сапієнс». Використання письмових контрольних робіт і іспитів у давню і середньовічну добу у країнах Сходу вважалося цілком нормальною справою. Витоки сучасного тестування датуємо початком Нового часу, коли було сформовано парадигму сучасного наукового мислення. У межах цього періоду сформульовано засадничу ідею тестології про можливість кількісних вимірювань у психології. Стрімкий прогрес природничих наук і прикладних методик на кінець XIX ст. мав наслідком усвідомлення необхідності створення громадсько-державної системи контролю знань. Піонером у цьому напрямі стали США. Становлення тестових методик на вітчизняних теренах відбувалося в чотири етапи. Перший етап – від початку XX в.–1936 р. можна окреслити як період становлення тестових методик в Україні. Другий етап – 1936–1956 рр. – період політичних гонінь на всі «буржуазні» науки, до яких владою було віднесено і педологію. Тестологічні дослідження опинилися під забороною. Третій етап –1956–1991 рр. – період частково відродження тестування на теренах СРСР. Четвертий етап розпочався з 1991 р. і триває до нині. Нова історія тестів в Україні розпочалася в 90-х рр. XX ст., коли громадськість і урядовці почали вести мову не лише про управління, а про науково обґрунтоване керівництво навчальним процесом, в інформаційному забезпеченні якого важлива роль належить тестам. Епохальним став Указ Президента України В.А. Ющенко від 4 липня 2005 р., яким пропонувалося протягом 2005-06 років перейти до системи проведення вступних іспитів у ВНЗ України за допомогою зовнішнього незалежного оцінювання рівня знань. Організовано Український центр оцінювання якості освіти та встановлено, що зовнішнє незалежне оцінювання у формі тестів є вступним іспитом до ВНЗ України. Сучасний стан тестування в Україні демонструє значну зацікавленість суспільства і держави в такій формі вимірювання якості освіти.

Ключові слова: випробування, тести, тестові технології, завдання, освіта.

Історія тестових технологій бере витоки з глибини віків і постійно привертала увагу дослідників. Суттєвих зусиль для з'ясування генезису тестування доклали зарубіжні вчені (Р. Дюбуа, Г. Ченсі, Д. Доббін, А. Анастасі, Г. Міллер). Менш вивченою тема є на пострадянському науковому просторі. Певних зусиль для з'ясування історії тестових технологій доклали радянські і російські вчені (І. Цатурова, В. Аванесов, О. Майоров, М. Даниличев). Разом з тим в їхніх наукових працях найчастіше можна зустріти лише фрагментарні відомості про розвиток тестування в освіті, головним чином, у XIX–XX ст. Суттєвий поступ на шляху вивчення історії тестових технологій в освіті ознаменувала низка робіт російського дослідника В. Кадневського, який пріоритетну увагу приділив саме генезису проблеми [11-12].

Багато зусиль для всебічного дослідження тестових технологій в освітній сфері докладають українські науковці. Про це, зокрема, свідчить зростання публікацій у пресі [17], фахових розвідок [22], проведення наукових конференцій, симпозіумів із окресленої проблематики [1]. Приміром, матеріали науково-практичної конференції «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві», що проводилася в рамках виконання проекту «Освітні вимірювання, адаптовані

до стандартів ЄС» [20]. Серед основних дослідників проблеми тестових технологій у сфері освіти в Україні варто відзначити, Л. Фігурську, А. Харківську, А. Ковальчук, В. Бахрушина.

У контексті порушеної проблеми важливо з'ясувати чи є підстави говорити про ранній історичний період виникнення тестів? На нашу думку, якщо взяти до уваги найбільш поширене у теперішній час визначення тесту, подане як переклад з англійського слова «test» (випробування, перевірка, проба), то поставлене питання уможливує стверджувальну відповідь. Зокрема, знані російські вчені-тестологи (В. Аванесов, Н. Єфремова) у історії тестування виділяють два етапи: донауковий (від появи перших держав) і науковий (з 1890-х рр.).

Більш розгорнутий аналіз ролі і місця тестових технологій в історії людства здійснено В. Кадневським. Ним обґрунтовано п'ять етапів генезису тестування в освіті.

Перший етап: близько 40 тис. – 4-3 тис. років до н.е. У рамках цього етапу виховання і навчання носили колективний характер, і система випробувань століттями залишалася практично незмінною.

Другий етап: на межі IV – III-го тис. до н.е. до середини XVII ст. (епохи Нового часу). На цьому етапі різноманітні випробування набули

станово-сімейного характеру. Вони доповнювалися й удосконалювалися відповідно до нових суспільних запитів.

Третій етап: від середини XVII ст. до кінця XIX ст., що пов'язано з формуванням сучасного наукового мислення рефлексивного типу і появою ідеї застосування математичних методів вимірювання у психології.

Четвертий етап: кінець XIX ст. до 1970-х рр. XX ст. Протягом цього періоду у психолого-педагогічних дослідженнях упроваджено наукове поняття «тест» і розроблено окремі тести і тестові системи для психології, педагогіки, професійного відбору, а також медичні й технічні. У рамках цього етапу було сформовано класичну теорію тестів.

П'ятий етап: з 1970-х рр. по теперішній час. У його межах відбувається трансформація класичної теорії тестів в Item Response Theory – «теорія завдання-відповідь». Прикметною рисою сучасного етапу є застосування математичних процедур для виявлення ступеня складності завдань, обрахунок яких уможливився тільки з використанням тестологами швидкодіючих ЕОМ [11, 26].

Звернемося безпосередньо до основних етапів становлення методу тестування. Так, у III тисячолітті до н.е. у Китаї існувала посада державного чиновника, обійняти яку ставало можливим після складання низки конкурсних екзаменів. Суспільство на чолі з імператором схвально ставилося до наявності елементів професійного відбору для майбутніх представників державної влади. Саме зі створеної у прадавньому Китаї (2200-ті рр. до н.е.) системи випробувань для чиновників Р. Дюбуа виводить генезис тестування. На противагу йому, В. Аванесов указує й на більш ранні ніж у Китаї системи випробувань у країнах Південного Дворіччя. Зокрема, у середині III тисячоліття до н.е. у Давньому Вавилоні у школах писців також організовувалися спеціальні іспити.

Дослідники Г. Пенсі та Д. Доббін вивчали зв'язок тестування й освіти в давньогрецьких державах, відзначаючи, що тести в історії людства відіграли більш важливу роль, ніж ми про це знаємо. Дійсно, сувора система відбору діяла в школах підготовки жерців у Давньому Єгипті. Піфагор, один з тих, хто успішно її здолав у молоді роки, повернувшись після навчання до Греції, організував власну школу з аналогічною системою конкурсного відбору і контрольних заходів. Видатний мислитель наголошував на вагомому значенні інтелектуальних здібностей, стверджуючи, що «не з кожного дерева можна виточити Меркурія». Піфагор надавав пріоритет діагностиці саме цих здібностей, що він робив за

допомогою складних математичних вправ [19, 23].

Отже, чимало дослідників теми пов'язували зародження тестів із виникненням перших держав і хронологічно межі цієї методи сягали IV-х тисяч років тому. На противагу сформованому в науковій літературі підходу сучасний російський учений В. Кадневський наполягає на генезисі тестування з епохи «гомо сапієнс». Еволюція тестування як методу, на його думку, проходила в межах спроб прадавньої людини подолати/гармонізувати протиріччя між головною умовою виживання – колективною діяльністю і відмінностями індивідуальних здібностей кожного із членів громади [11, 28]. Він наголошує на тому, що в системі випробувань прадавніх цивілізацій були такі, як осмислення змісту малюнків, навчання прислів'ям, розв'язання метафізичних загадок тощо. У модернізованому вигляді аналогічні способи навчання застосовуються у сучасній тестології. Концепція дослідника є обґрунтованою, долає певну регіональність підходів попередників, що, на нашу думку, надає їй пріоритетності на сучасному етапі розвитку науки.

Дійсно, традиція аналізу педагогічних феноменів минулого за допомогою сучасного наукового понятійно-категоріального інструментарію дозволяє в системі випробувань давніх цивілізацій шукати аналоги/відповідники сучасним тестовим. Так, у державі Цзінь результати іспитів застосовувалися для розподілу випускників медичного училища. З осіб, які витримали іспити, найкращі фахівці вступали на державну службу як практикуючі лікарі, викладачі чи дослідники. Решта випускників одержувала дозвіл займатися приватною практикою, а особам, що не витримали іспит, рекомендувалося продовжити підготовку, або змінити професію [2].

Різноманітні конкурси й іспити влаштовувалися у середньовічному В'єтнамі. Усього за два роки, у період з 1370 по 1372 р. за допомогою спеціальних екзаменів було проведено переатестацію всіх цивільних чиновників і військовослужбовців, що дозволило суттєво поліпшити роботу державної влади. Як наслідок, В'єтнам став сильною і життєздатною державою.

Як бачимо, використання письмових контрольних робіт і іспитів у давню і середньовічну добу у країнах Сходу вважалося цілком нормальною справою, що не можна сказати про європейську цивілізацію. Спроби заміни звичних усних форм контролю письмовими зустрічали серйозні перешкоди у суспільстві. Приміром, в Англії більш як сто років знадобилося, щоб здолати консервативні традиції, що перешкоджали застосуванню письмових контрольних робіт у навчальному процесі, і ще сто років на те, щоб

останні почали використовуватися на вступних і випускних іспитах.

Щоправда, орден Єзуїтів одним з перших розгледів цінність письмових робіт як дієвого засобу підвищення мотивації до навчання. Використовуючи свій вплив, орден поширив практику застосування письмових робіт у багатьох країнах Європи й Америки. Про дієвість такої форми контролю знань опосередковано свідчить виступ студентів Єльського університету, що відбувся в 1762 р., проти використання письмових іспитів через які їм доводиться багато зубрити.

Початок наукового етапу методу тестів більшість дослідників пов'язують із кінцем XIX ст. Проте, на нашу думку, більш переконливою виглядає концепція В. Кадневського, який виток сучасного тестування датує початком Нового часу, коли було сформовано парадигму сучасного наукового мислення. Серед передумов генезису педагогічного тестування варто виокремити й ідеї видатних педагогів Нового часу Я. Коменського, Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, І. Песталоцці. У їхніх працях науково обґрунтовано принцип послідовності навчання – від простого до складного, покладений в основу конструювання педагогічного тесту.

У межах цього періоду сформульовано засадничу ідею тестології про можливість кількісних вимірювань у психології. Першим, хто сформулював як завдання або питання про такі виміри був німецький учений XVIII ст. Х. Вольф (1679–1754). Ним було введено поняття психометрії. Теорія еволюції Ч. Дарвіна стала потужним імпульсом для активізації наукових досліджень в інших галузях знань. Стрімкий прогрес природничих наук XIX – початку XX ст. суттєво вплинули на вдосконалення загальної наукової парадигми, зокрема в психології й педагогіці. Ці науки можна окреслити піонерами з упровадження методу тестів із використанням статистики.

Ініціатором застосування статистичних методів у психології й їх творцем називають англійського вченого Ф. Гальтона, який у 1884–1885 рр. проводив серію випробувань для відвідувачів своєї лабораторії [13]. Запропонований ним метод кореляції став підґрунтям розробки факторного аналізу, пізніше мультифакторної теорії, що дозволяють виявляти і вимірювати латентні властивості особистості.

У 1884 р. у США побачила світ перша книга з тестовими матеріалами, що містила завдання і відповіді до них з оцінкою за п'ятибальною шкалою. У видання пропонувалися завдання з математики, історії, граматики, навігації, зразки творів разом з метою їх оцінювання. Це був перший в історії приклад використання найпрості-

ших статистичних розрахунків у педагогічній роботі. Така інноваційна форма контролю знань, стрімко поширюючись в Америці, мала не тільки дієвих прихильників, але й чимало противників. Підґрунтям цього була сформована в середовищі педагогічної громадськості думка про те, що ні хто краще вчителя не зможе оцінити здібності учня.

У 1885 р. у США усвідомили необхідність створення громадсько-державної системи контролю знань. Так, у Нью-Йорку розпочала роботу екзаменаційна рада – одна з небагатьох, якій вдалося розробити методику об'єктивного контролю знань. Успішність заходів з діагностики вмінь учнів мало наслідком поширення такої практики в межах країни. Зокрема, в 1900 р. у США створили комітет з перевірки знань абітурієнтів коледжів, чим було покладено початок загальнодержавної системи оцінювання знань.

Перша спроба наукового вимірювання інтелектуальних здібностей дітей була зроблена на початку XX ст. Це відбулося у Франції. Автори створеного для цієї мети тесту А. Бине й Т. Симон провели емпіричну перевірку завдань, які передбачалося включити в тест. Для надійності отриманих даних і мінімізації помилок вимірювання, вчені додали стандартну інструкцію із проведення тестування. Таким чином, створення в 1905 р. А. Бине і Т. Симоном першої серії тестів інтелекту, розроблених на замовлення Міністерства освіти Франції для відбору дітей із затримкою інтелектуального розвитку у спецшколи, стало знаковою подією в розвитку методу тестування [23, 13].

У контексті порушеної проблеми важливим є з'ясування становлення тестових методик на вітчизняних теренах. Вважаємо, що генезис тестування відбувалося відбувався в чотири етапи.

Перший етап – від початку XX в.–1936 р. можна окреслити як період становлення тестових методик в Україні. Другий етап – 1936–1956 рр. – період політичних гонінь на всі «буржуазні» науки, до яких владою було віднесено і педологію. Тестологічні дослідження опинилися під забороною. Третій етап – 1956–1991 рр. – період частково відродження тестування на теренах СРСР. Четвертий етап розпочався з 1991 р. і триває до сьогодні.

На початку XX ст. на теренах Російської імперії й України з'явилися перші спроби використання тестів у якості допоміжного інструментарію перевірки знань учнів. Це була робота початківця вітчизняного тестового руху О. Нечаєва про засновника педології С. Холле. У 1910 р. у Петербурзі з його ініціативи було створено Товариство експериментальної педагогіки, метою якого була організація всебічного вивчення пси-

хофізіологічної природи дітей, умов їхнього розвитку та виховання за допомогою природничо-наукових методів, а також поширення інформації про психологічні засади виховання та навчання [14].

У цей період тести почали застосовуватися прихильниками експериментальної педагогіки, які всіляко пропагували їх нарівні з іншими психометричними методиками в педології. Знані фахівці (О. Нечаєв, О. Лазурський, Ф. Рибаків) у своїх експериментально-психологічних дослідженнях особистості та здібностей учнів, широко використовували тести. Зокрема, у 1916 р. група фахівців з експериментальної педагогіки розпочала видання колекції найпростіший демонстраційних приладів з курсу психології й педагогіки для Педагогічного музею Будинку вчителя в Москві [15].

На хвилі прагнення до прогресу в Росії в перші роки радянської влади був затребуваний потенціал, накопичений педагогічною наукою в дореволюційний період. У джерел радянської педології, у рамках якої розвивалися тестові методики, стояли відомі вчені того часу (М. Басов [3-5], Л. Виготський, П. Блонський [6], К. Корнілов [16], О. Лурія [18]), що присвятили ряд своїх робіт оцінці результатів навчання й розвитку дітей.

Українізація 1920 – початку 1930-х рр. як реальне історичне явище в житті нашого народу об'єктивно відіграла позитивну роль в становленні і розвитку системи освіти, зокрема вищої школи, як важливого складового елементу національної української ідеї. Це посприяло й тому, що вітчизняна тестологія до фактичної заборони тестів у 1936 р. досягла чималих успіхів і внесла значний вклад у розвиток світової науки, окремі тести (або їх варіації) наших співвітчизників дотепер застосовуються за кордоном. Проблеми генезису тестування в першій третині ХХ ст. торкалися у своїх працях Г. Челпанов [24], Є. Гур'янов [9], А. Шуберт [21], С. Василейський, І. Шпильрейн [25]. Зокрема, під керівництвом С. Василейського було розроблено набір тестів для оцінки загальної розумової обдарованості й технічної обдарованості з метою профконсультації й профвідбору [7].

Водночас низка постанов ЦК КПРС першої половини 1930-х рр. про школу (вищу і середню) започаткувала перехід навчання і освіти з демократичного шляху розвитку на авторитарний, бюрократичний шлях. Наука про тести відтоді називалася буржуазною, усі цілі якої вважалися «реакційними». Безпосередньо це торкнулося і використання тестів в освітянській практиці радянської школи, оскільки зафіксовані спроби відкинути і навіть заборонити тестування. Переду-

сім це підтверджує постановою Ради Народних Комісарів «О педологических извращениях в системе Наркомпроссов» (1936 р.). Після 1936 р. тестологію було викреслено з переліку наук, що фінансувала держава.

У той час, як в СРСР доби сталінізму панувало негативне відношення до тестів, західні країни активно вивчали можливості застосування тестових методик у різних сферах суспільного життя. Значущою подією для подальшого розвитку теорії і практики вимірювань в освіті стало створення в 1947 р. у США Служби едукативного тестування – Educational Testing Service (ETS). Сьогодні ця організація має представництва практично у всіх країнах світу. Серед тестів, розроблених ETS, у зв'язку з розширенням програм міжнародного обміну в сфері освіти найбільшу популярність набув TOEFL, що дозволяє виявити рівень володіння англійською мовою для навчання в англійськомовних країнах.

Разом з тим у країнах Заходу упровадження тестових технологій в освіті також не було тріумфальним процесом. Зокрема, наприкінці 60-х рр. ХХ ст. у США спостерігався період нищівної критики педагогічних тестів. Серед аргументів, висловлених скептиками, більшість не була новими. Приміром, тестування є інструментом придушення ініціативи і творчості учнів; занадто спрощено трактує такі складні конструкти, якими є навчальні вміння; необ'єктивно оцінює навчальні досягнення. Учені-тестологи сконцентрували увагу на конструктивній науковій критиці традиційних методів розробки тестів, що в решті-решт мало наслідком становлення нової теорії – Item Response Theory (IRT), яку часто називають сучасною теорією тестів.

Вищезазначені світові тенденції виявилися і на теренах СРСР. Часткова лібералізація внутрішньополітичної ситуації доби «відлиги» мала наслідком поступове відродження наукових досліджень з тестування та розширення практики застосування таких методик у сфері психології, педагогіки, системі професійного відбору. Суттєвим стимулом для відродження тестування в системі освіти стало впровадження ЕОМ у навчальний процес окремих вузів. У 1960-х рр. до формування позитивного відношення до тестів шкільної успішності долучилися педагогічні часописи. Першою публікацією такого плану стала стаття відомого в 1920–1930-х рр. київського тестолога С. Воскерчяна, присвячена використанню методу тестів для обліку успішності школярів [8].

Знаковою подією цього періоду стала опублікована в 1969 р. у Таганрозі робота І. Цатурової «Из истории развития тестов в СССР и за рубежом» [23]. І хоча через малий тираж (700 екз.)

вона відразу стала бібліографічною рідкістю, сам факт звертання до історії тестів був не випадковим. У такий спосіб за допомогою історичного екскурсу, незважаючи на його фрагментарність, авторка намагалася привернути увагу громадськості до важливості відродження методу тестів в освітній практиці.

Проміжок часу з 60-х рр. до початку 90-х рр. ХХ ст. був для вітчизняної системи освіти періодом поступової лібералізації, коли вчителі вишукували резерви в боротьбі за підвищення якості навчання на тлі поступового зниження авторитаризму навчального процесу. Тести в цей час існували напівлегально, офіційно заборону на них не було відмінено. Водночас реалізуються спроби проведення дисертаційних досліджень із проблем тестування, з'являються роботи педагогів-новаторів, у яких тести й анкетування використовувалися як інструментарій для підтвердження ефективності нововведень. На середину 1980-х рр. у наукових і методичних роботах викладачів на теренах СРСР стали утверджуватися основні положення теорії педагогічних вимірювань.

Нова історія тестів в Україні розпочалася в 90-х рр. ХХ ст., коли громадськість і урядовці почали вести мову не лише про управління, а про науково обгрунтоване керівництво навчальним процесом, в інформаційному забезпеченні якого важлива роль належить тестам. У 1993 році в Україні вперше було розроблено систему тестових завдань з фізики для перевірки знань, умінь та навичок випускників загальноосвітніх шкіл на замовлення Міністерства освіти і науки і здійснено спробу запровадити тестування випускників загальноосвітніх шкіл. Проте, з певних причин він виявився невдалим.

Десять років по тому, в 2002 р. Міністерство освіти й науки України разом із Центром тестових технологій Міжнародного фонду «Відродження» провели серед студентів перших курсів вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) двісті тестувань із метою апробації методики і тестових завдань. У 2003 р. названими інституціями було проведено тестування з математики й історії 3121 випускника 670 шкіл України. З цього ж року чотири ВНЗ держави почали приймати результати тестування як вступні іспити. 4 липня 2005 р. Президент України В.А. Ющенко підписав Указ, яким пропонувалося протягом 2005-06 років перейти до системи проведення вступних іспитів у ВНЗ України за допомогою зовнішнього незалежного оцінювання рівня знань. Постановою Кабінету Міністрів України організовано Український центр оцінювання якості освіти (2005 р.) та встановлено, що зовнішнє незалежне оцінювання є вступним іспитом до ВНЗ України [10].

Отже, як свідчить історичний досвід, випробування потрібно розглядати як важливу частину життя багатьох країн з найдавніших часів і до наших днів. Сучасний стан тестування в Україні демонструє значну зацікавленість суспільства і держави в такій формі вимірювання якості освіти. Нині серед учених-педагогів нарешті з'явилося розуміння того, що теорія педагогічних вимірювань – наука з власною методологією, методами і науковим інструментарієм, необхідним для розробки якісних навчальних тестів. Значними накладками видаються інноваційні роботи з тестових технологій вітчизняних учених і зарубіжних авторів, а також збірники матеріалів для ЗНО, спеціальні часописи з такої проблематики.

ЛІТЕРАТУРА

1. III International Summer School “Educational Measurement: Teaching, Research, and Practice” is held under the support of the EU within the framework of the EU Project 145029-TEMPUS-2008-SE-JPCR “Educational Measurements Adapted to EU Standards”, 8 – 15 October 2011 Foros (Crimea, Ukraine). – Nizhyn, 2011. – 65р.
2. Аванесов В.С. Начала теории: Отношение к тестам: pro & contra / В.С. Аванесов // Особистий сайт В.С. Аванесова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://testolog.narod.ru/Theory1.html>
3. Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми / М.Я. Басов. – Л., 1923. – 126 с.
4. Басов М.Я. Общие основы педологии / М.Я. Басов. – М.: Алетейя, 2007. — 776 с.
5. Басов М.Я. Опыт объективного изучения детства / М.Я. Басов. – Л., 1924. – 356с.
6. Блонский П.П. Очерк научной психологии / П.П. Блонский. – М., 1921. – 235 с.
7. Василевский С.М. Комментарий и инструкции к постановке испытаний по «Основному комплексу тестов» / С.М. Василевский, А.А. Гайворовский, С.М. Вержболович. – Минск, 1929. – 156 с.
8. Воскерчян С.И. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников / С.И. Воскерчян // Советская педагогика. – 1963. – № 10. – С. 67 – 73.
9. Гурьянов Е.В. Развитие навыков письма у школьников / Е.В. Гурьянов. – М.: Учпедгид, 1940. – 67 с.
10. Зовнішнє тестування в Україні: цифри і факти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.parta.com.ua/ukr/ext_testing/articles/3/
11. Кадневский В.М. Генезис тестирования в истории отечественного образования: Автореф. дис...канд.пед.наук:13.00.01 / В.М. Кадневский; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 34 с.
12. Кадневский В.М. Обучающие тесты в системе исторических знаний / В.М. Кадневский // Препода-

- вание истории и обществознания в школе. – 2005. – № 1. – С. 29–35.
13. Казиев В.М. Введение в практическое тестирование / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intuit.ru/department/informatics/practest/>
 14. Карандашев В. Психология: Введение в профессию / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://intropsy.ru/Biography/НечаевАлександрПетрович>
 15. Корнилов К.Н. Детство и юность, их психология и педагогика: Педологический сборник / К.Н. Корнилов, Н.А. Рыбников. – М.: Работник просвещения, 1922. – 114 с.
 16. Корнилов К.Н. Очерк психологии ребенка дошкольного возраста / К.Н. Корнилов. – М., 1917. – 132 с.
 17. Кратко О. Педагогичний тест – це іграшка, чи інструмент для оцінювання знань? (слово на захист тестових технологій) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kt-test.net.ua/pukr/art_01.htm
 18. Лурия А.Р. Речь и интеллект в развитии ребенка / А.Р. Лурия. – М., 1927. – 89 с.
 19. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М.: Народное образование, 2000 – 352 с..
 20. Матеріали науково-практичної конференції «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві». – К.: НПУ, 2010. – 135 с.
 21. Методика диагностики степени готовности к риску («PSK», А.М. Шуберта). – Режим доступа: <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/psy-metodiks/20-2010-07-08-04-48-24/353-shubert>
 22. Порадник: Тестові технології в педагогічній діяльності / Уклад. М. Черемісова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vpu9.kr.ua/index.php>
 23. Цатурова И.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом / И.А. Цатурова. – Таганрог: Изд-во ТРТИ, 1969. – 51 с.
 24. Челпанов Г.И. Учебник психологии (для гимназий и самообразования) / Г.И. Челпанов. – 1919. – М., 187 с.
 - Шпильрейн И.Н. Психотехника и выбор профессии / И.Н. Шпильрейн. – М., 1924. – 156 с.

Gryb S.Ye.

The origin of testing technologies in the sphere of education: Ukrainian dimension and global context.

Abstract. The work does a detailed analysis of the role and place of testing technologies in the history of the humanity. It grounds five stages of the origin of testing technologies in the sphere of education. Many thematic researchers have associated the emergence of tests with the emergence of the first countries. R. Dubois explains the genesis of testing by the uprising of the testing system for officials which was firstly presented in ancient China (2200's BC). The Modern Russian scientist Kadnevskyy insists on the genesis of testing in the era of "homo sapiens". The use of written tests and examinations in the East in ancient and medieval ages was considered to be a common thing. The modern testing dates back to the Modern times, when the paradigm of modern scientific thinking was formed. Within this period the fundamental idea of the possibility of quantitative measurement in psychology was being formulated. The rapid progress of sciences and applied methods at the end of the 19th century brought the necessity to create awareness of the social and state system of knowledge control. The U.S. has become a pioneer in this field. The development of test methods in our domestic territory took place in four stages. □ The first stage – the early 20th century – 1936 can be defined as the period of the genesis of test methods in Ukraine. The second stage – 1936 – 1956 – period of political persecution of all "bourgeois" sciences, including pedology. Test research was claimed as banned. The third stage - 1956 – 1991 - period of partial revival of testing on the territory of the former USSR. The fourth stage began in 1991 and continues nowadays. The new test history began in Ukraine in the 90s of the 20th century, when the public and government officials began to talk not only about control, but about science-based management over the education process, which dataware heavily depended on tests. The President's of Ukraine V. Yushchenko's Decree from July 4, 2005 played an important role in the genesis of the testing technologies. It offered moving of the system of entrance examinations to higher educational establishments in Ukraine to external independent knowledge testing during the years of 2005-06. The Ukrainian center of Educational Quality Assessment was organized and the external independent knowledge testing became an entrance exam to universities in Ukraine. The current condition of testing process in Ukraine being a form of measuring the quality of education demonstrates the great interest of the society and the state itself.

Keywords: testing, tests, testing technology, tasks, education.

Гриб С.Е. Генезис тестовых технологий в сфере образования: украинское измерение и мировой контекст

Аннотация. Реализуется ретроспективный анализ роли и места тестовых технологий в истории человечества. Обосновано пять этапов генезиса тестирования в образовании. Исследователи темы зарождение тестов связывают с возникновением первых государств. Именно с созданной в Древнем Китае (2200-е гг. до н.э.) системы испытаний для чиновников Р. Дюбуа выводит генезис тестирования. Современный российский ученый В. Кадневский, в свою очередь, настаивает на истоках тестирования с эпохи «гомо сапиенс». Использование письменных контрольных работ и различных испытаний в государствах Востока практиковалось уже в эпоху Древнего мира и Средневековья. Истоки современного тестирования датируются началом Нового времени, когда была сформирована парадигма современного научного мышления. В рамках этого периода сформулирована фундаментальная идея тестологии о возможности количественных измерений в психологии. Стремительный прогресс естественных наук и прикладных методик в конце XIX в. привел к осознанию необходимости создания общественно-государственной системы контроля знаний. Пионером в этом направлении стали США. Ста-

новление тестовых методик на территории Украины происходило в четыре этапа. Первый этап – начало XX в. – 1936 г. – стал периодом становления тестовых методик в Украине. Второй этап – 1936–1956 гг. – период политических гонений на все «буржуазные» науки, к которым властью была отнесена и педология. Тестологические исследования оказались под запретом. Третий этап – 1956–1991 гг. – период частичного возрождения тестирования на территории СССР. Четвертый этап берет начало с 1991 г. и продолжается до ныне. Новая история тестов в Украине началась в 90-х гг. XX в., когда общественность и правительство начали говорить не только о реорганизации управления, а о научно обоснованном руководстве учебным процессом, в информационном обеспечении которого важная роль принадлежит тестам. Эпохальным стал Указ Президента Украины В.А. Ющенко от 4 июля 2005 г., которым предлагалось на протяжении 2005-06 года перейти к системе проведения вступительных испытаний в вузы Украины с помощью внешнего независимого оценивания уровня знаний. Был организован Украинский центр оценивания качества образования и законодательно определено, что внешнее независимое оценивание в форме тестов является вступительным испытанием в вузы Украины. Современное состояние тестирования в Украине демонстрирует значительную заинтересованность общества и государства в такой форме измерения качества образования.

Ключевые слова: испытание, тесты, тестовые технологии, задание, образование.

Гриньова М.В.¹, Шульга І.А.²
Традиції квітчання на Полтавщині

¹ *Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, декан природничого факультету*

² *Шульга Ірина Анатоліївна, магістр природничого факультету
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна*

Анотація. У даний час в українській екологічній культурі спостерігаються білі плями у вивченні традицій українського вінкоплетіння, застосуванні цієї національної прикраси у різноманітних народних обрядах, трактуванні символічно-оберегового значення усього вінка та окремих його складових; невігластва у підборі квітів, стрічок та інших матеріалів для вінків, ігнорування вікових традицій у створенні вінків для різних вікових категорій та обрядів тощо.

Ключові слова: традиції, квітчання, Полтавщина, обряди, вінок, традиційні композиції з квітів.

Традиційні композиції з квітів тривалий час не потрапляли в поле зору екологів-культурологів та мистецтвознавців. Сьогодні рослинна тематика здобуває все більше прихильників серед дослідників українських традицій, проте обрядова рослинність трактується як лікувальний та обереговий засіб, а квіткові оздоби описуються поверхово. Отож, квітчання (за Б. Грінченком – прикрашання квітами), все ще не вивчене як окреме явище культури. В минулому квітчання було обрядовим атрибутом, багато традицій збереглося на українських землях і дотепер. Рослини, зокрема квіти, супроводжують людей у різних урочистостях. Скажімо, вінок із квітів відомий як елемент українського народного дівочого вбрання. Під поняттям «квітчання» можемо вважати об'ємні та площинні композиції з рослин або із роблених чи мальованих подіб, а також їх виготовлення та функціонування.

Про найкращу оздобу дівочої голови – вінок – багато писав видатний український етнограф нашого часу Олекса Воропай: «Наші дівчата плетуть собі вінки з квітів маку, синіх волошок, білого ромен-зілля, чорнобривців та дикої рожі. У плетенні вінків нашими дівчатами досягнуто

не меншого мистецтва, ніж у вишиванні, тканні та мереживі. В залежності від індивідуальних здібностей, дівчата там комбінують барву і форму квітів у вінку, що вінок стає мистецьким твором і підкреслює красу дівочого обличчя» [5].

Віночок – не просто прикраса, а ще й оберег – оберег від злих сил. Український віночок раніше був у кожній сільській хаті. Його вішали на стінах, на килими, або ставили на стіл. Було багато звичаїв, пов'язаних з віночком. Хочеться думати, що десь вони збереглися й дотепер. Колись останній сніп з поля жінці приносили в село. Несла його найгарніша дівчина. Цей сніп прикрашали віночком, як символ наступного врожаю. Ще існував звичай на весіллі: віночок одягали молодій на голову, а потім вона зберігала його все своє життя.

Історія вінка починається у глибокій давнині. За стародавнім віруванням предків через вінок приходили у наш світ безсмертні душі з потойбіччя. Згадка про вінки сягає шумерської культури (XII-III ст. до н.е.). Нащадками шумерів були представники культури шнурової кераміки, які мешкали на території сучасної України в XV-XIV ст. до н.е. і залишили у спадок слов'янам

деякі символи. Серед них знак міфічної шумерської богині Інанні – Іштар, який означає «ясне небо» і складається з круглого вінка – кола з вплетеною в нього стрічкою, яка створює два кінци, та шестипроменевої зірки в центрі. Він зображений і на саркофазі Ярослава Мудрого в Софії Київській (XII ст.). Є всі підстави вважати, що український вінок із стрічками – спрощений знак Інанні, що начебто стверджує побажання «ясного мирного неба» над головою того, хто його носить. Це оберіг від усього поганого і недоброго. У часи античності вінок слугував бенкетним чи застільним атрибутом, що символізував щастя і талант, ним прикрашали священні предмети та об'єкти поклоніння, увінчували переможця чи тріумфатора, оратори одягали його під час промов. Він також був знаком скорботи за померлим чи загиблим.

Термін «вінок» є збірним поняттям, майже в кожному етнографічному районі він мав іншу назву. Крім загальнослов'янських – вінок, вянок, перев'язка, чільце з XIX-поч. XX ст. побутували такі назви як: коробуля, лубок (Поділля), теремок (Чернігівщина), капелюшина, фес (Буковина), корона, перта (Закарпаття), цвіток, квітка (Наддніпрянина), косиця, плетінь (Гуцульщина), коруна (Лемківщина), гібалка (Переяславщина, Подніпров'я). Гуцулки носили вінкоподібне чільце – нанизані на дріт або ремінець мідні пластинки у формі пелюсток, а буковинки – коди – вінкоподібні прикраси, що кріпилися на тімені й пишно піднімалися вгору, волосся при цьому розпускалося.

Весілля як кульмінаційний момент людського життя належить до ініціальних обрядів, що включає матеріально-символічний перехід крізь смерть і спілкування з предками та божествами, а також є таїнством посвяти молоді у доросле життя [6]. Шлюбний вік у XIX столітті для українських парубків становив 18–25 років, для дівчат – 16–23 роки, але траплялося, що дівчата виходили заміж і в 14–15 років. За стародавніми звичаями слов'ян, спочатку віддавали заміж старших дочок або одружували старших синів, а потім молодших. Якщо молодші діти виходили заміж або одружувались першими, то це вважалося ганьбою для старшої дочки. Так само за старшинством одружували і синів.

Найкращим часом для весіль вважалася осінь: з 15 серпня по 14 листопада, а також від 6 січня до початку Великого християнського посту. Переважна кількість весіль відбувались у пору весняного рівнодення та літнього сонцестояння, менше – осіннього рівнодення та зимового сонцестояння [4]. Вінок займав особливе місце серед головних уборів українок. У XIX – на початку XX століть вінок носили вже як святковий го-

ловний убір. Наші дослідження показали, що вінок ніколи не виконував ні захисної, ні практичної функції. Це єдиний головний убір, який із давніх часів був винятково знаком.

Основу вінка становив обруч, який в XIX – на початку XX століть виготовляли із шкіри, тканини, стрічок, а також із дроту, картону та воску, металевих блискучих пластинок, фарбованого пир'я. Висота обруча коливалась від трьох до сімнадцяти сантиметрів. Способи прикрашання вінка знаходились в прямій залежності від соціально-економічних, кліматичних, географічних умов, ідеологічних уявлень. Значну роль при виготовленні вінків відігравав і соціальний момент. Весільний вінок на голові дівчини з давніх часів – це знак молодості, який відрізняє її від усіх інших дівчат на весіллі; основний атрибут у складному комплексі головного убору нареченої, який у багатьох етнографічних зонах України так і називається «вінок». Інколи вінком називали невелику складову частину весільного головного убору, компонент, який наділявся магічним і обереговим значенням.

Виготовляли вінок спеціально для кожної нареченої. На території Середньої Наддніпряни це могли бути розетки із червоної стрічки, які кріпились на скронях. Весь головний убір можна було позичати, а «віночок» не позичали ніколи [3]. Весільний головний убір представляв собою твердий завітчаний обруч, подібний до того, який носили дівчата на виданні, проте значно більш прикрашений.

У створенні весільного вінка особливо важливе значення відіграла знакова атрибутика. Форма вінка, вибір квітів, колір квітів і стрічок завжди відповідали світоглядним уявленням народу. Побутував звичай, за яким у головний убір чи у маленький «віночок» потрібно було додавати ті чи інші трави – магічні предмети. Найбільш поширеними в Україні були весільні вінки з барвінку, до якого додавали м'яту, руту, інші трави і квіти. Листочки барвінку, з якого сплітали вінки, мастили медом, додавали кілька зубців часнику, що мало зберегти молодих від усього злого. Як правило, вінок виготовляли свашки, дружки, матери нареченої, жінка з родини – «матка». Нареченій виготовляли вінок заборонялось традицією.

У північних районах Полтавщини знаком-символом у молодості була весільна дівоча хустка (з ріжками від уроків) та вінок, покладений на неї. У південних районах Полтавщини голову молодості позначували начільною пов'язкою, виготовленою із зеленої, блакитної, червоної стрічки і об'ємним вінком, виготовленим із штучних квітів, вовняних та паперових, а влітку – ще й живих [5]. Весільні головні убори за способом їх носити розподіляються на начільні, потиличні,

комбіновані. Начільні вінки-обручі в XIX – на початку XX століть були поширені майже на всій території України. Регіональна специфіка їх виявлялась у висоті обруча, в матеріалі, з якого обруч виготовляли. На території Середнього Подніпров'я для цього використовували картон або луб. Картонний обруч закривали однією або кількома кольоровими стрічками, накладаючи їх одна на одну таким чином, щоб нижню було видно. З боків за обруч затикали квіти.

На Полтавщині наречена одягала головний убір «паленок», у якому картонний обруч обтягували золотим позументом. Нижній його край прикрашали бузковою стрічкою, зав'язаною спереду бантом, до верхнього краю прикріплювали квіти із строкатого гарусу і мішурних ниток, ззаду до вінка чіпляли різнокольорові шовкові стрічки. Під вінок, як правило, одягали начільну пов'язку. На фото (листопад 1949 року) молода зліва.

Важливою складовою дівочих святкових і весільних вінків були яскраві однобарвні, візерунчасті шовкові стрічки. У XIX столітті стрічки носили двома способами: прив'язували до вінка чи начільної стрічки (бинди) або вплітали у кінці кіс, що спускалися по спині. Перший спосіб побутував на Правобережжі й Київщині, другий – на Полтавщині. На Лівобережжі використовували однобарвні стрічки, на Правобережжі – стрічки, заткані квітковими візерунками.

«Вже після війни ми з сестрою із задоволенням одягали на свята вишиту сорочку та спідницю, які в будні лежали у скрині, заплітали в коси довгі ленти, які спускалися по спині. Їй виходили на вигін. Туди сходилися усі жителі Городничів. На хуторі жило в ті часи люду багатенько. Чоловіків залишилося мало. Бо на війні полягли! Таким був наш відпочинок у празники», - розповіла нам жителька села Красногорівки (Великобагачанський район Полтавської області) Никін Парасковія Кіндратівна. Вона народилася в 1929 році, але пам'ятає усі дрібниці того часу. Навіть родинне фото нам подарувала. «Для хорошої справи, діти, нічого не жалко», - додала.

Таким чином, у весільному головному уборі нареченої – вінку-обручі – поєднуються такі елементи дівочого головного убору – стрічки, начільна пов'язка і віночок. У весільному обряді всі згадані частини головного убору виконують знакову та оберегову функції. Крім вінків-обручів, виготовляли й начільні вінки, до яких можна віднести і підковоподібні, що були поширеними на території Середньої Наддніпряни. Вінки виготовлялись з парафіну – «білого воску», пучків барвінку, аспарагусу, розмарину. Додавали невеликі п'ятипелюсткові паперові восковані квіточки – рожеві, блакитні, червоні. Як прави-

ло, такий вінок носили, накладаючи зверху на голову, від вуха до вуха (підковоподібно) – як корону. Згадані вінки купували на базарах, тому вони майже не відрізнялися на всій території їх побутування. На початку XX століття в Україні, крім вінка, побутував весільний головний убір – вельон (сучасна фата), який прийшов на українські землі із Західної Європи. Спочатку вельон розповсюдився у містах, а згодом – і в приміських селах. Широкого застосування у весільному обряді цей головний убір набув у 40-х роках XX століття У багатьох селах спостерігалось побутування і вінка, і вельона.

Інколи ці два головні убори поєднувались. Траплялись випадки, коли традиційний вінок одягали на голову нареченої в суботу, а вельон – у неділю [1]. Поступове нарощування атрибутів-символів – начільна пов'язка, квіти, вінок, стрічка – призвело до того, що в XIX столітті розвинувся надзвичайно складний комплекс весільного головного убору нареченої. На початку XX століття в Україні побутували найрізноманітніші традиційні головні убори, які розрізнялись за формою, матеріалом, способом носіння, назвами. При всій різноманітності локальних варіантів вінки наречених мають спільну рису – функцію, сталий показник, який залишається незмінним у всіх весільних головних уборах. Вінок завжди виступав символічним знаком та оберегом [2]. Давні звичаї та обряди, в яких зафіксовано розуміння народних головних уборів як своєрідних символів, протягом віків зберігалось в глибинах пам'яті наших предків і у формі звичаїв, обрядів дійшли до нашого часу. Багато цих звичаїв і обрядів ще на початку XX століття були пов'язані з вінками та стрічками наречених. Давня магія переплітається тут із залишками язичництва, які нашарувались на християнство.

Вінки, в яких запрошують на весілля, віддавали маленьким дівчаткам, а ті, в яких вінчались, зберігали. На Полтавщині у випадках, коли видавали заміж або женили останню дитину, вінок одягали батькові, а як не було батька – матері. Надіваючи вінок, промовляли: «Щоб на вас діждали надівати так, як за вами надівають нас». Практично всюди в Україні знятий з голови нареченої вінок одягали на голову дівчаткам. У тих же місцевостях, де вінок не перетанцювали, дружкам віддавали стрічки. Вважалось, що за допомогою магічних предметів – вінка та стрічок – можна швидше вийти заміж. За народними уявленнями, магічними властивостями наділялись стрічки, які відігравали значення символу в багатьох обрядах, в тому числі і весільному. За вплетеною у волосся стрічкою можна було розпізнати – чи дівчина мала батьків. На Полтавщині, якщо в нареченої є батьки, то в кінці коси

вплітали багато стрічок – кісників, якщо вона була кругла сирота, то косу не заплітали, а волосья зав'язували на потилиці стрічками.

У селі Шахворстівка (Миргородський район Полтавської області) молодій на скроні чіпляли «віночок» із стрічок у вигляді невеликої розетки (трьох-п'яти сантиметрів у діаметрі, із серединкою з іншої стрічки. В селі Кибинці цього ж району «віночок» мав вигляд невеликого кружечка – з кольорових дрібних квіточок, вкритих воском, і воскових білих крапельок. Обряд єднання проводили як і в селі Гаркушенці, тільки знявши «віночок» із скроні нареченої, пришивали його нареченому не до шапки, а до сорочки на грудях. Про це повідомила нам Гаркавець Марія Кузьмівна - жителька селища Велика Багачка (Великобагачанський район Полтавської області). «Народилася я в 1939 році у селі Кибинці Мирго-

родського району, а заміж пішла у Гаркушенці», - говорить Марія Кузьмівна.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє зробити наступні висновки. Весільний вінок, незважаючи на свою схожість зі святковим, був дійсно універсальним знаком, який містив у собі значну кількість різноманітних символів – від кохання та шлюбу до оберегів, від «поганого ока» та інших злих сил. Тому, починаючи зі збирання барвінку та інших квітів для його виготовлення, обов'язково дотримувалися певних ритуалів. Вінок та інші компоненти весільного головного убору постійно перебували у центрі ритуально-обрядових дій та знаменували собою перебіг етапів весілля. Знімання вінка з молодої та одягання на неї очіпка й намітки засвідчували її перехід у статус заміжньої жінки. Остаточо він установлювався в хаті молодого, де замість намітки його обраниці пов'язували хустку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексієвець М., Цвіркун В. Українська міфологія і фольклор – скарбниця національної культури / М. Алексієвець, В. Цвіркун // Культурне відродження в Україні: історія і сучасність. – Львів: СП «Астериск», 1993.
2. Більчук М. Міфопоетичні традиції Русі-України / М. Більчук // Культурне відродження в Україні: історія і сучасність. – Львів: СП «Астериск», 1993. – С. 24-25.
3. Борисенко В.К. Весільні звичаї та обряди на Україні / В. Борисенко – К: Наукова думка, 1988. – С. 57.
4. Вовк Хв. Етнографічні особливості українського народу // Вовк Хв. Студії з української етнографії та антропології. – К., 1995.
5. Воропай О. Звичай нашого народу. Етнографічний нарис. / О. Воропай – К.: Оберіг, 1993.
6. Голобородько В. Ой вінку, мій вінку... Ознаки дівочого вінка як основа для його метафоричної трансформації в українських народних казках. //Українська культура, 2000. – № 7-8. – С. 36.

Hrynova M.V., Shulha I.A. Roots kvitchannya in Poltava

Abstract. Currently in Ukrainian culture ecological observed gaps in learning traditional Ukrainian vinkopletinnya, application of national decorations in various traditional ceremonies, symbolic interpretation of the meaning of all crown charms and its parts; ignorance in selecting flowers, ribbons and other materials for wreaths, ignoring ancient traditions to create wreaths for different age groups and ceremonies and so on.

Keywords: tradition kvitchannya, Poltava, ceremonies, wreath and traditional flower arrangements.

Гринева М.В., Шульга И.А. Традиции квитчання на Полтавщине

Аннотация. В настоящее время в украинской экологической культуре наблюдаются белые пятна в изучении традиций украинского винкоплетиння, применении этой национальной украшения в различных народных обрядах, трактовке символично оберегового значение всего венка и отдельных его составляющих; невежества в подборе цветов, лент и других материалов для венков, игнорирование вековых традиций в создании венков для разных возрастных категорий и обрядов и т.д..

Ключевые слова: традиции, квитчання, Полтавщина, обряды, венки, традиционные композиции из цветов.

Грицких А.В.¹

Семиотические системы как средство обучения

¹ Грицких Алексей Владимирович, старший преподаватель, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск, Украина

Аннотация: В статье анализируется и раскрывается возможность создания оптимальных педагогических условий для самостановления и саморазвития личности ученика (студента). В данном контексте семиотические системы рассматриваются как одно из эффективных средств обучения и воспитания. Целью исследования является рассмотрение использования в образовательном процессе педагогических семиотических систем с точки зрения материализации содержания учебного материала для углубления его понимания.

Ключевые слова: педагогические условия, семиотические системы, содержание учебного материала, педагогическая система, средства обучения.

Реформирование образования предусматривает переход от традиционного, в основном экстенсивно-информационного обучения, к интенсивно-фундаментальному с целью развития всех сфер личности. Мы акцентируем внимание на следующих вопросах: ценностно-смысловая, мотивационная, волевая, интеллектуальная, морально-этическая, художественно-эстетическая гармонизация личности.

Преподаватель (учитель) должен овладеть концептуальным, а не только нормативно-рецептурным пониманием образовательного процесса, а также осознать необходимость системно-деятельного подхода к обучению и воспитанию и развитию в процессе обучения.

Характерной особенностью нашего времени является плюрализм взглядов, мнений, отношений, умственных и практических поисков и действий. Сказанное в определенной степени относится и педагогике, таких ее составляющих как дидактика, методика, технология.

Технологизация обучения путем внедрения деятельного подхода занимает ведущее место в исследованиях по психологии, педагогике, дидактике, методике.

Деятельностный подход обоснован в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, а затем развит П.Я. Гальпериным, Л.М. Фридманом, Д.Б. Элькониным и др. Основная педагогическая идея этой теории состоит в утверждении, что знание не передается, а производится только субъектом собственной деятельности, к тому же усвоение знаний происходит в сочетании со способами действий.

Мы учитываем функциональный подход к проектированию модели учебной деятельности, предложенный Л.М. Фридманом [2], и содержание ориентировочной составляющей деятельности, что отражено в работах Е.И. Машбица [3;4]. Вместе с этим мы предполагаем необходимость оптимального сочетания инновационных педагогических технологий с классическими педагогическими теориями [5, с. 214-218].

Основной целью инновационных педагогических технологий является создание комфортных психолого-педагогических условий для процессов «самости» личности (саморазвитие, самоактуализация, самореализация) [6, с. 54-56].

Комфортные психолого-педагогические условия способствуют возникновению положительного эмоционального состояния и положительных отношений к знаниям, к процессу обучения, к себе в этом процессе. Все эти положительные эмоциональные отношения возникают и закрепляются на основе конкретных результатов. Отсюда педагогическая проблема: ситуация успеха - как ее создавать?

Положительные эмоции личности, как компонент внутреннего духовного совершенства возникают в процессе обучения, как правило, на основе понимания содержания учебного материала. Ощущение понимания и осознания себя в этом состоянии реализуются с помощью различных средств.

Творческая деятельность преподавателя (учителя) предусматривает управление процессом усвоения системы научных знаний и превращения их в движущие силы сначала учебно-познавательной, а затем и профессиональной деятельности. Технология этой деятельности должна совершенствоваться на основе научных изысканий и исследований.

Мы выделяем один из аспектов актуальной проблемы использования в образовательном процессе педагогических семиотических систем с точки зрения материализации содержания учебного материала для углубления его понимания.

Нами начаты исследования указанной проблемы по такой тематике: Оптимальные семиотические системы как средство продуктивной квазисамостоятельной поисковой деятельности учащихся [8]; Семиотические системы как средство формирования духовной культуры субъектов учебно-воспитательного процесса [9].

Дальнейшие исследования указанной педагогической проблемы мы видим в теоретическом обосновании необходимости технологической разработки педагогических систем как одного из важных вариантов средств материализации содержания учебного материала.

В реальном учебно-познавательном процессе имеет место противоречие между абстрактно-понятийной и конкретно-образной формами представления содержания и отражения его смысла. Из этого противоречия следует педагогическая проблема оптимального синкретического сочетания разнообразных форм материализации содержания учебного материала, а следовательно выявление роли, места и значения педагогических семиотических систем в логической структуре содержания учебного материала.

Аппарат усвоения знаний должен включать в свою структуру и педагогические семиотические системы. В теории познания важнейшими функциями семиотических систем считается: 1) сообщение познавательной информации; 2) отражение смысла и обеспечения понимания субъектом познания необходимой информации 3) вовлечение субъекта в познавательную деятельность путем эмоционального воздействия, т.е. возбуждение центра положительных эмоций.

Таким образом, становится понятным, что эти общенаучные теоретические положения имеют важное значение и в дидактике, а также практическую ценность в методике и технологии обучения, в частности в вопросах материализации содержания учебного материала и его логической структуры.

Разработку семиотических средств обучения мы осуществляем, руководствуясь следующими принципами:

1. Принцип общесмысловой связи между различными формами семиотических средств.
2. Принцип доминантной смысловой связи.
3. Принцип целостности системы семиотических средств.
4. Принцип минимизации языковых конструкций без потери объема учебной информации и ее смысла.
5. Принцип соответствия и дополнительности разных семиотических средств в отношении друг друга.

В процессе обучения мы стараемся максимально приблизиться к реальности. Вместе с этим, мы должны понимать, что отражение сущности этой реальности в виде семиотических систем (рисунки, схемы, графики, формулы и т.п.) в некоторой степени условны. И, как бы ни усиливалась эта условность (абстрактность изображения), не следует ни на минуту забывать, что

эта условность имеет сущностную связь с реальностью.

Исходя из этого, мы должны осознать, что закономерно наличие учебно-познавательного противоречия между абстрактно-понятийной и конкретно-образной формами изображения учебной информации и отображения ее смысла.

Распределяя знаки в семиотических системах на языковые и неязыковые, мы акцентируем внимание на последних в связи с тем, что в дидактике целесообразно неречевые знаки ставить в соответствие языковым, которые представлены текстом учебника или словом преподавателя (учителя). Неречевые знаки чаще всего представлены в виде знаков-копий, знаков-признаков, знаков-сигналов, знаков-схем, знаков-рисунков, знаков-символов, знаков-графиков и др..

«Знак - Материальный чувственно воспринимаемый предмет, событие или действие, выступающее в познании в качестве указания, обозначения или представления второго предмета, события, действия, субъективного образования» [12, с. 135].

«Из определения знака вытекает его важнейшее свойство: будучи некоторым материальным объектом, знак служит для обозначения чего-либо другого; в силу этого понимание знака невозможно без выяснения его значения - как предметного (обозначаемый объект), так и смыслового (образ обозначаемого объекта) и экспрессивно (выражение с его помощью чувства)» [12, с. 136].

Так как содержание учебно-познавательной информации обуславливается текстом учебника или языком преподавателя (учителя), то возникает насущная проблема дидактически целесообразного дополнения этого содержания оптимальными семиотическими системами, составляющими аппарата усвоения знаний. Наши научно-практические разработки находятся в соответствии с теоретическими положениями В.В. Давыдова: «В настоящее время важно качественно изменить сам характер чувственных опор в обучении. Такими опорами должны стать модели ... Модели и схематические чувственные опоры являются средством формирования вовсе не конкретных образов, а абстрактных понятий. С усилением роли теоретических знаний (особенно в старших классах) значение такой наглядности, естественно, не только не уменьшается, а возрастает» [13, с. 362].

В современной физике теоретические исследования на основе соответствующих моделей, а также изображения этих исследований и их результатов в виде семиотических систем играют ведущую роль в познании окружающего мира.

Математический аппарат физики - это специфические семиотические системы, без которых классическая и современная физика существовать не могут.

Итак,

1. Сущность процесса познания на основе семиотических систем (синтактика + семантика + прагматика) необходимо постоянно разяснять студентам (ученикам).

2. Дидактически целесообразно «заполнять вакуум» между физической реальностью и наиболее абстрактным отражением сущности этой реальности в виде формул.

3. Эффективными средствами заполнения этого «вакуума» должны быть оптимальные (адаптированные к познавательным возможностям) педагогические семиотические системы.

4. В теории и практике учебного познания (дидактика, методика, технология) избыточного

количества семиотических систем не бывает при условии, что они целесообразно разработаны и оптимально используются, особенно на основе современных технических средств.

5. Не эпизодическое, а перманентное использование педагогических семиотических систем должно детерминировать возможность подобных творческих разработок самими студентами (учащимися).

6. Все знания, умения на основе знаний и навыки на основе умений студенты (учащиеся) могут получать только в процессе собственной учебно- познавательной деятельности, в результате которой формируются личностные свойства и определенные качества этих свойств.

7. Содержание и структура квазисамостоятельной учебно-познавательной деятельности полностью зависит от профессионализма преподавателя (учителя).

ЛИТЕРАТУРА

1. Проказа О.Т. Чому не всі учні розуміють фізику і що означає її розуміти? Освіта Донбасу, №3(89), 2001- с. 36-39.
2. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. –М.: Просвещение, 1987, –224с.
3. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.:Вища шк., 1987, – 223с.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988, –192с.
5. Проказа А.Т., Меньяйленко А.С. Новые информационные технологии обучения и «законы сохранения» в педагогике // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти: Збірник статей. – Луганськ: ЛДПУ, 1998. – 336с.
6. Проказа А.Т. Педагогическая проблема «самости» и ее реализация // Педагогическое образование и наука: Научно – методический журнал, №3, 2005. – 80с.
7. Содержательно-знаковая наглядность в системе креативного обучения физике // Доклады на международной научно – практической конференции. – Самара: Издательство Сам ГПУ, 2003. –205с.
8. Проказа О.Т., Грицьких О.В., Беляев Б.В. Оптималні семіотичні системи як засіб продуктивної квазісамостійної пошукової діяльності учнів у процесі вивчення фізики.//Вісник Чернігівського держуніверситету. Випуск 13.Серія: педагогічні науки: У2-х т. – Чернігів, 2002, с.113-115.
9. Проказа А.Т., Грицьких А.В. Семиотические системы как средство формирования духовной культуры студентов в учебно-воспитательном процессе. //Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка, №11(55). – Луганськ, 2002, с.160-166.
10. Философский словарь/ Под ред. М.Т. Розенталя. Изд. 3-е. – М.: Политиздат,1975, –224с.
11. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972, – 423с.

Hrytskykh O. Semiotic systems as means of education

Abstract. The possibility of the creation of optimal pedagogic conditions for self-formation and self-development of a student's personality is analyzed and presented. In the context the semiotic systems are considered as effective means of teaching and education. Comfortable psychological and pedagogical conditions facilitate the formation of positive emotional attitude towards knowledge, process of education and towards personality's being in this process. All these positive attitudes appear and consolidate on the base of concrete results. Positive emotions of a personality as a component of an internal spiritual perfection appear in the process of education mainly on the ground of understanding the content of the educational material. The feeling of understanding and awareness of a self in this state is realized with the help of different means. Thus, the aim of the article is to consider the use of the pedagogical semiotic systems in the educational process in terms of materialization of the content of the educational material for its deeper understanding. The research on the problem has been held according to the following directions: 1) optimal semiotic systems as means of productive quasi-independent students' research activity; 2) semiotic systems as means of the formation of the spiritual culture of the subjects in the teaching and educational process. The development of the semiotic means of education we realize according to the following principles: 1) the principle of the general sense connection between different forms of the semiotic means; 2) the principle of the dominant sense connection; 3) the principle of the integrity of the system of the semiotic means; 4) the principle of minimization of language constructions without loss of the educational information scope and its meaning; 5) the principle of compliance and complementarity in relations among different semiotic means. We consider further research of the presented educational problem in theoretical grounding of the necessity in

technological development of the pedagogical system as one of the important variant of means of materialization of the educational material content.

Keywords: pedagogic conditions, semiotic systems, content of the educational material, pedagogical system, means of education

Дейниченко В. Г.¹

Складники проектування навчальної діяльності школярів

¹ Дейниченко Володимир Геннадійович, аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна

Анотація: У статті на підставі аналізу наукової літератури розкрито різні концептуальні позиції вчених до визначення поняття «проектування» та його структури; схарактеризовано складники проектування у вигляді сукупності таких компонентів, як прогнозування, моделювання, планування, конструювання; визначено функції проектування задля виявлення його можливостей у навчальній діяльності школярів.

Ключові слова: проектування, прогнозування, моделювання, планування, конструювання, структура і функції проектування, проектна парадигма.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Інтеграція України в європейський освітній простір та приєднання до «Болонського процесу» потребує нових підходів, визначення пріоритетів освіти, зорієнтованих на всебічний розвиток особистості дитини. Важливість проблеми проектування в практиці роботи загальноосвітньої школи обумовлена ідеєю розвитку і формування особистості учня як основної соціальної цінності, що передбачає розгляд процесу навчання з позиції школяра, його потреб, інтересів, суб'єктного досвіду, де він виступає проектувальником власного учіння, і вимагає формування компетентності проектування діяльності (готовності до цілепокладання, оволодіння вміннями передбачати, прогнозувати, планувати, моделювати, конструювати та аналізувати свою власну навчально-пізнавальну діяльність).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретико-концептуальні основи проектної парадигми, що складається в педагогічній науці ХХІ століття, отримали свій розвиток в наукових працях українських і зарубіжних учених (В. Аверкін, В. Беспалько, В. Безруков, В. Гінецинський, В. Докучаєв, В. Загвязинський, Е. Заір-Бек, Г. Ільїн, І. Ільясов, М. Кларін, Є. Машбиць, Г. Муравйова, О. Олексюк, В.Паламарчук та ін.), в яких здійснено концептуальний аналіз і синтез теоретичних уявлень про проектування в різних галузях гуманітарного знання, розроблено теоретичні основи соціально-педагогічного проектування, визначено суть, принципи, провідні дефініції, технології проектної діяльності, науково обґрунтовано її завдання і структуру тощо. Разом з тим підготовка учнів до проектування власної пізнавальної

діяльності в навчанні не стала предметом спеціального дослідження.

Постановка завдання. Для розв'язання проблеми підготовки школярів до проектування власної навчально-пізнавальної діяльності слід чітко визначити суть поняття «проектування», з'ясувати його структуру та визначити функції зазначеної дефініції в умовах навчального процесу. Розкриття саме цих питань і є метою нашої статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для всебічного аналізу поняття «проектування» вважаємо доцільним звернутися не тільки до педагогічних праць, а й розкрити зазначену дефініцію у філософському, соціологічному психологічному та інших аспектах, що сприятиме цілісному уявленню про суть досліджуваного феномену.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що різні автори підходять до визначення поняття «проектування» з різних позицій, у різних аспектах, розглядаючи його з точки зору таких підходів:

– *технологічного* – як вибір деякого способу дій; послідовність дій від постановки проблеми до розробки рішення (Н. Алексєєв, Г. Дейниченко, Я. Дитрих, Г. Муравйова);

– *ресурсного* – як сфера самореалізації особистості, спрямована на розвиток її потенціалу; процес прийняття рішень з розробки плану перетворення ресурсів у засіб задоволення потреби (В. Радіонов, В. Гаспарський);

– *аксіологічного* – як інтелектуальна діяльність, пов'язана з ціннісним переосмисленням цілеспрямованих майбутніх дій (Дж. Джонс, Г. Ільїн, В. Радіонов, Г. Муравйова);

– *евристичного* – як творчий процес, із засто-

суванням фундаментальних принципів і відношень (А. Половінкін, Ю. Столяров, Ф. Ханзен, П. Хілл); творча діяльність (В. Белозерцев, С. Василейський, В. Моляко, Н. Сибирська);

– *акмеологічного* – як засіб найвищого інтелектуального, творчого саморозвитку суб'єкта діяльності (О. Газман, Л. Теплоухова);

– *кібернетичного* – розробка і створення систем управління задля виконання певних функцій (В. Беспалько, П. Балабанов, С. Машбиць);

– *синергетичного* – як процес самоорганізації діяльності під впливом зовнішніх чинників (В. Львович, І. Пригожин);

– *компетентнісного* – як діяльність, спрямована на формування проектної компетентності (Дж. Дьюї, І. Єрмаков, Л. Теплоухова).

Узагальнюючи зазначені підходи, погоджуємося з дослідниками Н. Алексєєвим, Г. Селевко, А. Хуторським та іншими, розглядаючи проектування як усвідомлену і цілеспрямовану поетапну діяльність, що завершується створенням певного продукту як результату її реалізації; як діяльність зі створення образу майбутнього передбачуваного явища задля вирішення проблем і здійснення перетворень навколишнього середовища.

Різні концептуальні позиції в дослідженні феномену проектування зумовлюють особливості розкриття суті «проектування» як наукової категорії.

Проектування передбачає наявність проблеми, яка має практичний характер і вирішується в процесі організації різних видів діяльності. Тому більшість учених акцентують увагу на *проблемно-діяльнісному* характері проектування, адже проблема в давньогрецькій мові – це те, що кидають вперед, те, до чого ще слід прийти; проект теж передбачає кидання вперед, але вже не матеріальних речей, а думок, ідеальних образів [1]. Суттю проектування з точки зору такого підходу є поступове усвідомлення особистістю своєї життєвої проблеми і побудова її рішення, що засвідчує про необхідність оволодіння навичками проектування як провідного виду діяльності нового типу, в якій ключовим поняттям є поняття «проект».

У процесі дослідження з'ясували, що поняття «проект», яке прийшло з техніки, традиційно тлумачиться як «задум, план, прообраз певного об'єкта» [10, 177]; «задуманий план дій» [14, 663]; «прототип, прообраз передбачуваного або можливого об'єкта, стану» [3, 103].

Аналіз літературних джерел засвідчує, що єдиного підходу до розуміння суті поняття «проект» на сучасному етапі немає. Його зазвичай тлумачать як результат діяльності, отриманий продукт (продуктивний аспект), або як іннова-

ційну форму організації спільної роботи, спрямовану на досягнення певного результату (діяльнісний аспект).

Вивчаючи проблему проектування, дослідниця А. Цимбалару [17] дістає висновку, що проект – це не тільки результат проектування, який передбачено, але й низка послідовних дій, спланованих заздалегідь, спрямованих на його досягнення.

Визначення проекту як обмеженої в часі цілеспрямованої зміни окремої системи з установленними вимогами до якості результатів, можливими рамками витрат засобів і ресурсів та специфічною організацією призводить до виокремлення певних фаз його розвитку: проектувальної, технологічної та рефлексивної [17].

З таким розумінням поняття «проект» ми не погоджуємося, адже, на нашу думку, розгляд цього поняття як результату і як певної сукупності дій призводить до невизначеності його сутності, і, як наслідок, до різночитання. Вважаємо, що проект – це результат проектувальної діяльності, тобто проектування.

Аналіз літературних джерел надає підстави свідчити, що утруднення під час визначення суті поняття «проектування» також пов'язані з такими родовими до нього поняттями як «прогнозування», «моделювання», «планування», «конструювання», що підмінюються один одним або використовуються в якості синонімів.

Аналіз розвитку ідей проектування в історії педагогічної думки засвідчує, що найбільш близьким до проектування філософським поняттям є передбачення (обґрунтоване припущення про майбутній стан явищ природи і суспільства) [16, 504], що має такі форми: передчуття (просте завбачення), передугадкування (складне завбачення), прогнозування, провіщення та інші. Проте саме прогнозування визначається як суто наукове передбачення, спеціальне дослідження перспектив розвитку будь-якого явища, переважно з кількісними оцінками й визначенням певного терміну зміни цього явища [15, 513]. У прогнозуванні керованих соціальних явищ розробляються пошуковий і нормативний прогнози, які дозволяють оцінити ймовірнісний та бажаний стан об'єкта з метою оптимізації рішень, що приймаються. Разом з тим у проектуванні відображається не тільки бажаний стан об'єкта, але й фіксується цілеспрямована діяльність з досягнення цього стану, тобто прогнозування не розкриває суті проектування, оскільки є тільки його складником.

Отже, спеціально організованим науковим дослідженням, спрямованим на отримання інформації про розвиток об'єкта, що проектується, є прогнозування, метою якого є передбачення по-

дальшого перебігу та результатів розвитку певного об'єкта, формулювання припущення про те, що може бути. Одночасно проектування передбачає створення того, що має бути, спираючись на результати прогнозування, тобто прогнозування є складником проектування як його елемент та етап [17, 9].

Проаналізуємо співвідношення понять «проекування» і «моделювання». Поняття «моделювання» в широкому значенні – це метод пізнання деяких якостей об'єкта через створення моделей, що пов'язане з абстрагуванням, ідеалізацією суттєвих властивостей об'єкта, який моделюється [6].

До специфічних особливостей моделювання як методу пізнання вчені відносять: можливість вивчення певного процесу до моменту його здійснення; виявлення негативних наслідків та їх ліквідацію або послаблення проявів; цілісного вивчення явищ і процесів, оскільки досліджуються не тільки елементи, а й зв'язки між ними.

Ряд учених вважають, що за змістом поняття «моделювання» і «проекування» є близькими, оскільки «проект», на їх думку, передбачає внутрішню мисленеву діяльність, концептуалізацію діяльності, разом з тим він завжди зорієнтований у майбутнє (проект-задум, проект-план). Одночасно, якщо створюється модель певного предмета, явища, процесу, то вона не є проектом за визначенням, тому проектування слід розглядати як самостійний етап, пов'язаний з конкретизацією моделі та її практичною реалізацією [6].

Погоджуємося з думкою А. Дахіна [4] про те, що зіставлення моделювання і проектування приводить до їх змістовного взаємопроникнення та збагачення, оскільки проект у якості системи є підсистемою моделі, а проектування може складатися з декількох моделей, тобто проектування передбачає створення часткових моделей, тому моделювання є етапом проектування.

Як відомо, під *плануванням* традиційно розуміють створення, розробку плану, тобто послідовності здійснення певної програми дій, тому планування є організаційним початком діяльності, яка не передбачає суттєвих змін об'єкту та відкриттів. Проектування є одним з аспектів творчості людини, в основі якого лежить планування, прогнозування, прийняття рішень, розробка, наукове дослідження [11, 3]. Тим саме планування виступає зв'язуючою ланкою між отриманням інформації про майбутнє та її включенням в організацію діяльності та управління нею [9, 11].

Щодо співвідношення проектування з конструюванням, то ми погоджуємося з дослідниками В. Моляко, М. Нечасвим, Я. Таленсом та іншими, які вважають недоцільним використання цих термінів у якості синонімів і наголошують,

що проектування і конструювання – процеси різні, хоча і взаємозалежні, тобто такі, що доповнюють один одного. На думку цих учених, конструктивна форма об'єкта уточнюється застосуванням методів проектування, а проектування можливе лише за попередньо прийнятих варіантів конструктивного виконання. Дослідники зазначають, що проектування – це вибір певного способу дії, в окремому випадку – це створення системи як логічної основи дії, здатної вирішувати за певних умов і обмежень поставлену задачу, результатом вирішення якої є проект розроблюваного об'єкта, що приймається як основа для подальшої розробки [12, 22].

Досліджуючи суть поняття, вчені підкреслюють, що конструювання, більш ніж моделювання, деталізує проект, конкретизує його та наближує до реальних умов діяльності. Метою конструювання є створення реального об'єкта за певною моделлю, яке має технологічний характер діяльності й забезпечує досягнення результату.

Отже, аналіз наукової літератури дає підстави для виділення таких складників проектування, як-от: прогнозування, моделювання, планування, конструювання.

Характерними рисами розуміння поняття «проекування» на сучасному етапі є його тлумачення як одного з аспектів творчості людини, в основі якого лежить планування, прогнозування, прийняття рішень, розробка, наукове дослідження [11, 3]. Тобто, розкриттю сутності проектування сприяє аналіз його структури, проте слід зазначити, що серед науковців немає єдиного підходу до її визначення [6;8;11].

Як відомо, проектування як творчий процес характеризується натхненням, емоційним зануренням, спільною роботою мислення й уявлення, максимальним загостренням свідомості, озарінням та ясністю способу досягнення мети і результату (Б. Теплов).

Ф. Ханзен, розглядаючи питання творчості в проектуванні, аналізує точки зору відомих дослідників ХХ століття (Г. Уоллес, І. Фіш, Ф. Кессельрінг та ін.) щодо структури цього процесу [8, 26-27].

Так, Г. Уоллес розрізняє такі дії проектувальника, як підготовка, виношування ідеї, інтуїтивне схоплення шуканого результату, поміркована проробка ідеї.

На думку І. Фіш, проектування містить такі етапи: чітке й достатньо повне формулювання питання; проробка питання; корегування помилок; детальна проробка завдання.

Ф. Кессельрінг виокремлює практико-рефлексивний аспект процесу проектування, що передбачає формулювання задачі, її розв'язання в першому та другому наближенні, остаточне

розв'язання, його максимальна конкретизація.

Вивчаючи проблему, дослідник П. Хілл дістає висновку, що вміння проектувати є одночасно і наукою, і мистецтвом [16, 54], тобто проектування характеризується як теоретичною творчістю, результатом якої є нові ідеї, так і практико-орієнтовною діяльністю, пов'язаною з виробництвом та використанням об'єкта, що проектується.

Х. Ломанн розглядає такі складники проектування: проникнення в зміст предмета через аналіз, формулювання ідеї і плану розв'язання, виконання правильного розв'язання, випробування й наступна перевірка функціонування об'єкта, що проектується [2, 30].

Модель діяльності проектувальника, на думку дослідника П. Балабанова, складається з концептуального проектування, що передбачає виробництво ідей, та перцептуального проектування, що вимагає здійснення розрахунків, економічного аналізу, креслярських робіт, експериментальної та організаційної діяльності [2].

У логічній структурі проектування дослідниця Г. Муравйова [8, 33] розглядає такі етапи його здійснення: постановка задачі; збір інформації; аналіз даних; вибір стратегії; вибір тактики; формулювання ідей; порівняння варіантів; синтез; оцінка; оптимальне рішення; конкретизація.

За даними досліджень (Н. Алексеев, Е. Заїр-Бек, В. Імакаєв, Т. Шамова та ін.) виокремлюють такі етапи проектування: позиційне самовизначення – аналіз ситуації – проблематизація – концептуалізація (цілепокладання) – програмування (створення програми заходів із досягнення задуму) – планування [11, 4].

Принциповою особливістю проектування є наявність у його структурі мислєдіяльності такого етапу, як рефлексія. Якщо проектування починається із самовизначення, пов'язаного з реалізацією задуму, то рефлексія пов'язана із закінченням цієї діяльності, усвідомленням і переосмисленням її результатів, що на думку Н. Алексеева, є передумовою для об'єднання технік рефлексії з техніками проектування [1]. Тобто, процес проектування передбачає рух від проблемної ситуації через корекцію власних дій до подальшої рефлексії діяльності.

Отже, проектування як діяльність містить певний інваріант мислєдіяльних операцій, що передбачає рух від визначення цілей до пошуку засобів їх реалізації, вибудовування результату й можливих наслідків реалізації проекту. Разом з тим у структурі проектування розрізняють суто проектування (мислєдіяльність: аналіз завдання, генерування ідей, аналіз можливих варіантів розв'язання, вибір оптимального, конкретизація) й реалізацію проекту (перетворююча діяльність

у матеріальній сфері).

Аналіз наукової, психолого-педагогічної і методичної літератури надає підстави свідчити, що поняття «проектування» є складним і багатоаспектним, якому неможливо дати універсальне визначення, проте до основних ознак проектування, на наш погляд, можна віднести *змістову* (поширення діяльності проектування на всі сфери суспільного життя); *цільову* (усвідомлення задачі, яка має бути вирішена задля досягнення мети); *особистісну* (вибір і прийняття рішення про шлях реалізації мети); *процесуальну* (побудова моделі як ідеалізованого об'єкта реальної ситуації).

Визначенню сутності проектування сприяє з'ясування питання про його *функції*. Проектування в навчальній діяльності школярів не є самоціллю, воно сприяє реалізації загальних цілей навчання й забезпечує виконання функцій навчального процесу, як-от: освітньої, виховної, розвивальної, організуючої, спонукальної, оскільки відбувається в межах цілеспрямованого навчального процесу загальноосвітньої школи і є ефективним засобом навчання й виховання [5;7;13].

Освітня функція проектування в навчальній діяльності виявляється в оволодінні школярами знаннями, спеціальними і загальнонавчальними вміннями й навичками в процесі його виконання. Тому проектування сприяє набуттю досвіду пізнавальної діяльності, що є передумовою формування готовності до самоосвіти в різноманітних видах діяльності й потребує не тільки оперування наявними знаннями, а й здобуття нових знань у процесі виконання мислєдіяльних операцій аналізу, порівняння, узагальнення тощо.

Розвивальна функція проектування, поперше, спрямована на вдосконалення розумових здібностей, розвиток пізнавальних процесів; подруге, пов'язана з формуванням таких рис характеру як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, відповідальність, організованість, працьовитість, що сприяє духовному збагаченню особистості й формуванню наукових переконань.

Отже, у процесі проектування відбувається закріплення наукових знань, виховується критичне мислення, а отже формується світогляд, у чому й виявляється його *виховна* функція.

Спонукальна функція проектування проявляється в тому, що сам характер проектної діяльності стає стимулом для підвищення пізнавального інтересу, оскільки учень залучається до активного пізнання в розв'язанні навчального завдання.

Організуюча функція проектування забезпечується її впливом на формування й закріплення

навичок організації власної навчальної діяльності: учні навчаються самоорганізації, самоплануванню, самоконтролю.

На думку вчених (О. Газман, Л. Теплоухова та ін.) проектування має певні особливості, оскільки віддзеркалює процеси сенсотворення, що реалізуються у формі рефлексії в ході перетворюючої діяльності, в чому і виявляється його *функція саморозвитку* [11, 5-6]. У проектуванні розв'язання завдань і проблем стимулює розвиток нових його форм, оскільки, по-перше, учень стає суб'єктом навчального процесу, самостійно відбирає необхідну інформацію, виходячи із змісту завдання; по-друге, у процесі проектування відсутні готові знання, тому їх систематизація й вибудовування проекту є справою учня. Саме тому О. Газман вважає проектування комплексною діяльністю, яка є засобом інтелектуального творчого *саморозвитку* суб'єкта освітньої діяльності, у «вузькому» значенні – засобом розвитку його проектувальних здібностей.

Крім розглянутих функцій, методично спрямоване проектування виконує специфічну дидактичну функцію – *контролюючу*, оскільки перевірка роботи учнів над проектом передбачає контроль з боку вчителя за виконанням послідовності певних пізнавальних дій, плануванням роботи, розв'язанням поставленого завдання, пере-

віркою отриманих результатів, усуненням недоліків у роботі тощо.

Висновки. З урахуванням різноманіття концептуальних позицій до розуміння поняття «проектування», слід відмітити його складність, багатогранність і багатоаспектність, що унеможливує його універсальне визначення. З огляду на мету і завдання нашого дослідження, розглядаємо проектування як усвідомлену і цілеспрямовану поетапну діяльність, що завершується створенням певного продукту як результату її реалізації.

Проведений аналіз різних підходів учених до визначення логічної структури процесу проектування надав підстави виокремити такі її складники, як суто проектування (інваріант мисленевих операцій) і реалізація проекту (перетворююча діяльність в матеріальній сфері).

Проектування, що здійснюється в умовах навчального процесу, покликане виконувати низку провідних функцій, основними з яких визначено освітню, розвивальну, виховну, організуючу і спонукальну. Разом з тим методично спрямоване проектування виконує і специфічні дидактичні функції, як-от: контролюючу і функцію саморозвитку, оскільки є дієвим засобом навчання і виховання учнів, розвитку їхніх проектувальних і творчих здібностей та якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление [Электронный ресурс] / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85-102. – Режим доступа к журн.: <http://rl-online.ru/articles/2-02/111.html>
2. Балабанов П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности / П.И. Балабанов. – Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1990. – 200 с.
3. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – Т.2. – 639 с.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность, и ... неопределённость / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26.
5. Дейниченко Г.В. Підготовка студентів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Геннадій Володимирович Дейниченко. – Харків, 2008. – 216 с.
6. Кузьминов Р.И. Формирование готовности студентов к дидактическому проектированию в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика проф. образования” / Р. И. Кузьминов. – Ставрополь, 2004. – 26 с.
7. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
8. Муравьёва Г.Е. Проектирование образовательного процесса в школе: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Галина Евгеньевна Муравьёва. – Шуя, 2003. – 400 с.
9. Рёгуш Л.А. Прогностическая способность учителя и её диагностика: учебн. пособ. / Л.А. Рёгуш. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 88 с.
10. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – М.: Сов. энциклопедия, 1980. – 1600 с.
11. Теплоухова Л.А. Деятельностный подход в обучении. Понятие проектирования как деятельности [Электронный ресурс] /Л. А. Теплоухова //Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2011. – Режим доступа к статье: <http://festival.1september.ru/articles/419748/>.
12. Таленс Я.Ф. Работа конструктора / Я.Ф. Таленс. – Л.: Машиностроение. Ленингр. отд-ние, 1987. – 255 с.
13. Техническое творчество учащихся : учеб. пособие [для пед. ин-тов и пед. уч-щ по индустр.-пед. спец.] / [Столяров Ю.С., Комский Д.М., Гетта В.Г. и др.] ; под ред. Ю.С. Столярова, Д.М. Комского. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
14. Глумачний словник української мови / [за ред. В.С. Калашника]. – Х.: Прапор, 2002. – 992 с.
15. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев и др. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
16. Хилл П. Наука и искусство проектирования. Ме-

тоды проектирования, научное обоснование решений / П. Хилл, пер. с англ. – М.: Мир, 1973. – 264 с.

17. Цимбалару А. До поняття «проектно-технологічна діяльність учителя» / Анжеліка Цимбалару // Рідна школа. – 2008. - № 12. – С. 8-10.

Deinychenko V.G. Components of the Design of Schoolchildren Teaching Activities

Abstract: This scientific paper delves into different conceptual standpoints of scientists on the definition of the “design” concept from the aspect of the following approaches, in particular technological approach (it deals with the selection of the definite mode of activities; it is the sequence of activities from problem statement to decision making), resourcing approach (it deals with the procedure of decision making on the development of a plan for reprocessing the resources into the tool for the satisfaction of demands; the sphere of self-actualization of a personality designed for the development of his/her skills), axiological approach (it deals with intellectual activities performed to review the value of task-oriented future work), heuristic (it is the creative approach that envisages the use of fundamental principles and relations; creative activities), acmeological (it is the resource for top intellectual and creative self-development of the subject of activities), cybernetic (it deals with the development and creation of control systems designed to perform specific functions) synergetic (it is the self-organization process of activities subjected to the impact of external factors), and competency-based approach (these are activities targeted at the design competence formation). The analysis of scientific literature showed that the “design” concept has a complicated and multifaceted character for which a universal definition cannot be given. The main features of the design are as follows: conceptual (embracing by design activities all spheres of social life), goal-seeking (comprehension of the problem that should be solved to reach the goal), personality (selecting and making a decision on the mode of goal realization), and procedural (model construction as an idealized object of real situation). The components of the design have been characterized as the battery of such constituents as forecasting, modeling, planning and designing. This paper analyzes different approaches of scientists to the definition of logical structure of the design process. This analysis allows us to single out such components as properly designing (the invariant of intelligence operations) and project realization (transformation-related activities in material sphere). The functions of the design performed in the comprehensive school teaching process environment (in particular training, developmental, educational, incentive, and managerial) have been revealed; specific didactic design functions (supervisory and self-development functions) to determine design opportunities in schoolchildren activities have been marked out and characterized.

Key words: design, forecasting, modeling, planning, designing, design structure and functions, design paradigm.

Дейниченко В.Г. Составляющие проектирования учебной деятельности школьников

Аннотация: В статье раскрыты разные концептуальные позиции ученых к определению понятия «проектирование» с точки зрения таких подходов как технологический (выбор определённого способа действий; последовательность действий от постановки проблемы до принятия решения), ресурсный (процесс принятия решения о разработке плана переработки ресурсов в средство удовлетворения потребности; сфера самореализации личности, направленная на развитие её потенциала), аксиологический (интеллектуальная деятельность, связанная с ценностным переосмыслением целенаправленных будущих действий), эвристический (творческий процесс с применением фундаментальных принципов и отношений; творческая деятельность), акмеологический (средство наивысшего интеллектуального, творческого саморазвития субъекта деятельности), кибернетический (разработка и создание систем управления для выполнения определённых функций), синергетический (процесс самоорганизации деятельности под воздействием внешних факторов), компетентностный (деятельность, направленная на формирование проектной компетенции). На основе анализа научной литературы выявлено, что понятие «проектирование» является сложным и многоаспектным, которому невозможно дать универсальное определение. К основным признакам проектирования отнесены содержательный (распространение деятельности проектирования на все сферы общественной жизни), целевой (осознание задачи, которая должна быть решена для достижения цели), личностный (выбор и принятие решения о пути реализации цели), процессуальный (построение модели как идеализированного объекта реальной ситуации). Охарактеризованы составляющие проектирования в виде совокупности таких компонентов, как прогнозирование, моделирование, планирование, конструирование. В статье проанализированы различные подходы ученых к определению логической структуры процесса проектирования, что дало возможность выделить такие составляющие, как собственно проектирование (инвариант мыслительных операций) и реализация проекта (преобразовательная деятельность в материальной сфере). Раскрыты функции проектирования, осуществляемого в условиях учебного процесса общеобразовательной школы (обучающая, развивающая, воспитательная, побудительная, организующая); выделены и охарактеризованы специфические дидактические функции проектирования (контролирующая и функция саморазвития) для выявления его возможностей в учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: проектирование, прогнозирование, моделирование, планирование, конструирование, структура и функции проектирования, проектная парадигма.

Зубрицкая О.М.¹

**Структурные препятствия для интеграции украинского образования
в европейское пространство**

¹ *Зубрицкая Оксана Михайловна, магистр математики, преподаватель специализированного лицея (г. Львов), соискатель Института высшего образования НАПН Украины, г. Киев, Украина*

Аннотация: В мире и Украине дети и молодежь учатся все дольше. Глобализация и конкуренция вынуждает сравнивать не только качество товаров, но и аттестатов и дипломов. Сравнение школ вузов разных стран становится актуальным. В статье указано на потенциальную важность согласования во время современной стадии Болонского процесса не только характеристик высшего образования, но и среднего. Приведены количественные данные о продолжительности обучения в средних школах европейских стран и Украины. Объяснен отказ Европы от базового профессионально-технического образования. Предложены стандарты старшей средней школы.

Ключевые слова: стандарты среднего образования, старшая средняя школа, профильность и продолжительность обучения, признание аттестатов

Хотя любители применения термина «глобализация» пугают всех полной стандартизацией всего на свете, в действительности мир движется к разнообразию и сложности. Становится все больше независимых стран, растет численность населения, появляются новые средства жизнеобеспечения и пр. Увы – обостряются экологические и прочие угрозы, устранить которые можно только объединенными усилиями ученых, учителей, предпринимателей и политиков. В этой статье мы рассмотрим часть вопросов, касающихся процесса возрастания общей продолжительности обучения каждого нового гражданина Земли в интервале времени от его рождения и начала трудовой деятельности. И в Украине почти все выпускники системы среднего образования поступают в вузы, что мы считаем очень положительным явлением.

Принято утверждать, что охват обучением всего состава любой возрастной группы снижает его «качество». Но это, если вдуматься глубже, просто недоразумение, итог отождествления элитарной и всеобщей подготовки, применения к ним одних и тех же критериев оценок и определения качества конечных результатов. На самом деле это почти полярные варианты деятельности школ и учителей, ориентированные на совершенно различные контингенты. Далее мы не будем развивать эту тему, ограничиваясь традиционными подходами к «качеству», применяемыми в трудах наших предшественников.

Из множества интересных исследований этой темы укажем публикации интернациональной группы, возглавляемой британским ученым М. Барбером, отслеживавшей события в школах десятков стран и открывший причины их редких больших успехов и гораздо более частых неудач (основные данные приведены в двух больших обзорах [1; 7]). Как и можно было ожидать, они подтвердили давнюю истину – идеальным явля-

ется сочетание прекрасного учителя с очень мотивированными учениками.

Тему различий элитарного и общего образования группа М. Барбера не анализировала. Но можно удивиться еще больше тому, что их вообще не интересовала абсолютная продолжительность обучения. Впрочем, эта особенность характерна и для многих других исследователей национальных и мировых стандартов образования ([2; 3] и др.).

Разумеется, существует много причин появления у молодежи желания получить не только среднее, но и высшее образование. Напомним, что еще во второй половине 1990-х годов в условиях непреодоленного экономического кризиса и упадка многих традиционных секторов производства в Украине начался небывалый для подобных неблагоприятных обстоятельств процесс увеличения количества студентов. Молодежь не удовлетворялась дипломами низших уровней, поэтому расширение сектора высшего образования шло за счет заведений университетского уровня (аккредитация III-IV). Вместе с тем, сектор заведений I-II уровня аккредитации достиг своего максимума в 2003/2004 учебном году, а позже стал все быстрее приходить в упадок по демографическим причинам [8, с.4].

Процесс вступления в вузы Украины почти всех выпускников школ значительно обострил проблему сохранения высокого качества национальных дипломов. Опыт части государств с оформившимся общим высшим образованием свидетельствует о том, что и они встретились со многими трудностями работы с огромными и очень разнообразными контингентами первокурсников. Нужно также напомнить, что преобразование высшего образования в почти обязательную стадию социализации, предшествующей выходу молодежи на рынок труда, происходило в развитых государствах Европы и других

континентов уже после принятия и ратификации мировых конвенций о правах человека и защите детей. Это создало законодательный запрет на использование жестких селекционных процедур внутри школы и во время перехода в вузы, ликвидировало возможность изгнания из учебных заведений той довольно значительной части подростков, которые обнаруживали нежелание или невозможность выполнения программ подготовки хотя бы на посредственном уровне.

Украина унаследовала значительную часть довольно совершенной системы образования элитарного типа, приспособленную к индустриальной и оборонно-ориентированной экономике СССР. Важную для государства элиту составляли ученые, конструкторы и технологи, освоившие точные науки и инженерную. Большинство молодежи, не владевшей выраженными способностями, шла в систему профессионально-технической подготовки и не получала продолжительного и высококачественного общего образования.

Украина после 1991 года решала сразу много неотложных образовательных задач, имевших разный уровень приоритетности и неодинаковые шансы на положительное решение. Национальное высшее образование начало уходить от элитарной модели и двигаться к общему варианту. Было даже принято решение о переходе на 12-летнее среднее образование, совпадавшее с мировыми стандартами в значительной части их параметров [5]. Можно лишь сожалеть, что этот проект был остановлен и мы имеем всего лишь 11-летку.

Появление в стране общей средней и высшей школ обостряет проблему их наилучшего согласования. Для ее решения полезно использовать наш и зарубежный опыт преобразования всей системы образования в единый комплекс, который успешно учит как способных и талантливых к наукам и ментальным операциям, так и более многочисленные когорты молодежи, ориентированной на эффективную прикладную деятельность во всех секторах занятости.

Стимулом для ускорения решения подобной задачи мы считаем присоединение образовательной системы Украины к Болонскому процессу, в частности, в вопросе повышения качества национального среднего и высшего образования. Обращение к имеющимся «болонским» документам свидетельствует, что на начальной стадии Болонского процесса его участники акцентировали лишь те вопросы, что были связаны с высшим образованием в его структурных характеристиках – деления на циклы (стадии) обучения, количество дипломов и время их нормативного получения, средства оценивания про-

должительности обучения и сравнения программ для облегчения взаимопризнания периодов пребывания в зарубежных университетах и др.

Однако, после нескольких лет бурного роста числа участников Болонский процесс усилиями руководителей Европейского Союза начал все больше ориентироваться не на создание „европейского пространства высшего образования“, а на построение „научно-образовательного пространства“, поскольку, начиная с Бергенского саммита министров образования все больше акцентируется вопрос ускоренной и расширенной подготовки по возможности большего количества молодых ученых-исследователей в секторе точных наук. Скрытая причина этого – планы ЕС восстановить свое мировое лидерство в точных науках и высоких технологиях [4].

Во время совещания в Лондоне в 2007 году министры сконцентрировались прежде всего на усовершенствовании и расширении систем подготовки молодых ученых. Но это труднейшая задача, ведь эта профессия доступна лишь тем, кто наряду с широким общим образованием за много лет специфической подготовки сформировал у себя реализационные умения решать те теоретические задачи, которые никто не был в состоянии решить до них, и/или вести мирового уровня экспериментальную деятельность.

Это означает, что в тех учебных планах, что ориентированы на подготовку будущих Нобелевских и других лауреатов, должна быть продолжительная по времени и очень глубокая профессионально-ориентированная составная. Но европейская интеграция вынуждает согласование всего процесса подготовки будущих ученых, т.е. – углубленного сравнения и анализа путей движения к школьным аттестатам и вузовским дипломам.

Мы предсказываем, что в какой-то момент в будущем в Болонский процесс будет включено сравнение систем среднего образования по их количественным показателям. Следовательно, изучение зарубежных систем среднего образования в рамках сравнительно-педагогического подхода может быть особенно актуальным и перспективным. В общем, в Украине с момента восстановления независимости постоянно возрастал интерес к состоянию и тенденциям развития образовательных систем других стран. Появилось много не только статей и тезисов – целых монографий (пример – А.А.Сбруева "Сравнительная педагогика", 1999, 300 с), в которых рассмотрено большое количество отдельных вопросов, проблем и характеристик школьных систем больших развитых стран – США, Великобритании, Франции, Германии и Японии.

В целом, в Украине сравнительная педагогика развита все же недостаточно. Очень редко мы встречаем статьи о небольших странах, еще реже – обобщающие работы, требующие анализа и сопоставления большого количества разнообразной информации.

Ученые исследовали явление дифференциации высших уровней образования в Европе в аспектах особенностей учебных планов и содержания дисциплин, педагогических измерений и экзаменов и т.п. Лишь изредка обращалось внимание на то, что хорошая подготовка выпускников средних школ к выполнению требований высших учебных заведений зависит не только от содержания школьных предметов и методов преподавания, но и от продолжительности пребывания ученика в школе, а также от организации структурного построения всего среднего образования. Так, количественное сопоставление средних школ многих стран (структура, астрономическая продолжительность каждого этапа и всего среднего образования) было выполнено лишь однажды – Корсаком К.В. в начале 1990-х годов [6].

Достаточное полные количественные сравнения как средних, так и высших школ отсутствуют до сих пор. На наш взгляд, после появления

"мирового стандарта среднего образования" (начало 1990-х годов) и развития Болонского процесса согласования высших школ европейского региона необходимость количественных сравнений становится все более актуальной. Тем более, что за период 1990-2007 годов среднее образование абсолютного большинства стран испытало важные изменения, поэтому полученные Корсаком К.В. в начале 1990-х годов таблицы структуры и продолжительности среднего образования в разных государствах Европы заметно устарели. Во многих странах выросла абсолютная продолжительность обучения, а в старших классах стали чаще применять дифференциацию учеников (профильное обучение со специфическим учебным планом). Европа почти отказалась от низких уровней профтехподготовки в пользу среднего и высшего специального образования.

В процессе подготовки этой статьи мы провели детальное сравнение количественных показателей систем среднего образования государств Европы и Украины. Ниже ограничимся наведением лишь обобщенных результатов, касающихся главных количественных показателей систем среднего образования стран-участниц Болонского процесса и Украины.

Таблица 1

Характеристики систем среднего образования европейских стран на рубеже столетий ([8] и др.)

Страна	Продолжительность полного среднего образования (лет) и его структура	Полная продолжительность среднего образования (астрономических часов)	Полная продолжительность профильного обучения (астрономических часов)	
			максимум	минимум
Страны Европейского Союза				
Австрия	12-13 (4+4+4)	min 10020 – max 11420	4560	3840
Англия и Уэльс	13 (6+3+4)	11310	3800	3800
Бельгия	12-13 (6+2+4)	min 10200 – max 11280	4124	3396
Греция	12 (6+3+3)	min 9000 – max 9760	2679	2364
Дания	12-13 (9+3)	min 8940 – max 11340	2880	2700
Ирландия	12 (6+3+3)	min 11300	3006	3006
Испания	12-13 (6+4+2)	min 10200 – max 11000	3177	2790
Италия	13 (5+3+5)	min 11140 – max 12930	4665	3835
Люксембург	13-14 (6+3+4)	12080	3690	3600
Нидерланды	14 (8+3+3)	12410	3000	3000
Германия	12-13 (4+5+3)	min 9950 – max 11210	2796	2538
Норвегия	13 (10+3)	10135	2565	2565
Португалия	12 (9+3)	min 9570 – max 10520	2640	1839
Финляндия	13 (1+9+4)	9380	2436	2436
Франция	12-13 (5+4+3)	min 10170 – max 11130	3069	2871
Швеция	12 (9+3)	≈ 8200	2136	2136
Экс-социалистические страны				
Болгария	12 (4+4+4)	min 8520 – max 9860	2835	2511
Эстония	12 (9+3)	min 8680 – max 8980	2757	2757
Польша	12 (6+3+3)	8200	3200	3200
Венгрия	12 (4+4+4)	min 8470 – max 9660	3332	3332
Чехия	13 (5+4+4)	min 9750 – max 10110	3588	3476
УКРАИНА	10-11 (3+5+2)	min 7000 – max 7600	Около 2300, но только в специализированных школах-лицеях	

В таблице 1 указаны лишь те экс-социалистические страны, что стали членами ОЕСР и фигурировали в ее справочниках, а вычисление для Украины мы проводили с использованием регулятивных документов нашего Министерства образования и науки.

Обращение к самому новому доступному источнику о количественных показателях удостоверило лишь минимальные изменения приведенных в нашей таблице данных [10].

Если сравнить нашу таблицу 1 с данными начала 1990-х годов [11], то можно обнаружить некоторое – в среднем на 600-1000 часов – увеличение продолжительности обучения в странах-членах Европейского Союза. Еще больше возросла продолжительность среднего образования в Швеции, Норвегии и Финляндии, имевших прежде показатели, близкие к украинским. В данный момент новейшие европейские справочники демонстрируют отчетливые признаки демократизации среднего образования, так как законодательно чаще всего устанавливается только минимальная продолжительность обучения для 9 или 10 классов ([9; 12] и др.).

Минорное настроение создает каждая попытка провести сравнение продолжительности украинского 11-летнего обучения даже не со стандартной 12-13-летней школой Старого Света, а всего лишь с девятью годами рекомендованного обучения в европейских странах. У нас за все 11 лет набирается чуть больше 7000 астрономических часов, а в Европе почти столько же за 9 классов: 7230 – Австрия, 6665 – Швеция, 6572 – Польша, 6514 – Греция, 6320 – Финляндия [12]. Для 10 лет обучения обязательная европейская продолжительность обучения пребывает в пределах от 7742 часов (минимум в Норвегии) до 9450 часов (больше всего в Испании). Если же рассчитывать полную продолжительность обычной для Европы 12-летней школы, то в среднем получается от 10 до 11 тысяч астрономических часов (но есть еще большие показатели – в Нидерландах и Португалии) [12].

Кроме численных данных почти всех интересуют также вопрос «качества обучения». Но из-за отсутствия полных и объективных данных о знаниях и умениях выпускников школ всех государств мира приходится во время оценивания систем среднего образования полагаться на субъективные впечатления и акцентировать преимущественно имеющиеся показатели. В рамках подобного подхода наши европейские партнеры главным недостатком украинской общеобразовательной школы 1990-х считали весьма малую продолжительность обучения – и в годах, и в астрономических часах. Они были осведомлены, что в Украине аттестат о среднем образовании

можно было получить даже не за десять, а всего за девять лет (пребывание в школе по схеме 3+5 и год обучения в техникуме). Именно указанная несоразмерно малая продолжительность нашего среднего образования была той главной причиной, которая полностью исключила признание школьных аттестатов украинского происхождения в Европе. Признают только микроскопическое количество аттестатов специализированных физико-математических и других школ.

Эта дискриминация, очевидно, может прекратиться сама собой, только тогда, когда в Украине будет введено 12-летнее среднее образование, продолжительность которого ни в коем случае не должно быть меньше 9000 астрономических часов. Нужно также побеспокоиться и о том, чтобы профильное обучение длилось три года и отвечало тем стандартам продолжительности, что указаны нами в двух заключительных колонках таблицы 1.

Характерной особенностью стран Европейского Союза является внимание к старшей средней школе. Обеспечение значительной продолжительности профильного обучения является приоритетной задачей среднего образования, поскольку там считают, что показатель свыше 3000 астрономических часов (немного больше трех лет) гарантирует для выпускников профильных школ и лицеев отсутствие чрезмерных трудностей во время обучения в университетах и других вузах.

Это требование становится особенно существенным в том случае, когда общество ставит исследовательскому университету или другому аналогичному вузу задачу подготовить молодого ученого с высокой профессиональной компетентностью. Если же профильного обучения нет или оно длится два года или меньше, то предварительная подготовка молодежи к высшему образованию оказывается недостаточной. В этом случае время выполнения программы университетов неминуемо удлиняется на год или два.

Поэтому чем выше концентрация учеников старших средних школ на малой группе профильных предметов – тем лучшие результаты они имеют позже, когда становятся студентами. В Украине лишь относительно небольшая группа лицеев, гимназий и специализированных школ удовлетворяет на среднем уровне стандартные европейские требования к глубине и продолжительности профильного обучения. В дальнейшем придется выводить на этот уровень и остальные наши средние учебные заведения, хотя, понятно, эту чрезвычайно сложную задачу придется выполнять постепенно путем объединения возможностей школы и всего внешнего информационного влияния на молодежь. Разу-

меется, многое будет зависеть от расширения образовательного бюджета и завершения нашего

присоединения к Европейскому, а не «таможенному», Союзу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) // Вопросы образования. – 2008. – №3. – С. 7-60
2. Белая книга национального образования Украины / Т.Ф. Алексеенко, В.М. Анищенко, Г.О. Балл [и др.]; НАПН Украины. – К.: Информ системы, 2010. – 342 с.
3. Воскресенская Н.М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах // Вопросы образования. – 2004. – №3. – С. 143-161
4. Дяченко Л., Давиденко Т., Московкин В. Европейские дебаты о роли университетов в обществе знаний: уроки для стран СНГ // Высшее образование в России. – 2006. – №12. – С. 3-14.
5. Закон Украины об общем среднем образовании // Образование Украины. – 1999. – №25. – 23 июня. (на укр. языке)
6. Корсак К.О национальных и мировых стандартах среднего образования // Родная школа. – 1999. – № 4. – С. 20-23. (на укр. языке)
7. Муршед М., Чийоке Ч., Барбер М. Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться (пер. с англ.) // Вопросы образования. – 2011. – №2. – С. 5-122
8. Николаенко С. Обеспечение качества высшего образования – важное условие инновационного развития государства и общества // Образование Украины. – 2007. – №16-17. – 27 февраля. – С. 2-20. (на укр. языке)
9. Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012. – Bruxelles, EACEA-EURYDICE, 2012. – 212 p. (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_fr.php).
10. Key Data on Education in Europe 2005. – Brussels-Luxembourg, European Commission, 2005. – 392 p.
11. Kluczowe dane w edukacji w Europie. 2000. – Warszawa, Pol.EURYDICE. 2001. – 261 s.
12. Recommended Annual Taught Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2012/13. – Bruxelles, Eurydice, 2013. – 102 p. (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/taught_time_EN.pdf)

Zubryts'ka O. M. Structural Obstacles for Integration of the Ukrainian Education into the European Space

Abstract: In the world and Ukraine children and youth study longer and longer. Globalisation and competition compel to compare not only quality of the goods, but also certificates and diplomas. Comparison of schools and high schools of the different countries becomes actual. In article it is specified the potential importance of the coordination in modern stage of Bologna process not only characteristics of higher education, but also characteristics of secondary education. It is resulted the quantitative data on duration of training in secondary schools of the European countries and Ukraine and proofs of refusal of Europe from base vocational training. Refusal of Europe to base vocational training is explained. Standards of the senior high school are offered.

Keywords: secondary education standards, the senior high school, profilisation and duration of tutoring, a recognition of certificates

Кільова Г. О.¹

Національний освітній простір України, перспективи реформування та розвитку

¹ Кільова Ганна Олексіївна, доктор філософії, заслужений працівник освіти України, заступник керівника Управління з питань звернень громадян Адміністрації Президента України м. Київ, Україна

Анотація: У статті акцентована думка про те, що сучасний час вимагає створення нового національного освітнього простору, тому що модернізація країни, кардинальні, стратегічні перетворення в суспільстві починаються з системного реформування освіти. Реформування освіти повинно мати цілеспрямовану державну системну політику: державі і суспільству, як ніколи, потрібні нові економічні та наукові ідеї, перспективні проекти, які можна отримати тільки завдяки підтримці загальноосвітнього і наукового потенціалу громадян, який буде адекватний світовому науково-технічному розвитку.

Ключові слова: реформа освіти, освітній простір, навчальні заклади, національна освіта, міжнародні освітні стандарти.

Стратегічні зрушення у сучасному українському суспільстві, а саме проведення всеохоплюючих його системних реформ, модернізація економіки країни починаються з реформи освіти.

Реформа освіти - це надзвичайно складний і тривалий процес, це відповідальний крок суспільства до відтворення й розвитку інтелектуального й духовного потенціалу нації, до повернення колись втраченої конкурентоспроможності української освіти на міжнародному рівні, до побудови конкурентної та динамічної інноваційної економіки, заснованої на сучасних прогресивних освітніх технологіях і знаннях.

Реформа освіти - це запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації, це створення системи моніторингу ефективності управлінських рішень, менеджерів освіти, їхнього впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях, це запровадження новітніх інформаційно-управлінських і комп'ютерних технологій в систему менеджменту освіти, це демократизація процедури призначення керівників навчальних закладів, їхня атестація, це підвищення компетенції менеджерів освіти всіх рівнів, це виховання лідерів у системі освіти.

Реформа освіти - це підготовка висококваліфікованих педагогічних і науково-педагогічних кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та запровадження наукоємних та інформаційно-комунікаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці.

Час вимагає створення нового національного освітнього простору, оскільки модернізація країни, кардинальні, стратегічні зрушення в суспільстві починаються з системного реформування освітньої галузі.

Саме тому Президент України В.Ф. Янукович та Прем'єр-міністр України М.Я. Азаров визначили реформу освітньої галузі як головний пріоритет державної політики, мета якого досягнення нової

якості українського суспільства, як базу для всієї програми системних реформ в Україні [1].

Закони України «Про освіту» [2], «Про дошкільну освіту» [3] визначають дошкільну освіту первинним елементом загальної структури освіти в державі, але водночас цей рівень освіти законодавчо не визначався як обов'язковий і надавався дитині за згодою батьків, тому законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» [4] визначено, що дошкільна освіта є обов'язковою для дітей старшого дошкільного віку. Таким чином дошкільна освіта стала обов'язковою ланкою системи неперервної освіти, що відповідає проголошеному державою курсу на створення системи неперервної освіти.

Враховуючи такий стан дошкільної освіти в Україні, Президент України та Уряд визначили, що системне реформування освітньої галузі потрібно починати з дошкільної освіти [1].

Ситуацію в дошкільній освіті необхідно кардинально змінити, і саме цьому слугуватиме виконання Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., яка передбачає комплекс заходів з відновлення роботи дитячих дошкільних закладів, оскільки статистика свідчить, що 1200 дошкільних навчальних закладів потребують негайної допомоги, а у багатьох регіонах необхідно будувати нові, бо повернути ті дошкільні навчальні заклади, які вже знищені, неможливо.

Згідно зі статтею 53 Конституції України [5], повна загальна середня освіта є обов'язковою, а відповідно до закону України «Про загальну середню освіту» [6] вона визнається основною складовою системи неперервної освіти.

Експеримент щодо здійснення переходу загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру й 12-річний термін навчання в цілому відповідав світовим тенденціям розвитку загаль-

ної середньої освіти, міжнародним освітнім стандартам, завданням інтеграції української системи освіти у світовий освітній простір.

Було створено нормативно-правове й науково-методичне забезпечення поетапного переходу загальноосвітньої школи на нову структуру та зміст освіти. Визначено концептуальні засади профільного навчання у старшій школі. Введено 12-бальну систему оцінювання. Запроваджено зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників середньої школи. Вживалися заходи, щодо зміцнення матеріально-технічної бази загальноосвітніх навчальних закладів, оснащення їх комп'ютерною технікою, запроваджувалися нові інформаційні навчальні технології.

Система управління системою освіти усіх рівнів має розвиватися як державно-громадська й поєднувати державний і громадський контроль. Для цього необхідно створити загальнодержавну систему моніторингу ефективності управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг.

Президент України В.Янукович та Прем'єр-міністр України М.Азаров наголосили на тому, що процес комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів незавершений [1].

Урядом схвалено Концепцію державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 р., Концепцію Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року, а серед першочергових завдань кардинального реформування загальної середньої освіти - розроблення й впровадження нових стандартів загальної середньої освіти, підвищення рівня та якості викладання природничо-математичних дисциплін, заохочення випускників на здобуття наукових та інженерних спеціальностей. Саме тут повинен бути задіяний науковий потенціал Національної академії педагогічних наук України.[1]

Професійно-технічна освіта законодавчо визначається як складова системи неперервної освіти, яка забезпечує первинну професійну підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації робітників [7].

На засіданні Громадської гуманітарної ради Президент В.Янукович наголосив на тому, що професійно-технічна освіта є першоджерелом підготовки висококваліфікованих робітничих кадрів, але, на жаль, 20 років ця система освіти не модернізувалася, не оновлювалися ні її зміст, ні її матеріальні й кадрові ресурси. Професійно-

технічну освіту потрібно негайно відновлювати, тому що без неї країна не може розвиватися.

Серед першочергових завдань реформування професійно-технічної освіти Президент України В.Янукович визначив підвищення рівня інтелектуалізації професійної освіти, її практичної спрямованості. Міністерству освіти і науки негайно навести у цьому питанні порядок: забезпечити належну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для професійної освіти, працювати у тісній взаємодії з місцевими органами виконавчої влади та місцевого самоврядування, роботодавцями, колективами ПТУ, припинити експерименти з підпорядкуванням та розбазарюванням майна навчальних закладів професійно-технічної освіти [1].

Виступаючи на засіданні Громадської гуманітарної ради, Президент України В.Янукович наголосив на тому, що сьогодні практично відсутнє державне замовлення на підготовку спеціалістів з вищою освітою. Вища освіта практично не має зв'язків з виробництвом. Про недосконалість формування державного замовлення на підготовку спеціалістів з вищою освітою сьогодні говорять всі, але, на думку Президента, ця проблема просто забалакується, а не вирішується, хотілося б почути і побачити конкретні дії Міністерства економіки, Міністерства освіти і науки, інших органів виконавчої влади щодо нагального вирішення цього питання [1].

Серед пріоритетних напрямів реформи вищої школи Президент України В. Янукович визначив такі фундаментальні принципи, які мають бути в основі діяльності Міністерства освіти і науки та вищих навчальних закладів: забезпечення високої якості вищої освіти на рівні європейських освітніх стандартів, підготовка молодого спеціаліста, конкурентоспроможного на ринку праці, надання автономії провідним університетам, як засобу покращання якості навчання, надання права вищим навчальним закладам самостійно формувати навчальні програми, плани, визначати та змінювати організаційну структуру, розширяти фінансові можливості, мати право розпоряджатися власними рахунками, визначати напрями господарювання та залучати інвестиції для свого розвитку [1].

Стратегія та сучасні тенденції реформування, розвитку та модернізації загальної середньої освіти та вищої освіти визначені в урядових рішеннях, зокрема, Уряд своєю постановою № 778 затвердив Положення про загальноосвітній навчальний заклад. Цей документ сприятиме забезпеченню потреб держави у навчанні та вихованні підростаючого покоління, подальшої демократизації шкільної освіти через запровадження одинадцятирічного терміну навчання для

здобуття повної загальної середньої освіти. Розпорядженням 1720-р схвалена Концепція Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р., мета якої є розроблення механізму стійкого інноваційного розвитку зазначеної освіти та його застосування у шкільній практиці. Розпорядженням № 1722-р схвалено Концепцію Державної цільової програми запровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків». Ця програма розрахована на 2011-2015 роки, передбачає оновлення змісту, форм і методів викладання навчального предмета «Інформатика», стовідсоткове забезпечення загальноосвітніх закладів сучасними навчальними комп'ютерами, системними і прикладними продуктами, надання всім навчальним закладам швидкісного доступу до Інтернету, створення дистанційного навчання дітей з обмеженими можливостями та дітей, які перебувають на довготривалому лікуванні. Постановою № 777 затверджено Положення про освітній округ; реалізація цієї постанови сприятиме координації зусиль місцевих органів виконавчої влади та місцевого самоврядування на створення в межах відповідної адміністративно-територіальної одиниці ефективної освітньої системи. Постановою № 781 врегульовано деякі питання забезпечення підручниками та навчальними посібниками студентів вищих навчальних закладів, учнів загальноосвітніх і про-ресійно-технічних училищ та вихованців дошкільних навчальних закладів. Постанова № 788 дасть змогу забезпечити належний щорічний медичний огляд учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Постановою № 785 затверджена Державна цільова соціальна програма розвитку позашкільної освіти на період до 2014 р., програма передбачає удосконалення та розвиток мережі позашкільних навчальних закладів. Розпорядженням № 1728-р затверджено План заходів щодо розви-

тку вищої освіти на період до 2015 р., що передбачає оптимізацію мережі державних вищих навчальних закладів через централізацію управління ними та утворення багатопрофільних регіональних університетів, а також удосконалення механізму ліцензування та акредитації вищих навчальних закладів. Крім того, Планом заходів передбачене удосконалення умов прийому до вузів з урахуванням результатів зовнішнього незалежного оцінювання, середнього бала шкільного атестата та оцінок навчального закладу.

Уряд ухвалив Постанову № 787, яка затверджує перелік спеціальностей, за якими здійснюватиметься підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста та магістра. У переліку спеціальностей максимально враховані зміни, що відбулися в соціальному й економічному секторах України, та досягнення в науці, техніці, інформаційно-комунікаційних технологіях. У перелік внесено нові спеціальності, такі як: нанофізика, наноелектроніка, медична фізика, актуарна математика, дорадництво, медична психологія тощо.

Уряд також ухвалив розпорядження 1726-р, що стосується підвищення рівня працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, згідно з яким пропонується у вузах сформувати відповідні підрозділи.

Формування нової моделі національної освіти, основні принципи побудови якої поряд з традиційними: фундаментальністю, системністю, комплексністю, гуманістичною спрямованістю та демократичністю, – мають на увазі й економічну доцільність, адаптацію випускника до соціально-економічних змін у суспільстві, мотивацію на навчання впродовж усього життя.

Але це треба робити виважено й відповідально, спираючись на ключові параметри реалізації державної політики в галузі освіти, як пріоритетного довгострокового соціально-економічного розвитку держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матеріали засідання Громадської гуманітарної ради від 26.08.2010 р. (<http://www.president.gov.ua>) та матеріали засідання Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. (<http://www.kmu.gov.ua>).
2. Закон України «Про освіту» (№ 1060-XII від 23.05.1991).
3. Закон України «Про дошкільну освіту» (№ 2628-III від 11.07.2001).
4. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (№ 2442-VI від 06.07.2010).
5. Конституція України.
6. Закон України «Про загальну середню освіту» (№ 651 від 13.05.1999).
7. Закон України «Про професійно-технічну освіту» (№103/98-ВР від 10.02.1998).

Kilyova H.O. National educational space of Ukraine, prospects of reformation and development

Abstract. The idea that modern time requires creation of a new national educational environment is accentuated in the article since the modernization of the country, fundamental and strategic changes in society start with systematic reform of educational sector. Reforms in education should have a systematically focused state policy: the state and the society,

more than ever, need new economic, scientific ideas and promising projects that can only be obtained by increasing of educational and scientific potential, which will be adequate to global scientific and technological development, of people. First of all, author emphasizes on the problems of preschool education, such as new approaches to organization preschool teaching, change of standards of preschool education, rebuilding of old and construction of new kindergartens. There are some achievements in the area of secondary education: created a normative and legal and scientific and methodological support of a phased transition of secondary school to the new structure and content of education. 12-point system of evaluation and external independent testing are introduced. The process of computerization of secondary schools is still continued. Among the priority tasks of the reform of vocational education the author regards increasing intellectualization of professional education and the prestige of the working professions, practical orientation of professional training. Higher education is almost no connection with the production. Practically there is no state order for training specialists with higher education, lacking of specialists of engineering and technology professions. Formation of a new model of national education involves traditional principles of construction (fundamentality, systematic, comprehensiveness, humanitarian and democratic orientation) and some new principles that meet the requirements of modern market society (economic feasibility, adaptation of graduate to socio-economic changes in society, motivation for a lifelong learning).

Keywords: reform of education, educational space, educational establishments, national education, international educational standards.

Килевая А.А. Национальное образовательное пространство Украины, перспективы реформирования и развития

Аннотация: В статье акцентирована мысль о том, что современное время требует создания нового национального образовательного пространства, потому что модернизация страны, кардинальные, стратегические преобразования в обществе начинаются с системного реформирования образования. Реформирование образования должно иметь целенаправленную государственную системную политику: государству и обществу, как никогда, нужны новые экономические и научные идеи, перспективные проекты, которые можно получить только благодаря поддержке общеобразовательного и научного потенциала граждан, который будет адекватен мировому научно-техническому развитию.

Ключевые слова: реформа образования, образовательное пространство, учебные заведения, национальное образование, международные образовательные стандарты.

Кравець І. Л.¹ Школа для Дитини

¹ *Кравець Ірина Леонідівна, здобувач Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», м. Хмельницький, Україна*

Анотація: У статті розглянуто Дальтонський план як відроджену концепцію альтернативної освіти в Польщі; як приклад, наведено навчальний заклад «Школа для дитини», який втілює ідеї альтернативної освіти в системі оновленої моделі навчання та виховання за Дальтонським планом.

Ключові слова: альтернативна освіта, дальтонська педагогіка, альтернативна школа.

Характерними ознаками нової парадигми системи освіти в Польщі у ХХІ столітті є скерованість на демократизацію, децентралізацію, а також на пріоритети особистості. Використання цієї парадигми означає поєднання передачі учням важливої інформації з їх вихованням через залучення до спільної творчості, до активної взаємодії і діяльнісного навчання, що незамінні у випадку розвитку вільної особистості й формування у неї критично-креативних навичок, здатності до інноваційної діяльності.

Одним з втілень гуманістично-демократичних цінностей у процес освіти є створення альтернативних шкіл. Варто зазначити, що в останні десятиліття в Польщі відбувається значний розвиток альтернативної освіти. На думку провідного фахівця альтернативної освіти у Польщі

Богдана Сліверського, цей процес є успішним головним чином тому, що вчителям, батькам та учням неможливо вже більше було толерантно сприймати традиційну модель школи з її ієрархічною, авторитарною владою і директивним спрямуванням навчання та виховання. Сучасний світ з динамічним проникненням в життя нових комунікаційних технологій, а, отже, з відкритістю на велику кількість джерел знань сам змушує до реформи освіти [3, 7].

У зв'язку з реформою освіти в Польщі в кінці ХХ на початку ХХІ століття, а також демократизацією та гуманізацією суспільства почалося відродження забутих моделей навчання та виховання. Зокрема, розпочав свою діяльність навчальний заклад, а саме підстава школа АВіS «Школа для дитини» (School4 Child) в м. Лодзь,

який втілює ідеї альтернативної освіти в системі оновленої моделі навчання та виховання за Дальтонським планом. Школа була створена в 2008 році і є першою в Польщі дальтонською школою. Директор та засновник закладу – Анна Совінська, відома з 90-х років ХХ століття як вчитель авторських класів шкільної освіти, засновник газети, руху та нагороди «Вчитель класу», співавтор першої альтернативної абетки «Подорож з Каспером», авторка багатьох дидактичних посібників для інтегрованого навчання. У 2012 році Анна Совінська була нагороджена почесним титулом «Найкращий Директор у Польщі».

У «Школі для дитини», згідно Закону про Систему Освіти від 07.09.1991 року, за основу навчання та виховання були прийняті універсальні принципи етики, записані в Міжнародній Конвенції про Права Дитини, Конституції РП, Програмній основі Освіти Загальної Основної Школи, а також Програмних основ дошкільного виховання для дитячих садків і дошкільних відділень Основних шкіл. Школа реалізує нульовий клас та шестирічний цикл освіти, по закінченні якого надається можливість продовжувати навчання в гімназіях. Школа провадить інноваційну та експериментальну діяльність згідно Дальтонського плану, яка обіймає навчання одного, декількох або всі предмети, всю школу, або її частину (клас, група чи відділ групи)[4].

Як зазначає директор та засновниця школи Анна Совінська, після багатьох років пошуку різних педагогічних альтернатив вона натрапила на концепцію Дальтон-плану. Відкриття педагогіки Дальтон-плану дало вчителю надію на краще майбутнє в організації освітніх процесів у польському дошкільному та шкільному навчанні та вихованні. Анна Совінська спонукала інших педагогів зацікавитись дальтонською освітою. В результаті цього вісім педагогів відвідали дальтонську школу в Нідерландах в м. Амерсфурт. Після повернення вони склали навчальні програми згідно основних принципів дальтонської педагогіки та придбали необхідний дидактичний матеріал. Крім того, були визначені основні напрямки навчання та виховання в «Школі для дитини», а саме: виховання творчих та активних особистостей, підготовка дітей до життя у єдності з собою, іншими людьми та природою, а також допомога дитині у її всебічному розвитку.

У квітні 2011 року «Школа для дитини» отримала Сертифікат від представників Міжнародного Товариства Дальтонських Шкіл, який зараховує заклад до мережі надзвичайно привабливих педагогічних установ альтернативної освіти у світі. Цей титул школа отримала після перевірки закладу Нідерландським президентом Dalton International Роелом Ронерем та Хансем Вен-

ке, які є едукаторами педагогіки Дальтонського плану. Перевірка відбувалась таким чином, що едукатори спілкувались з учителями, перевіряли матеріал для навчання дітей, спілкувались з самими дітьми, а також оглядали аудиторії, в яких навчаються діти. За Дальтонським Планом у школі повністю працюють I-III класи, натомість вчителі IV-VI класів вибирають лише окремі елементи дальтонської педагогіки. Заслуговує на особливу увагу і схвалення той факт, що кожен із педагогів може сам вибирати те, що в Дальтонському Плані є найбільш відповідним для його роботи. Це закладено в концептуальних засадах Дальтонського плану, які базуються на свободі, що поєднується з відповідальністю, самостійності, а також на співпраці учасників педагогічного процесу. Такі три головні засади, або напрямки вважаються надзвичайно необхідними майбутній молодій людині не тільки в освіті, але й в житті [2, 28].

Навчальна діяльність дитини в школі за Дальтонським планом полягає в тому, що їй пропонують навчальний план, який вона має опанувати протягом тижня. Натомість дитина повинна самостійно розподілити собі час та темп праці. Отримавши такий план, дитина сама планує обсяг навчальних завдань і час, коли вона має їх виконати – в понеділок, вівторок, середу чи четвер. На кінець тижня дитина повинна перевірити, чи її план був добре запланований та складений, і чи справді вона реалізувала його згідно зі своїм задумом. Звідси походить і назва – педагогіка Дальтонського плану, бо діти повинні навчитися самостійно планувати та організовувати свій час праці.

Структура «Школи для дитини» складається з одного класу дошкільного виховання (oddział zerowy) та 10 класів з першого по шостий основної школи (szkoła podstawowa). Чітко простежується динаміка школи, що свідчить про її авторитет серед батьків та педагогічної громадськості. Спочатку в ній навчалось лише 40 дітей, зараз - 140 учнів. Оскільки «Школа для дитини» має п'ятирічну традицію існування, то в п'ятих-шостих класах навчаються діти, які прийшли з інших шкіл. У школі працюють 25 вчителів, серед яких найбільша кількість – це вчителі іноземної мови. Діти вивчають англійську щодня, крім того, є одна година занять з носієм мови (Native Speaker), разом це складає сім годин на тиждень. Також з четвертого класу вивчається друга іноземна мова – французька. В школі не існує дзвінків, діти завжди перебувають з учителем і під наглядом вихователя. Як зазначає директор Анна Совінська, дитина повинна почувати себе безпечно, тому що вона є в своїй групі. В школі немає перерв, де «лавина» дітей пливе по

коридору закладу. Проте є «простір», де дитина може набувати досвіду, розвиватися та гратися, одночасно почувуючи себе безпечно. Завдяки цьому у закладі немає нещасних випадків і галасу, який заважає навчанню. Таким чином, школа забезпечує умови навчання з дотриманням основ безпеки, а також охорони здоров'я. Учні почувують себе тут добре, тому, за словами директора, батьки обирають саме цю школу, погоджуючись з концепцією навчання за Дальтонським планом.

Заслуговує на увагу шкільна система обліку результатів успішності, яка узгоджена з постановою МЕНiS (Міністерства Народної Освіти і Спорту) з питань критеріїв оцінювання, класифікації та успіхів учнів, а також проведення екзаменів та перевірки в школах.

Щороку на перших уроках учителі інформують учнів, а також їхніх батьків (на батьківських зборах) про вимоги щодо освіти, які виходять з реалізації програми навчання, а також про способи перевірки освітніх досягнень учнів. Оцінки мають бути зрозумілі для учнів та батьків. На прохання учнів чи батьків вчитель, що ставить оцінки, повинен їх обґрунтувати. При оцінюванні фізичної підготовки, праці, музики і художньої культури, якщо вони не є основними предметами, особливо беруться до уваги зусилля, зроблені учнями у виконанні обов'язків, пов'язаних зі специфікою цих занять.

Облік результатів успішності у початкових класах в «Школі для дитини» - це опис дидактичних і виховних досягнень дитини, специфіки розвитку у визначному часовому періоді, а також вказівки до подальшої роботи як дитині, так і вчителю. Учителі початкової школи для свого класу виробляють різного виду системи мотивування та оцінювання поточного розвитку учнів та підвищення їхніх умінь.

Згідно вимог Дальтонського плану вчителі під час щомісячних зустрічей з батьками надають інформацію про карту праці дитини, розроблену індивідуально для кожного учня. Карта готується у 2 екземплярах, один з яких надається батькам, інший, підписаний вчителем та учнем, архівується в папки досягнень учня. Піврічна оцінка готується у формі таблиці, тобто це опис, що визначає здібності та досягнення учня. Форма оцінки готується індивідуально кожним учителем інтеграційного навчання, а також вчителями іноземних мов. Додатково вчителі організують індивідуальні зустрічі з вчителем та учнем з метою обговорення підготовлених оцінок.

Навчання в «Школі для дитини» платне. Набір до школи відбувається у два етапи: – перший етап – набір на основі заяв про намір навчатися у школі та запис до списку бажаючих

у секретаря школи. Бажаючі вступити до школи повинні ознайомитись зі Статутом школи; – другий етап набору проводиться директором школи. Він базується на розмові з дитиною та її батьками. Після закінчення другого етапу набору про прийняття дитини до школи на вільне місце вирішує директор школи. Позитивне рішення директора закінчується підписанням контракту з батьками дитини. Через 2 тижні після підписання контракту батьки дитини зобов'язані вплатити одноразовий внесок. Після здійснення всіх вищезазначених умов дитину приймають до школи.

Як зазначає директор Анна Совінська, батьки записують своїх дітей до «Школи для дитини» мінімум за рік, тому на наступний 2013/2014 навчальний рік вже немає вільних місць. Таким чином, батьки мають можливість вирішити, чи вибрати дану школу, чи іншу, чи погодитись на концепцію виховання даної школи, чи ні. На думку Анни Совінської, кожен має свободу вибору, і для неї кожна дитина у школі є важливою.

Органами управління школи є Директор та Педагогічна Рада. В школі можуть діяти також Батьківська Рада та Самоврядування учнів. Школою керує директор. Добро учня та його здоров'я є найважливішою метою, якої дотримуються всі органи школи.

Вчителі та батьки «Школи для дитини» стисло співпрацюють у дидактичних і виховних справах. Крім того, батьки мають право висловити свою думку щодо праці школи та представити її директору, а у подальшому – Керуючому Органу.

З метою аналізу дидактично-виховної роботи закладу нами було проведено письмове опитування батьків учнів «Школи для дитини». Батьки 140 учнів школи (тобто 100%) прийняли участь в опитуванні.

На запитання, чи любить Ваша дитина ходити до школи, за шкалою від 1-5, де вища оцінка означає найбільше задоволення, на 5 відповіли 53% дітей, на 4 – 29%, на 3 – 12%, на 2 - 6%, на 1 – 0% дітей.

На прохання навести три приклади, які є найпривабливішими для їхньої дитини в школі, батьки відповіли:

- похід до театру, бібліотеки, музею: 10%
- шкільні заходи (наприклад, карнавал, Halloween, День міста): 9%
- уроки англійської мови з Native Speaker: 7%
- можливість користування комп'ютером: 7%
- цікаві заняття: 9%
- перебування у Світлиці: 9%
- однокласники: 12%
- WF: 9%
- позакласні заняття: 14%

- приємні вчителі: 14%
- басейн: 7%

На запитання, чи заняття у школі є цікавими для Вашої дитини, 22% батьків відповіли, «так». 50% батьків зазначили, що більшість занять є цікавими, 22% - тільки деякі, 3% батьків відповіли, що діти рідко роблять щось цікаве і ще 3% батьків зазначили, що їх дітям найчастіше нудно на заняттях у школі.

На питання, чи Ваша дитина може самостійно виконати домашнє завдання, 26% батьків відповіли «так, може». 58% батьків зазначили, що інколи їх дитині хтось допомагає і 16% відповіли «ні, завжди хтось допомагає».

На запитання про якість отримання інформації щодо досягнень дитини, батьки відповіли наступним чином:

- інформація про досягнення моєї дитини є ретельною і вичерпною: 75%;
- найчастіше я дізнаюся лише про проблеми у навчанні своєї дитини: 10%;
- мене тільки інформують про оцінки моєї дитини: 10%;
- мене практично не інформують про досягнення моєї дитини: 5%.

На прохання навести три приклади, що є найменш приємним для їхньої дитини в школі, батьки відповіли:

1. докучливі однокласники: 29%
2. вчителі, які запізнюються: 3%
3. довгий час очікування результатів тестів: 3%
4. багато дітей у Світлиці для молодших школярів: 3%
5. не подобається їдальня: 3%
6. приходити на заняття WF та басейн: 3%
7. носіння важкого рюкзака: 3%
8. не всіх дітей сприймають однаково: 3%
9. брак шкільних дзвінків: 3%
10. рідко перебуваємо на вулиці: 3%
11. несмачні та холодні обіди: 7%
12. занадто короткі перерви: 7%
13. брак безкоштовних гуртків: 3%
14. поведінка під час занять: 3%
15. часті заміни вчителів: 3%
16. занадто довге перебування у «зеленій школі»: 3%
17. невелика кількість занять після школи: 3%
18. мало часу для сніданку: 3%
19. багато тестів: 3%
20. ранній початок занять: 3%
21. заборона користуватись електронними іграми: 3%
22. малий вибір спортивних занять для молодших школярів після школи: 3%

На прохання зазначити за 5-ти бальною шкалою (де 5 – найвищий бал) переваги та недоліки

школи, в якій навчається дитина, батьки відповіли:

- моя дитина має в школі хороших однокласників: 3.8
- я можу розраховувати на допомогу вчителів у випадку проблем з моєю дитиною: 4.3
- школа розвиває здібності та захоплення моєї дитини: 3.6
- моя дитина постійно робить прогрес: 4.2
- в школі є випадки агресії та насилля: 2.4
- я хвилююся, що в школі можуть з'явитися цигарки та наркотики: 2.1
- школа добре організована і в ній панує порядок: 3.8
- батьківські збори добре підготовлені: 3.9
- моїй дитині надається кваліфікована перша допомога шкільної медсестри: 3.2
- я добре оцінюю працю секретаріату школи: 4.5

Дані анкети дають підстави стверджувати, що в «Школі для дитини», як і в будь-якому іншому навчальному закладі, існують певні проблеми. Вони пов'язані, в основному, з вихованням, нормальним ритмом праці та відпочинку дітей. Як зазначає Анна Совінська, вони не пов'язані лише з тим, що це приватна школа - це проблеми суспільства в цілому. До певної міри має значення і те, що не кожний з батьків розуміє концепцію нового виховання, тобто що «альтернативне» – значить «вільне». Суть альтернативної школи полягає в тому, що дорослий має усвідомити свою позицію: «я тобі допоможу, але існують межі». У «Школі для дитини» така межа існує. Підтвердженням цьому є той факт, що діти в обов'язковому порядку по понеділках приходять у формі: у хлопчиків - біла сорочка, краватка, у дівчаток – блузка, спідниця. В інші дні вони одягаються за своїм уподобанням. Разом з тим на одязі дитини завжди має бути герб школи. Таким способом діти презентують школу. Це є виявом поваги до школи та вчителів. Також від учнів вимагається поваги до вчителя. У свою чергу, в школі не допускаються будь-які прояви образи дітей. Таким чином, в школі реалізується співпраця як одна з головних умов впровадження Дальтонської педагогіки.

Викликає інтерес і назва школи. До певної міри вона викликала дискусії як серед педагогічної громадськості, так і, особливо, серед батьків учнів. Останні, як зазначає засновниця «Школи для дитини», не люблять слово «експеримент, інновації, альтернативний». Вони хочуть знати слово «видатний, досконалий, суперкласний». Можливо, на її думку, назва «Школа для менеджера, Британська, американська, міжнародна, проєкційна школа» більшою мірою задовольнила б амбіції батьків. Але її засновники виходили

з того, що дитина, за словами Януша Корчака, є найважливішою.

Тому з досвіду роботи «Школи для дитини» можна зробити висновок, що в альтернативна школа - це нормальна школа, тобто та, де кожна ланка процесу виховання є важливою. Це школа,

в якій не забувається, що діти та батьки мають відповідні права та обов'язки. Це ж саме стосується вчителів. Альтернативні школи - це всі ті навчальні заклади, які щось змінюють, які борються з нудьгою, зі страхом, з рутинною, лінійною та з пасивністю вчителів та учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Parhurst E. Wykształcenie według planu daltońskiego.- Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas. Zjednoczone Zakłady Kartogr.i Wydawnicze Tow.Naucz.Szkół Śr.i Wyższ., S.A., 1928.- 122 s.
2. Röhnel R., Wenke H. Pedagogika planu daltońskiego.- Sor-Man, Łódź, 2011.- 203 s.
3. Śliwerski B. Recepcja planu daltońskiego Helen Parkhurst w Polsce// Röhnel R., Wenke H. Pedagogika planu daltońskiego.-Sor-Man, Łódź, 2011.- s.7-19
4. <http://www.school4child.pl/dokumenty/Statut.pdf>

Kravets I.L. School for Child

Abstract: The Dalton plan as a revived conception of alternative education in Poland is considered in the article. As an example, it is given the educational establishment "School for Child", which represents the ideas of alternative education in the system of updated model teaching in accordance with Dalton plan. It is analyzed the basic principles of the school, based on freedom, combined with responsibility, self-reliance, as well as the cooperation of the participants of pedagogical process. The main areas of education in the "School for Child" are defined: education of creative and active individuals, preparing the child for life in the union with himself, the other people and nature, as well as helping the child in his comprehensive development. It is conducted a written survey of the pupils' parents in «School for child», it is analyzed didactic and educational work of the alternative school.

Keywords: alternative education, Dalton pedagogy, alternative school.

Кравец И.Л. Школа для Ребёнка

Аннотация: В статье рассматривается Дальтонский план как возрождённая концепция альтернативного образования в Польше. Как пример, приведено образовательное заведение «Школа для ребёнка», который воплощает идеи альтернативного образования в системе обновлённой модели обучения по Дальтонскому плану. Проанализированы основные принципы работы школы, которые основываются на свободе, объединённой с ответственностью, самостоятельности, а также на сотрудничестве участников педагогического процесса. Определены основные направления обучения и воспитания в «Школе для Ребёнка», а именно: воспитание творческих и активных личностей, подготовка детей к жизни в единстве с собой, другими людьми и природой, а также помощь ребёнку в его всестороннем развитии. Проведён письменный опрос родителей учеников «Школы для Ребёнка», проанализирована дидактически-воспитательная работа альтернативной школы.

Ключевые слова: альтернативное образование, дальтонская педагогика, альтернативная школа.

Куліш С.М.¹

М.О. Лавровський – вчений-педагог Харківського Імператорського Університету

¹ Куліш Сергій Миколайович, кандидат історичних наук, доцент,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, Україна

Анотація: М.О. Лавровський (1825-1899) – один із фундаторів вітчизняної педагогічної науки XIX ст., який заклали основи педагогіки як науки в Харківському університеті. Його діяльність як професора слов'яно-російської філології та педагогіки Харківського університету, директора Ніжинського історико-філологічного інституту, ректора Варшавського університету, попечителя Ризького навчального округу становить значний науковий інтерес. Діяльності М.О. Лавровського у Харківському університеті та Харківському навчальному окрузі як теоретика і практика сучасної йому педагогіки не існує. Крім того, у присвячених вченому працях трапляються неточні свідчення, не всі його роботи історико-педагогічного змісту розглядалися достатньо глибоко з точки зору їхнього значення, особливо щодо педагогічних ідей, які існували в середовищі інтелігенції Російської імперії.

Ключові слова: фундатор вітчизняної педагогічної науки XIX ст., професор слов'яно-російської філології та педагогіки Харківського університету, Харківський Імператорський університет.

Актуальність і постановка проблеми. Вирішуючи нагальні проблеми освітянського життя, ми все частіше звертаємося до історії університетів. Поліпшення якісного, професійного складу викладацького корпусу ВНЗ владно потребує скрупульозного аналізу навчально-педагогічного і науково-просвітницького досвіду минулих років.

Мета статті – проаналізувати діяльність одного з фундаторів вітчизняної педагогічної науки XIX ст. М.О. Лавровського (1825-1899), який заклали основи педагогіки як науки в Харківському університеті. Його діяльність як професора слов'яно-російської філології та педагогіки Харківського університету, директора Ніжинського історико-філологічного інституту, ректора Варшавського університету, попечителя Ризького навчального округу становить значний науковий інтерес.

Аналіз досліджень та публікацій. Особа Миколи Олексійовича Лавровського почала привертати увагу вчених ще за його життя. Його діяльність аналізувалася у працях таких авторів, як А.С.Буделович, П.Ф.Кантерев, Є.В. Петухов, К.Я.Грот, М.Г. Чернишевський, В.Є.Рудаков, О.І.Смирнов. Серед сучасних дослідників слід назвати О.О. Макарову, С.Ю.Дивногривцеву, О.В.Перетятко, М.В.Захарченко, Ф.П.Сергєєва, С.В.Кульневича та ін. Однак цілісної картини діяльності М.О. Лавровського у Харківському університеті та Харківському навчальному окрузі як теоретика і практика сучасної йому педагогіки не існує. Крім того, у присвячених вченому працях трапляються неточні свідчення, не всі його роботи історико-педагогічного змісту розглядалися достатньо глибоко з точки зору їхнього значення, особливо щодо педагогічних ідей, які існували в середовищі інтелігенції Ро-

сійської імперії. На жаль, у навчальному посібнику за ред. О.В.Сухомлинської його прізвище відсутнє [1].

Під час навчання у Головному педагогічному інституті (Санкт-Петербург) М.О. Лавровський не готував себе до роботи викладачем педагогіки. Закінчивши з золотою медаллю історико-філологічний факультет цього інституту у 1851 р., він отримав посаду ад'юнкта. Однак через рік за наказом міністра народної освіти його було направлено до Харківського університету ад'юнктом кафедри педагогіки, яка була відкрита 5 листопада 1850 року. Кафедра педагогіки в Харківському університеті була вакантною більше двадцяти одного місяця з дня відкриття, і всі спроби її заповнити були безрезультатними. До університету було направлено і молодшого брата М. Лавровського, Петра Олексійовича, з яким вони до цього часу не розлучалися. Протягом п'яти місяців М.О. Лавровський вивчав у Санкт-Петербурзі педагогічну літературу – в основному іноземну, адже і в Харківському, і в Київському університетах її було обмаль.

Майже шість років М.О. Лавровський викладав у Харківському університеті педагогіку – спершу як магістр російської словесності – на посаді ад'юнкта, а з червня 1855 р. – екстраординарного професора. У 1855 р. Микола Олексійович захистив докторську дисертацію зі слов'яно-російської філології (в Російській імперії з педагогіки дисертацій не захищали, хоча пропозиції щодо цього висловлювалися). В Міністерстві народної освіти вважали, що педагогіки (педагогії) не існувало як самостійної науки, а її постулати повинні інтегруватися до складу психології. Навіть створення кафедр педагогіки відбулося без участі вчених рад [2, с.11-12]. До того ж у викладацькому середовищі довго деба-

тувалося питання: педагогіка – наука чи мистецтво? К.Д. Ушинський, М.І. Пирогов, П.Ф. Каптерев були переконані, що вона більшою мірою мистецтво, ніж наука. Певна частина інтелектуалів її взагалі не сприймала. Як писав К.Д.Ушинський, до кінця 50-х рр. на педагогів дивилися наче на дантистів, які будуть боляче виривати зуби [3, с. 227; 4, с.164].

М.О.Лавровський в університеті працював більше ніж 22 роки, опублікував за цей період до 30 статей на історико-педагогічні та педагогічні теми. На фізико-математичному факультеті для казеннокоштных студентів III курсу він викладав «історію педагогіки» (1 година на тиждень) за посібниками таких авторів, як Ф.Шварц, А.-Г. Німейко, К. фон Раумер та інших. До речі, зазначимо, що «Історію педагогіки» в чотирьох томах К. фон Раумера чотири рази друкували в Німеччині у 50-70 рр. XIX ст. [5]. На четвертих курсах він проводив заняття з історії педагогіки по дві години на тиждень. Крім того, студенти слухали курс дидактики одну годину щотижня. Своєкоштни студенти слухали його лекції за бажанням – одну годину щотижня.

Протягом 1858/59 навчального року М. Лавровський почав викладати історію педагогіки на третьому курсі по дві години на тиждень [6, с. 11, 15, 19].

Під час лекцій М. Лавровський намагався ставити студентам риторичні запитання чи такі, що вимагають відповіді, включав до занять елементи бесіди. Він прагнув використати комунікативний потенціал слухачів, виховати в них швидкість і гнучкість думки, зняти нервово-емоційне напруження. Саме такий зворотний зв'язок сприяв психологічному розкріпаченню студентів, суттєвій активізації самостійного мислення. Майбутнім учителям М. Лавровський надавав методичні поради, які стосувалися дидактичних прийомів у середніх чи нижчих навчальних закладах. При цьому він демонстрував як новітні напрацювання з вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки, так і переконував у необхідності застосування принципів виховання та навчання з арсеналу минулих епох.

Зокрема аналіз «Инструкции князю Н.И. Салтыкову», складеної Катериною II, де йшла мова про необхідність кардинальних змін у системі тодішнього російського виховання, що набрало майже виключно авторитарного характеру, примусив його детальніше познайомитися з точкою зору імператриці щодо оцінки тих чи тих виховних заходів. Результатом стала публікація 1856 р. монографії на відповідну тему [7]. М. Лавровський дійшов висновку, що цариця, після ознайомлення з працями Ш.Монтеск'є, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, користувалася принципом «невежест-

во могут скоренить лиш вера и знания». Її драматичні твори містили, на думку вченого, і педагогічні елементи. Головним для Катерини II було моральне виховання, адже, за її словами, «людство взагалі схильне до безумства та несправедливості, з котрими неможливо знайти добробут у житті». Як і Д. Фонвізін, вважав М. Лавровський, вона картала «знатних неуків, що в освіті вбачали шкоду для держави», а також неосвічене чиновництво – «кожедирателей», як вона їх іменувала [8, с.7,11,31,40,43].

М. Лавровський не припиняв цікавитися здобутками давньоруської педагогіки. У статті 1861 р. він описав рукописи Імператорської Публічної бібліотеки під назвою «Памятники старинного русского воспитания». У ній основана увага приділена виховним ідеям Іоанна Златоуста, які були поширені в середньовіччі. Надрукував учений також рукопис князя П.М. Черкаського кінця XVII ст. – своєрідну педагогічну антологію середньовіччя. Втім, пізніше проф. М.Ф. Сумцов заявляв, що роль подібних педагогічних матеріалів для другої половини XIX ст. сумнівна [9, с.56].

Займаючись зі студентами четвертих курсів, М. Лавровський надавав багато уваги письмовим вправам, обговоренню суперечливих чи найбільш складних і важливих питань дидактики. На базі цих аналітично-ціннісних розмірковувань готувалися студентські твори на зразок: «О первоначальном обучении» (Рощупкін), «Обучение в первоначальной школе» (Левандовський), «Мысли Кельнера, касающиеся обучения» (Хлопов), «О воспитании и обучении женщин» (Пузанов), «О воспитательной деятельности М.Н. Муравьева и о педагогическом значении его сочинений» [10, с.86-87].

Добре знаючи недоліки російської системи освіти, у 1854 р. М.Лавровський уважно ознайомився з обсягом, змістом, характером навчання в народних школах Пруссії. Він зазначив, що учні в них багато читали, значна увага приділялася їхньому рівню грамотності, практичним заняттям з арифметики, геометрії, малювання. Вчителі мали право самостійно вибирати посібники, а не керуватися, як у Росії, тими, що нав'язували органи освіти [11, с.212, 223-225].

З початку травня 1856 р. М. Лавровський намагався перейти на кафедру російської словесності, але ректорат не дав на це згоду.

У жовтні 1858 р. в Харківському університеті був закритий Педагогічний інститут. Пізніше попечитель Харківського навчального округу К.К. Фогт відмічав, що в педінституті педагогічні справи перебували на другому плані, їхня роль не акцентувалася. Тому слухачі опановували в основному тільки теоретичні постулати іс-

торії та теорії педагогіки. До того ж серед студентів Педінституту було багато слухачів, які не мали педагогічного хисту [12, с.2-3].

Після закриття Педінституту М.О. Лавровському запропонували посаду професора педагогіки в Головному Педінституті Петербурга, але він відмовився і попросив залишити його в Харкові [13, с.3]. Як професор кафедри російської словесності почав викладати на Педагогічних курсах з осені 1860р. студентам історико-філологічного та фізико-математичного факультетів третіх та четвертих курсів історію педагогіки – одну годину щотижня, теорію педагогіки – дві години, педагогічні справи – одну годину. Своєкошті студенти усіх факультетів, крім медичного, могли слухати ці дисципліни за власним бажанням. Досить серйозними на педкурсах були кінцеві випробування: твір або інша праця з її захистом на колоквіумі, пробні лекції з предметів спеціальності. До попечительської Ради студенти подавали наукову й педагогічну працю, за змістом якої проходив диспут під керівництвом професора педагогіки [13, с.3, 10; 14, с.99].

М. Лавровський був і керівником Педагогічних курсів, завідував бібліотекою. Як теоретик педагогіки він розподіляв дидактику на загальну й часткову. Загальна дидактика включала, на його думку, наступні основні питання: поняття і зміст навчання, його значення та мету, дидактичні принципи і методи навчального процесу, педагогічні вимоги до вчителя. До часткової дидактики він відносив: «1) критичний аналіз різних методів навчання з точки зору їх освітнього і наукового значення; 2) предмет і методи навчання; 3) система державної освіти в Росії» [15, с. 121].

Згідно вимог влади на педкурсах могли навчатися лише ті особи, які одержували в гімназіях відмінні оцінки з предметів, що мали відвідувати на курсах. Контролюючи з червня 1861 р. іспити в гімназіях, М. Лавровський та його колеги упевнились: таких гімназистів було занадто мало. Адже рівень вимог у гімназіях склався нижче тих, що існували при вступних іспитах до університету. До того ж стати студентом Харківського університету міг випускник гімназії з двома «двійками» в атестаті, тоді як до Московського університету не приймали навіть з однією незадовільною оцінкою. М.О.Лавровський з тривогою зазначав: у Другій Харківській гімназії не більше п'яти талановитих учнів. До аналогічних висновків прийшов і проф. С.В. Пахман, інспектуючи Воронежську, Тамбовську й Курську гімназії [16, с.171-198].

Бракувало й бажаючих стати слухачами Педагогічних курсів, тому в 1863 р. їх закінчили всього три особи, причому на остаточних випробуваннях вони показали надто слабкі знання. За-

лишилося навчатися четверо, що отримували стипендію.

Щоб поліпшити процес навчання в середніх навчальних закладах, а значить і підвищити якість знань учнів, М.Лавровський ініціював педагогічні бесіди для вчителів гімназій і повітових училищ, організацію вчительських з'їздів. Звичайно, миттєвого результату від них він не чекав, бо добре знав рівень забюрократизованості системи освіти. Скажімо, у 1862 р. влітку відбулося на Харківщині десять вчительських з'їздів, але на них учасники в основному вислуховували настанови начальства. Як доказ недостатніх знань та розуміння вчителями методики М. Лавровський навів типовий вираз з педагогічної праці одного зі слухачів з'їзду: «География есть наука, соединяющая в себе прекрасное с полезным, и есть одна из великолепнейших картин» [17, с. 356-359].

Рецензуючи статтю вчителя Темниковського повітового училища Казанського «О русском языке в уездных училищах», М. Лавровський вказав на помилковість збігу завдань бесіди й читання, застигнувши традиційність дидактичних правил у автора. Він рекомендував йому так змінювати методи і форми навчання, щоб при цьому в учнів непомітно, але свідомо закріплювалися граматичні правила [18, с.15-16]. Вказані вище недоліки навчального процесу в гімназіях та повітових училищах випливали не лише з причин недостатньої педагогічної підготовки наставників. Адже середні навчальні заклади були зобов'язані, на відміну від університетів, займатися і вихованням своїх учнів. Але і в другій половині 70-х рр. М. Лавровський з сумом констатував: у гімназіях Харківського округу панувало лише «слушанье и говоренье» [19, с.154]. Крім того, одні викладачі «головним началом виховання» вважали страх, інші – рекомендували використовувати його вряди-годи. При цьому глибокодумно додавали: любов не завжди вела до істини [20, с.9-10]. Більш гуманні викладачі попереджали: почуття страху – причина поверхових знань учнів [21, с.25].

Під час випускних випробувань у тамбовській гімназії в 1865 р. М.Лавровський був цілком задоволений знаннями гімназистів з німецької, французької, латинської мов та географії; з російської історії вони показали слабкі знання, а з російської словесності та мови – посередні [22, с.14-20].

На початку березня 1861 р. він направив до Ради при попечителі округу свою точку зору щодо становища в навчальних закладах нижчого рівня. М. Лавровський попереджав, що в школах занадто багато формалізму. На його думку, вчителі зобов'язані мати повні, міцні, сучасні знан-

ня, які б перевершували зміст підручників. Учений рекомендував систематично проводити з викладачами педагогічні збори, навчаючи їх різноманітним жвавим методам передачі знань, частіше застосовувати «вопрошательный или сократический способ преподавания». Крім того, доцільно проводити опитування щодо рівня популярності того чи іншого вчителя, поваги серед учнів та батьків [23, с. 189-194].

Аналізуючи матеріали учительських з'їздів округу 1862 р., він відзначив низьку змістовність уроків Закону Божого, безжиттєвість і безцільність викладання історії в гімназіях, відсутність нових підручників з географії. Засмучувало його те, що через байдужість до методики з боку багатьох учителів учні з великими труднощами могли висловлювати власну точку зору щодо прочитаного. З сарказмом висловлювався щодо тих учителів, які високим рівнем знання російської мови вважали здатність учня скласти «незамысловатую деловую бумагу» [24, с.17-18, 30, 45, 64].

М. Лавровський постійно дбав про поповнення фондів бібліотеки на педкурсах. Зокрема, в кінці жовтня 1865 р. ініціював придбання кількох примірників книги П. Юркевича «Чтение о воспитании», праць німецькою мовою з педагогіки й дидактики. Педагогічні курси одержували журнал «Учитель» – орган Міністерства народної освіти. Закуплено було «Ватиканское Евангелие», «Богослужения, праздники и религиозные обряды наших нынешних евреев». Певно, він вважав за необхідне виховувати у слухачів релігійну та етнічну толерантність. Продовжував М. Лавровський і рецензувати навчально-методичні роботи. Позитивно він оцінив посібник В. Новаковського «Краткая русская грамматика» та «Изборник для уездных училищ». Їх доцільно було використовувати у навчальних закладах Харківщини, крім гімназій і університету [25, с.11-13].

Зазначимо, що з 1862 по 1874 р. М.О. Лавровський працював ще й деканом історико-філологічного факультету. Ця посада вимагала від нього значного напруження через складну ситуацію на цьому факультеті. До кінця 50-х рр. половина викладачів факультету і тодішній ректор О.П. Рославський-Петровський не підтримували тезу щодо проведення конкурсів по заповненню вакансій. Навпаки, М. Лавровський та його брат захищали таку практику, хоча з 1849 по 1862рр. конкурси по факультету не досягали мети. Крім того, у Вченій раді університету досить тривалий час існувала неоформлена коаліція проти історико-філологічного факультету. Не випадково десять років (з 1864 р.) М.Лавровський не міг домогтися заповнення ва-

кансії по кафедрі західноєвропейської літератури; вісім років не було штатного викладача грецької словесності. Вчена рада відмовилась у вересні 1871 р. зарахувати викладачем порівняльного мовознавства або слов'янських нарід майбутню «зірку» мовознавчої науки І.О. Бодуена де Куртене [26, с.17,21,71; 27, с.281, 291]. Через багатопредметність гімназисти неохоче вступали до факультету, тому М. Лавровський підтримав поділ де-факто навчальних дисциплін на головні та другорядні, хоча добре знав негативне ставлення до такого заходу не лише з боку міністерства, але й керівництва Київського та Московського університетів [28, с.12-13].

З осені 1864 р. до осені 1888 рр. педагогіка не викладалася у Харківському університеті, а 27 червня 1867 р. було вирішено закрити й педагогічні курси. Однак підготовка вчителів при університетах не припинилася, і бажаючі могли після 22 квітня 1868 р. скласти іспити, щоб довести своє право на обіймання вчительської посади. Кандидати на педагога повинні були надавати екзаменаторам письмові твори, які б свідчили про їхнє знання основ дидактики. Наприклад, у 1869 р. М. Ковалевський підготував твір з історії «Образовательное значение истории и результаты её преподавания», з російської мови – «Какого содержания должны быть книги, которые составляют предмет совместного чтения преподавателя русского языка с учениками низших классов гимназий». Студент Г. Левандовський був автором роботи «О педагогическом значении классических языков» [29, с.64].

М. Лавровський брав активну участь у підготовці на факультеті вчителів повітових училищ, викладачів у гімназіях, домашніх учителів та учительок. Особливо складно було з навчанням майбутніх вчителів англійської та італійської мов [30, с.134].

Саме за його пропозицією, висловленою від імені факультету 8 червня 1863р., було організовано систему навчання у Ніжинському ліцеї ім.Безбородка (пізніше – Ніжинський історико-філологічний інститут). У рекомендації говорилося, що особливу увагу необхідно приділяти при навчанні ліцеїстів методології, педагогічним вправам, практичному викладанню [31, с.98]. Логічно, що саме М.О. Лавровський у 1875 р. і очолив цей інститут.

У 1876 р. він опублікував свої роздуми щодо ролі та призначення університетів. На його погляд, вони не повинні випускати механіків, техніків, криміналістів і т.п., «а людей, не тільки озброєних наукою в сучасному її стані, але й знанням та використанням усіх способів самостійної праці в ній, руху її вперед». М. Лавровський поділяв побоювання німецьких педагогів

60-х рр. щодо небезпеки перетворення університетів на «школи дресування для майбутнього забезпечення шматка хліба»

[32, с.129-130]. Ці думки цілком відповідали його кредо педагога, вченого, філософа.

ЛІТЕРАТУРА

1. Українська педагогіка в персоналіях – XIX ст. (За ред. О.В. Сухомлинської). Навч. посібн. у 2-х част. – Кн.1. – К.: Либідь, 2005. – 622 с.
2. Ивановский В.О преподавании педагогики в университетах. – Казань, 1911. – 27 с.
3. Неизданные письма Н.И. Пирогова (К истории высшего образования и русско-польских отношений) // Русская старина (Пг.). – 1917. – февраль. – с. 214-231.
4. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании (статья вторая) // Журнал Министерства народного просвещения. - №6. – с. 157-190.
5. Raumer K. von Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit / 4-te Auflage. – Gütter – sloh, 1872. – Th. 1 – XII+ 368S.; Th. 2. – X+ 428 S.; Th.3. – XV+471 S.; Th/4/ - XII+404S/
6. Обзорние преподавания предметов в Императорском Харьковском университете на 1858-1859 учебный год. – Харьков: Универс. тип., 1858. – 37 с.
7. Лавровский Н.О педагогическом значении сочинений Екатерины великой. – Харьков: В универс. тип., 1856. – 187 с.
8. Там само.
9. Демков М. О задачах серьезной педагогической литературы // Труды Педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества. – Харьков, 1894. – Вып II. – с. 49-59.
10. Халанский М.Г. Педагогический институт // Ученые общества и ученовспомогательные учреждения Харьковского университета (1805-1905гг.). под. ред. Д.И. Багалея и И.П. Скворцова. – Харьков: Печатный труд, 1911. – с. 241-282.
11. Лавровский Н.А. О Прусских Регулятивах 1, 2 и 3 октября 1854 года // ЖМНП (СПб.). – 1857. – Отделение II. – с. 197-246.
12. Будилович А. Памяти Н.А. Лавровского. – Юрьев: печат. в тип. К.Матиссена, 1899. – 19 с.
13. О педагогических курсах // Разные записки Министерства народного просвещения. – СПб.: В тип. Императ. Акад. наук, 1864. – с. 1-60.
14. Памятная книжка Министерства народного просвещения на 1865 год. – СПб.: В тип. В.А. Рогальского и К°, 1865. – 584, 32 с.
15. Павко А.І., Курило Л.Ф. Вітчизняна університетська педагогічна освіта в імперську добу: історіографічні та методологічні аспекти: Монографія / А.І. Павко, Л.Ф. Курило. – К.: Знання України, 2005. – 120 с.
16. Прибавление к № 19 «Циркуляра по Харьковскому учебному округу» 15-го октября 1862 г.
17. Стафёрова Е.Л. А.В. Головин и либеральные реформы в просвещении (первая половина 1860-х гг.). – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. – 512 с.
18. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. – 1863. – №13.
19. Лавровский Н. По вопросу об устройстве гимназий // ЖМНП. – 1878. – Ч. CLXXXV. – с. 115-192.
20. С.Н. Любовь и страх как воспитательные средства // Воспитание. Журнал для родителей и наставников (Пб.). – 1860. – т. VII. – с.9-14.
21. О школьной дисциплине // Там само. – с.15-33.
22. Прибавление к № 18 «Циркуляра по Харьковскому учебному округу» за 1865 год.
23. Лавровский Н. Об осмотре низших учебных заведений директором училищ. Мнение, представленное в сонет при попечителе Харьковского учебного округа // ЖМНП. – 1861. – Ч. 110 (CX). – с.187-195.
24. Лавровский Н. Обзорние учительских съездов в 1862 году в Харьковском учебном округе. – Харьков, 1863. – 81 с.
25. Первое прибавление к № 24 «Циркуляра по Харьковскому учебному округу» за 1865 год.
26. Халанский М.Г. Опыт истории историко-филологического факультета Императорского Харьковского университета. – Харьков, 1906. – 168 с.
27. Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета и приложения к ним (Протоколы...). – 1871. - №9.
28. Протоколы... – 1864. – № 9.
29. Протоколы... – 1872. – № 2.
30. Протоколы... – 1866. – № 3.
31. Халанский М.Г. Опыт истории историко-филологического факультета...
32. Лавровский Н. По вопросу об устройстве гимназий // ЖМНП. – 1876. – Ч. CLXXXV. – с. 115-192.

Kulich S.N.

N.A. Lavrovsky - scientist-teacher of the Kharkov Imperial University

Abstract: N.A. Lavrovsky (1825-1899) - one of the founders of pedagogical science of the nineteenth century laid the foundations of pedagogy as a science at Kharkiv University. His activities as a Professor of Slavic-Russian Philology and pedagogy at the University of Kharkov, the Director of historical-philological Institute, rector of Warsaw University, a Trustee of the Riga school district is of considerable scientific interest. Activities N.A. Lavrovsky Kharkov University and Kharkov school district as a theorist and practice of modern pedagogy does not exist. In addition, a dedicated scientist works are inaccurate readings, not all of his works of historical and pedagogical content considered deep enough in terms of their values, particularly in respect of teaching ideas that existed among the intelligentsia of the Russian Empire.

Keywords: the founder of domestic pedagogical science in the nineteenth century, Professor of Slavic-Russian Philology and pedagogy at the University of Kharkov, the Kharkov Imperial University.

Кулиш С.Н.

Н.А. Лавровский - ученый-педагог Харьковского Императорского Университета

Аннотация: Н.А. Лавровский (1825-1899) – один из основателей отечественной педагогической науки XIX в., который заложил основы педагогики как науки в Харьковском университете. Его деятельность в качестве профессора славяно-русской филологии и педагогики Харьковского университета, директора Нежинского историко-филологического института, ректора Варшавского университета, попечителя Рижского учебного округа представляет значительный научный интерес. Деятельности Н.А. Лавровского в Харьковском университете и Харьковском учебном округе как теоретика и практика современной ему педагогике не существует. Кроме того, в посвященных ученому трудах встречаются неточные показания, не все его работы историко-педагогического содержания рассматривались достаточно глубоко с точки зрения их значения, особенно в отношении педагогических идей, которые существовали в среде интеллигенции Российской империи.

Ключевые слова: основатель отечественной педагогической науки XIX в., профессор славяно-русской филологии и педагогики Харьковского университета, Харьковский Императорский университет.

Лаун С. Ю.¹

Реалізація експериментального визначення фактичного рівня готовності до дослідницької діяльності студентів у процесі вхідного діагностування

¹ *Лаун Сергій Юрійович, аспірант кафедри педагогіки, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди м. Переяслав-Хмельницький, Україна*

Анотація: У статті аналізуються питання про підвищення рівня готовності до дослідницької діяльності, розкриваються завдання і послідовність констатувального експерименту, який передбачав визначення стану готовності студентів до науково-дослідної діяльності до формульованого експерименту. Таким чином, було встановлено, що процес підготовки майбутніх учителів технологій до дослідницької діяльності перебуває на відповідно низькому рівні, що вимагало формульованого експерименту з метою вдосконалення процесу підготовки студентів факультету технологій до дослідницької діяльності. У процесі експериментального дослідження було визначено рівень спрямованості на успіх у науково-дослідній діяльності і ціннісного ставлення у студентів до дослідницької роботи (мотиваційний компонент), рівень формування теоретичних знань студентів факультету технологій про науково-дослідну діяльність (когнітивний компонент) і рівень розвитку практичних умінь і навичок при виконанні творчих завдань і дослідницьких робіт (результативний компонент).

Ключові слова: рівень, готовність, дослідницька діяльність, діагностика, експеримент.

Процес формування готовності студентів факультету технологій до дослідницької діяльності потребує науково-дослідного аналізу цього процесу з використанням такого методу як педагогічний експеримент. Отже, варто підкреслити, що рівень достовірності основних результатів і висновків наукового дослідження значно підвищується, якщо вони базуються на експериментальних даних [4, с. 101].

Констатувальний експеримент передбачав певну мету і завдання. Таким чином, метою констатувального експерименту було визначення існуючого рівня готовності студентів технологічних факультетів до науково-дослідної діяльності на основі визначених компонентів і критеріїв готовності. Завдання констатувального експерименту сформульовані згідно компонентів і показників структури готовності до дослідницької діяльності у такому порядку:

1. Визначення рівня задоволення потреб у науково-дослідній діяльності, самооцінки профе-

сійно-педагогічної мотивації і рівня спрямованості на успіх;

2. Визначення рівня знань теорії науково-дослідної діяльності і наукової організації дослідницької роботи;

3. Визначення рівня саморозвитку, творчого потенціалу і організаційно-комунікативних умінь у науково-дослідній діяльності (рис. 1.1).

Таким чином, для вирішення поставлених завдань констатувального експерименту було проведено вхідне діагностування з використанням відповідних методик, діагностик, тестів (рис. 1.1). У дослідженні взяли участь 163 студенти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ), Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (м. Чернігів), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (м. Переяслав-Хмельницький). Згідно представленої вище схеми методів констатувального експерименту у експериментальній роботі використано 8

методик, тестів, діагностик. Мотиваційний компонент пов'язаний з мотиваційно-ціннісним ставленням студентів до науково-дослідної діяль-

ності, що супроводжується задоволенням мотиваційних потреб у дослідницькій сфері.

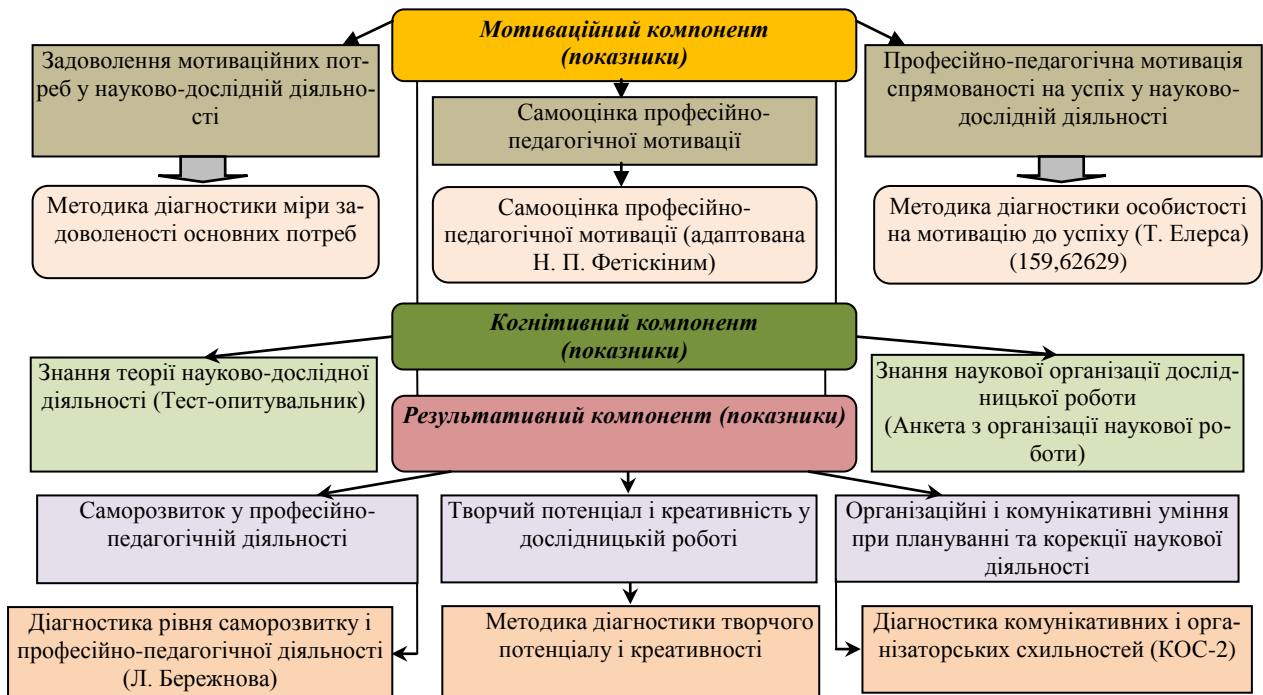


Рис. 1.1. Схема методик констатувального експерименту

Для формування високого рівня готовності студентів до науково-дослідної діяльності важливу роль відіграє самооцінка професійно-педагогічної мотивації.

Методика “Самооцінка професійно-педагогічної мотивації” (адаптована Н. Фетіскіним) [3, 93-95] дозволяє визначити на якому рівні мотиваційного розвитку знаходиться досліджуваний.

У результаті підрахунків отриманих даних процесу діагностування студентів факультетів технологій, стало відомо, що найбільша кіль-

кість студентів (50 досліджуваних, 30,6% від загальної кількості) проявили високий рівень професійно педагогічної мотивації (тобто набрали 11 і більше балів) саме у категорії показової зацікавленості, що свідчить про те, що студенти ще не готові професійно вивчати основи педагогічної дослідницької діяльності. 45 студентів, що становить 27,7% від усієї кількості досліджуваних відстояли байдуже відношення і лише 15 студентів, що становить 9,2% проявили професійну потребу займатися педагогічною дослідницькою діяльністю (рис. 1.2).

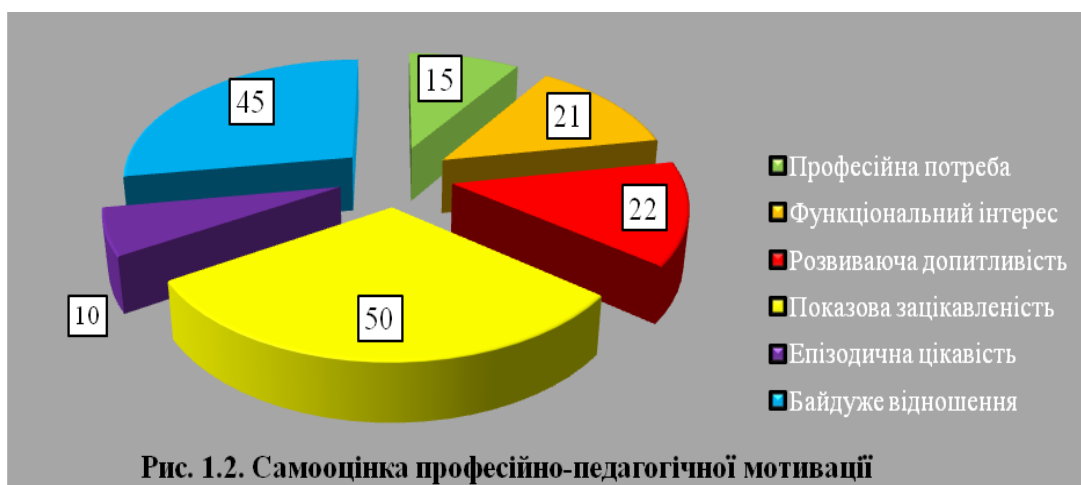


Рис. 1.2. Самооцінка професійно-педагогічної мотивації

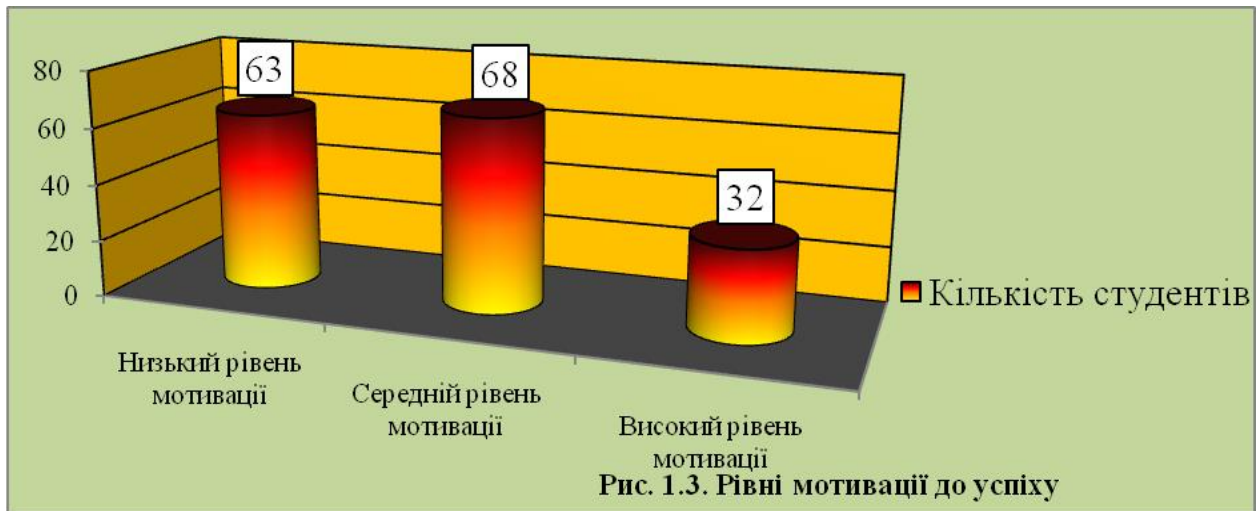
Для досягнення високих результатів у процесі формування готовності до дослідницької діяльності студенти повинні бути спрямовані на ус-

піх. Мотивація до успіху виражається в потребі долати перешкоди і досягати високих показників у дослідницькій діяльності, а також самовдоско-

налюватися, змагатися з іншими і випереджати їх, реалізувати свої таланти і тим самим підвищувати самооцінку і самоповагу.

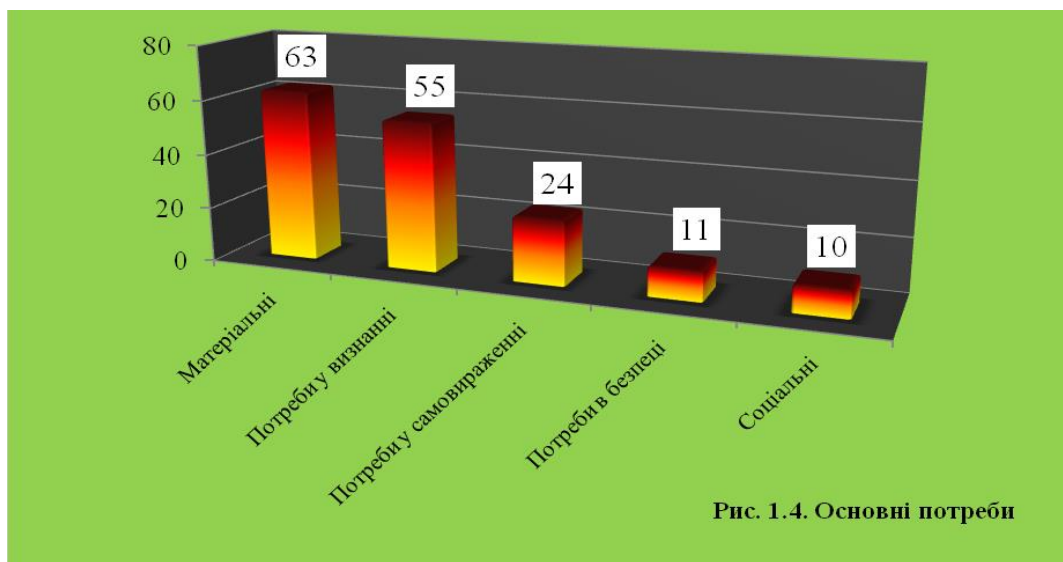
Таким чином, для визначення рівня мотивації до успіху студентів у науково-дослідній діяльності було використано “Методику діагностики особистості на мотивацію до успіху” (Т. Елерса) [1, 626-629]. У результаті діагностування студентів за списком запитань даної методики було підраховано набрані бали кожного студента і за

шкалою балів встановлено рівні мотивації до успіху. Отже, стало відомо, що 63 студенти мають низький рівень мотивації до успіху, що становить 38,7% від загальної кількості опитуваних. І лише 32 студенти проявили високий рівень мотивації до успіху, що свідчить про негативний результат і необхідність підвищення рівня мотивації до успіху у процесі формульованого експерименту. Отримані дані для кращого сприйняття представлені на рис. 1.3.



Відомо, що мотиваційний компонент структури готовності до дослідницької діяльності пов'язаний з мотиваційно-ціннісним ставленням студентів до науково-дослідної діяльності, що супроводжується задоволенням мотиваційних потреб у дослідницькій сфері. “Методика діагностики міри задоволеності основних потреб” [1, 624-626] дає можливість визначити рівень задоволення відповідних потреб та побудувати графік міри задоволеності потреб. Для цього досліджуваним необхідно прорангувати 15 тверджень, які студенти повинні оцінити, попарно порівнюючи їх між собою.

Опрацюванням отриманих показало, що для більшості студентів найважливішими являються матеріальні потреби (63 студенти), що становить 38,7% від загальної кількості досліджуваних. Також близько третьої частини всіх студентів віддали перевагу потребі у визнанні. І лише 10 студентів відзначили для себе на першому місці соціальні потреби, що являється досить негативним показником, адже всі інші прагнуть до матеріальних статків і визнання. З метою розподілення 5 основних потреб по ієрархії відповідно до виборів студентів представимо дані схематично (рис. 1.4).

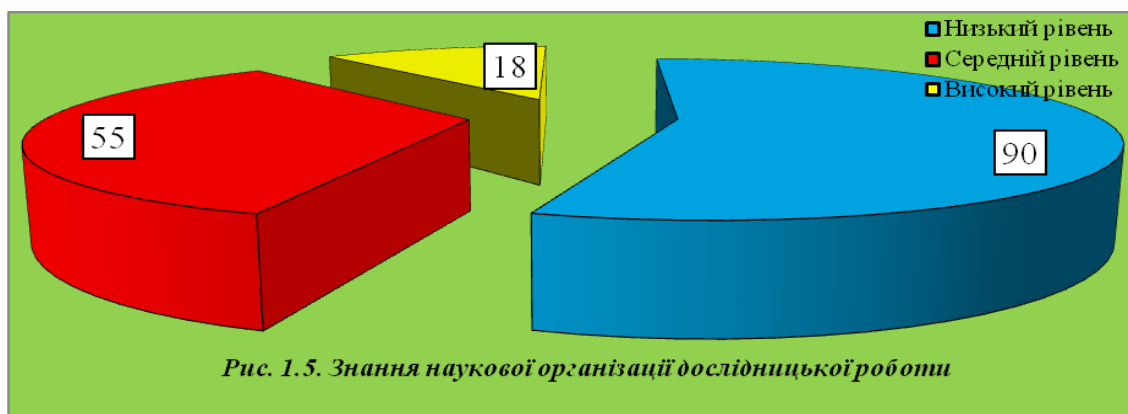


Когнітивний компонент структури готовності до дослідницької діяльності включає два показники: знання теорії науково-дослідної діяльності і знання наукової організації дослідницької діяльності. Для визначення відповідного рівня підготовки по даним показникам для студентів було розроблено тести-опитувальники: “Знання теорії науково-дослідної діяльності” і “Знання наукової організації дослідницької роботи”.

Отже, у результаті експериментального впровадження даного тесту на визначення рівня знань наукової організації дослідницької роботи було виявлено, що переважна більшість студентів дали правильні відповіді на перші сім запи-

тань, що відповідають лише низькому рівню і лише третина досліджуваних набрала середню кількість балів. Високий рівень знань проявила незначна кількість студентів. Що свідчить про необхідність підвищення рівня знань з наукової організації дослідницької роботи.

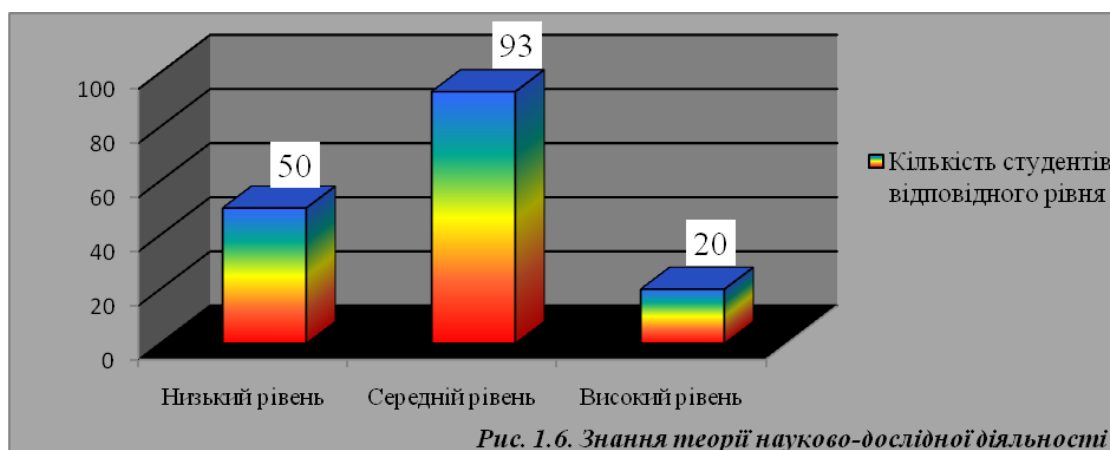
Представлені результати свідчать про те, що більша половина студентів мають низький рівень знань наукової організації дослідницької роботи (55,2%), третя частина досліджуваних проявили середній рівень (33,4%) і лише 18 студентів (11%) набрали кількість балів, що відповідає високому рівню знань. Для порівняння результуючі дані представлено на рис. 1.5.



Для визначення рівня знань теорії науково-дослідної діяльності на етапі констатувального експерименту було запропоновано тест-опитувальник з 20 запитань.

У результаті дослідження фактичного рівня знань теорії науково-дослідної діяльності на етапі констатувального експерименту було виявлено, що більшість студентів знають тлумачення

основних понять і послідовність етапів дослідницької роботи, проте, цих знань виявилось не достатньо, адже як засвідчили результати тестування високий рівень знань проявили лише 20 досліджуваних (12,3%), середній рівень теоретичних знань продемонстрували 93 студенти (57,1%) і близько третини (50) студентів перебувають на низькому рівні (30,6%) (рис. 1.6).



Рівень готовності до науково-дослідної діяльності перш за все залежить від наявності схильностей і умінь особистості студента-дослідника.

Таким чином, основним показником результативного компоненту структури готовності до дослідницької діяльності являються організаційні і

комунікативні уміння при плануванні та корекції наукової діяльності, для визначення яких використовуємо методику “Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)” [3, 224-226]. Отримані дані експериментального дослідження представлені на рис. 1.7.

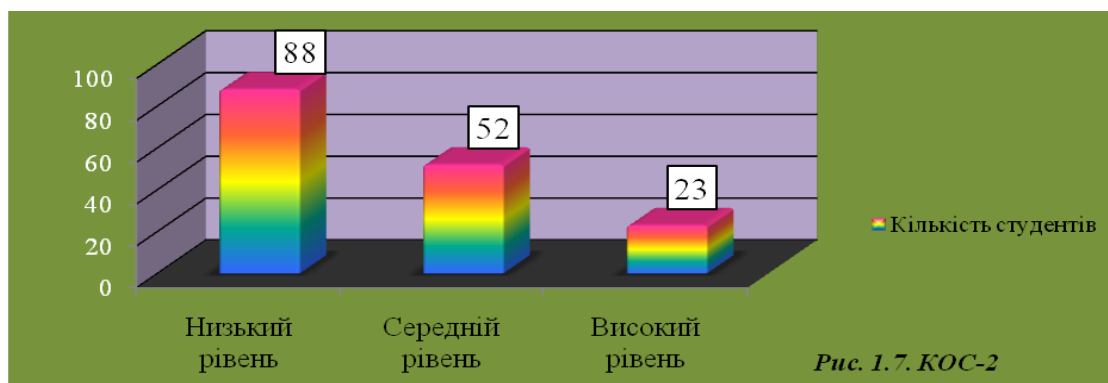


Рис. 1.7. КОС-2

Результатом сформованості готовності до дослідницької роботи являється і такий наступний показник результативного компоненту структури готовності до дослідницької діяльності як саморозвиток і професійно-педагогічна діяльність.

Відомо, що саморозвиток характеризується прагненням розвиватися і наявністю якостей особистості, які сприяють саморозвитку і реалізації себе в професійній діяльності. Тому, для визначення рівня сформованості даних показни-

ків підбрано методичку “Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (Л. Бережнова)” [3, 355-357].

Студенти, які набрали від 18 до 29 балів включно проявили низький рівень (56%), від 30 до 44 балів включно – середній рівень (37%) і досить незначна кількість студентів отримали від 45 до 54 балів, продемонструвавши високий рівень прагнення до саморозвитку (7%) (рис. 1.8).

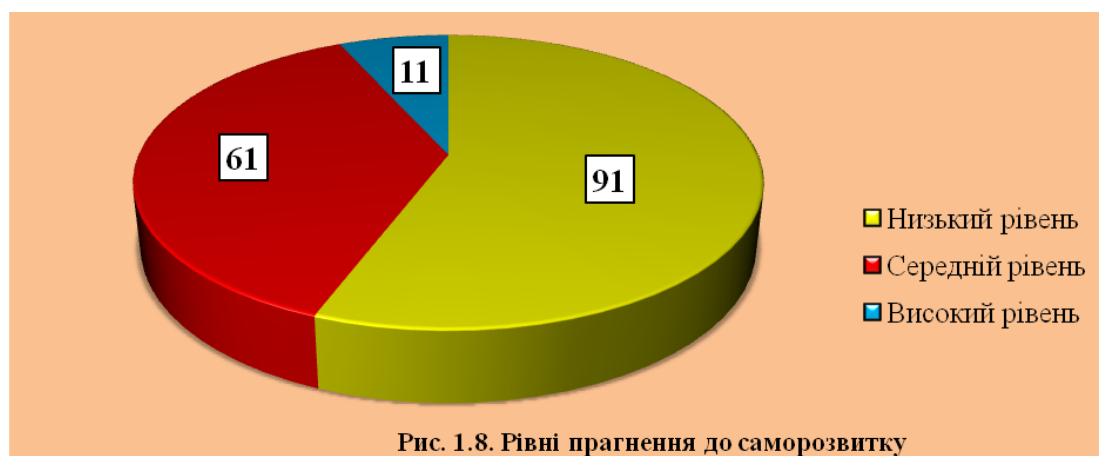


Рис. 1.8. Рівні прагнення до саморозвитку

Результати визначення власної самооцінки своїх якостей досліджуваних представлені графічно (див. рис. 1.9).

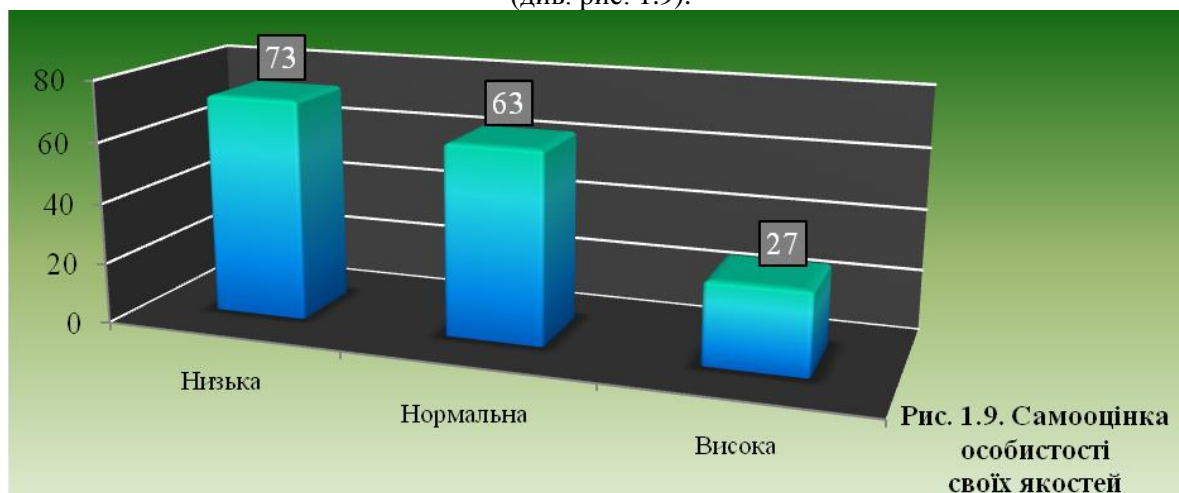
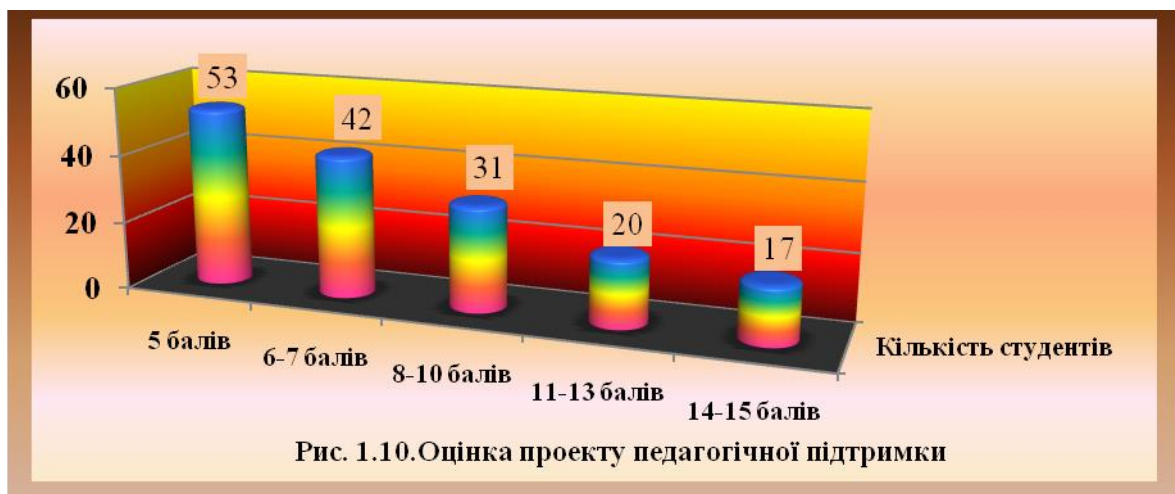


Рис. 1.9. Самооцінка особистості своїх якостей

За результатами діагностування і підрахунків було визначено, що третина всіх студентів, що брали участь у експерименті набрали 5 балів і таким чином, проявили оцінку проекту педагогічної підтримки, як не вартого уваги у плані самореалізації (33%), отримавши 6-7 балів студенти визнали оцінку педагогічної підтримки як не перспективного для самореалізації (26%), 19% досліджуваних визнали оцінку проекту педагогі-

чної підтримки як перспективного для самореалізації, 12% - як необхідного і достатнього для самореалізації, 10% - як можливості професійної самореалізації.

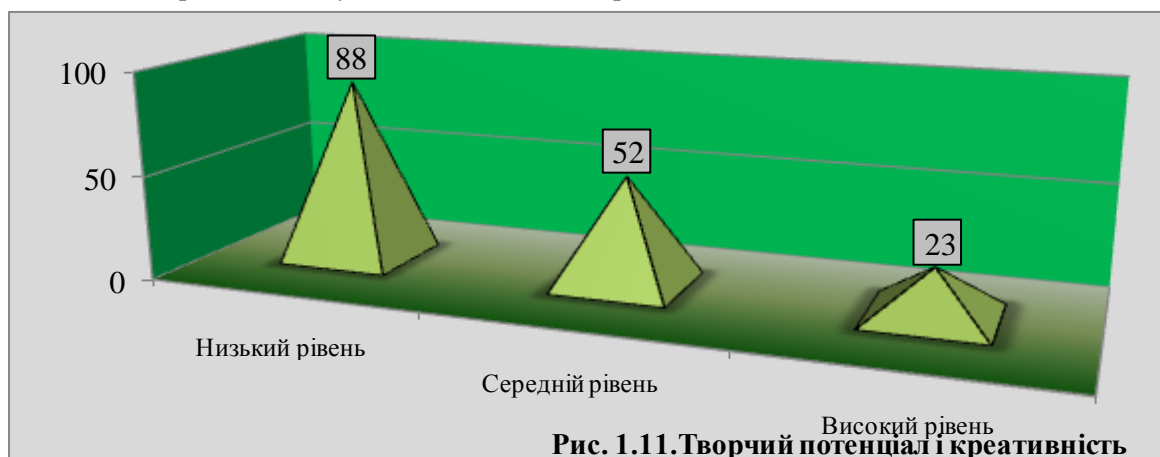
Для кращого сприйняття даних по оцінці проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації представлено діаграму (див. рис. 1.10).



У процесі підготовки студентів факультету технологій до дослідницької діяльності неодмінно повинні сформуватися такі показники як творчий потенціал, активність, ініціативність та креативність. Саме ці якості являються свідченням результативного процесу формування готовності до дослідницької роботи. Тому, для визначення

рівня їх сформованості було запропоновано "Методику діагностики творчого потенціалу і креативності" [2, 57-60].

Результуючі дані діагностування творчого потенціалу і креативності студентів факультету технологій відображено схематично (див. рис. 1.11).



Підсумовуючи результати констатувального експерименту, варто зазначити, що переважна більшість студентів, що прийняли участь у дослідженні продемонстрували низький рівень готовності до дослідницької діяльності по всім показ-

никами компонентів структури готовності до дослідницької діяльності.

Отже, необхідно розвивати, формувати і підвищувати рівні розвитку показників готовності до дослідницької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «Бахрах-М», 2008. – 672 с.
2. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛА-«Бахрах-М», 2008. – 672 с.

ДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.

3. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

4. Шейко В.М., Кушнаренко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник / В.М. Шейко, Н.М. Кушнаренко. – 6-те вид., переробл. і доповн. – К.: Знання, 2008. – 310 с.

Laun S.U. Implementation of the experimental determination of the actual readiness of research activities of students in the process of diagnosing the input

Abstract: This article analyses the issue of increasing the level of preparedness for the research activity, disclosed the sequence of tasks and ascertain experiment that involved the definition of a condition of readiness of students to research activities in the mold of the experiment. Thus, it was found that the process of preparing future teachers to technology research activities is in accordance with the low level, which required the forming experiment to improve the training of students of the Faculty of technology to research activities. In the pilot study was determined the level of focus on success in research activities and value attitude in students to research (motivational component), the level of theoretical knowledge of students of the Faculty of technology of the research activity (cognitive component) and the level of development of practical skills in the performance of creative tasks and research work (effective component).

Keywords: level, readiness, research activities, diagnostics, experiment.

Лаун С.Ю. Осуществление экспериментального определения фактического уровня готовности к научно-исследовательской деятельности студентов в процессе начального диагностирования

Аннотация: Эта статья анализирует вопрос повышения уровня готовности к исследовательской деятельности, раскрыта последовательность эксперимента, который определит состояния готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Таким образом было установлено, что процесс подготовки будущих учителей технологии к исследовательской деятельности является на низком уровне, что требует формирующего эксперимента для улучшения подготовки студентов факультета технологии к исследовательской деятельности. В экспериментальном исследовании был определен уровень стремления к успеху в научно-исследовательской деятельности и значение отношение студентов к исследованиям (мотивационный компонент), уровень теоретических знаний студентов факультета технологии исследовательской деятельности (когнитивный компонент) и уровень развития практических навыков в выполнении творческих задач и исследовательской работы (результативный компонент).

Ключевые слова: уровень, готовность, исследовательская деятельность, диагностика, эксперимент.

Мартинчук О.В.¹

Вплив філософського знання на розробку проблеми освітньої інтеграції дітей з особливими потребами

¹ *Мартинчук Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна*

Анотація: У статті розглядається проблема перегляду світоглядних і методологічних орієнтирів корекційної педагогіки у зв'язку з розвитком інклюзивної форми навчання в Україні; висвітлюється вплив сучасних філософських ідей екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, персоналізму, філософської антропології на розробку проблеми інтегрування дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір.

Ключові слова: освітня інтеграція, діти з особливими потребами (діти з порушеннями психофізичного розвитку), сучасні філософські течії.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Реформування та модернізація освітньої системи України відбувається згідно демократичних соціальних перетворень і пріоритетів сьогодення, які засвідчують право кожної дитини на здобуття освіти, адекватної її пізнавальним можливостям. В нашій країні законодавчо визнано право дітей з порушеннями психофізичного розвитку на навчання у загальноосвітніх закладах за місцем проживання, тому проблема їхньої соціальної та освітньої інтеграції наразі є

однією з найважливіших науково-практичних проблем, що привертає до себе увагу вітчизняних науковців (Віт. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.).

Соціально-екномічні, культурні й ціннісні перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві, зокрема поширення інтеграційних процесів, висувають на передній план необхідність звернення до проблем, пов'язаних з наростаючою тенденцією відмови від розгляду реалій оточую-

чого світу з моноідеологічних позицій. Нові умови економічного і соціального життя передбачають кардинальну переоцінку багатьох аспектів світоглядного і теоретико-пізнавального розгляду проблеми формування особистості з порушеннями психофізичного розвитку, її підготовки до життя в багатовимірному суспільстві. Однак наразі спостерігається протиріччя між усвідомленням потреби суспільства в інших світоглядних і методологічних орієнтирах, що потребує інакших підходів до вирішення багатьох фундаментальних педагогічних проблем, та інертністю, що зберігається у підходах до їх обґрунтування і освоєння.

У сучасній корекційній педагогіці відбуваються складні внутрішньосистемні зміни, пов'язані з визнанням різноманітності якісної характеристики реальності, що проявляється, насамперед, у різних формах отримання освіти, організації навчання, виховання і розвитку дітей з психофізичними порушеннями. Відмова від монометодологічних установок у наш час є умовою розвитку педагогічної науки. Необхідність переоцінки вітчизняною корекційною педагогікою власних методологічних і теоретичних основ обумовлена підсилюванням тенденції до входження України в ідеологічно багатовимірний світ розвинених країн.

Аналіз наукових досліджень. Сучасні теоретико-методологічні дослідження виокремлюють декілька рівнів методології. Зміст першого з них – філософські знання; другий рівень – загальнонаукова методологія (системний підхід, діяльнісний підхід, характеристика різних типів наукових досліджень, їхні етапи й елементи тощо); третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються в тій чи іншій науковій дисципліні [5, с. 17]. Методологія дефектології/корекційної педагогіки завжди була предметом вивчення провідних науковців-дефектологів, зокрема взаємозв'язок дефектології/корекційної педагогіки і філософії в науковій літературі висвітлено у працях Віт. Бондаря, Л. Забари, Х. Замського, М. Малофєєва, Н. Назарової, В. Синьова, М. Ярмаченка та ін., де зазначено, що особливість сучасної педагогічної дійсності полягає в одночасному співіснуванні різних педагогічних парадигм. Останнім часом значна увага приділяється дослідженню методологічних основ освітньої інтеграції (Віт. Бондар, А. Колупаєва, М. Малофєєв, Н. Назарова, В. Синьов та ін.).

Мета статті. Інтеграція як об'єктивна сторона розвитку освітнього процесу в Україні обумовлює пошук і виокремлення методологічних основ цього складного і неоднозначного явища.

Відтак, в межах цієї статті ми спробуємо окреслити вплив філософського знання на розробку проблеми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній навчальній закладі за місцем проживання.

Виклад основного матеріалу. В умовах кардинальних змін в ідеології, суспільному житті в цілому, і передусім в освіті, яскраво простежується парадигмальний характер розвитку педагогічної науки, яка стає більш вільною у виборі засобів теоретичної презентації педагогічної реальності. Зокрема, вчені країн пострадянського періоду та зарубіжні вчені при вивченні феномену освітньої інтеграції та шляхів її впровадження в загальноосвітній простір спираються на різні методологічні та науково-теоретичні позиції.

Так, дослідження з питань теорії і практики інтегрованого та інклюзивного навчання, які здійснюються на території бывшего Радянського Союзу, безумовно, ґрунтуються на наукових концепціях, розроблених видатними представниками радянської дефектології і психології (Л. Виготський, П. Блонський, Р. Боскіс, Т. Власова, С. Зиков, О. Леонтьєв, В. Лубовський, О. Лурія, С. Рубінштейн, В. Синьов, Ж. Шиф, М. Ярмаченко), методологічною основою яких завжди була діалектико-матеріалістична марксистська філософія, що пояснює специфіку людського буття на основі концепції суспільно-практичної, діяльнісної сутності людини.

Важливе місце у вітчизняному дискурсі проблем включення особистості в суспільні відносини належить працям Л. Виготського, чії ідеї про зв'язок між соціальною активністю, соціальним оточенням та індивідуальним психофізичним розвитком заклали методологічні основи соціально-освітньої інтеграції дітей з особливими потребами. Так, на сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки і спеціальної психології в Україні в якості методологічної і теоретичної бази наукових розвідок продовжують використовуватись такі загальноновизнані теоретичні концепції і положення, розроблені свого часу Л. Виготським, як концепція про культурно-історичне походження психіки; теорія діяльності; концепція єдності закономірностей розвитку в умовах онтогенезу та дизонтогенезу; теоретичні положення про: системність будови психіки людини, в світлі якої порушення однієї ланки змінює функціонування всієї системи; первинні і вторинні відхилення в розвитку дитини з порушеним розвитком; актуальну і найближчу зони розвитку дитини; основні напрями корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають психофізичні порушення; важливість ранньої діагностики і раннього корекційно-педагогічного впливу

на дитину з особливостями психофізичного розвитку; провідну роль навчання у розвитку дитини.

Варто відзначити значний вплив науково-теоретичної спадщини Л. Виготського й на розвиток інтеграційних процесів у світі. Так, на думку багатьох європейських учених (J. Jonson, W. Mills, W. Muller), концепція «нормалізації» співзвучна вченню Л. Виготського про природу компенсаторних можливостей людини, її соціальну спрямованість, яке і стало в подальшому підґрунтям для розробки теорії соціальної співвіднесеності [13]. Вчений указував на необхідність створення такої системи навчання, в якій дитина з обмеженими можливостями не вилучалася б із суспільства дітей з нормальним розвитком [2], що дає підстави стверджувати, що Л. Виготський одним з перших обґрунтував ідею інтегрованого навчання.

На початок XXI століття, як зазначає Н. Назарова [7], інтеграція в широкому соціально-філософському сенсі розуміється як форма буття, спільного життя звичайних людей і людей з обмеженими можливостями, за і проти якої виступає суспільство і його підсистеми (в тому числі підсистема інститутів освіти), і стосовно якої і ті, й інші члени суспільства мають право вільного вибору (Е.Е. Коби, 1983, 1999). Інтеграція як форма соціального буття передбачає для людини з особливими потребами необмежену участь і свободу вибору її міри, форм і способів у всіх соціальних процесах, на всіх ступенях освіти, в процесі дозвілля, в реалізації різних соціальних ролей і функцій, причому це право законодавчо закріплено у більшості розвинутих країн світу [7].

Визнаючи, що соціальна політика є важливою складовою діяльності суспільства і держави, варто проаналізувати, які принципи покладено в основу діяльності більшості демократичних держав. Аналіз наукових джерел свідчить про наявність певного кола принципів, центральним з яких більшість науковців визнає принцип соціальної справедливості [9]. Соціальна справедливість є загально визнаною цінністю сучасної демократичної свідомості, закріпленою в основоположних документах світового співтовариства нарівні з миром та свободою. Поряд з цим вже протягом багатьох століть не стихають суперечки щодо протиріччя, яке існує між двома типами справедливості, виділених ще свого часу Арістотелем: справедливістю з точки зору однакових можливостей, що надаються індивідам незалежно від їхніх індивідуальних і соціальних відмінностей (зрівняльний тип справедливості), і справедливість як результат віддаки за особисту працю та успіх (розподільний тип справедливості).

Кожний з них має в собі певний раціональний зміст, що обумовлює труднощі у прийнятті рішення щодо вирішального вибору між ними.

Зрівняльний тип справедливості надає людям однакові можливості, що, безумовно, виправдано в ситуації соціального старту, особливо в тому випадку, коли слабкість одних індивідів, порівняно з іншими, є об'єктивною; позаяк, задовольняючи основні потреби людини, вона знижує мотивацію до діяльності, послаблює прагнення до праці, творчості, успіху. Розподільний тип справедливості відплачує індивідам за успіх, тим самим стимулюючи їх до ще більшого прикладання зусиль. Проте він ставить в обмежене положення тих, хто не здатен з певних причин до посиленої діяльності.

На думку фахівців, які досліджують питання соціальної політики, вибір переважаючого варіанта соціальної політики залежить від соціокультурного типу суспільства, традицій і звичаїв країни, рівня її соціально-економічного і морально-психологічного розвитку. Американський соціолог Дж. Роулз сформулював два принципи, які дозволяють, на його думку, примирити протиріччя соціальної справедливості: принцип свободи, згідно якого будь-яка людина повинна мати право на рівний з усіма з іншими доступ до всіх свобод, і принцип відмінності, який допускає соціально-економічну нерівність, якщо це йде на користь знедоленим. Визнання соціального типу держави веде за собою визнання рівності соціальних прав всіх його громадян, незалежно від їхніх індивідуальних або соціальних особливостей, в тому числі й права на якісну освіту.

На думку Н.М. Назарової, категорія свободи вибору виступає як фундаментальний принцип соціальної політики держави у сфері інтеграції і має в своїй основі певне філософське і науково-теоретичне підґрунтя. У цьому контексті інтеграція в освіті розглядається як право вибору кожною родиною/дитиною місця, способу і мови навчання; для дитини з порушеннями психофізичного розвитку у випадку вибору її родиною для навчання загальноосвітнього навчального закладу загального призначення – створення умов для надання освітніх послуг, адекватних за якістю можливостям спеціального освітнього закладу, і повне включення в освітній процес навчального закладу (інклюзія) [7].

Наявні в сучасних науково-теоретичних і методичних педагогічних дослідженнях уявлення про освітню інтеграцію та достатньо успішна практика впровадження спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку з їхніми однолітками, котрі мають типовий розвиток, забезпечені у світовій системі освіти конк-

ретними філософськими позиціями, науковими теоріями і методологічними підходами.

Розглянемо як впливають філософські ідеї на розробку теоретико-методичних основ спільного навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку з їхніми однолітками, які мають типовий розвиток.

Філософія екзистенціалізму запропонувала новий погляд на людину з обмеженими можливостями, її індивідуальне і соціальне буття, висунувши центральну ідею – екзистенцію, тобто центральне ядро людського буття, завдяки якому кожна людина є єдиною в своєму роді, неповторною і вільною особистістю, яка «обирає» і «будує» себе сама, своє життя, відповідальна за свої дії стосовно себе і довкілля. Теоретики екзистенціальної педагогіки вважають, що екзистенція зазнає не глибокої деформації, а миттєвих впливів і швидкоплинних змін. На цій основі відкидаються виховні передумови, які ґрунтуються на поступовому удосконаленні людини. О. Больнов, один із засновників екзистенціальної педагогіки, стверджує, що результати виховання не можна планувати, тому функція виховання обмежена і полягає в тому, щоб сприяти повному прояву сутності людини. Виховання розчиняється в процесі життя та інтерпретується як «антропологічне явище» – деякий допоміжний засіб людського буття. Такий підхід неминуче призводить до зниження значущості в реальному житті організованих освітніх процесів. Екзистенціальна педагогіка зводить цілі освіти до формування навичок самосвідомості і осмислення свого положення в найближчому людському оточенні в ім'я подолання протиріч і труднощів, які виникають на життєвому шляху [4].

Крім того у світлі екзистенціальних уявлень про свободу особистості завдання педагогіки полягає також у розкритті і розвитку індивіда, можливостей людини в ситуації «вибору», конфлікту з найближчим оточенням, у протистоянні «масовості». Звідси, ймовірно, і випливає доречність навчання й виховання дитини з порушеннями психофізичного розвитку в масовій школі з метою доведення своєї «інаковості». Отже, вплив ідей екзистенціалізму на проблему виховання і навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в зарубіжних країнах сприяв зміщенню пріоритетів і цінностей освіти дітей, які мають порушення розвитку, з результату на особистість дитини. Позаяк в умовах спільного навчання зі здоровими однолітками можливим є забезпечення екзистенціального розвитку дітей з особливими потребами, який полягає у знаходженні дитиною своєї самості, самобудівництві себе, основними параметрами якого є знання і розуміння себе, усвідомлення своєї унікальності,

прийняття себе і набуття смислу свого існування [10].

Прагматизм у сучасній інтерпретації розглядається як сукупність дій, спрямованих на досягнення реальних результатів, на виховання активної діяльній людини. Відтак, прагматична педагогіка сьогодні – це опора в освіті на інтереси та здібності учнів, орієнтація на їх цілі та цінності [8]. Аналіз досвіду використання прагматичних ідей Джона Дьюї виявив, що сучасні освітні заклади з інклюзивною формою навчання успішно застосовують педагогічну спадщину Д. Дьюї в процесі виховання і навчання дітей з психофізичними порушеннями, адаптуючи її до сучасних вимог педагогічної науки і шкільної практики.

Вважаємо, що найціннішими для інклюзивного навчання є наступні ідеї Д. Дьюї: цілеспрямована організація навчання і виховання відповідно до індивідуальних особливостей дитини, визнання її унікальності як необхідної умови цілісного формування особистості; практична спрямованість навчання; опора на життєвий досвід; активність дитини, формуванню якої сприяють застосування дослідницького методу, проблемний підхід до навчання, проектна діяльність.

Постмодернізм як філософський напрям в останнє десятиріччя привернув до себе увагу педагогів, які віднайшли в ньому джерело конструктивних і практичних ідей. Педагогіку «постмодернізму» називають «критичною педагогікою», її представники різко критикують сучасну школу, в тому числі й спеціальну, існуючі традиційні методи навчання і виховання. Критична педагогіка примушує будь-яку іншу педагогіку, зокрема й корекційну, задуматися над питанням, чи не потрапила вона в полон власних упереджень? На нашу думку, серед ідей постмодернізму, які мають вплив на розвиток інклюзивної освіти, можна виокремити наступні: відмова від критеріїв загальнообов'язковості і об'єктивності; звернення до антропології і до усвідомлення ролі комунікації (спілкування) в житті людини; врахування усіх існуючих точок зору, по суті, розширення освітнього простору, збільшення його насиченості і багатоманітності; освіта має бути, насамперед, практикою свободи, спочатку в осмисленні й обговоренні життєвих ситуацій, а потім у соціально значущій дії; метою всіх педагогічних зусиль має бути життєвий світ учня, невід'ємним елементом культури якого є критичне мислення; в постмодерновому суспільстві освіта виступає найважливішим інструментом його перетворення, передумовою виходу з цивілізаційної кризи і умовою попередження антропологічної катастрофи.

Отже, зміна парадигми освіти під впливом культури Постмодерну виявилась в активному розробленні нових фундаментальних ідей у галузі освіти, в тому числі й в корекційній освіті, нових моделей освіти і нових освітніх стратегій, в плюралізації шкіл, педагогічної практики, у збільшенні освітніх методик і технологій. Разом з тим існують й інші фактори, які вимагають зміни парадигми освіти: необхідність інтеграції пострадянського суспільства у світову цивілізацію і культуру; відновлення національної школи, що пов'язане з осмисленням національної автентичності, пошуком власного неповторного національного шляху в освіті й вихованні; а також необхідність інтегрувати позитивний досвід радянської спеціальної школи в сучасний освітній простір, трансформувати в нову модель інклюзивної освіти ті позитивні теоретичні і методичні напрацювання, які мають місце в радянській та вітчизняній дефектології/корекційній педагогіці та діяльності найталановитіших представників спеціальних навчальних закладів.

Оригінальна концепція пояснення принципів і механізмів включення індивіда в соціум, і зокрема в загальноосвітній простір, запропонована *феноменологією*. Вперше в межах цього філософського напрямку питання пояснення можливості узгодженої взаємодії індивідів один з одним був розглянутий засновником феноменології Е. Гуссерлем. На його думку, можливість гармонійної взаємодії, включення індивідів у соціум пояснюється через поняття інтерсуб'єктивності як спільності досвіду суб'єктів, котрі взаємодіють, та загальної значущості результатів подібного досвіду, тобто такого, що забезпечує можливість взаєморозуміння між людьми [3, 94].

На думку О. Алампієва, інтерсуб'єктивність у якості спільного досвіду взаємодіючих суб'єктів, загальної значущості його результатів і конструювання загальнозначущого світу можна розглядати як основу інтеграції, тобто як основу включення особи з психофізичними порушеннями в соціум у феноменологічному розумінні, як світ загальних для конкретного соціуму смислів і здатність до розуміння смислів, що надаються певним співтовариством світу та існуючим у ньому формам взаємодії. Загальна картина світу є необхідною умовою повноцінного включення суб'єкта в суспільство. Людина, яка не володіє аналогічними з іншими схемами поясненнями світу, людина іншої культури виявляється виключеною із соціуму [1].

Подальший розвиток концепція інтерсуб'єктивності отримала в роботах А. Шюца. Згідно його праць, засадами для інтеграції індивіда в соціум є перенесення свого бачення світу

на інших індивідів, установка на те, що оточуючі люди бачать світ таким самим; одні й ті самі елементи і явища докільля взагалі і соціуму зокрема мають для інших ті ж значення. Це перенесення є основою для формування уявлення про «Нас», тобто групу людей, де розуміння «Ми» включає в себе «будь-кого, чия система релевантностей істотно (або достатньою мірою) відповідає моїй і вашій» [11, 15].

Отже, успішність інтеграції як процесу включення індивіда у суспільство залежить від успішності формування достатньої компетенції і уміння погоджувати свою поведінку з очікуваннями оточуючих людей. Але цей досвід дитина з особливими освітніми потребами може здобути лише у процесі спільного навчання і виховання зі здоровими однолітками у загальноосвітніх навчальних закладах.

Персоналізм як одна з провідних філософських течій сучасності, де особистість та її духовні цінності визнаються найвищою суттю земної цивілізації, також має значний вплив на розвиток освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Персоналісти акцентують виховну функцію особистісної філософії, вбачаючи в ній можливість пробудження особистісних засад в людині. Велике значення у зв'язку з цим приділяється проблемі особистісного спілкування, в якому прихильники персоналізму вбачають мету і призначення людського існування. Крім того, вони розуміють людину як автономну систему, яка сама обирає, що в ній відбуватиметься під впливом соціальних зв'язків, відтак, тезис про жорстку детермінацію психічного через матеріальний світ втрачає свою значущість. Особистість сама обирає, які впливи зовні сприяють активізації її внутрішніх дій, спонукань, задумів. Вираженням персональності дитини, яка має порушення в розвитку, є також її домагання на те, щоб бути оціненою нарівні з іншими людьми, на незалежну від порушення оцінку. Отже, персоналістські ідеї набувають особливої значущості у процесі впливу на розвиток інтеграційних процесів у світі завдяки поняттю особистості, яке наразі стало символом гуманізму.

З позицій *філософської антропології* – напряму філософії, завданням якого є системне вивчення й обґрунтування сутності людського буття та людської індивідуальності, проблема людини розглядається як центральна (М. Шелер, А. Гелен, Г. Плеснер, Л. Потрманн). На відміну від екзистенціалізму для філософської антропології дані природничих і медичних наук, соціології і психології виступають як необхідна умова для філософської відповіді на питання про сутність людини. Відтак, в рамках цього філософського напрямку дослідники мають можливість

проводити узагальнення наукових даних про людину з порушеннями психофізичного розвитку, що стимулює поглиблене пізнання її якостей, станів, внутрішнього світу, своєрідності життєдіяльності і соціалізації. Філософська антропологія звертається до людини як до єдиного цілого – єдності тілесного, духовного і душевного розвитку, і ця цілісна єдність втілюється у баченні людини як особистості. У цій філософській течії людина розглядається як жива система, що становить єдність природного і соціального, тілесного і духовного, спадкоємного, уродженого і прижиттєвого, придбаного.

Можна виокремити такі ідеї філософської антропології (незалежно від її варіантів), які відкривають можливості до вивчення антропологічних аспектів проблеми навчання, виховання і розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання:

– ідея про принципову потребу людини у вихованні та освіті; при цьому дитина з порушеннями психофізичного розвитку більшою мірою, ніж будь-яка інша людська істота, потребує освіти, яка створює для неї умови для саморозвитку і самореалізації як єдності тілесного, духовного і душевного розвитку (в межах філософської антропології існують різні точки зору на цю проблему: для одних представників філософської антропології важливим моментом є біологічна недостатність людини, яка компенсується вихованням та освітою з раннього дитинства; для інших – ця ідея обґрунтовується тим, що людина первісно є соціокультурною істотою, яка гуманізує себе у вихованні та освіті; для третіх – особи з психофізичними порушеннями є істотами, які створюють свій символічний світ і живуть у ньому, відтак, потребують виховання та освіти для того, щоб бути творцем нових символічних форм [6, 79]);

– ідея про єдність тіла, душі та духа; на противагу натуралістичному розчленуванню душі і тіла і пошуку психофізичного паралелізму філософська антропологія спирається на єдність тіла, душі та духа, підкреслюючи тим самим, що виховання і освіта мають бути спрямовані на формування і розвиток цієї єдності;

– ідея розуміння людини в цілісності її характеристик, де раціональність повинна відійти на другий план, адже людина не може розглядатися лише як раціональна і раціонально-діюча істота; процес становлення індивіда обумовлений іраціональними прагненнями, такими як страх, радість, надія, сумніви, прихильність; з іншої сторони, залучення раціонального інтелекту в емоційну та вітальні сфери істотно ускладнює образ людини, який розвивається у філософській антропології, позаяк без цього залучення образ людини буде одностороннім та таким, що збіднює духовно-душевне життя;

– ідея про те, що дитина реалізує свої внутрішні можливості, включаючись у суспільні культурні відносини;

– ідея індивідуальності та соціальності людини; з одного боку, необхідним є процес формування індивідуальності людини, що сприяє її самосвідомості і самодіяльності; з іншого – соціалізації особистості і формування людини, яка вміє і бажає жити з іншими людьми.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що концепція загальноосвітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку базується на визнанні важливості антропологічних аспектів у педагогічній діяльності. Відхилення в розвитку, що розглядаються через структуру дефекту, не виступають в якості особливого способу існування дитини. Однак, значна увага у процесі організації педагогічної підтримки приділяється соціальному оточенню та індивідуальній ситуації життя особливої дитини [12, 35].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, реалізація освітньої інтеграції потребує осмисленого, наукового-обґрунтованого підходу, опертя на сучасні філософські та наукові ідеї. Можна констатувати той факт, що сучасна корекційна педагогіка у зв'язку з модернізацією системи навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами змушена звернутися до переосмислення, уточнення наукових засад, зміцнення загальної базової теорії та обґрунтування поліпарадигмальності при розробці нових підходів при вирішенні завдань організації та впровадження інклюзивного навчання в дослідницькій та освітній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алампиєв О.А. Идея интерсубъективности как основа понимания социальной интеграции в феноменологической философии Э. Гуссерля и социологии А. Шюца [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://scholar.googleusercontent.com>.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти томах / Лев Семёнович Выготский. – Т. 5. – Основы дефектологии. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1983. – 369 с.
3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая / Пер. с нем. А.В. Михайлова. – М.: Академический Проспект, 2009. – 329 с.
4. Экзистенциализм // Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/pedagogics/IEkzistencializm-1425> – Название с экрана.

5. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
6. Москвичёва Н.А. Альтернативные модели социализации детей-инвалидов в современном обществе: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Москвичёва Наталья Александровна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 146 с.
7. Назарова Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии // Материалы Международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011 г., Москва) [Электронный ресурс] / Моск. гор. психол.-пед. ун-т: Редкол.: С.В. Алёхина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 7-9. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/conf/24314/index> – Название с экрана.
8. Подкина Н.А. Прагматические педагогические идеи Джона Дьюи и их использование в современной школе: автореф. дис. на соиск. учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.А. Подкина. – Чебоксары, 2003. – 22 с.
9. Социальная политика: материал из Википедии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>– Название с экрана.
10. Хоменко И.А. К вопросу об экзистенциальном развитии ребенка как субъекта жизнедеятельности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – №3. – С.376-380.
11. Шюц А. Избранное: Мир, священный смысл. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 1056 с.
12. Яценко И.А. Генезис и современное состояние теории воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в Германии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Яценко Инна Александровна. – Красноярск, 2002. – 189 с.
13. Jonson J., Mills C., Muller W. Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective: A Swedish-English Comparison // British Journal of Sociology. – 1993. – Vol. 44. – № 2. – P. 213-247. – (part I), № 3. – P. 403-428. – (part II).

Martynchuk E. The influence of philosophic knowledge on the development of the problem of educational integration of the children with special needs

Abstract: The article deals with the problem of the reevaluation by the domestic correctional pedagogy its own ideological and methodological orientation due to increasing trends of Ukraine's entry in the ideologically multidimensional world of developed countries and with the development of inclusive form of education in the secondary schools of the general type. Integration as the objective side of the development of the educational process in Ukraine specifies the search and accentuation of the methodological basis of this sophisticated and complex phenomenon. Thus within this article the attempt was made to determine the influence of philosophic knowledge on the development of the problem of the integration of the children with special educational needs to the secondary schools according to place of residence. The article emphasize on the different methodological and scientific and theoretical theories that underline approaches of the scientists of the post-Soviet period and foreign scientists while studying the phenomenon of educational integration and the ways of its implementation in the general education sphere. In particular, the research on the theory and practice of integrated and inclusive education that is carried out in the former Soviet Union is based on the scientific concepts developed by the prominent Soviet scientists in the sphere of defectology and psychology. The methodological basis for them was always dialectical materialist Marxist philosophy that explains of human life based on the concept of the social and practical and proactive human's nature. Along with this the value of scientific heritage of L. Vigotskiy on the development of integration process in the world and development of the methodological basis of social and educational integration of the children with special needs was emphasized. The main part of the article is devoted to the influence of modern philosophical ideas of existentialism, pragmatism, postmodernism, phenomenology, personalism, philosophical anthropology on the development of the integration of the children with special needs into the general educational space. The most significant ideas of mentioned above philosophic trends that give opportunities for the studying of the different aspects of the problem of education, upbringing and development of the children with peculiarities of psychic and physical development within the conditions of the inclusive education are specified.

Key words: educational integration, children with special needs (children with psychic and physical disorders), modern philosophic trends.

Мартыничук ЕВ. Влияние философского знания на разработку проблемы образовательной интеграции детей с особыми потребностями

Аннотация: В статье рассматривается проблема пересмотра мировоззренческих и методологических ориентиров коррекционной педагогики в связи с развитием инклюзивной формы обучения в Украине; раскрывается влияние современных философских идей экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии, персонализма, философской антропологии на разработку проблемы интегрирования детей с особыми потребностями в общеобразовательное пространство.

Ключевые слова: образовательная интеграция, дети с особыми потребностями (дети с нарушениями психофизического развития), современные философские направления.

Москаленко О.М.¹

Освітні процеси на Полтавщині кінця XIX – початку XX століття
як передумова розвитку педагогічного краєзнавства

¹ Москаленко Олександр Миколайович,

асистент кафедри математичного аналізу та інформатики,

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Анотація: Сьогодні важливою сучасною проблемою залишається вивчення і творче застосування історичного досвіду успадкованого нами від видатних українських педагогів просвітителів кінця XIX – початку XX століття. Порушення проблем педагогічного краєзнавства обумовлюється сучасними тенденціями в освіті в цілому. Здійснення нових кроків до модернізації освітнього процесу, удосконалення змісту, структури, методичного оснащення навчального процесу неможливі без урахування історичного досвіду попередніх поколінь з цієї проблеми. Основна мета цієї статті полягає у комплексній характеристиці педагогічного краєзнавства Полтавщини другої половини XIX – початку XX століття. Ця мета розкривається за допомогою аналізу освітніх процесів на території України, та зокрема на території Полтавської області, у визначеному історичному періоді. Хронологічні рамки розглянуті нами у цій статті визначені об'єктивними процесами, що відбувалися в суспільному житті українського народу і зокрема на Полтавщині на межі XIX – XX століття. Нижня межа нашого дослідження обумовлюється процесами відродження українського культурно-національного руху та національної самосвідомості населення, коли з середини 90-х років XIX століття вони стали достатньо очевидними. Верхня – початок 20-х років XX століття, коли розпочався якісно новий період в історичному розвитку українського народу. Дана стаття присвячена проблемі розвитку педагогічного краєзнавства Полтавщини кінця XIX – початку XX століття. Різні освітні процеси, які мали місце в той час, були досліджені. Період часу, згаданий вище, може бути визначений як час на який припадають складні зміни у соціально-політичному і культурному житті держави.

Ключові слова: освіта, наука, педагогічне краєзнавство, Полтавщина.

Актуальність дослідження. Порушення й висвітлення питання педагогічного краєзнавства актуалізується сучасними потребами підготовки високо кваліфікованих педагогічних кадрів. Здійснення нових кроків до модернізації освіти, удосконалення змісту, структури, методичного оснащення навчального процесу неможливі без урахування історичного досвіду попередніх поколінь з цієї проблеми.

Одним з небагатьох джерел вивчення такого досвіду є регіональне педагогічне краєзнавство. Ця наука поряд з іншими педагогічними дисциплінами є для спеціалістів джерелом наукової інформації, що полягає в її безпосередньому зв'язку з широкими народними масами. Вона активно діє на свідомість підростаючого покоління, віддзеркалюючи основні соціально-політичні реалії конкретного регіону та перебуває в нерозривному зв'язку з його традиціями. Крім того, педагогічне краєзнавство увібрало у себе науковий потенціал місцевих громадсько-педагогічних діячів, акумулювало і концентрувало передові педагогічні ідеї, погляди й положення конкретного історичного періоду. Водночас така форма реалізації теоретичних і практичних педагогічних положень як педагогічне краєзнавство, вимагає специфічних способів дослідження та спеціально вибудованих методичних систем презентації знайденого матеріалу.

Об'єктом дослідження є педагогічне краєзнавство Полтавщини кінця XIX – початку XX ст. у контексті суспільних умов його створення.

Предметом дослідження є аналіз освітніх процесів на Полтавщині у визначеному історичними рамками контексті.

Основна мета дослідження полягає у комплексній характеристиці педагогічного краєзнавства Полтавщини за допомогою аналізу освітніх процесів у визначеному історичному періоді.

Відповідно до зазначеної мети було поставлено такі завдання:

– Визначити та обумовити періоди розвитку педагогічного краєзнавства Полтавщини в кінці XIX – на початку XX ст.

– Розглянути стан розвитку психолого-педагогічної науки того часу.

Хронологічні рамки дослідження визначені об'єктивними процесами, що відбувалися в суспільному житті українського народу на межі XIX – XX ст. Нижня рамка дослідження обумовлена процесами відродження українського культурно-національного руху, коли з середини 90-х років XIX ст. вони стали достатньо очевидними, а верхня – початком 20-х років XX ст., коли розпочався якісно новий період в історичному розвитку українського народу.

Освітній процес в Україні нами розглядається як частина культурного розвитку суспільства, що відбувається у певному історичному періоді, із притаманною йому системою духовних та матеріальних цінностей. Науковий розгляд проблеми вимагає врахування двох вихідних положень: особливості даного історичного моменту («стану світу»); аналітичного розгляду явища в його історичному розвитку.

Перший етап пов'язуємо зі становленням української мови, її наукової термінології та лексики. Пріоритетними педагогічними цінностями цього періоду стали українська (рідна) мова, патріотизм, народність, релігійні морально-етичні постулати.

Другий етап зумовлений якісною соціально-економічною перебудовою суспільства, початком політичного відродження України, становленням її національної державності й національної школи. Протягом 1906-1913 рр. поживаються видавничі роботи, усталеності набуває український правопис, з'являються україномовні видання й нові підручники для навчання дітей грамоти [13]. Що зумовило національно-політичну активність населення України і Полтавщини зокрема.

Навесні 1917 р. розпочався наступний етап суспільного розвитку, основним змістом якого сучасні українські історики вважають розбудову Української державності. За період 1917-1920 рр. було сформовано національну шкільну політику, з'явилися перші контури національної системи освіти й виховання. Українські педагоги створювали національні підручники, нові науково-методичні підходи та нові педагогічні ідеї що актуальні і до сьогодні.

Урахування особливостей освітньої та мовної політики держави в той чи інший етап досліджуваного періоду допоможе глибше зрозуміти освітні процеси в цілому та проблеми розвитку педагогічного краєзнавства Полтавщини зокрема.

Період кінця XIX ст. – 1905 рр. характеризується як час низького рівня грамотності українського населення. Окремими авторами наводяться статистичні дані, які різною мірою характеризують це явище. Наприклад у 60 – 90-х роках XIX століття в самій тільки Полтаві починав набирати розвиток освіти, науки та культури. У цей час тут діяло 30 різноманітних учбових закладів – гімназій, реальних училищ, шкіл. Протягом цього періоду будуються та розпочинають свою діяльність нові навчальні заклади і розширюються вже існуючі. Протягом цього часу також розширюється мережа початкових, церковно-приходських шкіл, єпархіальних училищ, де могли навчатися діти робітників, селян, міщан, представників інших станів. У кінці XIX століття в Полтаві налічувалося 20 таких учбових закладів. Організовувалися також недільні школи та курси, де могли навчатися грамоти і дорослі.

Стосовно системи початкової освіти кінця XIX ст. виділимо вузлові моменти її функціонування на підросійській та західноукраїнській території.

У Російській імперії кінець XIX ст. позначився періодом сильної політичної реакції, однак початкова школа в цей період не зазнала кардинальних змін, за винятком домінуючого розвитку шкіл духовного відомства. І хоча в цей час існувало понад 20 типів різних шкіл: державних і приватних, платних і безплатних, конфесійних і світських, чоловічих і жіночих, міністерських, земських, церковнопарафіяльних, місіонерських початкових, вищих початкових училищ тощо, загалом система організації початкових училищ кінця XIX ст. може бути зведена до трьох основних рівнів [8]. По-перше, це однокласні зразкові училища Міністерства Народної Освіти для навчання сільського та міського населення. Тривалість навчального курсу в однокласних училищах за програмами Міністерства Народної освіти від 7 січня 1897 р. складала три роки, причому тривалість кожного навчального року не повинна мати менше шести місяців. Основною метою народних училищ цього типу було забезпечення елементарної грамотності дітей, тому добрим результатом навчання вважалось формування умінь читати, писати, рахувати, засвоєння основних релігійно-моральних понять із супровідним опануванням деякої суми реальних знань.

Другий рівень початкової освіти тієї пори становили двокласні зразкові училища Міністерства Народної Освіти, термін навчання в яких складав п'ять років. Перший клас цих училищ відповідав роботі однокласних шкіл. Другий же клас – вищий, додатковий курс початкової освіти, який давав дітям реальні знання з історії та географії Росії, поглиблення знань з граматики, арифметики, основ геометрії та креслення, деякі відомості з природознавства.

Третій, найвищий рівень початкової школи складали різноманітні початкові училища з програмами, які перевищували курс двокласного училища. Як правило, збільшення терміну навчання в цих училищах відбувалося за рахунок поглибленого вивчення предметів курсу та систематичного викладання малювання. Найбільш поширеним типом вищого навчального училища кінця XIX ст. було міське училище, термін навчання в якому складав 6 років.

Контроль за роботою народних училищ покладався на державу та духовенство. Так у початкових училищах тієї пори дозволялося користуватися тільки навчальними посібниками, схваленими Міністерством народної освіти, а контроль за навчально-виховним процесом покладався на місцевого парафіяльного священика.

Вплив церкви на початкову освіту набував особливої активності із виданням «Правил про церковнопарафіяльні школи» 1884 р., перед якими, в першу чергу, ставилося завдання релі-

гійного виховання учнів. Відповідно до нових правил, керівництво церковнопарафіяльними училищами зосереджувалося в духовному відомстві. Тим самим російський уряд зробив рішучий крок до клерикалізації початкової школи. Все – і зміст навчання в церковнопарафіяльних школах, і їх організація, і добір учителів – підпорядковувалося завданню, чітко сформульованому в п. 1 Правил: «Школи сии имеют целью

утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской и сообщать первоначальные полезные знания» [2, с. 57]. Згідно з таблицею 1, розвиток мережі церковнопарафіяльних шкіл в Україні набував стрімкого зросту в період 1890 – 1905 років. У той час ставилося навіть питання про передачу всіх початкових училищ у відання Священного Синоду [13].

Таблиця 1

Розвиток мережі церковнопарафіяльних шкіл в Україні

Губернія \ Рік	Кількість церковнопарафіяльних шкіл				
	1890 р.	1893 р.	1896 р.	1906 р.	1911р.
Волинська	988	1222	1252	1402	1445
Катеринославська	252	335	542	670	554
Київська	1480	1604	1664	1698	1695
Подільська	1188	1325	1450	1706	1718
Полтавська	430	736	920	1118	1486
Таврійська	161	185	233	465	479
Харківська	234	473	735	834	819
Херсонська	529	483	600	607	593
Чернігівська	378	513	665	853	733
В Україні	5635	6876	8061	9353	9522

Підкреслимо, що народна освіта в Російській імперії в кінці XIX – на початку XX ст. розвивалася надзвичайно швидко. Основними чинниками цього стали потреба країни в осві-

чених людях та енергійна суспільна діяльність у галузі освіти (табл. 2). Це був період бурхливого розвитку російської педагогічної думки.

Таблиця 2

Динаміка росту земських шкіл в Україні

Губернія \ Рік	Кількість земських шкіл				
	1894 р.	1898 р.	1902 р.	1910 р.	1914 р.
Катеринославська	314	482	454	727	1149
Полтавська	616	809	847	1067	1602
Таврійська	292	411	461	619	808
Харківська	455	510	590	915	1206
Херсонська	281	410	468	718	1073
Чернігівська	500	611	654	729	1147
Подільська	—	—	—	—	786
Волинська	—	—	—	—	307
Київська	—	—	—	—	130
В Україні	2458	3179	3474	4775	8208

Однак українська школа тієї пори не мала свого розвитку. Основна причина цього сумного явища полягала у мовній політиці самодержавства. Відводячи українській мові роль поодинокого наріччя російської мови, царський уряд чинив усілякі перешкоди вільному розвитку школі з

материнською мовою викладання. «На строго научной почве нельзя не отнестись отрицательно к теории, провозглашающей малорусское наречие самостоятельным славянским языком» [7, с. 28].

Проте саме в цей час передова громадська думка підіймає свій голос на захист української мови, відстоює право навчання українського народу рідною мовою. Питання видання для української школи підручників рідною мовою піднято Полтавським губернським земством у 1900 році у зв'язку з доповіддю гласного В.Н. Леонтовича «К вопросу о составлении учебников для сельских школ». У 1904 р. Полтавські губернські збори ухвалили клопотання про допуск права земствам вводити у шкільний курс вивчення рідної мови, мотивуючи це причинами дидактичного та морально-виховного характеру: «изучение родной речи в школе заставит детей уважать тот язык, который есть достояние его семьи, и не стараться, якобы во имя культурности, говорить на каком-то коверканном языке» [5, с. 15].

Ялтинський з'їзд народних учителів (1905 р.) визнав, що рідну мову учнів необхідно запровадити як окремий предмет. Одеська дума розглядала доповідь міського голови П.А Зеленого, у якому доводилося, що «местному учителю приходится преодолевать невероятные затруднения даже при обучении русскому букварю, так как сразу же малорусский ребёнок наталкивается на непонятные, хотя и простые для великорусса слова» [5, с. 17]. Крім того, доповідач звертав увагу на невідповідність існуючих на той час підручників культурним, географічним та історичним особливостям рідного краю. Неофіційне анкетування, проведене у Золотоніському повіті Полтавської губернії у 1905 р., виявило такі результати: з 378 респондентів за українську мову в школі висловилося 324 особи, тобто 86% опитаних [2, с. 65].

Отже, проблема навчання дітей грамоти рідною мовою визнавалася передовою громадськістю того часу однією з найактуальніших у справі подолання безграмотності населення, у розбудові української школи. Однак на підросійській Україні в період до 1905 р. правового вирішення це питання не мало.

За таких умов основним центром формування навчальної україномовної літератури виступала територія Галичини. Тут наприкінці XIX – на початку XX ст. вийшли друком українські букварі М. Врабеля (1898 р.), Б. Дідицького (1895 р.), Г. Зарицького та Р. Заклинського (1889 р.), О. Поповича (1902 р.), «Школа народна» Львівського видання (1893 р.), які мали ряд пізніших перевидань. На територіях підросійської України в цей час жодного підручника для навчання грамоти школярів українською мовою надруковано не було.

У період 1905–1917 рр. на українських землях відбувалися важливі зрушення в питаннях національного самоусвідомлення народу. Найголов-

нішим у цьому відношенні було проголошення 17 жовтня 1905 р. царського маніфесту про політичні свободи і створення Державної думи із законодавчими функціями. Це вселило надію народу України на появу свободи українського слова. Однак, крім відміни заборони друку, статус української мови з 1906 р. і до початку першої світової війни істотно не змінився: українських шкіл не було, українське слово вперто не допускали до громадського життя.

Період 1917–1920 рр. в історії Української держави характеризується як час складних соціально-політичних змін й змін освітньої галузі.

Реформа шкільної освіти почалася з того, що за розпорядженням Генерального Секретаріату освіти церковно-приходські школи, які раніше підлягали духовному відомству, перейшли у відання земських і міських управ. Рішенням же II Всеукраїнського учительського з'їзду 10–12 серпня 1917 р. мовою викладання у нижчій початковій школі ставала українська мова. Водночас «... школа на Україні повинна не лише зберегти рідну мову, але змінити також і свої програми. У шкільній роботі мусить мати місце національна творчість, широке ознайомлення з рідним краєм, його історією, місцевим життям» [2, с. 72].

Подальший розвиток українська національна школа одержала після проголошення Української Народної Республіки суверенною державою (22 січня 1918 р.). Генеральний Секретаріат освіти було реорганізовано в Міністерство народної освіти на чолі з І.М. Стешенком. Під його керівництвом та з участю відомих педагогів тієї пори А. Музиченка, І. Огієнка, С. Постернака, С. Русової, С. Сірополка та ін. була розроблена концепція національної школи в Україні.

Поряд з розробкою питання про всенародне навчання, Міністерство народної освіти багато уваги приділяло проблемі забезпечення національної школи підручниками. На початку 1918 р. було проголошено конкурс на кращі україномовні підручники [12]. Цей захід став могутнім стимулом оновлення навчально-методичного забезпечення школи, формування знань на національному ґрунті тощо.

За часів Гетьманату (кінець квітня – листопад 1918 р.), утверджувалась орієнтація на українізацію громадського й суспільного життя, а утвердження української самосвідомості гетьман П. Скоропадський ставив у нерозривний зв'язок з формуванням національної освіти: «У нас в Україні має бути своя українська школа... Старі освітні установи ми будемо оберігати, але поруч будемо будувати нові, і суспільство повинно йти в ногу з урядом по цьому шляху. Національна школа – основа виховання народу» [14, с. 178]. У

цей час в особливо сприятливих умовах перебувала нижча школа: продовжувалася робота над створенням, рецензуванням, виданням нових підручників для навчання грамоти.

Щодо мовної політики, то починаючи з вересня 1919 р., урядом було видано декілька декретів на користь української мови. Однак кількість декретів та резолюцій майже однакового змісту вказує на формальність у розв'язанні цього питання. Ю. Шевельов у своєму дослідженні вказує, що «на практиці в перші роки панування радянської влади 1918 – 1924 рр., спостерігаємо

двоїсте ставлення до української мови... З одного боку, центральний уряд її ніколи не забороняв. З іншого – тому самому урядові, а особливо партії, в багатьох випадках вона була небажана» [15, с. 116].

Отже, період кінця XIX – початку XX ст. можна характеризувати як час складних змін у соціально-політичній та мовно-культурній сферах держави. Ці зміни обумовлювали як особливості освітньої політики в цілому, так і суто методичні питання у забезпеченні шкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баюк М.Л. Культура і освіта на Поділлі в 1917-1920 рр. / М.Л.Баюк // Історія України: маловідомі імена, події, факти. – К.: Рідний край, 1996. – С.176-188.
2. Васильович Г. Шкільництво в Україні / Г. Васильович. – К.: Мандрівець, 1996. – 360 с.
3. Волошина В.Я. Педагогічна й освітня діяльність Т.Г. Лубенця / В.Я.Волошина. – К.: Вид. центр "Академія", 1999. – 128 с.
4. Горбач О. Засади періодизації історії української літературної мови й етапи її розвитку / О. Горбач // Зібрані статті. Ч.ІІІ: Історія української мови. – Мюнхен, 1993. – С.45-52.
5. Гринченко Б. На безпросветном пути. Об украинской школе / Б. Гринченко. К.: Тип. Н.А. Гирич, 1906. – 84 с.
6. Гринченко Б. Три питання нашого правопису. З додатками А.Е. Кримського / Гринченко. – К.: Електр. друкарня К.Н. Милевського і Ко, 1908. – 38 с.
7. Грушевський М.С. Про українську мову і українську школу / М.С. Грушевський. – К.: Веселка, 1991. – 46 с.
8. Гупан Н. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Н. Гупан // Шлях освіти. – 1991. – № 1. – С 45-49.
9. Гупан Н. Розвиток вітчизняної історії педагогіки у 1917-1920-х роках (Історіографічний аналіз) / Н. Гупан // Шлях освіти. – 2000. - № 1. – С.37-40.
10. Дроб'язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність / П.І. Дроб'язко. – К.: Видавничий центр "Академія", 1997. – 187 с.
11. Дроздова О.В. Видавнича та інформаційно-бібліографічна діяльність просвітницьких осередків Полтавщини (другої половини XIX – початку XX ст. / О.В. Дроздова. – К., 2001.
12. Липинський В.В. Концепція та модель освіти в УСРР у 20-ті рр. / В.В. Липинський // Укр. іст. журнал. – 1999. – № 5. – С. 3-14.
13. Реєнт О. Деякі проблеми історії України XIX – початку XX століття: стан і перспективи наукової розробки / О. Реєнт // Історія в школах України. – 2000. – №3. – С. 23-28.
14. Рудий Г.Я. Початкова і середня освіта на сторінках преси української держави / Г.Я. Рудий // Історія України: маловідомі імена, події, факти. – К.: Рідний край, 1996. – С. 176-188.
15. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900-1941). Стан і статус / Ю. Шевельов. – К.: Сучасність, 1987. – 296 с.

Moskalenko O.M. Educational processes in Poltava region in late 19th – early 20th centuries as a precondition for the development of pedagogical local history

Abstract: One of important problems we are facing today is the study and creative application of historical experience inherited by us from the outstanding Ukrainian educators and illuminators of the late 19th – early 20th century. The rising of the problems connected with pedagogical local history caused by modern trends that have appeared recently in the field of training of highly qualified teachers for secondary schools, technical colleges, and higher educational establishments. Any advance in the direction of modernization of the teaching process as well as improving of its structure, contents, and methodical support would be impossible without taking into account the experience connected with this issue that was gained by previous generations. The main objective of the article is to create a complex description of pedagogical local history of Poltava region of the second half of the 19th century – early 20th century. This objective could be achieved by carrying analysis of educational processes in the time context on the territory of Ukraine in general and on the territory of Poltava region in particular. The time frame the author is focused on is caused by objective processes that have taken place in the social life of Ukrainian people and those inhabited the Poltava region in particular at the turn of the 20th century. The lower time border of the research is determined by processes of revival of Ukrainian national-cultural movement, and national awareness. These processes have become obvious since the middle of 1890s. The upper time border is early 1920s when qualitative new period in historical development of Ukrainian people has started. In the article an attempt to analyze the results obtained during research of the development of education, science, and culture in the Poltava region from the middle of the 19th century till early 20th century. An author tries to deal with questions of the state of education, teachers' training, and development of educational establishments, specialists training, state of then industry, culture, and religion. The article is dedicated to the problem of development of the pedagogical local history in Poltava region in late 19th - early 20th centuries. Different educational processes that have taken place that time were examined. The time period mentioned above could be defined as a time of complicated changes in the socio-political and cultural life of the state.

Keywords: education, science, pedagogical local history, Poltava region

Москаленко А.Н. Образовательные процессы на Полтавщине конца XIX – начала XX века как предпосылка развития педагогического краеведения

Анотація: Сегодня важной современной проблемой остается изучение и творческое применение исторического опыта унаследованного нами от выдающихся украинских педагогов просветителей конца XIX - начала XX века. Возбуждение и освещение проблем педагогического краеведения обуславливается современными тенденциями подготовки высококвалифицированных педагогических специалистов для школ, средних и высших учебных заведений. Осуществление новых шагов к модернизации образовательного процесса, совершенствование содержания, структуры, методического оснащения учебного процесса невозможно без учета исторического опыта предыдущих поколений по этой проблеме. Основная цель этой статьи заключается в комплексной характеристике педагогического краеведения Полтавщины второй половины XIX - начала XX века. Эта цель раскрывается посредством анализа образовательных процессов на территории Украины, и в частности на территории Полтавской области, в определенном историческом периоде. Хронологические рамки, рассматриваемые нами в данной статье, определены объективными процессами, происходившими в общественной жизни украинского народа и в частности на Полтавщине на рубеже XIX - XX века. Нижняя граница нашего исследования определяется процессами возрождения украинского культурно-национального движения и национального самосознания населения, когда с середины 90-х годов XIX века они стали достаточно очевидными. Верхняя граница - начало 20-х годов XX века, когда начался качественно новый период в историческом развитии украинского народа. В статье также делается попытка проанализировать результаты исследования развития образования, науки и культуры в Полтавской области с середины 19-го века и в начале 20-го века. Здесь мы пытаемся осветить состояние образования и подготовки педагогических кадров, развитие учебных заведений и подготовку соответствующих специалистов, состояние культуры, религии и промышленности. Статья посвящена проблеме развития педагогического краеведения Полтавщины в конце 19 - начало 20 века. Различные образовательные процессы, которые имели место то время, были исследованы. Период времени, упомянутый выше, может быть определен как сложное время изменения в социально-политической и культурной жизни государства.

Ключевые слова: образование, наука, педагогическое краеведение, Полтавщина

Орел О.В.¹

До витоків запровадження у шкільній освіті України курсу інформатики і обчислювальної техніки: спадщина І.Ф. Тесленка (1985–1988 рр.)

¹ Орел Ольга Володимирівна, аспірантка

Ніжинського державного університету імені М. В. Гоголя, м. Ніжин, Україна

Анотація: У статті розглядається початковий етап (1985-88 рр.) введення в шкільну освіту України курсу інформатики та обчислювальної техніки, розкривається мета і зміст вивчення учнями обчислювальної техніки, аналізується суть операційного стилю мислення.

Ключові слова: реформа, шкільний курс інформатики, комп'ютерна грамотність, операційний стиль мислення, всесоюзний науковий семінар “Комп'ютер і освіта” (1985), навчальний посібник для вчителів “Основи інформатики и вычислительной техники” (1986).

Українська школа разом з іншими школами СРСР у 1984 році розпочали новий етап свого розвитку. Назріла необхідність реформування шкільної освіти, зокрема математики.

Розвиток і масове впровадження електронно-обчислювальної техніки у всі галузі виробництва, сферу обслуговування, побут неможливі без підготовки освічених, кваліфікованих робітників, які володіють основами інформатики і електронно-обчислювальної техніки [6, с. 75].

Новий „реформаторський” спалах в освітньому житті України почався у 1984 р., коли завдяки старанням академіка А.П. Єршова та за підтримки академіка Є.П. Веліхова до введення в школу почав готуватися курс „Основи інформатики та обчислювальної техніки”. Зміст і спрямованість подібного курсу, оптимістичні оцінки можливостей комп'ютерної техніки стимулювали суспільні сподівання щодо суттєвої перебудови навчального процесу через його широку комп'ютеризацію і, як наслідок, підвищення якості результатів навчання. Інформаційна модернізація школи була започаткована рішенням квітневого Пленуму ЦК КПРС (1984 р.), і тому терміни її проведення обговоренню не підлягали [10, с. 44].

Освітянам було запропоновано організувати в старших класах загальноосвітніх шкіл, в професійно-технічних училищах, середніх спеціальних навчальних закладах вивчення основ електронно-обчислювальної техніки, для того щоб сформувати в учнів навички використання комп'ютера і озброїти їх знаннями про застосування комп'ютерної техніки в народному господарстві. Були передбачені розробки спеціального курсу для учнів, створення необхідних підручників, учбових посібників, кабінетів, обладнаних засобами обчислювальної техніки, а також використання комп'ютерної техніки базових підприємств та інших установ в учбових цілях. Запропоновано також організувати дослідження психолого-педагогічних проблем, пов'язаних з вве-

денням комп'ютерів в учбовий процес загальноосвітніх шкіл [8, с. 4-5].

Гостро постало питання кадрового забезпечення і основний тягар вирішено було покласти на вчителів математики і фізики. Слід відзначити, що комп'ютеризація школи, хоча й була одним з важливих завдань реформування освіти в 1984 р., але не єдиним її завданням. Реформа середньої загальноосвітньої та професійної школи була орієнтована на посилення світоглядної спрямованості курсу математики, його виховного впливу (від формування в учнів стійкого інтересу до предмета до утворення правильного розуміння нерозривності зв'язку математики із практикою, ролі математичних методів у рішенні народногосподарських завдань); її прикладної й практичної спрямованості; підвищення ролі самостійної діяльності учнів [10, с. 44].

Відомий педагог та науковець І.Ф. Тесленко у 1985-86 рр. неодноразово зазначав у своїх працях, що “становлення і розвиток інформатики, як науки, значною мірою пов'язано з розвитком математики та її методів”, “успіхи інформатики та кібернетики були зумовлені в значній мірі математичними методами, теорією алгоритмів, а також значним розвитком обчислювальної техніки” [14, с. 35]. Саме завдяки обчислювальній техніці відбувався й розвиток робототехніки, впроваджувалися автоматизовані системи на виробництві, створювалися нові технології, що привели до переосмислення діяльності багатьох професій та переобладнання робочих місць, комп'ютер ставав партнером і помічником людини. Саме тому виникла гостра соціальна потреба озброїти працівників відповідних галузей народного господарства та учнівську молодь знаннями з інформатики, а потім планомірно здійснювати й комп'ютерний всеобуч всього населення [14, с. 35].

Вчений зазначав, що для учнів шкільний курс “інформатики – це знання і вміння, які були набуті на уроках основ інформатики і обчислюва-

льної техніки, будь-якого іншого предмету з використанням ЕОМ (електронно-обчислювальна машина), при роботі з комп'ютерами як елементами АСУ (автоматизовані системи управління) в школі чи на виробництві” [14, с. 36]. Тому комп'ютер у школі був і є предметом вивчення і засобом навчання та одним з основних компонентів загальної освіти школярів.

Шкільний курс “Основи інформатики і обчислювальної техніки” 1985 року складався з двох частин: алгоритми, їх запис і мова (IX клас); принцип побудови і роботи ЕОМ, основи програмування (X клас) [4, с. 36].

Метою вивчення електронно-обчислювальної техніки в школі була підготовка користувача, який знав можливості і сферу застосування комп'ютерів, володів основними принципами програмування і мав навички роботи з комп'ютером [16, с. 3].

Зміст курсу ґрунтувався на трьох ключових поняттях тогочасної науки: інформації, алгоритму і комп'ютера. Вивчаючи його, учні “переконалися в незаперечній корисності алгоритмічної та комп'ютерної грамотності для запису програм” [14, с. 36].

Комп'ютерна грамотність, яку часто називають “другою грамотністю”, на етапі започаткування передбачала насамперед засвоєння знань, умінь та навичок, які давали змогу успішно використовувати комп'ютер під час розв'язування найрізноманітніших практичних завдань. Тому, для визначення змісту комп'ютерної грамотності, використовували поняття “користувач сучасної комп'ютерної техніки” [16, с.3]. Воно було введено і набуло широкого вжитку спеціалістами в галузі програмування й обчислювальної техніки з метою виділення кола знань, якими повинен був володіти кожний, хто має розв'язувати за допомогою комп'ютера задачі, які ставились його професійною діяльністю [16, с. 3].

До змісту комп'ютерної грамотності учнів входили такі складові з:

– поняття про алгоритм, його властивості, засоби та методи описування алгоритмів, програма як форма подання алгоритму для комп'ютера; основи програмування однією з мов програмування; практичні навички спілкування з комп'ютером;

– принцип дії і будова комп'ютера;

– застосування комп'ютерів у різних галузях практичної діяльності людини [16, с. 3-4].

Щоб учні були підготовані в умовах комп'ютерних класів, потрібно було:

– оволодіти операційно-алгоритмічним стилем мислення;

– навчитись планувати свою роботу і чітко встановлені строки, виконувати її; розвивати самоконтроль;

– глибоко розуміти ідею програмування, знати межі її застосування і уміти складати найпростіші програми, щоб легше “пристосуватися” до комп'ютера та оволодіти ним;

– оволодіти культурою програмного мовлення [16, с. 5].

Тесленко І.Ф. зазначав, що у 4-8 класі учні формували свою комп'ютерну грамотність, набуваючи вмінь та навичок програмувати свою навчальну діяльність, не спілкуючись з мікропроцесорною технікою. Цю роботу вони поєднували з конкретним навчальним матеріалом з різних предметів, особливо математики, фізики та хімії, де використовувались символіка, малюнки, динамічні схеми, таблиці та блок-схеми, виконувались такі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння, виділення істотного й узагальненого, тобто формувалася операційний стиль мислення, що було і є основою комп'ютерної грамотності. Формуванню такого стилю мислення сприяв операційний підхід до аналізу будь-якого процесу, а також до системи засобів їх здійснення.

Вчений виділяв такі вміння і навички, які забезпечували операційний стиль мислення:

– планування послідовності операцій (кроків), які потрібно було виконувати, щоб досягти поставленої мети, використовуючи фіксований набір операцій та інструментів;

– виділення й описання властивостей будь-якого об'єкта;

– організування пошуку відомостей (інформації), які потрібні для розв'язування того чи іншого завдання;

– чітке виконання правил поведінки з даним об'єктом;

– свідоме використання клавіатури обчислювальних пристроїв.

Отже, вважаємо, що операційний стиль мислення був невіддільний від алгоритмічної культури і передбачав глибоке розуміння поняття алгоритму.

Вчений зазначав, що до моменту появи ЕОМ поняття “алгоритм” та “обчислення” були тісно пов'язані, тобто нові алгоритми породжували нові прийоми обчислень, та навпаки. “Змінилось, розширилося та набуло уточнення поняття “алгоритм”, а саме: він визначався як область наукових, теоретичних та практичних ідей” [15, с. 9-10]. Поняття алгоритму стало фундаментом шкільного курсу “Основи інформатики і обчислювальної техніки”, введеного в 1985/86 н.р. в усіх загальноосвітніх школах, ПТУ та середніх спеціальних навчальних закладах з метою цілес-

прямованого формування комп'ютерної грамотності учнів і комп'ютеризації навчання [15, с. 10].

Іван Федорович зауважував, що в зв'язку з введенням зазначеного курсу поставала необхідність розробки й перевірки відповідних навчальних програм, посібників для учнів, типового обладнання кабінетів обчислювальної техніки, організації в них практичних занять учнів, навчання їх роботи з комп'ютером тощо [15, с. 10].

Але запущена “зверху” чергова реформа тільки розбурхала школу: до комп'ютеризації не були готові ні вчителі, ні програмісти, ні конструктори обчислювальної техніки, ні виробники. Навчальні посібники з інформатики писалися дуже швидко, тому працівники друкарень погрожували не встигнути надрукувати їх до початку нового навчального року [10, с. 44].

Для здійснення зазначених завдань у 1985-1988 роках видано низку підручників та методичних посібників [3], [4],[5],[8],[11],[7],[9],[12].

При вивченні в Україні з 1985 року курсу “Інформатика і обчислювальна техніка” у вчителів, викладачів та методистів виникали питання і пропозиції, які вони намагалися розв'язувати організовуючи семінари, секції, зібрання та ін. Багато цікавих думок було озвучено і на всесоюзних семінарах, які організовувались в допомогу вчителям.

Наприклад, при Президії АПН СРСР під керівництвом віце-президента АН СРСР Є.П. Веліхова та академіка-секретаря АПН СРСР В.Г. Разумовського було проведено всесоюзний науковий семінар “Комп'ютер і освіта” у 1985 р. Головним напрямом даного заходу став “критичний аналіз дидактичних проблем навчання основ інформатики та узагальнення творчого досвіду” [2, с. 46]. Саме про нього опублікували статтю два українських педагоги математики М.С. Бургін та І.Ф. Тесленко в журналі “Радянська школа”.

Автори зазначали, що створення наукового семінару було зумовлене тим, що виникла потреба координації та значної активізації науково-педагогічних досліджень при впровадженні інформатики та обчислювальної техніки у навчальний процес, а також необхідністю підготовки викладачів “нового” предмету [2, с. 46].

Українські освітяни приймали участь у обговореннях “гострих” тем, розробці нових уроків, необхідність підготовки викладачів інформатики і підвищення їх кваліфікації, забезпеченню шкіл комп'ютерною технікою. Надзвичайно корисними для розвитку інформатики були короткі виклади доповідей семінарів.

Питання, які розглядалися на семінарах були надзвичайно актуальними: програмне забезпе-

чення шкільних ПЕОМ; підготовка і підвищення кваліфікації викладачів інформатики; використання комп'ютерів у позакласній роботі; досвід викладання інформатики; теоретичні проблеми цієї науки [2, с. 46].

За підсумками першого року вивчення курсу інформатики та обчислювальної техніки, учителі, методисти та вчені прийшли до висновку, що головною проблемою залишалось вдосконалення змісту курсу інформатики і розробка у зв'язку з цим ефективних форм навчальної діяльності школярів. “Часто, на той час, можна було почути, що достатньо забезпечити школи всією необхідною технікою і всі проблеми було б вирішено” [2, с. 46]. Але це було не так, бо навіть на виробництві поряд із технічними виникали і організаційні проблеми. В освітній галузі важливими були не лише організаційні й технічні питання, але й дидактичні, бо навіть “розумні” комп'ютери були спроможні лише на те, що закладено в них людиною.

Цікавою була доповідь члена-кореспондента АПН СРСР В.М. Монахова “Шкільний курс “Основи інформатики і обчислювальної техніки”: проблеми методики”. Він окреслив такі важливі проблеми, як відбір змісту курсу та перший навчальний посібник; методику та цілі навчання інформатики. Вчений запропонував внести корективи до чинної на той час програми для Х класу, а також два нових проекти програми.

За цим же напрямом доповідав і академік АН СРСР А.П. Єршов “Наукові основи шкільного курсу інформатики і обчислювальної техніки”. Вчений присвятив свій виступ питанню визначення інформатики як наукової дисципліни; провідним питанням інформатики. Також був запропонований проект вдосконаленої програми курсу [2, с. 46].

Посібник “Основи інформатики и вычислительной техники”, був написаний у допомогу вчителям колективом авторів Тесленком І.Ф., Верланем А.Ф. та Касаткіним В.М. [5]. Талановитий вчений, педагог Олександр Тихонович Чуб (доцент, кандидат фізико-математичних наук, завідувач кафедри вищої математики Севастопольського приладобудівного інституту) опублікував рецензію на вище зазначений посібник у журналі «Рідна школа», в якій зазначав, що “у методичних рекомендаціях для вчителів висловлювалась точка зору на інформатику як на навчальний предмет та педагогічну концепцію, яка була покладена в основу видання” [17, с. 95].

Досить успішно, на наш погляд, викладено ідею формування математичного мислення школярів, зокрема двійкову систему числення (двійкова арифметика, взаємозв'язок двійкової системи числення з іншими системами, ігри і двій-

кова арифметика, умови гри Фоміна), трійкова система числення, елементи математичної логіки (загальне визначення алгебри висловлювань, тожні перетворення в алгебрі висловлювань, застосування алгебри висловлювань) [5].

Вдалою педагогічною знахідкою авторів стала “машинка” (кодуєча машинка) для перетворення двійкових чисел у вісімкові, і навпаки. Рівень викладу елементів булевої алгебри був досить високий і відповідав підготовці учнів випускних класів, особливу увагу привертала підібрані вправи та приклади на логічні операції, які мали на меті полегшити розуміння розділу посібника [17, с. 95].

На наш погляд, при розкритті питання про перетворювачі інформації автори посібника виділяли логічні елементи, структурні формули складних перетворювачів інформації, функціональні схеми перетворювачів, алгоритм синтезу простіших перетворювачів інформації, перетворювачі інформації з пам'яттю, тригер [5].

Корисним, з точки зору методики викладання, був розділ про програмне керування ЕОМ, навчання переходу учнів від алгоритмічної мови до мови програмування, мова програмування Бейсік [5].

Автори посібника відмовилися від детального описання будови ЕОМ, зазначивши лише логічний принцип побудови і функціонування блоків комп'ютера. Чуб О.Т. наголосив, що “потрібно було зробити наголос на такі елементи, як суматор і пристрій який здійснює зсув кодів” [17,

с. 95]. Також Олександр Тихонович наголосив на необхідності повідомлення учням відомості про методи сучасної обчислювальної математики, що дають змогу ознайомити школярів з математичними операціями більш високого порядку, наприклад, диференціювання та інтегрування. Більшу частину посібника було присвячено методиці викладання мови програмування Бейсік. Автори доступно виклали принципи програмованого управління, у доступній формі описана лексика, синтаксис і оператори мови.

В рецензії Олександр Тихонович Чуб відзначив, що посібник “Основи інформатики и вычислительной техники” “містив достатню кількість вдало підібраних вправ, до яких подано відповіді, а пропонована методика базувалась не на абстрактних педагогічних міркуваннях, а на спостереженнях за школярами, які вивчають основи кібернетики” [17, с. 95-96].

Тесленко І.Ф. зазначав, що всі згадані питання повинні були розв'язуватись педагогічною наукою, у процесі експериментальної перевірки в школах ефективного використання комп'ютерів, створенням відповідних практикумів, розробкою навчально-методичних матеріалів як для учнів, так і для вчителів, визначенням навчально-виховні функції комп'ютерної техніки. Бо комп'ютер – не лише один з технічних засобів навчання, але і сукупність нових пізнавальних прийомів, для оволодіння якими потрібні значні інтелектуальні зусилля [15, с. 10].

ЛІТЕРАТУРА

1. Безмашинное программированное обучение / М.Б. Гельфанд, Е.С. Дубинчук, Т.Я. Нестеренко, И.Ф. Тесленко // Математика в школе. – 1967. – № 5. – с. 68-70.
2. Бургін М.С., Тесленко І.Ф. Всесоюзний науковий семінар «Комп'ютер і освіта» / М.С. Бургін, І.Ф. Тесленко // Радянська школа. – 1988. – № 6. – с. 46.
3. Верлань А.Ф., Касаткин В. Основы информатики и вычислительной техники / А.Ф. Верлань, В.Н. Касаткин: пробн. пособие для 9 класса средн. школы. – К.: Рад. школа. – 1985. – 144 с.
4. Верлань А.Ф., Касаткин В.Н. Основы информатики и вычислительной техники / А.Ф. Верлань, В.Н. Касаткин: пробн. пособие для 10 класса средн. школы. – К.: Рад. школа. – 1986. – 182 с.
5. Верлань А.Ф. Основы информатики и вычислительной техники / А.Ф. Верлань, В.Н. Касаткин, И.Ф. Тесленко: метод. пособие для учителей. – К.: Рад.школа. – 1986. – 56 с.
6. Жалдак М.І. Проблеми впровадження інформатики і обчислювальної техніки в навчальний процес / під ред. І.Ф. Тесленка: збірник статей. – К.: Радянська школа. – 1987. – С. 75-82.
7. Изучение основ информатики и вычислительной техники / Ершов А.П., Монахов В.М., Кузнецов А.А. и др.: методическое пособие для учителей и преподавателей сред. учеб. заведений. Часть 1. – К.: Рад. школа – 1987. – 192 с.
8. Кубичев Е.В. ЭВМ в школе / Е.А. Кубичев: из опыта работы школы №183 Москвы. – М.: Педагогика – 1986. – 96 с.
9. Лященко М.Я., Следзінський І.Ф. Програмування на ЕКОМ / М.Я. Лященко, І.Ф. Следзінський: посібник для факультативних занять у 9 класі. – К.: Рад. школа – 1987. – 128 с.
10. Ніколаєнко І.В. Реформаційні процеси в шкільній математичній освіті у другій половині ХХ століття. [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N125/N125p041-046.pdf. – Назва з екрану.
11. Основы информатики и вычислительной техники / Ершов А.П., Монахов В.М., Кузнецов А.А. и др. часть 2. – К.: Рад. школа – 1986. – 144 с.
12. Основы информатики и вычислительной техники / Р.В. Фрейвалд, Д.Я. Таймина, Е.Б. Кинбер и др.: метод. Пособие. – К.: Рад. школа – 1988. – 112 с.
13. Распопов В.Б., Верлань А.Ф. Основы программирования на микрокалькуляторах / под ред.

- И.Ф. Тесленка: пробное учебное пособие для 9 класса средней школы. – К.: Радянська школа. – 1985. – 96 с.
14. Тесленко І.Ф. Інформатика – компонент загальної освіти школярів / І.Ф. Тесленко // Радянська школа. – 1985. – №8. – с. 35-37.
15. Тесленко І.Ф. Оволодівати основами комп'ютерної грамоти. Формування комп'ютерної грамотності учнів / під ред. І.Ф. Тесленка: збірник статей. – К.: Радянська школа. – 1987. – С. 7-10.
16. Тесленко І.Ф. Формування комп'ютерної грамотності учнів / під ред. І.Ф. Тесленка: збірник статей. – К.: Радянська школа. – 1987. – 160 с.
17. Чуб О.Т. Посібник з інформатики / О.Т. Чуб // Радянська школа. – 1988. – № 3. - с. 95-96.

Orel O. The beginning of introducing the course of Informatics and Computer Engineering in Ukraine's school system: the heritage of I.F.Teslenko (1985-1988)

Abstract: The article reveals the initial phase (1985-88) of introducing the course of Informatics and Computer Engineering into the school education of Ukraine; the purpose and content of students' studying computer science, the essence of the operational style of thinking are analyzed.

Keywords: reform, school course of Informatics, computer literacy, operational style of thinking, scientific seminar "Computer Education" (1985), teachers manual "Fundamentals of Informatics and Computer Engineering" (1986).

Орел О.В. К истокам внедрения в школьное образование Украины курса информатики и вычислительной техники: наследие И.Ф. Тесленко (1985-1988 гг.)

Аннотация: В статье рассматривается начальный этап (1985-88 гг.) введения в школьное образование Украины курса информатики и вычислительной техники, раскрывается цель и смысл изучения школьников вычислительной техники, анализируется суть операционного стиля мышления.

Ключевые слова: реформа, школьный курс информатики, компьютерная грамотность, операционный стиль мышления, всесоюзный научный семинар "Компьютер и образование" (1985), учебное пособие для учителей "Основы информатики и вычислительной техники" (1986).

Підлубна О.М.¹

Особенности организации профессиональной подготовки пилотов гражданской авиации в льотних школах США

¹ *Підлубна Ольга Миколаївна, аспірант, Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету*

Анотация: У статті розглянуто сучасні тенденції розвитку авіаційної освіти США. Особлива увага зосереджена на висвітленні особливостей американського принципу індивідуального навчання, прогресивного досвіду льотних шкіл та застосування незалежних іспитів для перевірки та контролю підготовки майбутніх пілотів. Також було визначено основні етапи професійної підготовки для отримання ліцензії приватного пілота цивільної авіації, розкрито та проаналізовано основні вимоги та способи підготовки до іспитів.

Ключові слова: професійна підготовка, приватний пілот, ліцензія пілота, льотне навчання, теоретичний іспит, практичний іспит.

Метою сучасного етапу розвитку авіаційної освіти є підготовка авіафахівців із високим рівнем професіоналізму, загальною та авіаційно-професійною культурою, створення умов для безперервного підвищення рівня знань, практичних навичок авіафахівців, їх професійного розвитку та самореалізації. Для України, у процесі євроінтеграції, важливо ознайомитися із зарубіжною системою авіаційної освіти, досвідом підготовки авіафахівців деяких країн, таких як США та застосувати їх позитивну практику в професійній підготовці авіафахівців, зокрема пілотів у льотних закладах.

На основі аналізу літературних джерел проведено дослідження проблеми перспективних напрямів і шляхів розвитку авіаційної освіти в

деяких країнах світу з урахуванням посилення авіаційно-професійної спрямованості навчання. За останні роки проведено низку досліджень з проблем професійної підготовки пілотів цивільної авіації (І.М. Глухих, А.С. Макаренко, В.В. Плохих, Ю.М. Руденко, К.В. Суркова, Ю.В. Щербина та інші). Велику увагу приділяли проблемі професійної підготовки льотного складу, психофізіологічної надійності операторів, безпеки польотів наступні вчені: Ю.К. Александровський, О.В. Гарнаєв, Л.П. Гримак, М.М. Громов, В.Ф. Жернаков, Р.М. Макаров, В.Л. Маришук, В.Д. Шандриков. Однак в науково-педагогічних працях немає належного опрацювання питання позитивного досвіду та про-

гресивних ідей професійної підготовки майбутніх пілотів іноземних країн на прикладі США.

Мета статті – проаналізувати особливості організації підготовки курсантів і основні вимоги для отримання відповідної ліцензії пілота в льотних школах США.

Сучасне суспільство потребує висококваліфікованих, конкурентоздатних та інтелектуально розвинених фахівців, здатних швидко адаптуватися до якісних змін умов праці, ефективно використовувати інноваційні технології, безупинно розвивати творчий потенціал, незалежно від галузі їхньої професійної діяльності [4].

Авіаційна освіта на сучасному етапі розвитку України визначається завданням переходу до демократичної держави, ринкової економіки, необхідністю наближення її до світових тенденцій економічного та суспільного розвитку. В умовах глобалізації виникає потреба у визначенні нових принципів і шляхів розвитку авіаційної освіти в Україні, вивченні нових тенденцій розвитку освіти, обґрунтуванні та аналізу зарубіжних технологій. США є всесвітньо визнаним лідером економічної та авіаційної освіти, тому в умовах переходу вітчизняної авіації на інноваційний шлях розвитку дослідження американського досвіду підготовки авіафахівців набуває актуальності для України.

Усі льотні школи на території США поділяються на два типи: перший тип шкіл проводить підготовку пілотів на рівні нетривалого навчання, яке здійснює незалежний інструктор. Другий тип шкіл має багаторівневу організацію і за структурою та програмою підготовки пілотів схожий на університети. Досвід США в аспекті льотної підготовки пілотів сформулював систему, в якій чітко регламентовані функції шкіл та визначені вимоги до організації перевірки пілотів для отримання ліцензій. За даних обставин американський курсант має можливість вільно обирати спосіб навчання та льотну школу, що показує зовсім інший підхід до підготовки пілотів ніж, наприклад, в Україні.

Слід зауважити, що у вітчизняній літературі існує таке поняття, як пілот-любитель, однак у США немає такого поняття. Аналізуючи американську систему професійної підготовки пілотів можна виокремити список сертифікатів:

- Recreational pilot (пілот-аматор)
- Sport pilot (пілот-спортсмен)
- Private pilot (приватний пілот)
- Commercial pilot (комерційний пілот)
- ATP (airline transport pilot) (лінійний пілот авіакомпанії)
- CFI (certified flight instructor) (кваліфікований пілот-інструктор)

Розглянемо найбільш актуальні сертифікати, наприклад, Private Pilot License (PPL) – приватний пілот [3]. У кожному свідоцтві пілота вказуються класи та категорії повітряних суден, якими має право керувати пілот. PPL – перший крок до великої авіації, а для того, щоб стати пілотом потрібно вивчити конкретний об'єм теорії та налітати години на легкомоторному літаку. Для отримання ліцензії пілота потрібно пройти медичну комісію та отримати медичний сертифікат. Після здачі медичної комісії починається теоретична підготовка, яка містить у собі 9 предметів:

- Air Law – Авіаційне законодавство
- Operational Procedures – Робочі процедури
- Aircraft general knowledge – Конструкція
- Principles of Flight – Аеродинаміка
- Aviation Meteorology – Авіаційна Метеорологія
- Navigation – Навігація
- Human Performance – Людський Чинник
- Radiocommunication – Радіотелефонія
- Flight Planning – Планування польотів

Варто зазначити, що ці предмети спрямовані на поглиблення знань, формування й розвиток професійних умінь і навичок майбутнього пілота. Як правило, під час вивчення теорії виконується практичний наліт. Для ліцензії PPL необхідно налітати 40 годин, з них 10 годин одиночних, тобто самостійних польотів. Під час перших польотів відбувається набуття основних навичок керування літаком. Для пілота-початківця достатньо 45 годин, щоб навчитися літати на легкомоторних літаках типа: Cessna 172, Tecnam та Piper Pa-28.

Існують основні вимоги:

- вік – 17 років (16 років для планерів і повітряних куль);
- знання англійської мови – середній побутовий рівень достатній для початку навчання, формальних іспитів немає;
- скласти теоретичний іспит (written test);
- льотне навчання (flight training), під час якого набути навички та вміння;
- скласти практичний іспит (check ride).

Головне в системі здобуття свідоцтва пілота – все дуже чітко регламентовано та не існує жодних проблем із місцевою інтерпретацією законів і правил. Варто зазначити, теоретичне та практичне навчання не вимагає обов'язкових сертифікованих шкіл, навчальних центрів. Федеральне агентство цивільної авіації FAA (Federal Aviation Administration) оцінює професійну підготовку курсанта лише під час check ride, так званого іспиту, який включає в себе усний іспит та льотну перевірку. Слід підкреслити, що особливість американського навчання в тому, що пріоритет-

ним є знання, та існує право вибору навчатися самостійно або в спеціальних навчальних закладах.

Важливим аспектом професійної підготовки курсанта в США є теоретичний іспит (written test), який проходить у спеціальних авторизованих тестових центрах, які знаходяться по всій країні. Зазвичай ці центри розташовуються в аеропортах, у льотних школах, при цьому не потрібно навчатися саме в даній школі, щоб скористатися її центром. При перевірці теоретичних знань використовують комп'ютерне тестування, яке є одним із етапів здобуття ліцензії пілота. Тест містить питання об'єктивного характеру з множинним вибором відповідей. Такий підхід до перевірки професійних знань майбутніх пілотів економить час кандидата, виключає суб'єктивність при оцінюванні, скорочує час перевірки, надаються всі умови для самостійної роботи курсанта. Добре упорядкована система комп'ютерних технологій дозволяє підвищити ефективність навчання, розширяє можливості представлення різного роду навчальної інформації наприклад, графіки, аудіо – і відеоінформації, анімації. Особливість комп'ютеризації навчання пілотів у США дозволяє покращити навчання та зробити більш зручним для всіх учасників.

FAA рекомендує проходити перевірку теоретичних знань після того, як пілот-курсант зробить самостійний маршрутний політ. Отримані навички професійної підготовки допоможуть курсантові при проходженні тестування. Сертифікований пілот-інструктор (CFI, Certificated Flight Instructor), який навчає курсанта, краще всього визначає готовність курсанта до проходження теоретичного тесту. Крім того, він несе відповідальність за професійну підготовку майбутнього пілота. Теоретичне тестування проводять у спеціальних комп'ютерних центрах. У цих центрах пропонується повний спектр тестів для пілотів.

Для навчальної програми підготовки пілотів було розроблено стандарти перевірок практичних навичок (PTS – Practical Test Standards). Керівництво за цими практичними тестами здійснюють інспектори з безпеки цивільної авіації (ASI – Aviation Safety Inspectors) і призначені пілоти-екзаменатори (DPE – Designated Pilot Examiner). У Кодексі федеральних правил, постанов, (CFR – Code of Federal Regulations) (61) указані ті сфери діяльності, в яких кандидат повинен продемонструвати свої знання та навички, наприклад знання законів аеронавтики, льотну підготовку, нічні польоти та інше. Оскільки FAA вимагає, щоб усі практичні тести проводилися згідно існуючих відповідних стандартів виконання маневрування та порядку здійснення дій,

курсант повинен ознайомитися з посібником під час професійної підготовки [3].

Під час професійної підготовки важливим компонентом навчання є маневри для льотної підготовки, які визначені як стандартні вимоги для льотних навичок на здобуття сертифіката. Іншим важливим компонентом навчання є також практичні тести, які викладені в логічній послідовності відповідно до стандарту та починаються з передпольотної підготовки й завершуються післяполітними перевірками. У кожній сфері діяльності містяться «завдання», які охоплюють теоретичні знання, порядок виконання дій та маневрів у польоті. Навчання містить у собі льотну підготовку, вміння оцінювати ситуацію, приймати рішення, а також хороший практичний досвід. Кандидат повинен продемонструвати знання й уміння при виконанні всіх завдань для отримання ліцензії пілота.

У випадку перед перевіркою практичних навичок лише CFI має кваліфікацію та достатній досвід визначити готовність кандидата для проходження практичного тестування. Під час навчання існують пробні перевірки практичних навичок, які є важливим етапом процесу льотної підготовки. У зв'язку із різноманітними обов'язками Районного відділення льотних стандартів (Flight Standards District Offices, FSDO), який займається професійною підготовкою майбутніх авіафахівців, перевірку практичних навичок зазвичай проводять призначені пілоти-екзаменатори (DPE – Designated Pilot Examiner) [3].

Розглянемо ще один важливий аспект професійної підготовки пілотів у США, а саме льотне навчання (flight training). У розділах документа «Федеральні авіаційні правила (Federal Aviation Regulations, FAR)» чітко й детально описується підготовка, яку повинен пройти курсант під час навчання, наприклад:

- підготовка літака до вильоту;
- навігація;
- аварійні ситуації.

За категоріями мінімальний наліт перед здачею check ride у курсанта повинен складати, наприклад:

- мінімум 40 годин загального нальоту;
- мінімум 10 годин самостійного нальоту;
- один політ за маршрутом завдовжки мінімум 100 nm (морських миль);
- мінімум 3 години підготовки безпосередньо до check ride.

Хоча це лише теоретичні вимоги, на практиці реальне число – ближче до 60 годин і лише інструктор визначає здатність курсанта пройти іспит. Після того, як курсант відлітає достатньо годин для підготовки та успішно складе всі тео-

ретичні іспити, інструктор, в якого курсант проходив льотну підготовку, уповноважений підтвердити готовність курсанта й записати на фінальний іспит.

Загальний час на складання іспиту складає дві години тридцять хвилин. Іспит вважається зданим, якщо правильних відповідей не менш ніж 70% (мінімум 42 правильні відповіді) [3]. У США існують різні способи, для того щоб підготуватися до іспиту, наприклад, самостійно, або на спеціальних курсах (ground school). Існує маса навчальних посібників (у вигляді підручників, DVD, комп'ютерних програм), які дозволяють самостійно вивчити весь необхідний матеріал. Кількість питань для іспиту приблизно 600 та практично всі комп'ютерні програми для підготовки до іспиту містять повний набір цих питань, і навіть імітують роботу комп'ютера в центрі тестування, тобто вдома на комп'ютері можна тренуватися саме в тому вигляді, як це буде при складанні реального іспиту.

Теоретично, перед складанням іспиту потрібно ще отримати запис від інструктора про те, що він підготував, перевіряв курсанта та підтвердив готовність до екзамену. Практично, якщо підготувався самостійно, то в центрі проведуть перевірку в тестовому режимі, і якщо все правильно, то будь-який місцевий інструктор підтвердить готовність до задачі іспиту. Якщо результати і-

питу будуть успішними (краще 90%), то це, швидше за все, допоможе при складанні фінального іспиту (check ride), оскільки екзаменатор, який приймає іспит (designated examiner) задаватиме менше питань на усній частині check ride.

Під час екзаменаційного польоту курсант показує екзаменаторові здобутті знання, вміння та навички керування літаком. Сам іспит складаються із таких завдань, як стандартний політ над аеродромом, політ за маршрутом із відмовами, із виконанням «touch and go» (захід на смугу з торканням і відходом). Успішно виконавши всі завдання, курсант отримує свою першу ліцензію пілота.

Таким чином, організація професійної підготовки пілотів у США представляє собою гнучку та мобільну систему, яка дає змогу поєднувати необхідні основи професійної підготовки з можливістю обирати навчання. Аналіз багатокомпонентної системи професійної підготовки пілотів у льотних школах США, в першу чергу, показує, що підготовка майбутніх пілотів орієнтована на отримання знань, умінь та навичок. Особливостями навчання визначаються поєднання теоретичної та практичної підготовки, впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес, що значно покращує якість та ефективність навчання майбутніх пілотів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Картамышев П.В. Методика летного обучения / Под ред. П.В. Картамышева, М.В. Игнатович, А.И. Оркин – М.: Транспорт, 1987. – 297 с.
2. Ковтюх Н.Г. Организация летной работы: Учеб. пособ. для вузов ГА / Н.Г. Ковтюх, А.Н. Рева, Ф.И. Скрипник, В.И. Скрипник. – К.: КНИГА, 1992. – 148 с.
3. FAA Regulations / Pilot Schools. – part 141 [Electronic resource]. – Режим доступа: <http://www.faa.gov/>.
4. Higher Education Today: Facts in Brief. / ed. C.A. Ottinger. – Washington, D.C.: American Council on Education, 1989. – 49 p.

Pidlubna O.M. Peculiarities of organization of professional training in flight schools of the USA

Abstract: The contemporary trends of U.S. aviation education are analyzed in this article. Particularly attention is focused on highlighting the American peculiarities of individual learning, progressive experience of flight schools and application of independent examinations for verification and control of future pilot training. The basic stages of professional training were certain for getting private pilot license of civil aviation, the basic requirements and methods of training are exposed and analysed to examinations. The features of the pilot training organization are analysed, the principles of flight instructor teaching are considered. A role and place of a pilot-instructor in professional training is studied, and process of preparation to theoretical and practical examinations is described. The article highlights a license, which can be obtained after training, studying can take place both independently and in flight schools. The flight studies of students and theoretical and practical training, which does not require the obligatory certificated schools, educational centers, are analysed, FAA (Federal Aviation Administration) estimates professional training of a student only during examination (check ride), which includes a verbal exam and flight testing. An important aspect for the certification of the proper estimation of pilots is to develop the standards testing of practical skills. Practical tests, which determine readiness of students, using modern computer technology and which are carried out inspectors on safety of civil aviation (ASI – Aviation Safety Inspectors) and appointed pilot-examiners, are considered in the article (DPE – Designated Pilot Examiner). Professional training of pilots is very important, especially in the USA, where aviation system is very intensive. The article presents the features of training and flexibility training pilots in the United States, making it possible to combine the practical training and theoretical nature, to choose their own method and time of preparation. These study features of pilot training organizations in the United States will provide a positive experience of training future pilots that can be adapted and used for flying pilot training in Ukraine.

Keywords: professional training, private pilot, license of pilot, flight training, written test, check ride.

Подлубная О. Н. Особенности организации профессиональной подготовки пилотов гражданской авиации в летных школах США

Аннотация: В статье рассмотрены современные тенденции развития авиационного образования США. Особое внимание сосредоточено на освещении особенностей американского принципа индивидуального обучения, прогрессивного опыта летных школ и применения независимых экзаменов для проверки и контроля подготовки будущих пилотов. Были определены основные этапы профессиональной подготовки для получения лицензии частного пилота гражданской авиации, раскрыты и проанализированы основные требования и способы подготовки к экзаменам. Проанализированы особенности организации летной подготовке курсантов, рассмотрены принципы преподавания пилота-инструктора. В статье выделены лицензии, которые можно получить после профессиональной подготовки. Обучение может проходить как самостоятельно, так и в летных школах. Изучен процесс подготовки к теоретическим и практическим экзаменам. Проанализировано летное обучение курсантов, теоретическая и практическая подготовка, которая не требует обязательных сертифицированных школ, учебных центров, Федеральное авиационное управление оценивает профессиональную подготовку курсанта лишь во время экзамена (check ride), который включает в себя устный экзамен и летную проверку. Важным аспектом для сертификации соответствующей оценки пилотов являются разработанные стандарты проверок практических навыков. В статье рассмотрены практические тесты, которые определяют готовность курсантов, используя современные компьютерные технологии и которые осуществляются инспекторами по безопасности гражданской авиации (ASI – Aviation Safety Inspectors) и назначенными пилотами-экзаменаторами (DPE – Designated Pilot Examiner). Профессиональная подготовка пилотов очень важна, особенно в США, где авиационная система очень интенсивная. В статье представлены особенности обучения и гибкость системы подготовки пилотов в США, что дает возможность соединить практическую и теоретическую подготовку, самостоятельно выбирать способ и время подготовки. Данное исследование особенностей организации обучения пилотов в США выделяет позитивный опыт профессиональной подготовки будущих пилотов, который можно адаптировать и использовать в летной подготовке пилотов Украины.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, частный пилот, лицензия пилота, летное обучение, теоретический экзамен, практический экзамен.

Роскопина Ю.О.¹

Эволюция юридического образования в США: история и современность

¹ *Роскопина Юлия Олеговна, аспирант кафедры социальной педагогики, Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого, г. Черкассы, Украина*

Аннотация: В статье рассмотрены основные этапы развития американского юридического образования; выделены модели юридического образования, действовавшие в различные периоды; выявлены особенности юридического образования в Соединенных Штатах; дана характеристика современной подготовки юристов в США на основе учебных планов школ права Гарвардского, Йельского, Нью-Йоркского, Мичиганского университетов.

Ключевые слова: юридическое образование, подготовка юристов, «Гарвардская модель», специализация, учебный план, учебный курс

Одним из приоритетных направлений модернизации высшего образования постсоветских стран на современном этапе является необходимость развития и совершенствования юридического образования. Проблема подготовки юридических кадров относится к числу наиболее значимых, поскольку от ее решения во многом зависит успех проводимых в странах политико-правовых реформ. На пути совершенствования отечественной системы юридического образования, на наш взгляд, важно обратиться к опыту зарубежных государств, которые выработали собственные концепции подготовки юристов и успешно их реализуют в течение длительного времени.

В свете этого особый интерес представляет опыт организации и реформирования системы юридического образования в США, в государстве, где сложилась одна из наиболее эффективных моделей подготовки юристов. Особая правовая система этой страны, традиционно высокий уровень правовой культуры определили важное место юридической профессии в жизни американского общества. Юристы занимают ведущие посты в государственном аппарате, политике, экономике США. В настоящее время престиж американского юридического образования достаточно высок. Количество студентов-иностранцев, обучающихся юриспруденции в США, превышает количество всех иностранных

студентов-юристов, проходящих обучение во всех странах мира вместе взятых.

В своем становлении юридическое образование в США прошло несколько ключевых этапов. Первый период хронологически можно определить с конца XVIII века до 70-х годов XIX века. Он характеризовался отсутствием структурированного юридического образования, не были определены требования, предъявляемые к юристам. Для получения звания адвоката было достаточно нескольких лет ученичества в адвокатской конторе. Тем не менее именно в этот период были созданы первые школы права, обучающие профессиональных юристов. К ним можно отнести Литчфилдскую школу в Коннектикуте, несколько юридических факультетов в колледже Уильяма и Мэри, Гарвардском и Колумбийском университетах. Для поступления в перечисленные учебные заведения требовался лишь документ об окончании средней школы. Обучение длилось год или два и состояло в том, что студенты посещали лекции и читали специальную литературу.

Таким образом, первоначальный этап становления юридического образования в США был схож с организацией процесса обучения в Западной Европе. Доминирование лекционной формы обучения, отсутствие четкой системы контроля знаний отличало традиционную модель образования. Однако обучение праву в США уже тогда приобрело специфические черты, в настоящее время являющиеся «визитной карточкой» американского юридического образования.

Юридическое образование в США никогда не отличалось междисциплинарностью и многофункциональностью. Специфика прецедентной правовой системы определила подготовку юриста-практика, а не юриста-теоретика. В учебных планах первых школ права общегуманитарные и историко-теоретические дисциплины были сведены к минимуму, в то время как в немецких университетах они составляли до половины от общего числа изучаемых предметов [1].

Преподаванием специальных дисциплин в США занимались юристы-практики, в основном адвокаты и судьи [3].

Второй этап развития юридического образования в США приходится на 70-е годы XIX века – начало XX века. Модель юридического образования, сложившаяся в этот период, получила название «гарвардской». Бурное развитие экономики и социальной сферы потребовали квалифицированных профессионалов в области управления и юридических услуг. В это время возрастают требования, предъявляемые к студентам и выпускникам правовых школ. В 1878 году была создана Ассоциация американских юри-

стов (адвокатов), основной целью которой было внедрение новых образовательных стандартов, а также организация строгой дисциплинарной системы для контроля за качеством юридического образования [2].

Деятельность ассоциации к началу XX века полностью исключила альтернативные пути получения юридического образования через ученичество и вечерние (заочные) школы. Обязательным условием приобретения юридического образования стало наличие диплома университета. Это надолго сделало юридическое образование элитарным, так как на начало XX века только 1–2 % населения США оканчивали вузы [4].

Именно в этот период сложилась структура юридического образования, которая с незначительными изменениями действует в настоящее время. Реформу юридического образования провел декан школы права Гарвардского университета К.К. Лангдел. Он предложил и апробировал совершенно новую программу подготовки юристов.

Обучение в Гарварде составляло три года, в течение которых студенты прослушивали определенный набор курсов с обязательными экзаменами по каждому из них. Неудачных студентов отчисляли. В учебный план, составленный Лангделом, входили такие предметы, как иски (деликты), контракты, имущественное право и гражданский процесс. Он же вместе с группой преподавателей написал первые американские учебники по праву.

Также этот период характеризуется изменением в процессе подбора преподавательских кадров. На место юристов-практиков, совмещающих преподавательскую деятельность с основной работой, пришли преподаватели-практики, то есть закончившие свою карьеру судьи, адвокаты, сенаторы, к тому же преподавательский состав юридических факультетов пополнялся за счет ученых, занимающихся научной деятельностью.

Еще одной специфической чертой «гарвардской модели» юридического образования является усиление практической направленности процесса обучения: разбор конкретных дел, учебные судебные процессы, работа с документами. Современники критиковали «гарвардскую модель» за недостаточность практической подготовки специалистов. Сторонники данной системы обучения полагали, что в эпоху реформ и динамичного развития права многофункциональная подготовка юристов является более оправданной, поскольку такой юрист будет гораздо больше адаптирован к потенциальным переменам в правовой сфере.

В целом, «гарвардская модель» была продуктом своего времени, до определенного этапа развития государства и общества она соответствовала поставленным перед ней требованиям.

Начало следующего этапа становления юридического образования в США приходится на кризисное время конца 20-х – начала 30-х годов XX века и связано с деятельностью юридической организации «Правовые реалисты» и проведением политики «нового курса». Реалисты утверждали, что право надо изучать и преподавать как социальный продукт, соединив юриспруденцию и общественные реалии, а также настаивали на усилении практической ориентации юридического образования. Реализация политики «нового курса» породила необходимость в преподавании таких дисциплин, как трудовое право, налоговое право, антитрестовское законодательство, ценные бумаги, экологическое право. Позднее социальные потрясения 60–70-е годов XX века заставили включить в учебный план юридических факультетов предметы, изучающие права женщин, афро-американцев, вопросы дискриминации.

Разумеется, юридическая наука Западной Европы также вносит коррективы в связи с изменениями, происходящими в обществе и государстве. Но отличительной чертой всего американского юридического образования и «реалистической модели» в частности является быстрая реакция на перемены и мониторинг последних тенденций в социально-экономической и политической сферах.

Современное юридическое образование в США представляет собой консолидацию нескольких моделей. К особенностям американского юридического образования можно отнести узкую специализацию, практическую направленность подготовки юристов, а также специфическую форму организации учебного процесса.

В настоящее время в США насчитывается 185 аккредитованных учебных заведения, осуществляющих подготовку юристов [5]. Американская ассоциация юристов, уполномоченная Министерством образования США, разрабатывает и утверждает требования, которым должен соответствовать юридический вуз для того, чтобы получить официальный статус.

Начиная с конца XIX века высшее юридическое образование в США является только «вторым высшим». Для поступления в юридическую школу (колледж) необходимо получить общее высшее образование и диплом «бакалавра искусств». Срок обучения составляет 3 года.

Юридические факультеты строят учебный процесс в соответствии с образовательными стандартами, которые разрабатывает ассоциация

американских юристов с учетом требований, предъявляемых к кандидату при поступлении в адвокатуру [6]. Однако образовательные стандарты, предлагаемые американским вузам, не носят столь жестко регламентированного характера, как в постсоветских странах. Обязательный перечень дисциплин устанавливается только для первого курса, для последующих лет обучения обозначено только минимальное количество учебных часов в неделю, которые должен прослушать студент [7]. К числу обязательных предметов первого года обучения относятся договорное, имущественное, деликтное, уголовное, конституционное, административное право, профессия юриста. Например, в школе права Нью-Йоркского университета набор дисциплин первого семестра выглядит следующим образом: Contracts (контракты), Torts (деликтное право), Civil Procedure (гражданский процесс), Constitutional Law (конституционное право), Lawyering (профессия юриста)

Обучение на втором и третьем курсах имеет узкоспециализированную направленность: до 95 % предметов, изучаемых студентами, относятся к программам специализации [Карнаков 2009: 78]. Так, программа «Налогообложение» школы права Нью-Йоркского университета включает 40 различных лекций и семинаров, специальность «Корпоративное и коммерческое право» – 30 предметов, «Уголовное право и процесс» – 20 предметов [8].

Из предлагаемого набора курсов студенты выбирают наиболее интересные для себя, но при этом они обязаны сдать экзамены по установленному количеству дисциплин. В оставшиеся 5% входят предметы общегуманитарного профиля, такие как философия права, психология, педагогика. Многие университеты организуют лекции по интересным и актуальным темам историко-теоретического толка. Например, в Нью-Йоркском университете читается курс «Юридические аспекты суда над Иисусом Христом», в Гарвардской школе права среди дополнительных предметов – «Государственное устройство Древней Греции и Рима», «Расовое законодательство с 1776 года по настоящее время».

Как уже отмечалось выше, наличие жесткой специализации является одной из важнейших особенностей юридического образования в США. Подобный подход в процессе обучения юристов имеет как плюсы, так и минусы. С одной стороны, из стен американских вузов выходят юристы, получившие хорошую теоретическую и практическую подготовку по выбранной специализации, которые будут востребованы в конкретной сфере деятельности. Но с другой стороны, такая подготовка ограничивает возмо-

жности американских юристов, заставляя останавливаться на одной области правоприменения [9]. Подготовить квалифицированного специалиста широкого профиля, разбирающегося во многих законодательных сферах, в США просто невозможно. Именно поэтому американская система высшего юридического образования основана на углубленном изучении предметов специализации. В случае, если уже практикующий юрист захочет переквалифицироваться, для этого в американских вузах предусмотрены годовые программы обучения – магистр в области права.

Другой существенной особенностью юридического образования в США является его практическая направленность. Для чтения многих курсов привлекаются практикующие юристы: советники крупных компаний, судьи, адвокаты. В американских вузах нет деления занятий на лекционные и семинарские. Занятие на юридических факультетах США представляет собой активный диалог преподавателя со студентами. Метод обучения заключается в анализе прецедентов и решений апелляционных судов.

Основной целью, стоящей перед образованием, является развитие аналитических способностей студента, а не только овладение определенным набором знаний. Перед каждым занятием преподаватели направляют студентам задания и список литературы, обязательной для ознакомления, поэтому само занятие превращается в беседу лектора с учениками. Часто преподаватели устраивают разбор конкретных дел, учебные суды.

Многие курсы должны содержать практический компонент. Так, например, семинарские занятия обязательны для дисциплин «Экологическое право», «Бытовое насилие», «Права человека», «Некоммерческие организации» (Йельский университет).

Таким образом, большое значение в образовательном процессе имеет самостоятельная работа студентов. Во время обучения будущие юристы приобретают навыки самостоятельного анализа законодательного материала и судебных решений.

Также школы права предлагают несколько курсов, которые формируют умения работы с документами. Это «Правовой практикум» (Йельский университет), «Составление юридических документов» (Гарвардский университет), «Составление проектов контрактов» (Пенсильванский университет). Также многие курсы предполагают, что учащиеся должны подготовить необходимый набор документов в рамках дисциплин, посвященных судебным разбирательствам.

Кроме того, учебные планы американских вузов подлежат перманентному изменению, постоянно вводятся новые дисциплины и модернизируются существующие. Такие нововведения зависят от конъюнктурных потребностей общества и государства. Например, уже с 2009 года в Нью-Йоркской школе права был введен курс «Кризис 2008», с этого же времени дисциплина «Мировой экономической кризис» преподается в Йельском университете. Также учебные программы пополняются другими актуальными курсами: в свете тесного американо-японского сотрудничества в бизнесе и финансах школа права Мичиганского университета предлагает своим студентам семинар по японскому законодательству. В Нью-Йоркском университете есть целый цикл программ, изучающих китайское право и финансы: «Урегулирование международных коммерческих споров с Китаем», «Введение в законодательство и государственное устройство Китая», «Международный бизнес и инвестиционные сделки с Китаем» и др.

В большинстве университетов США на юридических факультетах преподают курсы по исламскому праву, в связи с возрастающей ролью исламского фактора в мировой экономике и культуре: «Гендерные проблемы в исламском праве», «Сила и закон в исламском мире» (Нью-Йоркский университет), «Исламское право» (Мичиганский университет), «Введение в мусульманское право» (Гарвардский университет) и т. д.

Из приведенных примеров видно, что юридическое образование в США стремится выполнить тот социальный заказ, который предъявляет к нему общество и государство.

За двухсотлетнюю историю американское юридическое образование выработало наиболее оптимальную модель подготовки юристов. Ее основными характеристиками являются узкая специализация и практическая направленность обучения.

Современное юридическое образование США развивается в направлении глобализации [Гордон 2002: 11]. Американские школы права расширяют учебные программы для иностранных студентов, направляют своих студентов на учебу в другие страны, дополняют курсы по транснациональным правовым областям.

Большое влияние на современное юридическое образование оказал доклад 1992 года Американской ассоциации юристов «Юридическое образование и повышение квалификации – образовательный континуум», на основе которого происходит его дальнейшее функционирование и развитие. Согласно данному докладу американский юрист должен обладать необходимым на-

бором компетентностей, которые должны быть сформированы во время обучения. К таким компетентностям относятся:

- решение проблем;
- юридический анализ и оценка;
- изучение юридической литературы документов;
- изучение фактов;
- коммуникативность;
- консультирование;
- ведение переговоров;
- знание процедур, связанных с судебными спорами, и альтернативные способы разрешения споров;
- организация и управление в области юридической работы;
- выявление и разрешение проблем этического характера.

Также в докладе Ассоциации говорится о наличии определенных ценностей, определяющих работу юриста. Это:

- компетентное представительство интересов клиента;
- содействие укоренению принципов правосудия, справедливости и морали;
- профессиональное самосовершенствование.

Таким образом, юридические учебные заведения США несут ответственность перед Ассоциацией за уровень квалификации своих выпускников. Но вместе с тем в докладе признается, что «едва ли справедливо требовать от дающих юридическое образование учебных заведений США, чтобы они взяли на себя задачу превращения пусть даже самых способных студентов в зрелых и опытных юристов».

На наш взгляд, знание истории становления и современного состояния юридического образования в США, его организации, подходов к пониманию практической юриспруденции могут быть полезными в сегодняшний день странам постсоветского пространства. Рост значения юриста в нашей стране диктует необходимость выработать наиболее эффективную систему подготовки юридических кадров. Конечно, слепое заимствование западных образовательных технологий в разработке концепции собственного юридического образования не сможет решить данную проблему. Однако определенные положительные черты американского юридического образования могут быть использованы при реформировании отечественной системы подготовки юристов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм П.Д. Юридическое образование в США: организация и социальная функция / П.Д. Баренбойм, Н.Н. Деев // Правоведение. – 2006. – № 1, – 346 с.
2. Власихин В.А. Юридическая профессия и юридическое образование в США // Юрфак. 2000. № 8. С. 30-38.
3. Гордон Роберт У. Юридическое образование в США: истоки и развитие // Юридическое образование в США. 2002. Т. 7. № 2. С. 6-11.
4. Дент М. Теперь я знаю, что выживу! (о практике преподавания методом Сократа) // Юрфак. 2003. № 14. С. 2-7.
5. Карнаков Я.В. Особенности юридического образования в США // Закон. 2009. № 3. С. 73-84.
6. Сиберт Джон А. Ассоциация американских юристов и юридическое образование в США // Юридическое образование в США. 2002. Т. 7. № 2. С. 13-18.
7. Тамайо-Калабресе М., Кук А., Мейер Ш. Непрерывное юридическое образование в Соединенных Штатах // Юридическое образование в США. 2002. Т. 7. № 2. С. 19-25.
8. Dubin & Peter A. Joy. Clinical Education for This Millennium: The Third Wave, 7 CLINICAL L. REV. 1, 13 (2000). Edwin Rekosh. The Development of Legal Clinic Teaching: A Global Perspective in The Legal Clinics: The Idea, Organization, Methodology (Warsaw: The Legal Clinics Foundation, 2005).
9. Encyclopedia of Law and Higher Education / edited by Charles J. Russ. Dayton: Dayton University. 2008. P. 582.

Julia Roskopina. The evolution of legal education in the United States: Past and Present

Abstract: The article describes the main stages of the development of American legal education, legal education model are highlighted in force in different periods; peculiarities of legal education in the United States, the characteristic of the modern training of lawyers in the United States on the basis of the curriculum of law schools at Harvard, Yale, New York, Michigan universities. It was revealed that the system of legal education United States was formed under the influence of cultural, historical, political, economic and social changes taking place in American society. The signing of the "Declaration of Independence" in 1776, creating a single rule of law, the industrialization of the United States during the second half of the XIX century., Rapid progress of science, the prestige of the university, the need for industry and government managers, the growth of democratic movements in the United States in the XX century., Fighting Poverty and legal illiteracy - all these factors shaped the development of legal education in the United States. The basis of the USA European approach has been taken in the organization of education, has created its own model of higher law school, which has kept the features of historical continuity, and on the other - had a pronounced national character of the state. It was found that the English educational tradition has had a greater impact on American law school, because of the close historical ties of both countries and their development within the framework of a unified system of common

law. Thus, American universities have adapted to their conditions of Britain's "classic program" of disciplines and the name "college" on the English model. Thus, creative borrowing of European traditions of university education, their adaptation to the socio-economic realities of the country have created the phenomenon of the American Law School, was formed parallel to and under the influence of political ideas that have infiltrated from Europe. In the USA legal education is also reflected and features of American society, its socio-cultural dominant: the autonomy of the individual «privacy», independence, democracy, active citizenship, self-worth individual. During the research it was found that the change in legal education at the turn of the century affected not only the organization but also the forms and methods of training and the requirements for admission to the university.

Keywords: legal education, the training of lawyers, "Harvard model", specialization, curriculum, training course

Русина Л.В.¹

Взаимодействие традиционных педагогических методик, инновационных образовательных технологий и информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе педагогического университета

¹ *Русина Людмила Владимировна, преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка, г. Тернополь, Украина*

Аннотация: В статье рассматривается проблема внедрения инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной и высшей педагогической школы. Анализируется влияние инновационных образовательных процессов на содержание, методы и формы профессиональной подготовки будущих учителей математики. В частности, проведен сравнительный анализ методов традиционной педагогики, учебной работы в сотрудничестве, метода проектов, информационно-коммуникационных образовательных технологий и сделан вывод о возможности гармоничного сочетания этих подходов в учебно-воспитательном процессе как общеобразовательной, так и высшей профессиональной школы. Предлагаются пути совершенствования учебного процесса в педагогических вузах на основе разработки интегрированной системы спецкурсов по выбору. Интегрирующим ядром такой методической системы должен стать теоретический курс «Взаимодействие инновационных педагогических и информационных технологий в современном образовании», преподавание которого может осуществляться традиционными академическими методами и формами: лекции, семинары, научные доклады, статьи. Предусмотрено, что после изучения этого курса студент имеет возможность выбрать для последующей работы один из спецкурсов практического направления. Студенты, которые выбрали одинаковое направление могут объединяться в творческие группы. Основным методом обучения на этом этапе целесообразно использовать метод проектов с обязательной открытой защитой результатов работы. В статье отмечается, что для обеспечения гармоничного сочетания инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий необходимо создать и реализовать методическую систему управления учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе использования образовательных ресурсов сети Интернет. Одним из эффективных элементов такой системы может стать технология веб-квест. Веб-квест – это веб-проект, в котором практически вся учебная информация находится в сети Интернет. В основе веб-квеста лежит индивидуальная или групповая работа студентов по решению предложенной проблемы на основе использования Интернет-ресурсов, заранее подготовленных преподавателем. Строение веб-квеста предусматривает рациональные затраты времени на его выполнение. Благодаря целенаправленному поиску информации активная учебно-познавательная деятельность сосредоточена не на блуждании по просторам Интернета, а на обработке полученной информации в соответствии с поставленными задачами.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, информационные-коммуникационные технологии, личностно-ориентированное обучение, сотрудничество, метод проектов, спецкурсы по выбору, веб-квест, образовательные ресурсы сети Интернет

В условиях модернизации современного образования основным приоритетом развития высшей педагогической школы становится подготовка компетентного мобильного специалиста, способного не только быстро адаптироваться в современной системе образования, но и принимать творческое участие в ее совершенствовании, проявлять инициативу, самостоятельность, быть

готовым к внедрению педагогических инноваций.

Сущность инновационного образования можно выразить словами: «Не догонять прошлое, а создавать будущее». В лучших своих образцах оно ориентируется не столько на передачу знаний, сколько на овладение базовыми компетенциями, которые позволяют в дальнейшем приобретать знания самостоятельно.

Объем информации, которым владеет наша цивилизация, удваивается каждые пять лет [5]. Именно поэтому наряду с усвоением готовых знаний более важным становится овладение такими технологиями деятельности, с помощью которых можно получать, обрабатывать и использовать новую информацию, трансформировать ее в новые знания на основе активных и интерактивных форм обучения, которые, в свою очередь, являются основой всей педагогической инновации.

Необходимость внедрения инновационных технологий в сферу образования порождает проблему исследования их влияния на содержание, методы и организационные формы обучения, которые, в свою очередь, создают условия для процесса обновления в области подготовки будущих учителей.

Спецификой современного этапа развития образования является актуализация технологических основ, которые, в отличие от технических, дали бы ответ не на вопрос «Что делать?», а «Каким образом делать лучше?», так как педагогическая технология осознается сегодня как искусство применения результатов научных исследований в области образовательной деятельности [3]. Решение этой проблемы требует обновления системы образования в целом и системы профессионально-педагогической подготовки учителя прежде всего. Одним из важных аспектов этой проблемы является гармоничное сочетание в учебном процессе традиционных и инновационных технологий обучения.

Традиционные педагогические технологии обладают многими достоинствами, в частности: четкая организация учебного процесса, систематический характер обучения, влияние личности учителя на личность ученика, разнообразие дидактического обеспечения учебного процесса. Они апробированы десятилетиями и сегодня позволяют решать те многочисленные задачи, которые были поставлены, на самом деле, еще индустриальным обществом середины XX века. В тот исторический период актуальным было за относительно короткий промежуток времени воспитать поколение образованных людей, обладающих конкретными знаниями и навыками, необходимыми для процесса массового производства в различных отраслях народного хозяйства. Индустриальное общество требовало огромного количества квалифицированных рабочих и инженеров. В наше время эта потребность общества остается не менее актуальной, однако произошло качественное изменение приоритетов в мировом образовательном процессе. Возникло новое понятие постиндустриального или информационного общества, которое заин-

тересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно активно действовать, гибко адаптироваться к изменениям условий жизни и профессиональной деятельности, были готовы к непрерывному овладению новой информацией, к построению и развитию новых знаний.

Современное информационное общество ставит перед системой образования и, прежде всего, перед общеобразовательной школой задачу подготовки выпускников способных:

- ориентироваться в различных жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, применять их на практике, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти свое место в обществе;

- самостоятельно и критически мыслить, видеть возникающие проблемы, искать пути их рационального решения, используя современные технологии, четко осознавать, где и каким образом применять полученные знания, генерировать новые идеи, творчески мыслить;

- грамотно работать с информацией (отбирать необходимые для решения конкретной задачи факты, анализировать их, делать необходимые обобщения, сравнивать с аналогичными или альтернативными результатами, устанавливать логические и статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученный опыт в постановке и решении новых проблем);

- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща, предотвращая или удачно решая конфликтные ситуации; настойчиво работать над развитием своей духовности, нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Сегодня очевидно, что при традиционном подходе трудно воспитать личность, которая отвечает этим требованиям. Поэтому в современных условиях стало естественным появление разнообразных личностно-ориентированных технологий обучения. Сущность личностно-ориентированного обучения заключается в обеспечении необходимых условий для развития индивидуальных способностей каждого ученика. В школьной практике используются различные виды личностно-ориентированных технологий, как более или менее универсальных, так и узко предметных, авторских. Однако все они основываются на принципах активизации обучения и повышении эффективности учебного процесса. Личностно-ориентированное обучение предполагает использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, которые позволяют использовать и развивать субъективный опыт каждого ученика [4].

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий, на наш взгляд, наиболее адекватными целям личностно-ориентированного обучения и наиболее универсальными являются обучение в сотрудничестве и метод проектов. Эти методы реализуют гуманистический подход в образовании, яркой чертой которого является особое внимание к личности человека, его индивидуальности. Охарактеризуем кратко эти направления.

Обучение в сотрудничестве основывается на коллективных способах организации деятельности учащихся. Оно осуществляется через общение в динамических или статических парах, динамических или вариативных группах, когда каждый учит каждого. При этом используется как можно более разнообразная палитра интерактивных приемов и организационных форм: работа в малых группах, метод карусели, лекции с проблемным изложением, эвристическая беседа, уроки-семинары в форме дебатов, конференции, дидактические игры и т.д. Особое внимание уделяется средствам обучения и организации рабочих мест учащихся. Преимущества такой технологии заключаются в следующем:

- учебный материал усваивается в активной форме;
- сформированные знания и навыки сразу находят применение, усиливают мотивацию учащихся к обучению;
- развивается ответственность за результаты коллективного труда, навыки объективного оценивания результатов и самооценки;
- актуализируются полученные опыт и знания.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник в начале XX века и со временем претерпел эволюционные изменения. Рожденный идеей свободного воспитания, метод проектов превратился в интегрирующий компонент четко структурированной обучающей системы, сущность которой остается неизменной – стимулировать познавательный интерес учащихся к определенной проблеме, решение которой предполагает владение определенной суммой знаний и проектный путь ее решения, умение на практике применять полученные знания.

Метод проектов является комплексным методом обучения, который позволяет строить учебный процесс на основе жизненных потребностей и интересов учащихся. Он дает возможность в полной мере реализовать самостоятельность в планировании, организации, контроле собственной учебно-познавательной деятельности, которая обязательно должна завершаться конкретным результатом, осознанным учеником как до-

бытое им жизненно необходимое новое знание. В основе метода проектов лежит развитие творческих способностей и критического мышления учащихся, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную работу учащихся – индивидуальную, в парах, групповую, которая выполняется в течение четко определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с методами обучения в сотрудничестве, проблемным и исследовательским.

Рассмотренные нами технологии обучения позволяют достичь решения основной задачи образования: воспитать новое поколение молодежи, призванное преобразить все сферы бытия и обеспечить прогресс общества. Необходимо отметить, что эти задачи невозможно решить также без широкого внедрения в образование информационно-коммуникационных технологий. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе современной средней и высшей школы дает возможность не только сформировать необходимые в современной жизни умения владеть компьютером, а также – активизировать познавательную деятельность и творческий потенциал учащейся молодежи.

Быстрое развитие ИКТ позволяет применять компьютеры на всех этапах учебного процесса: во время лекций, практических, лабораторных занятий, самостоятельной работы, для контроля и самоконтроля результатов обучения. Современный учитель должен использовать значительное количество обучающих программ, которые сопровождаются методическими материалами (их перечень можно найти на официальном сайте МОН Украины). Естественно, что каждое из этих педагогических программных средств ставит перед учителем определенные требования: самому научиться им пользоваться, адаптировать его к конкретным условиям обучения (предмета, темы урока, особенностей детского коллектива), разработать собственную методику его использования. Поэтому творческие учителя самостоятельно создают и внедряют в школьную практику обучающие компьютерные программы, разрабатывают методы и формы компьютерной поддержки урока, опираясь, прежде всего, на простые и доступные программные средства и информационно-коммуникационные технологии. Наиболее ценным является такой педагогический опыт, в котором наряду с работой за компьютером используются интерактивные методики обучения. Например, наиболее наработанным в качестве одной из таких форм обучения, стимулирующей учащихся к творческой де-

тельности, является создание ими мультимедийной презентации для поддержки изучения выбранной ими темы урока. При этом есть возможность самостоятельного выбора формы представления информации, последовательности слайдов и их дизайна.

Неоспоримо, что компьютер не решает всех проблем, а остается много-функциональным средством обучения. Он является необходимым, но не достаточным условием инновационных преобразований в современной школе. Не менее важны современные педагогические технологии и инновации, которые позволяют не просто «вложить» в голову каждого ученика запас знаний, а, в первую очередь, создать условия для развития познавательной самостоятельности и активности учащихся. Именно поэтому актуальна проблема использования информационно-коммуникационных технологий для реализации целей и задач педагогических технологий, разработка и внедрение конкретных методик их гармоничного взаимодействия в учебном процессе.

В современной педагогической теории и практике существует некоторый разрыв между этими основными направлениями инновационных преобразований [6]. Для того, чтобы преодолеть его необходимо, по нашему мнению, осуществить инновационные преобразования процесса профессиональной подготовки учителей. Учебные планы педагогических университетов предусматривают изучение проблем инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий, но только как часть курсов педагогики, педагогического мастерства, педагогической психологии, методики обучения школьных предметов, информатики. Во многих педагогических вузах читаются спецкурсы, посвященные тем или иным конкретным вопросам педагогической инновации. В частности, на физико-математическом факультете Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка в течение последних десяти лет для студентов-математиков читались спецкурсы следующей тематики: «Компьютерная поддержка урока математики», «Тестовые технологии в профессиональной деятельности учителя математики», «Интернет в помощь учителю математики». Одним из положительных результатов такой работы стало проведение традиционных на сегодня научно-методических семинаров при участии студентов, преподавателей факультета, учителей школ города Тернополя, а также успешная защита более тридцати дипломных и магистерских работ по данной тематике выпускниками факультета. Чрезвычайно полезным является педа-

гогический опыт, который получают все студенты факультета при прохождении тренинга по программе «Intel @ Обучение для будущего», в частности – усвоение проектной методики.

Анализируя наш педагогический опыт и опыт многих других педагогических университетов, а также результаты научных исследований украинских дидактов, психологов, методистов, решаемся утверждать, что для более эффективной подготовки будущих учителей к профессиональной инновационной деятельности необходимо объединить все знания об инновационных педагогических технологиях и ИКТ в целостную методическую систему, которую можно реализовать как систему интегрированных спецкурсов по выбору. Интегрирующим ядром такой методической системы должен стать теоретический курс «Взаимодействие инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий в современном образовании», преподавание которого должно осуществляться, по нашему мнению, традиционными академическими методами и формами: лекции, семинары, научные доклады, статьи. После изучения этого курса студент имеет возможность выбрать для последующей работы один из спецкурсов практического направления. Студенты, которые выбрали одинаковое направление могут объединяться в творческие группы. Основным методом обучения на этом этапе целесообразно использовать метод проектов с обязательной открытой защитой результатов работы, которые могут быть оценены положительно лишь при условии их практической реализации в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения, например во время педагогической практики.

Современные студенты, в большинстве, свободно пользуются многими возможностями, которые предоставляют информационно-коммуникационные технологии. Чтобы найти важную и интересную информацию, они, прежде всего, обращаются к ресурсам сети Интернет, виртуальных информационно-образовательных сред, таких как Moodle, которые позволяют реализовать новые формы учебного процесса, а именно:

- дистанционное обучение;
- виртуальные образовательные среды;
- интерактивные образовательные телеконференции;
- создание и поддержка сайтов учебных заведений, факультетов, кафедр;
- электронные пособия, тренажеры, энциклопедии;
- компьютерные системы контроля и проверки знаний;

- моделирование процессов и явлений;
- осуществление проективной и исследовательской деятельности студентов и т.д.

Свободный доступ в сеть Интернет, возможность пользоваться и безнаказанно присваивать результаты труда других людей и отсутствие действенной системы контроля и предупреждения таких нарушений со стороны субъектов образовательного процесса – это, к сожалению, негативная тенденция внедрения ИКТ в образовательный процесс. Учебные задания в форме «подготовить реферат», «выступить с докладом», «написать конспект урока», а также курсовые и дипломные проекты во многих конкретных случаях являются плагиатом. Для устранения таких негативных фактов у преподавателей и администрации вузов не всегда хватает ресурсов (технологического обеспечения, подготовленных специалистов, времени). Однако, эту ситуацию можно в корне изменить, если создать и реализовать систему управления учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе использования образовательных ресурсов сети Интернет. Ведущим элементом такой системы может стать технология веб-квест.

Веб-квест является одним из популярных и современных видов образовательных интернет-технологий. Разработчиком веб-квеста, как учебного задания, является Берни Додж, профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего (США) [3,4]. Образовательный веб-квест – это сайт в сети Интернет, с которым работают ученики или студенты, выполняя

определенную учебную задачу. Веб-квест может исследовать отдельную проблему, целостный учебный курс или одну из его тем. Наиболее интересны веб-квест проекты, которые интегрируют знания из различных предметных областей, например, «Как вырастить математического гения».

Веб-квест является веб-проектом, в котором практически вся учебная информация находится в сети Интернет. В основе веб-квеста лежит индивидуальная или групповая работа студентов по решению предложенной проблемы на основе использования Интернет-ресурсов, подготовленных автором (преподавателем) заранее. Строевание веб-квеста предусматривает рациональные затраты времени на его выполнение. Благодаря целенаправленному поиску информации активная учебно-познавательная деятельность сосредоточена не на блуждании по просторам Интернета, а на обработке полученной информации в соответствии с поставленными задачами. Студенты, которые работают с веб-квестом, собирают, анализируют, обобщают информацию, делают выводы, формируя и защищая свою точку зрения. Творческий процесс преобразования информации из разных источников способствует развитию мышления и дает основу прочных знаний. Итак, веб-квест – это инструмент построения новых знаний, который при определенных организационных и дидактических условиях учебно-воспитательного процесса способен обеспечить развитие познавательной, исследовательской деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests [Электронный ресурс] / В. Dodge // Режим доступа: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
2. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests [Электронный ресурс] / Т. March. // Режим доступа: <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp>
3. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О.М. Пехоти – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебн. для вузов/ Андрей Викторович Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Rusina L.V. Interaction of traditional teaching methods, innovative educational technologies and information and communication technologies in the educational process of Pedagogical University

Abstract: The problem of implementation of innovative teaching and information and communication technologies in the educational process of secondary and higher educational schools is examined. The author analyzes the influence of innovative educational processes on the contents, methods and forms of training future teachers of mathematics. In particular, a comparative analysis of the methods of traditional pedagogy, collaborated educational work, project methods, educational information and communication technologies has been carried out and the conclusion of the possibility of a harmonious combination of these approaches in the educational process for secondary and higher vocational school was made. The ways to improve the educational process in pedagogical institutions through the development of an integrated system of special optional courses have been suggested. The integrating core of such methodological system should become a theoretical course "Interaction of Innovative Teaching and Information Technology in Modern Education", which can be taught by traditional academic methods and forms: lectures, seminars, research reports, and articles. It is provided that, after studying this course, the student has the opportunity to choose one of the special follow up courses of practical direction. Students who have chosen the same direction can be combined in creative group. The main meth-

od of learning at this stage is to use the method of projects with an obligatory open defense of the results. The article notes that, in order to ensure the harmonious combination of innovative teaching and information and communication technologies it is necessary to create and implement a methodological system of management of students' training and cognitive activity in the process of using of Internet educational resources. One of the effective elements of such a system can be web-quest technology. Web-quest is a web-based project in which almost all training information can be found on the Internet. In the base of a web-quest, there is an individual or a group work of students to solve the problem through the use of Internet resources, prepared in advance by the teacher. The structure of the web-quest provides the rational time management required for its completion. Thanks to a focused information search, active learning and cognitive activities are directed towards the processing of information in accordance with the tasks, but not on pointless wandering the spaces of the Internet.

Keywords: innovative educational technologies, information and communication technologies, student-centered learning, collaboration, project method, optional courses, web quest, educational resources of the Internet.

Сачава К.Д.¹

Формування культури розумової праці молодших підлітків

¹ *Сачава Карина Дмитрівна, аспірант, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна*

Анотація: У статті на підставі узагальнення різних поглядів учених на порушену проблему розкрито суть поняття культура розумової праці школярів як системи знань, умінь і навичок організації розумової праці, швидкого й точного засвоєння нових знань, їх активної переробки й правильного відтворення відповідно до норм і правил розумової діяльності. Автором запропоновано комплекс навчально-методичних заходів для забезпечення процесу формування культури розумової праці молодших підлітків.

Ключові слова: формування, культура, розумова праця, молодші підлітки, навчальна працелюбність

Постановка проблеми. Сучасна освіта розглядається в усьому світі як процес, що супроводжує людину впродовж усього життя в її професійній, пізнавальній, суспільній діяльності. Це вимагає забезпечення оволодіння учнями культурою розумової праці, яка забезпечує процес самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, розвиток пізнавальної активності, мислення, творчих здібностей, якостей, ресурсних можливостей особистості й стає певною підготовкою до успішного життя в суспільстві.

Культура розумової праці, складовою якої є наукова організація праці (НОП), забезпечує правильну, впорядковану, найефективнішу, узгоджену навчальну роботу, що передбачає правильний режим роботи, устаткування місця, відбір порядку виконання дій, уміння швидко включатися в роботу, вести її не відволікаючись, виявлення емоційно-вольових якостей тощо. Правильно організоване навчання сприяє не лише інтелектуальному розвитку людини, а й вихованню працелюбності, дисциплінованості, акуратності, відповідальності, вимогливості до себе і до інших.

Тому перед сучасними загальноосвітніми навчальними закладами стоїть вельми актуальне завдання формування основ культури розумової праці учнів.

Проблемою формування основ культури розумової праці школярів займалися і займаються

зараз багато педагогів і психологів. Зазначена проблема досліджується в таких напрямках: способи й техніка організації розумової праці (Ю. Бабанський, М. Данилов, М. Єрастов, Ю. Ібрагим, І. Ільясов, В. Кукушкін, І. Неволін, В. Пунський, І. Раченко, В. Сухомлинський, А. Чирва, Л. Фрідман та інші); техніка читання й робота з книгою (С. Бондаренко, Г. Граник, Л. Концева, Л. Ніколаєва, І. Федоренко та інші); прийоми, методи, за допомогою яких визначають індивідуальний стиль розумової праці (Д. Богоявленський, Н. Валєєва, П. Гальперін, В. Ляудіс, Н. Талізїна та інші); формування вмінь і навичок тих, хто навчається (Ю. Бабанський, В. Гриньова, В. Кулько, В. Лозова, В. Паламарчук, О. Усова, Т. Цехмистрова та інші).

У контексті порушеної проблеми мають інтерес праці вчених, у яких досліджуються можливості врахування потенційних можливостей людини для підвищення її розумової працездатності, подолання втоми, збереження гарного самопочуття (І. Арнольдї, Ю. Бабанський, К. Бардїн, В. Буряк, Ю. Єфімов, В. Пунський, Т. Цехмистрова та інші), науковим підґрунтям яких є здобутки фізіологів, гігієністів Д. Боброва, М. Введенського, Е. Дюбуа-Реймона, М. Зимкіної, З. Золіної, Д. Канемана, В. Лізинського, У. Найсера, Д. Нормана, І. Павлова, В. Розенблата, І. Сеченова та інших.

Різні аспекти культури розумової праці обговорюються на міжнародних, регіональних науково-методичних конференціях, практичних семінарах, а також на сторінках електронних науково-методичних журналів, таких як «Studytechnology», «How-to-study», «Teacherweb», «Education Technology & Society» тощо.

Попри велику кількість праць із зазначеної проблеми залишаються недостатньо вивченими і практично вирішеними питання науково-методичного забезпечення формування основ культури розумової праці учнів загальноосвітньої школи як необхідної умови виховання в них навчальної працелюбності.

Мета статті – розкрити суть культури розумової праці школярів, розглянути комплекс навчально-методичних заходів для забезпечення процесу формування культури розумової праці молодших підлітків.

Основна частина. Розв'язання порушеної проблеми вимагає, передусім, визначення суті поняття «культура розумової праці школярів».

Багато вчених (В. Кулько, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Т. Цехмистрова та інші) розкривають культуру розумової праці як уміння вчитися, як систему раціональних прийомів, які характеризують стиль розумової діяльності на основі володіння знаннями особливостей протікання психічних процесів, на основі впливу фізіології й гігієни на розумову працю.

В. Безрукова, С. Бондаренко, Г. Гецов, Г. Гранік, Л. Концева, Б. Коротяєв, В. Кукушкін, Л. Николаєва, І. Усачова та інші розглядають «культуру розумової праці» як систему формування знань, умінь і навичок розумової праці з окремими джерелами інформації.

Як компонент, що забезпечує готовність учнів до засвоєння навчального матеріалу, формує пізнавальні мотиви, інтереси, світорозуміння й духовний світ особистості, культуру розумової праці визначають Д. Богоявленський, С. Кабанова-Меллер, А. Кірсанов та інші.

Учені В. Кукушкін, І. Раченко культуру розумової праці розглядають як дотримання всіх вимог наукової організації праці.

На підставі узагальнення різних поглядів учених на суть культури розумової праці ми дійшли висновку, що це поняття доцільно представити як систему знань, умінь і навичок організації розумової праці, швидкого й точного засвоєння нових знань, їх активної переробки й правильного відтворення відповідно до норм і правил розумової діяльності.

Культура розумової праці включає позитивне ставлення школяра до змісту й процесу навчання, до ефективного володіння знаннями й способами діяльності, у мобілізації морально-

вольових зусиль спрямованих на досягнення навчально-пізнавальної мети, що вимагає активності особистості.

У процесі дослідження нами з'ясовано, що наявність знань про культуру розумової праці школярів, ще не означає якісного володіння нею. Для того, щоб знання приносили користь, необхідно перевести їх на рівень практичного використання шляхом виконання вправ у звичних та змінених умовах за допомогою вчителів і, безумовно, батьків (коли мова йде про молодших школярів та учнів молодшого підліткового віку). Отже, оволодіння учнями основами культури розумової праці вимагають опанування ними відповідними вміннями.

У процесі експериментальної роботи, спрямованої на забезпечення формування основ культури розумової праці учнів молодшого підліткового віку вирішували такі завдання: 1) формування позитивної мотивації щодо оволодіння культурою розумової праці; 2) озброєння школярів знаннями щодо можливих джерел отримання нових знань, способів роботи з ними; основ наукової організації навчальної праці; 3) оволодіння учнями вміннями і прийомами раціональної (наукової) організації розумової праці.

Вирішення цих завдань вимагало, передусім, формування позитивної мотивації щодо оволодіння учнями основами культури розумової праці. Із метою усвідомлення учнями важливості оволодіння вміннями і навичками раціонального здійснення розумової праці в процесі експериментальної роботи ми використовували бесіди, пояснення, переконання, спрямовані на розуміння школярами впливу розумової і фізичної праці на організм людини, порівняння цього впливу; наводили приклади з життя й організації розумової праці відомими постатями як минулого, так і сьогодення. Під час проведення бесід прагнули, щоб атмосфера занять була довірливою, дружньою й відкритою до обміну інформацією.

Окремі бесіди (наприклад, «Чи важливо для школяра дотримуватися режиму дня?») мали евристичний характер, проведення яких спонукало учнів до самостійних висновків. Учні отримували можливість у процесі відповідей на запитання педагогів, шкільних бібліотекарів висловлювати власні думки з приводу важливості дотримуватися режимних моментів, оволодіння раціональними прийомами розумової праці, вміннями й навичками раціонального здійснення навчально-пізнавальної діяльності

Після проведення бесід, як засвідчило опитування учнів, майже всі школярі (98 %) усвідомили необхідність і важливість оволодіння вміннями раціонально організувати свою навчально-пізнавальну діяльність.

Подібну зміну в показниках до і після проведення тематичних бесід можна пояснити процесом позитивних змін, які відбувалися у свідомості молодших підлітків, а саме: усвідомлення реального стану сформованості власних навичок і можливостей володіння навичками раціонального використання розумової праці, переосмислення та спрямування уваги школярів на розуміння причин своїх невдач, недостатньо високих результатів у навчанні як наслідку невміння ефективно організовувати власну розумову працю.

Велике значення для оволодіння молодшими підлітками основами культури розумової праці є їх знання про сучасні інформаційні джерела та вміннями їх використовувати в процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Особливу увагу ми приділяли організації завоювання молодшими підлітками знань і вмінь роботи з навчальною, довідковою, науковою літературою, технічними засобами навчання. Ці заходи відбувалися під час уроків, на виховних годинах і під час занять в бібліотеці («бібліотечні уроки»).

Із метою набуття навиків роботи з книгою було організовано семінари-практикуми в шкільних бібліотеках на тему «Як працювати з книгою». Разом з молодшими підлітками за «диспут-столом» була розроблена пам'ятка «Як читати книгу».

Крім роботи з книгою, школярів навчали роботі з картотекою як паперовою, так і електронною. Використовуючи мультимедійну апаратуру, учні мали можливість перевірити отримані знання за допомогою тестових програм.

Школярів навчали веденню нотаток, складанню різних видів плану тексту, конспектів; веденню читацького щоденника тощо.

Не заперечуючи значущість вищенаведених джерел інформації, слід все ж таки визнати, що в останні десятиріччя для школярів різного віку, у тому числі підліткового, найбільш привабливим джерелом інформації став комп'ютер.

Тому значну увагу приділяли оволодінню учнями вміннями отримувати інформацію за допомогою комп'ютера. Учні навчали користуватися електронними словниками (особливу зацікавленість у школярів викликала електронна енциклопедія «Вікіпедія»), електронними підручниками, тренажерами та тестовими програмами тощо. Зокрема, серед різноманітних засобів інформації, які успішно використовувались учнями в навчальному процесі, особливої уваги заслуговує мережа Інтернету, завдяки інформаційним ресурсам якої виникає доступ до величезного обсягу інформаційних ресурсів. Відзначимо, що з метою стимулювання пізнавальної активності молодших підлітків їх залучали до участі в кон-

курсах і вікторинах. Зокрема, були організовані вікторини: «Чи може Інтернет виконувати роль основного джерела інформації?», «Знайди різницю: книга і комп'ютер!» тощо.

Крім оволодіння навичками роботи з комп'ютером, ми надавали поради щодо прийомів ефективного читання і слухання, раціонального розподілу часу протягом дня. Під час дослідження спеціальну увагу приділяли тому, щоб сприяти оволодінню учнями вміннями планувати свою діяльність, враховуючи при цьому нерівномірність працездатності протягом дня, тижня, місяця. Із цією метою пропонували здійснити хронометраж часу, аналіз якості власної розумової праці, віднаходити найплідніше години свого дня, долати такі деструктивні фактори, як відволікання, зволікання та лінощі, що допомагало школярам підтримувати оптимальний ритм розумової праці, уникати витрат часу на неважливі справи.

Так, було проведено тренінги з метою складання раціонального режиму дня молодшого підлітка. Молодші підлітки навчилися виділяти час для навчання та відпочинку. Для учнів були укладені відповідні пам'ятки. Зокрема було введено обов'язковий режим дня на робочий (навчальний) тиждень.

На заняттях з різних дисциплін у процесі виховання основ культури розумової праці значна увага приділялася розвитку в учнів рефлексивних умінь. Для цього ми використовували різні активні методи і форми взаємодії: брейн-ринги, клуби по інтересах, диспути, уроки-інтелектуальні бої тощо, участь в яких вимагала від молодших підлітків не тільки демонстрування знань з різних питань, але й виявлення ними здатності підбирати переконливі аргументи для відстоювання власної позиції, готовності прийняти і прийняти точки зору своїх опонентів, при необхідності внести у свої погляди певні зміни. Такі форми роботи стимулювали учнів здійснювати самооцінку своїх знань і переконань.

На розвиток основ культури розумової праці молодших підлітків позитивно впливало і використання прийомів, які спонукали їх до сумніву чи критики. Наприклад, для цього учням пропонувалися певні фрагменти навчального матеріалу або вирішені завдання, в яких спеціально допускалися певні помилки. Оскільки нерідкими є випадки, коли людина невільно запам'ятовує як раз неправильну інформацію, вчителям рекомендувалося, щоб вони попереджали учнів про те, що в записах може бути допущена помилка. Це стимулювало їх більш уважно слідкувати за подальшими діями вчителя.

Ефективним прийомом для розвитку рефлексії в учнів було також використання різноманіт-

них ігрових методів і прийомів. Зокрема участь школярів у рольових іграх передбачала, що вони уявно перевтілюються у певних персонажів (учитель, бібліотекар, дослідник, лікар) чи історичних осіб (Колумб, Суворов) а це, у свою чергу, вимагало, щоб вони копіювали їхній спосіб мислення, їх розумову культуру.

Аналіз результатів експериментальної роботи дав підстави свідчити про ефективність обраного комплексу навчально-методичних заходів щодо забезпечення формування в молодших підлітків основ культури розумової праці.

Висновок. Культура розумової праці сприяє ефективності здійснення школярами навчально-пізнавальної діяльності, їхньої готовності до свідомих, раціональної організації її здійснення, ви-

хованню таких найважливіших якостей особистості, як працездатність, воля, трудова й пізнавальна активність, самостійність, схильність і любов до праці взагалі й розумової праці зокрема.

Культура розумової праці включає позитивне ставлення учня до змісту й процесу навчання, до ефективного володіння знаннями й способами діяльності, у мобілізації морально-вольових зусиль спрямованих на досягнення навчально-пізнавальної мети, що вимагає активності особистості.

Формування основ культури розумової праці молодших підлітків вимагає комплексного застосування навчально-методичних і виховних заходів (бесіди, тренінги, клуби по інтересах, конкурси, вечори тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бардин К.В. Как научить детей учиться: [Кн. для учителя] / К.В. Бардин. – М.: Просвещение, 1987. – 112 с.
2. Бурак В.К. Совершенствование организации учебного процесса / В.К. Бурак // Средн. спец. образование. – 1987. – № 1. – С. 29-32.
3. Граник Г.Г. Когда книга учит / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М.: Педагогика, 1991. – 265 с.
4. Гриньова В.М. Як навчатися самостійно: навч. посіб. / В.М. Гриньова, В.М. Дармограй. – Харків: Новое слово, 2006. – 120 с.
5. Ерастов Н.П. Культура умственного труда. Беседы о рациональной организации познавательной деятельности / Н.П. Ерастов. – Ярославль: Верх.-Волж.кн.изд-во, 1973. – 192 с.
6. Ібрагім Ю.С. Фізіологічні основи організації розумової праці / Ю.С. Ібрагім // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя : ЗОППО, 2008. – Вип. 48. – С. 121-128.
7. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів: навч. посіб. / В.І. Лозова. – Харків: «ОВС», 2000. – 164 с.
8. Паламарчук В.Ф. Техне інтелектус / Технологія інтелектуальної діяльності учнів : посіб. для вчителів / В.Ф. Паламарчук. – К.: АПН України, 1999. – 92 с.
9. Раченко И.П. Проблемы научной организации труда в школе / И.П. Раченко. – М.: Педагогика, 1987. – 318 с.

Sachava K. D. Formation of the intellectual labour culture of the preteen youngsters

Abstract: The article gives a brief analysis of the scientific literature on problems of the intellectual labour culture and considers different scientific approaches to definition of the said concept. Basing on the analysis of the scientific literature we define a notion of an “intellectual labour culture” that reflects efficiency of the cognitive activity performed by pupils, their readiness for its conscious, rational organization. The article introduces a complex of the methodological and educational arrangements focused on formation of basics of the intellectual labour culture of the preteen youngsters in modern school environment. We emphasize a necessity of formation of the preteen pupils’ intellectual labour culture basics to tackle such objectives of the educational process: 1) to enrich the pupils’ minds with knowledge on possible information sources and methods of their application; 2) for pupils to attain common learning skills; 3) for pupils to attain skills of rational (scientific) organization of the intellectual labour. We underline that the intellectual labour culture involves formation of such emotional qualities of preteens as inquisitiveness, skills for negative emotions management, alongside with formation of communicative skills, such as tolerance, open-mindedness, sincerity, skills to listen and understand, to always take into account peculiarities of conversation partners. The article considers implementation of the intellectual labour basics in the educational process at a general education school. The article author proposes the use of various methods and practices (discussions, explanations, persuasion) focused on students’ understanding of influence of the intellectual labour on human organism, necessity of learning and perception of the intellectual knowledge culture. The article describes activities held during lessons, extracurricular time (homeroom), during study period at school library, directed to analysis and rational application of different information sources: skills to work with educational, reference, research literature, technical support for study, essential skills for internet use. We also provided trainings performed by the author with the preteen youngsters in order to compose an efficient weekly academic schedule.

Key words: formation, intellectual labour, academic diligence, preteen youngster, educational and methodological support.

Сачава К. Д. Формирование культуры умственного труда младших подростков

Аннотация: В статье дан краткий анализ научной литературы по проблеме культуры умственного труда, представлены различные научные подходы к определению данного понятия. На основе анализа научной литературы

определено понятие «культура умственного труда школьника», которое отображает эффективность осуществления учениками учебно-познавательной деятельности, готовности школьников к сознательной, рациональной ее организации. В статье представлен комплекс учебно-методических и воспитательных мероприятий, направленных на формирования основ культуры умственного труда младших подростков в условиях современной школы. Подчеркивается необходимость для формирования основ культуры умственного труда учащихся младшего подросткового возраста решения таких задач учебно-воспитательного процесса: 1) вооружение школьников знаниями о возможных источниках получения информации, способов работы с ними; 2) овладение учащимися общеучебными умениями; 3) овладение учащимися умениями и приемами рациональной (научной) организации умственного труда. Подчеркивается, что культура умственного труда предусматривает формирование таких эмоциональных качеств младших подростков, как любознательность, умение управлять негативными эмоциями, а также коммуникативных – толерантность, умение слушать и слышать, умение учитывать особенности собеседника, открытость и искренность. В статье рассматривается реализация формирования основ культуры умственного труда в учебно-воспитательном процессе современной общеобразовательной школы. Автор статьи предлагает использовать различные приемы и методы (беседы, пояснения, убеждения), направленные на понимание школьниками влияния умственного труда на организм человека, необходимости познания основ культуры умственного труда. В статье описаны мероприятия, которые проводились во время уроков, во внеурочное время (классный час), во время занятий в библиотеке школы, направленные на изучение и рациональное использование различных источников информации: умение работать с учебной, справочной, научной литературой, техническими устройствами обучения, умение работать в сети Интернет. Также представлены тренинги, проведенные автором с младшими подростками с целью составления рационального распорядка учебной недели.

Ключевые слова: формирование, культура, умственный труд, учебное трудолюбие, младший подросток, учебно-методическое обеспечение.

Сердюк З.О.¹

Аналіз структури підручників з математики для 5 класу деяких слов'янських країн

¹ *Сердюк Зоя Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна*

Анотація. У статті проаналізовано структуру підручників з математики для 5 класів трьох слов'янських країн, які мають спільні традиції в системі освіти: України, Білорусі та Росії. Всього розглянуто 6 підручників – 3 українських, 1 білоруський та 2 російських. Проаналізовано структуру підручників, виявлено особливості будови системи задач.

Ключові слова: підручник, програма з математики, система задач, учні 5 класів.

Вивчення математики в сучасній школі займає особливе місце. Цей навчальний предмет спрямований не тільки на оволодіння певними математичними знаннями, навичками і вміннями, а й на загальний, всебічний розвиток учня як повноцінної, успішної, адаптованої до сучасного соціуму особистості.

Ефективна організація навчального процесу, в тому числі, і процесу вивчення математики, неможлива без наявності відповідних сучасних засобів навчання. Одним із найважливіших серед них є підручник.

Останнім часом в Україні та в інших слов'янських країнах проходять певні зміни в системі шкільної освіти, які спричиняють виникнення змін і в освітніх стандартах, і в програмах вивчення навчальних предметів. У результаті сучасна школа потребує створення нових під-

ручників, які б повністю відповідали сучасним вимогам до вивчення тих чи тих предметів.

Мета даної статті – провести аналіз структури підручників з математики для 5 класу деяких слов'янських країн, а саме – України, Білорусі та Росії.

Аналіз підручників проводитимемо за наступним планом: 1) структура підручника; 2) будова розділів підручника; 3) будова параграфів підручника; 4) будова системи задач підручника.

Для проведення аналізу ми обрали 6 підручників з математики для 5 класу (таблиця 1), виданих у різні роки та рекомендованих для вивчення математики у трьох слов'янських країнах, які мають спільні традиції в математичній освіті, зокрема в Україні, Білорусі та Росії.

Розглянемо детальніше структуру та зміст кожного із названих підручників за вказаним планом.

Підручники з математики для 5 класу

№	Авторський колектив	Назва	Видавництво, рік видання	Країна	Примітка
1.	Г. Бевз, В. Бевз	Математика, 5	К. : Зодіак-Еко, 2005	Україна	Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
2.	А. Мерзляк, В. Полонський, М. Якір	Математика, 5	Х. : Гімназія, 2013	Україна	Рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України
3.	Н. Тарасенкова, І. Богатирьова, О. Бочко, О. Коломієць, З. Сердюк	Математика, 5	К. : Видавничий дім «Освіта», 2013	Україна	Рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України
4.	Е. Кузнецова, Г. Муравьева, Л. Шнеперман, Б. Ящин, Ю. Войтова	Математика, 5	Минск : Нац. ин-т образования, 2009	Беларусь	Допущено Міністерством образования республіки Беларусь
5.	И. Зубарева, А. Мордкович	Математика, 5	М. : Мнемозина, 2009	Россия	Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации
6.	Н. Виленкин, В. Жохов, А. Чесноков, С. Шварцбурд	Математика, 5	М. : Мнемозина, 2005	Россия	Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации

Математика у 5-6 класах загальноосвітніх шкіл України вивчається єдиним курсом. Згідно з програмами [7; 8], на вивчення математики у 5 класі відводиться 140 годин: 64 години у першому семестрі та 76 годин у другому семестрі, тобто по 4 години на тиждень.

1. Підручник «Математика, 5» Г. Бевза і В. Бевз [1] створено у 2005 році відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти та програми з математики для загальноосвітніх закладів (5-12 класи), затвердженої Міністерством освіти і науки України у 2004 році.

Підручник складається з 2 розділів, вступного слова до вчителя, задач на повторення, рубрики «Цікаві та складні задачі», відомостей з історії математики, короткого тлумачного словника, відповідей до задач та предметного покажчика.

Кожен розділ починається з короткої характеристики та переліку основних понять, що вивчатимуться у цьому розділі. Навчальний матеріал розділу розбито на параграфи, а закінчується він рубриками «Головне в розділі», де зібрано основні поняття, формули, твердження, що розглядалися у розділі, та «Запитання для самоперевірки». Особливістю даного підручника є те, що після кожного змістового блоку матеріалу, визначеного власне авторами, учням пропонуються самостійні роботи (у чотирьох варіантах), всього – 13 робіт, а також у рубриці «Готуємося до те-

матичного контролю» ще й перелік тестових завдань та типових задач різних рівнів складності

Кожен параграф підручника складається з навчального тексту, додаткових відомостей, які подано в рубриці «Хочеш знати ще більше», контрольних запитань (рубрика «Перевір себе»), рубрики «Виконаємо разом», в якій запропоновано кілька типових задач та їх розв'язання.

Підручник містить задачі чотирьох рівнів складності. Найпростіші з них входять до рубрики «Виконай усно» і призначені для усного розв'язування всіма учнями. Задачі рівнів А і Б призначені для письмового розв'язування. Задачі високого рівня складності позначені *, або ж розміщені у рубриці «Цікаві та складні задачі». Крім задач для роботи у класі, учням пропонуються задачі для домашнього розв'язування, вони позначені спеціальною позначкою. В кінці кожного параграфа школярам пропонуються задачі для повторення попереднього матеріалу.

Задачі для повторення всього курсу 5 класу розбито на змістові блоки за наступними темами: «Натуральні числа», «Дробові числа», «Знаходження дробу від числа і числа за його дробом», «Задачі геометричного змісту», «Вирази і рівняння», «Задачі, що зводяться до простіших рівнянь», «Задачі на рух», «Відсоткові розрахунки». Всі задачі у підручнику відповідають про-

грамі з математики для 5 класу та віковим особливостям молодших підлітків.

2. Підручник «Математика, 5» А. Мерзляка та ін. [9] створено відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти (друге покоління) і нової програми з математики.

Підручник складається з 2 розділів, вступного слова до учнів та вчителів, вправ для повторення, рубрики «Дружимо з комп'ютером», відповідей до задач, предметного покажчика та додатків (рис. 2). Кожен розділ розбито на параграфи, а кожен параграф, своєю чергою, – на пункти.

Кожен параграф даного підручника починається зі звертання авторів до п'ятикласників. У ньому вони описують основні поняття, які учні мають засвоїти, та перераховують основні навички й уміння, якими учні мають оволодіти після вивчення того чи того параграфа. Всі параграфи складаються з кількох пунктів, які є окремими змістовими одиницями. Наприкінці кожного параграфа учням пропонуються завдання рубрики «Перевір себе» в тестовій формі, а також рубрика «Головне в параграфі», в якій автори ще раз пропонують учням для повторення та закріплення основні поняття, формули та властивості з матеріалу даного параграфа. В деякі параграфи підручника введено рубрику «Коли зроблено уроки», в якій учням пропонуються цікаві факти з історії математики.

Як і в попередньому підручнику, автори даного також пропонують для учнів різні рівні задач: задачі, позначені ° відповідають початковому та середньому рівню навчальних досягнень; задачі, з позначкою • відповідають достатньому рівню, а задачі з позначкою ** – високому рівню навчальних досягнень. Крім цього в підручнику є задачі, які можна використовувати для розв'язування на гуртках чи факультативах, вони позначені *. Наприкінці кожного пункту автори пропонують п'ятикласникам ще дві рубрики «Вправи для повторення» із задачами на повторення попереднього матеріалу та «Задачі Мудрої Сови» з логічними задачами.

Задачі на повторення всього навчального матеріалу за 5 клас розміщені в кінці підручника і на окремі розділи не розбиті.

Особливістю даного підручника є те, що учням пропонується додаткова рубрика «Дружимо з комп'ютером». У ній автори розмістили перелік завдань, виконання яких потребує використання комп'ютера чи калькулятора, а саме: робота з текстовим редактором, робота з графічним редактором, пошук певних матеріалів в глобальній мережі Internet, обчислення на калькуляторі. Це дозволяє адаптуватися п'ятикласникам у сучасному інформаційно-комунікативному прос-

торі. У додатках до підручника розміщені цікаві завдання у вигляді розмальовок.

3. Підручник «Математика, 5» Н. Тарасенкової та ін. [11] створено відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти (друге покоління) і нової програми з математики, що запроваджується в Україні з 1 вересня 2013 року.

Підручник складається з 8 розділів, вступного слова до вчителя, задач на повторення, відповідей до задач та предметного покажчика.

Кожен розділ починається з рубрики «У розділі дізнаєтесь», де коротко описано основний зміст даного розділу; навчальний матеріал певного розділу розбито на параграфи, а закінчується він рубрикою «Перевірте, як засвоїли матеріал», у якій запропоновано контрольні запитання для учнів за матеріалом всього розділу та відповідні тестові завдання.

Кожен параграф даного підручника складається з навчального тексту, додаткових відомостей, які подано у рубриці «Дізнайтеся більше», контрольних запитань (рубрика «Пригадайте головне») та задач.

Навчальні тексти параграфів побудовано за наступним планом: 1) актуалізація особистого досвіду учнів; 2) міркування (або задача), що приводять до нового поняття, факту, способу діяльності; 3) формулювання, яке треба запам'ятати; 4) проблемне запитання із відповіддю; 5) приклад короткого запису нових позначень; 6) вказівка «Зверніть увагу»; 7) типова задача; 8) узагальнення способу розв'язування типової задачі (чи вказівка на особливості).

У навчальному тексті кожного параграфа учням запропоновано приклади розв'язування однієї або кількох типових задач з даної теми. Розв'язування задач оформлено за допомогою тексту або пропису, або ж і тексту, і пропису. Розв'язання задачі у вигляді пропису також слугує для учнів зразком оформлення запису в зошиті. Однією з особливостей підручника є те, що більшість задач розв'язано одночасно двома способами: алгебраїчним та арифметичним, оскільки учні в кінцевому результаті повинні оволодіти обома цими способами, але використовувати вони можуть, за необхідності, той чи інший спосіб розв'язування, якщо це не оговорено окремо в умові задачі.

Система задач до кожного параграфа диференційована за чотирма рівнями складності. Задачі зі штрихом – це, в-основному, усні завдання на закріплення основних знань та вмінь учнів. Задачі з нуликом – це обов'язкові задачі, які слугують для відпрацювання учнями всіх базових навичок та вмінь з даної теми. Задачі без позначок – це задачі, які відповідають достатньому рі-

вню, а задачі з * – високому рівню навчальних досягнень учнів. Також у кожному параграфі п'ятикласникам пропонуються задачі практичного змісту (рубрика «Застосуйте на практиці») та задачі на повторення.

Задачі на повторення всього навчального матеріалу за 5 клас розміщено в кінці підручника і розбито за відповідними розділами. Загалом, задачі у підручнику підбрано і за змістом, і за сюжетами так, щоб вони відповідали віковим особливостям школярів 10-11 років. Загальна кількість задач у підручнику достатня для відпрацювання учнями відповідних навичок та вмінь і на кожному уроці, і для домашньої самостійної роботи.

Математика у 5-6 класах загальноосвітніх шкіл республіки Білорусь вивчається єдиним курсом. Згідно з програмами [3, 12], на вивчення математики у 5 класі відводиться 175 годин, тобто 5 годин на тиждень.

4. Підручник «Математика, 5» О. Кузнецової та ін. [5, 6] створено відповідно до освітнього стандарту навчального предмета «Математика», концепції навчального предмета «Математика» та програми з математики [12] для загальноосвітніх навчальних закладів республіки Білорусь.

Підручник складається з двох частин, які поділено на 10 розділів (4 розділи у першій частині і 6 – у другій), звертання авторів до учнів, відповідей до задач, додатків та предметного покажчика.

Кожен розділ підручника розбито на пункти, які охоплюють певний змістовий блок матеріалу, а закінчується вона рубрикою «Задачі на повторення». Після викладу теоретичного матеріалу, прикладів розв'язування базових задач, учням пропонуються контрольні запитання за основним навчальним змістом даного пункту.

Автори підручника пропонують учням для розв'язування задачі трьох рівнів складності: 1) задачі з позначкою \circ призначені для обов'язкового розв'язування всіма учнями; 2) задачі без позначок – для тих учнів, які претендують на оцінки вищі, ніж 5-6 балів; 3) найбільш складні задачі позначені *. Оскільки задачі на повторення розміщені після кожного розділу, то в кінці підручника окремої такої рубрики, як у інших підручниках, авторами не передбачено. Всі навчальні тексти підручника та задачі відповідають віковим особливостям молодших підлітків.

У першій ланці основної школи Російської Федерації, тобто в 5-6 класах, так само, як і в Україні та Білорусі, математика вивчається єдиним курсом. Згідно з програмою [10], на вивчення математики в 5 класі відводиться 170 годин, тобто 5 годин на тиждень.

5. Підручник «Математика, 5» І. Зубаревої, О. Мордковича [4] створений відповідно до програми з математики для 5-6 класів загальноосвітніх шкіл Російської Федерації [10]. Він складається з 6 розділів, вступного слова до вчителів, домашніх контрольних робіт та відповідей до задач.

Кожен розділ підручника розбито на параграфи, а параграф, своєю чергою, складається з навчального тексту, задач та контрольних завдань.

Більша частина навчальних текстів параграфів подана у вигляді навчальних завдань, позначених літерою У. Передбачається, що в результаті їх виконання учні дізнаються про нові факти, поняття та їх властивості. Сам текст може бути розміщений, як це традиційно зроблено в більшості підручників, на початку параграфа, так і з-поміж задач. Далі учням пропонуються задачі для класної та домашньої роботи, проте домашні завдання позначками не виділені.

Задачі в даному підручнику поділені на кілька рівнів: 1) задачі з позначкою У – обов'язкові для виконання всіма учнями; 2) задачі без позначок – простіші завдання, посильні всім учням; 3) задачі з позначкою О – середнього рівня складності; 4) складніші задачі позначені Θ, а найскладніші – *. Наприкінці кожного параграфа розміщені контрольні завдання, вони містять завдання як теоретичного, так і практичного характеру.

Наприкінці підручника п'ятикласникам пропонуються 9 контрольних домашніх робіт для перевірки тих знань, навичок і вмінь, якими вони оволоділи під час вивчення навчального матеріалу та розв'язування задач.

6. Підручник «Математика, 5» Н. Віленкіна [2] створений відповідно до програми з математики для 5-6 класів загальноосвітніх шкіл Російської Федерації.

Текст підручника розбито на 2 розділи, кожен з яких, своєю чергою, – на параграфи. На початку підручника автори звертаються до учнів з коротким вступним словом, в якому розшифровують умовні позначення, що використовуються в тексті. Завершується книга запитаннями і завданнями на повторення, відповідями до задач та предметним покажчиком.

Параграфи даного підручника складаються з навчального тексту, в якому обов'язково пропонуються приклади розв'язування базових задач з теми, що вивчається, контрольних запитань, позначених значком ?, переліку задач для розв'язування в класі та вдома. В тексті деяких параграфів включено цікаві відомості з історії виникнення та розвитку математичної науки.

Задачі у параграфі розбито на такі групи: 1) задачі для класної роботи (позначені літерою **К**); 2) задачі для домашнього виконання (позначені літерою **Д**); 3) задачі для повторення раніше пройденого матеріалу (позначені літерою **П**); 4) задачі, які вимагають від учнів вміння розмірковувати, спостерігати, робити висновки, розширювати свій кругозір (позначені літерою **Р**);

5) задачі з логічним навантаженням та нестандартними розв'язками (позначені літерою **М**).

Задачі на повторення розміщено наприкінці підручника і на окремі змістові блоки не розбиті. Всі тексти підручника та практичні завдання відповідають віковим особливостям учнів 5 класу.

Основні особливості структури проаналізованих нами підручників з математики для 5 класу подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Особливості підручників з математики для 5 класу

№	Підручник	Відповідність програмі з математики	Структура підручника	Різномірні задачі та вправи	Додаткові відомості з математики та історії математики	Задачі на повторення курсу 5 класу	Контрольні запитання та тестові завдання
1.	«Математика, 5» Г. Бевз, В. Бевз	+	2 розділи, 37 параграфів	+	+	+	+
2.	«Математика, 5» А. Мерзляк та ін.	+	2 розділи, 5 параграфів, 38 пунктів	+	+	+	+
3.	«Математика, 5» Н. Тарасенкова та ін.	+	8 розділів, 36 параграфів	+	+	+	+
4.	«Математика, 5» О. Кузнецова та ін.	+	10 глав, 87 пунктів	+	-	+	-
5.	«Математика, 5» І. Зубарева, О. Мордкович	+	6 глав, 54 параграфи	+	-	+	-
6.	«Математика, 5» Н. Віленкін та ін.	+	2 глави, 8 параграфів, 44 пункти	+	+	+	-

Проаналізувавши структуру названих підручників, зазначимо, що всі вони відповідають освітнім стандартам та програмам з математики відповідних країн. Структура всіх підручників досить різна, так само різні і підходи до викладу матеріалу та побудови системи задач. Специфіка деяких завдань обумовлена ще й формою вступних іспитів з математики, які складають абітурієнти у тій чи тій країні. Наприклад, в Україні зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) молоді складає у формі тестів, тому в усіх трьох аналізованих нами українських підручниках, хоча і в різному обсязі та з різним наповненням, але присутні тестові завдання.

На нашу думку, порівняльна характеристика підручників з математики доцільна для виявлення як їх сильних, позитивних сторін, так і недоліків. Такий аналіз дозволяє викладачам педагогічних ВНЗ враховувати досвід та здобутки авторів підручників під час підготовки майбутніх учителів математики, а самим працюючим учителям математики – підвищувати ефективність викладання математики в школі.

У подальшому варто було б проаналізувати детальніше та порівняти зміст навчальних текстів, специфіки їх викладу та системи задач підручників з математики основної школи різних слов'янських країн.

ЛІТЕРАТУРА

- Бевз Г.П. Математика: Підруч. для 5 класу загальноосвіт. навч. закл. / Г.П. Бевз, В.Г. Бевз. – К.: Зодіак-Еко, 2005. – 352 с.
- Виленкін Н. Математика: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / Н.Я. Виленкін, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбург. – 17-е издат., перераб. – М.: Мнемозина, 2005. – 280 с.
- Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай мовай навучання: Матэматыка. V – XI класы. – Мінск, Нацыянальны інстытут адукацыі, 2009. – 56 с.
- Зубарева И.И. Математика. 5 класс: учеб для учащихся общеобразоват. учреждений / И.И. Зубарева, А.Г. Мордкович. – 9-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2009. – 270 с.
- Кузнецова Е.П. Математика: учеб. пособие для 5 кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / Е.П. Кузнецова, Г.Л. Муравьева, Л.Б. Шнеперман, Б.Ю. Яшин, Ю.К. Войтова. –

- В 2 ч. Ч.1. – Минск: Нац. ин-т образования, 2009. – 216 с.
6. Кузнецова Е.П. Математика: учеб. пособие для 5 кл. общеобразоват учреждений с рус. яз. обучения / Е.П. Кузнецова, Г.Л. Муравьева, Л.Б. Шнеперман, Б.Ю. Ящин, Ю.К. Войтова. – В 2 ч. Ч.2.– Минск: Нац. ин-т образования, 2009. – 248 с.
7. Математика. Навчальна програма для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Бурда М.І., Мальований Ю.І., Нелін Є.П., Номіровський Д.А., Паньков А.В., Тарасенкова Н.А., Чемерис М.В., Якір М.С. – К, 2012. – 52 с.: [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088/.
8. Математика. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К: «Перун», 2005. – 64 с.
9. Мерзляк А.Г. Математика: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закладів / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонський, М.С. Якір. – Х.: Гімназія, 2013. – 352 с.
10. Программа для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Математика. 5-11 кл. / Кузнецова Г.М., Миндюк Н.Г. – 2-е издание, стереотип. – М. Дрофа 2001. – 320 с.
11. Тарасенкова Н.А. Математика: підручник для 5 класу загальноосвіт. навч. закл. / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.П. Бочко, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 352 с.
12. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения: Математика. V – XI классы. – Минск, Национальный институт образования, 2009. – 56 с.

Serduk Z.A. The analysis of the math textbooks structure on for some of the Slavic states

Abstract. Effective organization of educational process is impossible without modern correspondent means of education among which a textbook takes an important place. The structure of modern textbooks on mathematics for the 5th form of three Slavonic countries: Ukraine, Belarus and Russia, which have common traditions in education system is analyzed in the article. The article suggests the analysis of 6 textbooks – 3 Ukrainian, 1 – Byelorussian and 2 Russian ones. All the textbooks are recommended by the Ministries of Education in their countries for teaching mathematics in the 5th form of secondary school. Structures, composition of their chapters are also analyzed. The structure of tasks system is briefly analyzed and some peculiarities are revealed. It is stated that all the textbooks are corresponded to education standards and programs on mathematics in their countries. The structure of all the textbooks is different and the approaches to giving the theoretical material and construction of tasks system are also different. While constructing educational material the authors of textbooks use different methods. Specific of the suggested tasks is also determined by the demands of final and entrance examinations, that's why the peculiarity of Ukrainian textbooks is the usage of different kinds of tests. The authors of most being analyzed textbooks suggest supplementary material for broadening outlook of pupils and their general development: some historical facts of mathematics milestones and development, facts from famous mathematicians' life of different epochs, interesting mathematical facts, puzzles, riddles, brain-twisters, games etc. It should be noted that all the textbooks contain tasks with nonstandard solution, logical tasks, complicated tasks, which promote gifted pupils' intellectual development. Each of the analyzed textbooks has its peculiarities, differences and authors' style. A textbook on mathematics comparative characteristics is useful for finding out both strong positive aspects and drawbacks. Such analysis allows teaches of pedagogical higher educational establishments to take into consideration experience and progress of textbooks authors while training future teachers on mathematics and to raise the effectiveness of teaching mathematics at school – for working teachers.

Keywords: textbook, program on mathematics, tasks system, pupils of the 5th form.

Сердюк З.А. Анализ структуры учебников по математике для 5 класса некоторых славянских государств

Аннотация. Эффективная организация учебного процесса невозможна без наличия соответствующих современных средств обучения, среди которых одно из главных мест занимает учебник. В статье анализируется структура современных учебников по математике для 5 классов трех дружественных славянских стран, которые имеют общие традиции в системе образования: Украины, Беларуси и России. Всего в статье проанализировано 6 учебников – 3 украинских, 1 белорусский и 2 русских. Все учебники рекомендованы Министерствами образования своих стран для обучения математике в 5 классах общеобразовательных школ. В учебниках проанализированы: их структура, строение их разделов. Также кратко проанализировано строение системы задач, выявлены некоторые их особенности. Выявлено, что все учебники соответствуют стандартам образования и программам по математике своих стран. Структура всех учебников разная, также разными являются подходы и к изложению теоретического материала, и к построению системы задач. Для изложения учебного материала авторы учебников используют разные методы. Специфика заданий, предлагаемых учащимся, обусловлена еще и требованиями к выпускным и вступительным экзаменам, поэтому особенностью украинских учебников является наличие тестовых заданий. Авторы большинства из проанализированных учебников предлагают школьникам дополнительный материал для расширения кругозора и общего развития: факты из истории возникновения и развития математики, факты из жизни выдающихся математиков разных эпох, интересные математические факты, ребусы, загадки, головоломки, игры и т.д. Следует отметить наличие во всех учебниках задач с нестан-

дартними рішеннями, логических задач, задач підвищеної складності, которые спосібують умственному розвитку одарених п'ятикласників. Кожен из проаналізованих учебників має свої особливості, свої відміння, авторський стиль. Сравнительная характеристика учебників по математике полезна для виявлення і їх сильних позитивних сторін, і недоліків. Такий аналіз дозволяє преподавателям педагогических вузов учитывать опыт и достижения авторов учебников при подготовке будущих учителей математики, а самим работающим учителям математики – повысить эффективность преподавания математики в школе.

Ключевые слова: учебник, программа по математике, система задач, учащиеся 5 классов.

Соджак К.С.¹

Завдання методичної роботи загальноосвітньої школи в умовах її розвитку

¹ *Соджак Катерина Степанівна, аспірантка, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

Анотація: У статті розглядається значення підвищення рівня професійної майстерності та інноваційної культури педагогічних працівників на сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти в Україні. Удосконалення системи методичної роботи, організованої безпосередньо у школі, - засіб, який здатен суттєво вплинути на підвищення професійної компетентності педагогів. У Рекомендаціях щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти визначено основні завдання та зміст методичної роботи: 1) аналіз умов забезпечення психофізичного здоров'я дітей та учнів, стану викладання предметів і навчальних курсів, підготовка рекомендацій щодо приведення їх у відповідність до державних стандартів освіти; 2) створення організаційних умов для безперервного вдосконалення фахової освіти і кваліфікації педагогічних працівників, підвищення їхньої психологічної компетентності; 3) організація вивчення якості забезпечення навчально-виховного процесу кадрами з відповідною педагогічною освітою; 4) керівництво роботою методичних об'єднань та координація їхньої діяльності; 5) проведення методичних заходів, спрямованих на розвиток творчих можливостей педагогів, вивчення, узагальнення і поширення педагогічного досвіду; 6) залучення педагогів до науково-дослідної роботи в статусі методистів-кореспондентів відповідних кафедр регіональних інститутів післядипломної педагогічної освіти; 7) апробація та введення нових освітніх технологій та систем; 8) створення умов для збереження, систематичного поповнення та ефективного використання методичного фонду літератури, аудіо- та відеоматеріалів; 9) координація змісту методичної роботи зі змістом діяльності методичних і науково-методичних установ регіону. Методична робота в школі повинна перейти в режим особистісно-зорієнтованої і бути націленою на реальну допомогу кожному вчителю, стати поштовхом до самореалізації педагога в особистому та професійному планах. Поряд із цими завданнями, визначеними державою, у навчальному закладі повинні бути розроблені завдання науково-методичної діяльності для конкретного педагогічного колективу.

Ключові слова: методична робота, завдання науково-методичної діяльності, професійна компетентність, інноваційна культура.

Розвиток загальної середньої освіти України вимагає таких самих поступальних змін у підвищенні рівня професійної майстерності педагогів. Вимоги до вчителів постійно зростають, від них потребують усвідомленого ставлення до підвищення професіоналізму та рівня професійної компетентності. Статтею 56 Закону України «Про освіту» передбачено, що педагогічні працівники зобов'язані «постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру». Сучасне суспільство вимагає здатності учителя не лише компетентно здійснювати педагогічну діяльність, але й вміти оперативно реагувати на ті інноваційні зміни, які стали однією із закономірностей його розвитку. «Вчителю відводиться провідна роль у втіленні інновацій» [6]. Формування інноваційної культури учителя – це складний і тривалий процес. Учитель не народжується новатором, він ним стає [9]. Носіями педагогічних інновацій можуть

стати лише творчі особистості, які здатні до: рефлексії (здібності педагога до самопізнання, самовизначення й осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця у професійній діяльності); саморозвитку (творчого ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе у процесі активного впливу на зовнішній та внутрішній світ із метою їх перетворення); самоактуалізації (безперервного прагнення людини до якнайповнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей); професійного самовдосконалення, яке здійснюється у двох взаємопов'язаних (разом із цим порівняно самостійних) формах: самовиховання і самоосвіта; вони взаємодоповнюють одна одну, є виявом роботи людини над собою [6]. Саме тому, сучасна школа має стати інноваційним освітнім центром, що забезпечить створення умов для особистого та професійного розвитку учителів [12]. Єдиний засіб, який здатен суттєво

вплинути на підвищення рівня педагогічної майстерності, професійних вмінь та навичок, інноваційної культури педагогічних працівників – це методична робота, належно організована безпосередньо у навчальному закладі.

Теоретичні та практичні дослідження щодо становлення та розвитку методичної роботи останніх років (І. Жерносек [2], А. Єрмола [4], Н. Островерхова [6], Б. Тевлін [9]) надали нове уявлення про її функції, мету та завдання. Аналізуючи їх, ми дійшли до висновку, що методична робота ЗНЗ – це цілісна система взаємопов'язаних дій, що ґрунтуються на досягненнях науки, передового досвіду, конкретному аналізі труднощів у роботі вчителів, діях та заходах, що спрямовані на підвищення професійної компетентності, майстерності кожного вчителя, на збагачення та розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу школи в цілому, на досягнення оптимальних результатів шкільної освіти. Відповідно, системоутворюючою метою методичної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах стає забезпечення якості шкільної освіти шляхом підвищення компетентності педагогів і вирішення інноваційних проблем школи.

Як відомо, будь-які цілі – це очікуваний результат, на досягнення якого направлена діяльність. У зв'язку з цим можна умовно визначити завдання науково-методичної діяльності педагогічного колективу у контексті інноваційного розвитку школи.

Завдання науково-методичної діяльності:

I. Навчання і розвиток педагогічних кадрів, підвищення їх професійної компетентності.

1. Підготовка вчителя з метою формування:

- філософського світогляду;
- дидактичної компетентності;
- методичної майстерності;
- пошуково-дослідницької діяльності;
- загальнокультурної особистості вчителя;

2. Психолого-педагогічна діагностика з метою виявлення груп учителів, що потребують професійного розвитку, саморозвитку тощо.

3. Допомога вчителям у професійному саморозвитку (у пошуку нових ідей, набутті нових знань, побудові їх індивідуального стилю діяльності).

4. Запровадження індивідуальних програм професійного розвитку вчителя, зорієнтованих на творчий пошук.

5. Навчання педагогічних кадрів на основі диференціації педагогічної майстерності:

- школа вищої педагогічної майстерності;
- школа удосконалення педагогічної майстерності;
- школа становлення молодого вчителя;

- група, що потребує підвищеної уваги з боку адміністрації.

6. Розвиток мотивації професійного саморозвитку:

- інформація про нові досягнення педагогічної науки і практики.

II. Створення науково-методичного забезпечення та супроводу освітнього процесу в школі.

1. Структурування предметного змісту навчальних дисциплін і в системі позакласної роботи за профільними напрямками.

III. Вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

1. Визначення дієвих та ефективних форм передового досвіду.

2. Публікація методичних матеріалів учителів (статей, рефератів, програм, проєктів, навчально-дидактичних комплексів, виступів та ін.) у науково-методичних збірниках, методичних журналах тощо.

IV. Створення сприятливих умов для якісної нової науково-методичної діяльності педагогічного колективу.

1. Розширення кола лідерів, що є в педагогічному колективі зразком педагогічної та управлінської діяльності, здатних і бажаючих навчати інших, передавати їм свій досвід.

2. Наявність можливостей для професійного спілкування.

3. Створення мікроклімату, зорієнтованого на співпрацю та обмін досвідом.

4. Створення предметного середовища відповідно до нових освітніх технологій і освітнього середовища школи.

V. Реорганізація й упорядкування науково-методичної системи.

1. Реалізація принципу цілісності в організації науково-методичної роботи.

2. Організація діяльності служб супроводу науково-методичної, науково-педагогічної, психологічної, інформаційно-аналітичної діяльності учителів на принципах автономності та їх інтеграції.

3. Планування навчання кадрів з метою впровадження нововведень, підвищення професійної компетентності, кваліфікації, якості атестації, навчання молодих спеціалістів.

VI. Стимулювання професійного зростання і розвитку вчителя.

1. Розробка стимулів професійного розвитку вчителя, система доплат за творчі здобутки.

2. Участь у різноманітних конкурсах педагогічної майстерності, захист науково-експериментальних досліджень, творчих розробок, проєктів та ін.

Зауважимо, що саме зміст методичної роботи та завдання, які стоять перед нею у найбільшій

мірі впливають на кінцеві результати, тобто на підвищення рівня професійної майстерності кожного учителя та педагогічного колективу в цілому.

Таким чином, за умови конкретизації завдань розвитку методичної роботи ЗНЗ, стає можливим повноцінне забезпечення підвищення професіоналізму учителів, ріст рівня їхньої професійної та інноваційної культури.

Література

1. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. / Л. М. Ващенко. – К.: Тираж, 2005. – 380с.
2. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі. 2-е вид., доповнене. – Х.: Вид. група «Основа»: «Триада+», 2007. – 128с.
3. Закон України «Про загальну середню освіту». – К.: Парламентське видавництво, 2007. – 200с.
4. Єрмола А. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами: Навч. посіб. / А. М. Єрмола. – Х.: Гімназія, 1999. – 128с.
5. Моисеев А., Поташник М. О методической работе в школе // Народное образование. – 1987. – № 11. – С. 71-77.
6. Островерхова Н. Науково-методична робота в школі та технології оцінювання її ефективності // Островерхова Н. Технології контрольно-аналітичної діяльності завуча. – К., 2007. – С. 67-83.
7. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект/ за ред. Л. Даниленко. – Київ, 2001. – 186 с.
8. Попова В. Інноваційні технології у роботі з педагогічним колективом / В. Попова // Режим доступу <http://osvita.ua/school/manage/cadre/1137>.
9. Тевлін Б. Визначення ефективності організації внутрішньошкільної методичної роботи // Школа. – 2010. – № 6. С. 5-10.
10. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти. Лист Міністерства Освіти і Науки № 1/9-318 від 03.07.2002 // Освіта України. – 2002. – № 54.
11. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360с.
12. Щекатунова Г. Впровадження педагогічних інновацій як механізм ефективного розвитку загальноосвітнього навчального закладу // Рідна школа. – 2010. – № 6. – С.23-26

Sodzhak K. The tasks of secondary school's methodical work in conditions of its development

Abstract: The article discusses the importance of increasing the level of professional skills and innovation culture of teachers at the present stage of development of secondary education in Ukraine. Improving the system of methodical work, organized directly in school is a tool that could significantly affect the increase of professional competence of teachers. The Recommendations on the organization and conduct of methodical work with teaching staff in the Postgraduate Pedagogical Education defines the main objectives and content of the methodological work: 1) analysis of the conditions of providing psycho-physical health of children and pupils, the state of subjects and courses, preparation of recommendations to bring them in line with the State standards of education, 2) creating the organizational conditions for the continuous improvement of vocational education and training teachers, improving their psychological competence, 3) the organization of the study to ensure the quality of the educational process of teaching staff with the appropriate form 4) lead the teaching unions and co-ordination of their activities; 5) conducting learning activities aimed at developing the creative potential of teachers, research, compilation and dissemination of teaching experience, and 6) involvement of teachers to research the status of the Methodist correspondent relevant departments of the regional institutions of Postgraduate Pedagogical Education, 7) testing and introduction of new educational technologies and systems; 8) creation of conditions for preservation, regular replenishment of the fund and the use of methodical literature, audio and video materials, 9) coordinating the content of methodical work with the content of teaching and scientific-methodical institutions in the region. Methodical work in school should switch to pupil-centered, and be aimed at the real help every teacher, to give impetus to the self-educator of the teacher in a personal and professional plans. Along with these tasks set by the state, problems of scientific-methodical activity for a particular teaching staff should be developed in school.

Keywords: methodical work, the task of the scientific and methodical work, professional competence, innovation culture.

Соджак Е.С. Задачи методической работы общеобразовательной школы в условиях ее развития

Аннотация: В статье рассматривается значение повышения уровня профессионального мастерства и инновационной культуры педагогов на современном этапе развития общего среднего образования в Украине. Совершенствование системы методической работы, организованной непосредственно в школе, - средство, которое способно существенно повлиять на повышение профессиональной компетентности педагогов. В Рекомендациях по организации и проведению методической работы с педагогическими кадрами в системе последипломного педагогического образования определены основные задачи и содержание методической работы: 1) анализ условий обеспечения психофизического здоровья детей и учащихся, состояния преподавания предметов и учебных курсов, подготовка рекомендаций по приведению их в соответствии с государственными стандартами образования, 2) создание организационных условий для непрерывного совершенствования профессионального образования и квалификации педагогических работников, повышения их психологической

компетентности, 3) организация изучения качества обеспечения учебно-воспитательного процесса кадрами с соответствующим педагогическим образованием 4) руководство работой методических объединений и координация их деятельности; 5) проведение методических мероприятий, направленных на развитие творческих возможностей педагогов, изучение, обобщение и распространение педагогического опыта; 6) привлечение педагогов к научно-исследовательской работе в статусе методистов-корреспондентов соответствующих кафедр региональных институтов последипломного педагогического образования, 7) апробация и введение новых образовательных технологий и систем; 8) создание условий для сохранения, систематического пополнения и использования методического фонда литературы, аудио- и видеоматериалов, 9) координация содержания методической работы с содержанием деятельности методических и научно-методических учреждений региона. Методическая работа в школе должна перейти в режим личностно-ориентированной и быть нацеленной на реальную помощь каждому учителю, дать толчок к самореализации педагога в личном и профессиональном планах. Наряду с этими задачами, определенными государством, в учебном заведении должны быть разработаны задачи научно-методической деятельности для конкретного педагогического коллектива.

Ключевые слова: методическая работа, задачи научно-методической деятельности, профессиональная компетентность, инновационная культура.

Тарутина З.Е.¹

**О модернизации теоретических основ психологии и педагогики
на основе достижений наук о человеке**

¹ *Тарутина Зинаида Евгеньевна, кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник отдела теории и методологии естественного и инженерного образования, Института высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина*

Аннотация: В мире возрастает роль точных наук и технологий и продолжительность образования. Высшее образование становится почти обязательным. В процессе обучения возникли трудности с обеспечением качества дипломов и достижения целей воспитания. Решение подобных проблем требует модернизацию теоретических основ психологии и педагогики. Рассмотрены достижения молодых наук, изучающих головной мозг на клеточном и молекулярном уровне. Одно из них – явление профессионализации человеческого мозга и формирование большого количества белого вещества. Подобные знания могут повысить эффективность подготовки специалистов с высоким творческим потенциалом.

Ключевые слова: эффективность образования, мозг человека, совершенствование мозга, миелинизация, мозг профессионала

Стало стереотипным утверждение о том, что выдающаяся роль точных наук и технологий во всех достижениях развитых стран – от смартфонов до гигантских самолетов – является особенностью именно нашего времени. Но на самом деле эта гегемония знаний имеет длинную историю, ведь возвышение стран Западной Европы от бедняков и мировой окраины в повелителей планеты и создателей империй стали возможным только после формирования настоящего образовательно-научного комплекса, способного реализовать формулу «знания – сила» в жизнь.

Это возвышение роли знаний все еще продолжается, а средняя продолжительность обучения новых поколений до выхода на рынок труда почти достигла 20 лет. Разнообразие естественных способностей учеников и студентов стало главной причиной дифференциации высших уровней обучения и применения трех больших потоков подготовки специалистов в специализированных средних и высших школах – академического (это

классические и технические университеты, имеющие продолжительные учебные планы и присуждающие дипломы типа „А”); профессионально-технологического (неуниверситетские учреждения со сравнительно непродолжительными программами практического направления, присуждающие выпускникам дипломы типа „В”); профессионально-технического (средние и высшие профессиональные заведения, присуждаются документы типа „С”). На стыке веков общее количество студентов мира превысило отметку 125 млн. чел. и продолжает возрастать на 4-5 млн. чел. каждый год [1]. Но в этой нашей статье мы будем исследовать не этот количественный рост, а новые научные средства преодоления трудностей в обучении и воспитании.

Выбор подобной темы статьи связан с тем, что радостные сообщения в СМИ и статьи ученых о росте контингентов студентов перемежаются с озабоченными анализами, указывающими на проблемы воспитательного и учебного плана.

В их традиционный перечень входят: усиление девиаций в период „подросткового кризиса”; снижение интереса к обучению и падение уровня успеваемости; появление нарко- и интернетозависимости и т.п.

В сфере психолого-педагогического обеспечения деятельности учебно-воспитательных заведений всех уровней попытки отдельных ученых и целых институтов педагогических академий создать эффективные средства устранения подобных трудностей не привели к значительным успехам. Разнообразные международные тестирования знаний и умений школьников (напр., PISA-2000, PISA-2003, PISA-2006 и др.) удостоверили обратное явление – снижение способности молодежи читать, понимать и использовать текстовые материалы, что особенно хорошо заметно в наиболее „компьютеризированных” образовательных системах (Япония, США и др.).

Следовательно, мы имеем веские основания утверждать, что современные образовательные системы встретились с комплексным затруднением, а поэтому остро нуждаются в поисках и использовании новых и нетрадиционных научно-теоретических и практических средств устранения главных проблем в воспитании и обучении молодежи. Здесь наши надежды связаны с самыми новыми достижениями тех естественных наук, которые наиболее глубоко и последовательно изучали и изучают самого человека, следовательно, действительно способны помочь решить много очень сложных проблем педагогики.

Самый важный для нас пример – новейшая информация о деятельности головного мозга и нервной системы человека. Именно она имеет высокий потенциал применения в системе образования. В литературе по вопросам деятельности образовательной системы и по футурологии часто приводят данные о тех интервалах времени, которые необходимы для удвоения мировой информации в „науках и технологиях”. Особенно короткими – в пределах 2-3 лет – они оказываются для сектора компьютерной техники и ее программного обеспечения. Нужно указать, что приблизительно так же быстро возрастает объем объективной инструментальной информации и о деятельности человеческого мозга.

Если опираться на подобные данные, то несложно подсчитать, что свыше 95% точной информации об особенностях и законах функционирования головного мозга и нервной системы человека было получено в интервале 1998-2012 годов. Они каждый раз появлялись в узко специализированных журналах, а поэтому не могли стать достоянием всех педагогов и психологов,

учителей школ и преподавателей вузов, обеспечив новые подходы к организации учебного процесса и использование глубоко модернизированных традиционных средств (содержания обучения, структуры учебного плана и т.п.).

Это тем более актуально, что компьютерная эра многое изменила в повседневной информационной среде обитания и не облегчила, а скорее затруднила работу учителей. Пора использовать новейшие достижения нейробиологии и других наук о человеке в повышении качества обучения и творческой деятельности.

Ниже мы рассмотрим лишь часть тех важных открытий, которые могут стать основанием повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, в частности, через объяснение нескольких „возрастных кризисов” в развитии детей и подростков.

Практически все эти открытия касаются мозга как органа формирования сознания человека, средства обеспечения его способности к обучению и самосовершенствованию. Мозг отвечает за все свойства, которые определяют личность человека – волю, самооценку, способность принимать решения и предусматривать последствия поступков. Поэтому любые новые результаты в сфере исследования деятельности мозга имеют шансы привести к инновационным шагам в образовании и воспитании.

Количество этих «новых результатов» стремительно возрастает. Для изучения процессов в мозгу человека используются современные методы функциональной нейровизуализации, опирающиеся на новейшие физические и компьютерные технологии. Диффузионно-тензорная магниторезонансная томография (ДТ-МРТ) – без наименьшего вреда для человека дает серии изображений „срезов” его мозга, на основе которых с использованием компьютеров строится трехмерная картина. Новые варианты магнитной энцефаллографии впервые дали возможность непосредственно наблюдать элементы умственного процесса – *ход акта мышления*. Сразу же заметим – это лишь первые шаги, поэтому пока ученые не способны „читать и расшифровывать мысли” (впрочем, японцы приблизились к расшифровке содержания снов [10]), а могут лишь наблюдать за разного размера участками локализации и движения зон повышенной активности мозга.

Общеизвестно, что миллиарды нейронов и глиальных клеток мозга связаны между собой проводящими путями – дендритами и аксонами. Способность мозга изменяться под влиянием обучения определяется понятием „пластичность мозга” [9]. Изменения в поведении, возникающие в результате опыта, развиваются на основе

обучения и запоминания, которые закрепляются на структурном уровне, влияя на нейроны. Это закрепление состоит в усилении биохимических связей между нейронами, а синапсы быстрее и легче передают сигнал от одного нейрона к другому.

В прошлом ученые были убеждены в том, что единственные клетки в мозгу, способные к обмену сигналами, – это нейроны. Намного меньшим и подвижным глиальным клеткам отводилась роль вспомогательных элементов поддержания жизнедеятельности мозга. Последние исследования, которые опираются на более совершенный инструментарий, дали возможность открыть фундаментальное явление – глиальные клетки также непрерывно общаются, но передают сообщение с помощью химических, а не электрических сигналов, влияя на деятельность мозга в целом. Они способны изменять сигналы на уровне синаптических контактов нейронов и влиять на образование синапсов (очень важный факт, объясняющий повышение возможностей мозга в случае его длительных попыток во что бы то ни стало решить крайне сложную и важную задачу). Изменения эффективности синапсов ученые рассматривают как главный фактор пластичности нервной системы, т.е. ее способности изменять реакции на основе прошлого опыта. Уже эти первые открытия удостоверили, что глия играет важную роль в клеточных процессах обучения и памяти.

Было выполнено сравнение головного мозга особей из разных биологических видов. Оказалось, что чем более высокое положение занимают организмы в эволюционном развитии, тем большим оказывается у них соотношение между числом глиальных клеток и нейронов. Уже сам рост численного превосходства глиальных клеток над нейронами можно считать главным средством эволюционного повышения общей способности мозга к обучению.

Важные результаты были получены при исследовании препаратов мозга Альберта Эйнштейна. Ученые установили [7], что числом и размерами нервных клеток – нейронов – мозг большого физика ничем не отличается от мозга обычного человека. Но в ассоциативной области коры, ответственной за высшие формы умственной деятельности, обнаружили чрезвычайно большое количество элементов нервной ткани – клеток нейроглии (глии). Высказано предположение, что сверхвысокие концентрации глиальных клеток в мозгу и превращают некоторых людей в гениев.

В наши дни глиальная часть мозга исследуется особенно внимательно. Глиальные клетки синтезируют *миелин*, жирообразное вещество,

которое со всех сторон покрывает аксоны. Окружение миелином приблизительно в 100 раз увеличивает скорость прохождения по аксону нервных импульсов, что, очевидно, очень повышает способности мозга выполнять свои главные функции – служить средством мышления, анализа, принятия и контроля решений. У человека процесс миелинизации проходит довольно медленно и постепенно. В момент рождения лишь в нескольких небольших областях мозга содержится довольно значительное количество миелина, которые до 25-30 лет расширяются неравномерно. Нужно сделать акцент на том, что после того, как аксоны покрываются миелином, в них смогут происходить лишь ограниченные изменения.

Процесс миелинизации развивается волной от затылочной коры больших полушарий к лобной зоне. Соответственно, в лобных частях она происходит позже всего. Общеизвестно, что именно эти области ответственны за сложные соображения, планирование действий и суждения, за навыки, которые приходят лишь с возрастом и опытом. Очевидно – недостаточная миелинизация лобных частей мозга является одной из причин того, что подростки нередко не в состоянии принимать взвешенные и ответственные решения. Выявлено, что у детей с заметными нарушениями внимания в мозолистом теле (пучки аксонов, которые соединяют два полушария мозга) содержится миелина на 17% меньше нормы. При склерозе аксоны и нейроны гибнут вследствие потери миелина.

Одна из тем нашей статьи – данные о белом веществе мозга, состоящем из длинных отростков нейронов (аксонов) и отличающимся цветом от серой коры, состоящей из нервных клеток (нейронов). Нейрофизиологи сперва не очень интересовались белым веществом, считая, что аксоны просто соединяют между собой нейроны разных областей мозга. В теориях, которые пытались в общих чертах объяснить механизмы обучения и памяти, основное внимание отводилось молекулярным изменениям в нейронах и синапсах. Однако, несмотря на то, что именно нейроны в сером веществе обеспечивают умственную и физическую активность человека, функционирование белого вещества оказалось не менее важным для приобретения разных знаний.

Значение белого вещества в нашей жизни заключается в его непосредственном участии в передаче информации между областями мозга и в обеспечении его согласованной и целостной работы. Во время созревания мозга точность и эффективность связей между его областями повышается. От того, насколько хорошо построены

эти связи, в определенном возрасте может зависеть способность осваивать разные знания и навыки.

Новейшие исследования показывают, что степень развития белого вещества у людей разная. Наибольшие изменения происходят тогда, когда человек продолжительное время с высокой интенсивностью осваивает или совершенствует любые умения и навыки. Обследование профессиональных пианистов удостоверяло [8], что у них белое вещество в определенных областях мозга развито значительно сильнее, чем у людей, которые не имеют связи с музыкой. Больше того, белое вещество лучше развито у тех пианистов, которые стали регулярно заниматься музыкой до 11 лет, если сравнивать их с теми, кто начал занятия и упражнения позже. Сканирование мозга дало возможность сделать очень важный вывод: чем выше профессиональное и исполнительское мастерство, тем больше белого вещества в мозгу данного человека. У людей, которые научились играть после того, как стали взрослыми, развитие белого вещества наиболее заметно в передней части мозга – там, где миелинизация еще не была завершена.

Указанные выше и другие подобные открытия дают весомые доказательства того, что процесс формирования миелина вокруг нервных волокон детерминирует временные границы для освоения новых сложных навыков – так называемые „критические периоды”, в течение которых возможен, целесообразен и эффективен определенный вид обучения. Можно с полной уверенностью сказать, что белое вещество играет ключевую роль в таких видах обучения, которые требуют продолжительной практики и многократных повторений, а также тесной интеграции отдаленных одна от одной областей коры больших полушарий. У детей и подростков процесс миелинизации идет интенсивно, поэтому им намного легче осваивать новые навыки.

Разумеется, учиться могут и люди преклонного возраста. Но им доступен другой вид обучения, задевающий только синапсы. В этом случае большая продолжительность занятий с высоким уровнем индивидуальной мотивации заставляет нейроны разряжаться много раз, а тогда появляется возможность того, что подобные интенсивные нервные разряды будут стимулировать миелинизацию и повышать возможности «пожилото» мозга.

На наш взгляд, усилиями ученых получены дополнительные важные доказательства того, что каждый человек развивает свой мозг путем обучения и взаимодействия с внешней средой. Унаследованного естественно-генетического „дара”, как правило, весьма мало для беспро-

blemного и быстрого достижения индивидуального „акме” – пика ментальных и профессиональных способностей. Как свидетельствуют уже полученные учеными результаты, для выхода на „акме” в большинстве случаев необходимо начинать обучение и тренировку мозговых структур и других частей человеческого тела в раннем возрасте. Это гарантирует полное использование заложенной природой в мозг интеллектуально-профессионального потенциала.

Новые достижения в исследовании вспомогательных структур человеческого мозга (в частности, глиии) мы считаем очередным доказательством того, что настало время работы над интеграцией достижений многих наук с целью повышения на этой основе эффективности учебно-воспитательного процесса. Уже известная информация из сектора возрастной психологии, из последствий многочисленных экспериментов с „развивающим” обучением детей и молодежи в альтернативных классах и школах должна быть объединена с неопровержимыми доводами нейробиологов, продолжающих детальные исследования мозговой деятельности.

На период до 2020 года следует ожидать достижений в сфере детализации особенностей и функций все меньших и меньших активных участков и зон человеческого мозга. Появились основания для определенного оптимизма относительно репарационных процессов – восстановления работы мозга после значительных механических и других повреждений. Будет прогресс на пути целесообразной и безвредной для человека интенсификации работы мозга, усиления имеющихся индивидуальных способностей. Именно здесь нужно ожидать объединения возможностей объективного диагностического психолого-педагогического тестирования с достижениями нейрофизиологии, подобными рассмотренным выше.

Обобщая все упомянутые и другие научные достижения, укажем, что мы очень скептически оцениваем возможный положительный эффект от механического объединения в голове человека изделий современной микроэлектроники (в первую очередь – процессоров для современных компьютеров) с молекулярными структурами нашего мозга.

Подобные е-устройства, которые могут работать исключительно с дискретными электрическими сигналами, целесообразно как можно скорее применить лишь для репарации поврежденных систем чувств человека – слуха, зрения и других. Имеющаяся и перспективная электроника и в самом деле способна предложить, например, „искусственный глаз”, который будет присылать в зрительную зону коры поток е-

сигналов, подобный тем, которые направляет в эту зону здоровая сетчатка (правда, скорее всего он окажется меньше по объему и будет формировать менее четкое и детальное изображение).

А вот процесс мышления и формирование осознанных и сложных интеллектуальных решений остается – по своей природе – отличным от принципов цифровых компьютеров и, возможно, имеет квантово-волновые основы ([4; 5] и др.).

Именно поэтому ведущие ученые мира не питают оптимизма относительно создания в бли-

жайшее время „искусственного ума” или эффективного объединения продуктов микроэлектроники со структурами аналитических зон нашего мозга. Человечеству лучше надеяться на ресурсы собственного мозга и прикладывать побольше усилий к обучению новых поколений и формированию у их представителей более широких научных знаний, совершенной и цивилизованной духовности, высокой морали, толерантности и скромности в индивидуальных запросах и желаниях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2008 (Образование для всех к 2015 году Добьемся ли мы успеха?). – Париж, ЮНЕСКО, 2008. – 492 с.
4. Пенроуз Р. и др.. Большое, малое и человеческий разум / Роджер Пенроуз, Абнер Шимони, Нэнси Картрайт, Стивен Хокинг ; [пер. с англ. А. Хачояна под ред. Ю. Данилова]. — СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2008. — 191 с.
5. Пенроуз Р. Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики: Пер. с англ. Изд. 2-е, испр. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 400 с.
7. Филдз Д. Друга часть мозга // В мире науки. – 2004. – №7. – С. 22-31.
8. Филдз Д. Вещественность белого вещества // В мире науки. – 2008. – №6. – С. 39-45.
9. Харченко Е.П., Клименко М.Н. Пластичность мозга //Химия и жизнь. – 2004. – № 8. – С. 26-31.
10. Стасевич К. Сны можно расшифровывать по активности мозга (<http://newsland.com/news/detail/id/1155345/>) 05.04.2013

Tarutina Z.E. About Modernisation of Theoretical Bases of Psychology and Pedagogics on the Basis of Achievements of Sciences about the Home Sapiens

Abstract: The role of the sciences and technologies and duration of tutoring&training increases in the world. The higher education becomes almost compulsory. In the course of training there were difficulties with maintenance of quality of diplomas and achievement of the purposes of education. The decision of similar problems demands modernisation of theoretical bases of psychology and pedagogics. Achievements of the young sciences studying a brain at cellular and molecular level are considered. One of them is the phenomenon of professionalization a human brain and formation of a considerable quantity of white substance. Similar knowledge can raise an efficiency of preparation of experts with high creative potential.

Keywords: efficiency of education, a human brain, evolution of brain perfection, mielinization, a brain of the professional

Трегуб О.Д.¹

Использование программно-педагогических и телекоммуникационных средств
в проблемном обучении

¹ Трегуб Ольга Дмитриевна, аспирант кафедры информационных систем и технологий
Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова,
г. Киев, Украина

Аннотация: В статье рассматривается методическое использование программно-педагогических и телекоммуникационных средств в проблемном обучении. Описана возможность проведения компьютеризованного лабораторного эксперимента для индивидуального обучения. Показана особенность применения проблемного обучения будущими учителями технологий в решении заданий проблемного характера. Рассматривается деятельный способ решения проблемных ситуаций, который усиливает критическое мышление и эффективность обучения. Проблемно-ориентированное обучение при подготовке будущих учителей технологий выстраивает обучающую схему, путем создания проектного компонента применяя информационно-компьютерные технологии. Показано, что компьютер может использоваться для обработки данных и регистрации большого массива экспериментальных данных, как средство коммуникации. Это отображает тенденции использования компьютера в проблемном обучении при изучении дисциплин информатического направления. Определены возможности использования персонального компьютера для интенсификации процесса усвоения учебного материала в применении проблемных ситуаций при изучении дисциплин информатического направления. Автор пытается доказать, что применение проблемного обучения в подготовке будущих учителей технологий можно представить, как систему обучения. Автором сделан вывод, что уровень сложности проблемного задания определяется его отношением к уровню проблемы. Он возникает, когда учебный материал, изложенный преподавателем с помощью метода проблемно развивающего обучения, не отвечает подготовке студентов. Поэтому необходимо следить, чтобы задание находилось в «диапазоне проблемы» студента, тогда он сможет в процессе напряженной умственной деятельности решить проблемное задание и усвоить новые знания.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, компьютерные проблемные задания, преподаватель технологий.

Высшие заведения образования Украины проходят этап превращения в инновационные университеты, которые должны осуществлять подготовку специалистов, владеющих значительным творческим потенциалом, способным на базе фундаментальных исследований вести многоплановую научно-внедряющую деятельность в широком спектре специальностей и наукоемких технологий.

Компьютеризация изучения технических дисциплин в образовании становится предметом все более широких исследований. В современном обществе исследователи рассматривают отдельные аспекты применения информационно-компьютерных технологий в системе образования и в частности, в проблемном обучении. Методологическим основам проблемы использования компьютеров при изучении дисциплин информатического направления посвящены работы Ю.А. Жука, В.В. Ларионова, М.И. Жалдака, С.Н. Яшанова, Л.И. Анциферова, Г.А. Бордовского и др. Часть авторов показывает, что наиболее перспективным использованием компьютерной техники на занятиях является применение их, как инструментального средства. Ю.А. Жук [1] рассматривает возможности проведения компьютеризованного лабораторного эксперимента для индивидуализации обучения. У В.В. Ларионова [2] показано, что применение

компьютеризованного лабораторного эксперимента актуальнее всего там, где это вносит качественно новые результаты, по сравнению с традиционным, натурным экспериментом. Например, в заданиях, в которых исследуют быстро протекающие процессы, заданиях, в которых точность традиционного оборудования кабинета недостаточна, и тому подобное.

Эти задания могут быть решены, если изменить содержание и методологию учебного процесса так, чтобы традиционное обучение направления информатических дисциплин совмещать с развитием и формированием творческой учебной деятельности на всех видах занятий: лекционных, практических и лабораторно-практических на основе ИКТ. Для этого необходимы интеграция и синтез методологических, методических подходов и дидактических принципов в рамках технологических подходов к обучению. Одним из них есть проблемно-ориентированная система обучения в изучении информатических дисциплин на основе ИКТ, которая включает комплекс самостоятельной работы поисково-исследовательского характера.

Под проблемно-ориентированной системой обучения будем понимать обучение дисциплин информатического направления при интерактивном взаимодействии между субъектами учебного процесса, оперативном управлении ме-

тодиками и средствами обучения для обеспечения творческой самостоятельной работы студентов. Основой этой системы является поисковая учебно-исследовательская деятельность с использованием ИКТ, ориентированная на овладение методами поиска проблемных ситуаций и решения заданий, соответствующих актуальным вопросам теории и практики.

Для достижения целей формирования современного специалиста в педагогическом университете необходимо такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа учебной деятельности (познавательный) в другой поисково-исследовательский с соответствующим изменением потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов обучения.

Эти действия нужно осуществить, прежде чем содержание и структура информации будут преобразованы в объект для изучения и создания нового знания, нового продукта (информационного или технологического). Очевидно, что при проблемно-ориентированной системе обучения эти структуры могут отличаться от дидактических схем, этапов применения при традиционном обучении будущих учителей технологий, в частности на основе новых информационных технологий. Следует отметить, что особенность применения проблемного обучения будущими учителями технологий заключается в том, что системный анализ который свойственный для дисциплин информатического направления, применяется при решении заданий проблемного характера.

Деятельный способ решения проблемных ситуаций усиливает критическое мышление, эффективность обучения. Проблемно-ориентированное обучение при обучении будущих учителей технологий достраивает данную схему путем создания проектного компонента благодаря информационно-компьютерным технологиям.

Компьютер может использоваться для обработки данных и регистрации большого массива экспериментальных данных, как средство коммуникации. Это отображает тенденции использования компьютера в проблемном обучении при изучении дисциплин информатического направления.

Современного педагога чаще можно увидеть не в книжном магазине, а перед монитором компьютера. Применение компьютера в проблемном обучении при изучении дисциплин информатического направления, как и других наук, чрезвычайно разнообразны. Это и автоматизация процессов обучения, и обработка их результатов и др. Компьютеры также необходимы для рабо-

ты с большими каталогами информации, которые поступают из Интернета. Важнейшим средством современной науки в проблемном обучении при изучении информатических дисциплин является компьютерный эксперимент, компьютерное моделирование. Использование компьютера на занятиях из информатических технологий позволяет ознакомить студентов со всеми этими направлениями.

В наше время внимание специалистов сосредоточено на разработке разных учебных компьютерных моделей, моделирующих сред и разных видов программ для вычислительного эксперимента. Создания учебных программ, учебных и методических материалов, а также учебников и учебных пособий нового типа, ориентированных на активное использование компьютерных технологий, имеет особенное значение для проблемного обучения при изучении дисциплин информатического направления, поскольку именно здесь компьютер открывает принципиально новые возможности в организации учебного процесса, в тех случаях, когда традиционные методы оказываются малоэффективными. Это позволяет считать компьютерное обучение одной из важнейших современных тенденций в методике преподавания дисциплин информатического направления с помощью проблемного обучения.

Необходимо проанализировать влияние, которое может обеспечить применение мультимедиа технологий на процесс проблемного обучения при изучении дисциплин информатического направления. Сначала нужно провести аналитический обзор информации, выяснить, что означают сроки системы мультимедиа и какие способы применения мультимедиа в проблемном обучении в целом и в преподавании дисциплин информатического направления частности.

При этом появляется необходимость определить основные понятия: «Media» – это среда, а мультимедиа – синтез трех стихий информации цифрового характера (тексты, графика, анимация). Но насколько они должны быть интегрированы, чтобы образовать новое понятие – систему мультимедиа, а не быть просто программами, которые работают с графикой, анимацией и звуком? В наше время под «мультимедиа» понимают компьютерные интегрированные системы, в которых кроме текста есть анимация, звук, видео, информация цифрового характера (тексты, графика, анимация), аналоговая информация визуального отображения (видео, фотографии, картины и др.) и аналоговая информация звука (язык, музыка, другие звуки). Таким образом, это мультимедийный учебник, который содержит гипертекст, компьютерные технологии

мультимедиа и технологии передачи графики, звука, видеоинформации в любой комбинации.

Гипертекст – это система веб-страниц, связанных между собой системой ссылок (гиперссылок). При этом есть возможность быстрого перемещения из одной страницы на другую за гиперссылкой. Гипертекст меняет традиционное представление об учебнике как наборе последовательных смысловых страниц. Современные компьютерные учебные курсы по дисциплинам информатического направления построены именно на технологии мультимедиа и гипертекста.

Опыт, проведенный в 2001 г. на сайте <http://edu.km.ru/> компании «Кирилл и Мефодий», в котором приняли участие 148 человек, исследовал пожелание, каким должен быть в идеале образовательный мультимедийный диск CD-ROM. Он должен:

- иллюстрировать, дополнять базовый учебник – считают 23% всех участников;
- быть оригинальным электронным учебником – считают 29%;
- полностью заменять бумажный учебник – 24%;

– быть составной частью комплекса средств обучения – 47 %;

– другие ответы – 2%.

Мы детально рассмотрели технологию создания программно педагогических средств информатического направления для применения их в проблемном обучении. Разработана таблица использования возможностей персонального компьютера (ПК) для интенсификации процесса усвоения учебного материала с помощью проблемных ситуаций.

Из этого вытекают такие требования к педагогическим программным средствам (ППЗ) из дисциплин информатического направления: современные компьютерные курсы должны быть мультимедийными, многоуровневыми, содержать гипертекст, современную графику, основываясь на современных технологиях Java, Macromedia Flash, компьютерные модели должны быть за возможностью интерактивными. На основе этого, составлена таблица использования современных мультимедийных компьютерных курсов с элементами дистанционного обучения, в которую добавлены характеристики современных мультимедийных ППЗ, которые ориентируются на работу в сети Интернет.

Таблица 1.

Использование возможностей ПК для интенсификации процесса усвоения учебного материала при применении проблемных ситуаций в изучении дисциплин информатического направления

Процесс усвоения	Возможности компьютерного курса для интенсификации процесса усвоения
Восприятие	Комплекс виртуальных лабораторий и интерактивных моделей, анимация, звук, красочность
Понимание	Гипертекст, справочные таблицы, интерактивный словарь, система гиперссылок, глоссарий, каталоги и путеводители
Осмысление	Контроль в журнале работы, помощь в выборе оптимального алгоритма решения; тесты, задания, наводные вопросы
Обобщение	Выделение основных мыслей, схемы, таблицы, диаграммы и так далее
Закрепление	Повторное воссоздание важных элементов, воссоздания других вариантов (многовариантность), тренинг, система дистанционного обучения. Тренировочно-тестирующий блок, интегрированный с базой данных заданий
Применение	Тренировочно-тестирующий блок решения заданий, тестов. Работа с интерактивными моделями, выполнение заданий творческого характера, поисковая работа через сайты, которые рекомендуются, наглядный и именной указатели

Предусматривается, что электронным учебником будут пользоваться студенты, знакомые с технологией, информационными ресурсами Интернет, которые имеют необходимые для пользователя умения работы в Интернет.

Электронный учебник должен отвечать заданиям формирования нового содержания общего образования и новых моделей учебной деятельности, которые используют информационные и телекоммуникационные технологии в учебной

деятельности. Применение проблемного обучения при обучении будущих учителей технологий можно представить как систему, которая включает следующие основные компоненты:

- содержательная сторона (знания, которые выражены в понятиях или образах восприятия и представлений);
- оперативность (разнообразные действия, умения выполнять разные операции, как во внешнем, так и во внутреннем плане действий);

– результативную сторону (новые знания, способности решения ситуаций; новый опыт, новые идеи, взгляды, способности и качества обучения студента).

– Самостоятельная познавательная деятельность новых информационных технологий, студентов при применении проблемного обучения, может выступать в двух аспектах:

– в применении студентами готовых знаний, готовых образцов, правильных, точных экономических и практических действий для того, чтобы на основе их включиться в решение проблемных заданий;

– в создании чего-то своего, индивидуального, что выражается в самостоятельном решении студентами проблемных теоретических и практических заданий.

И. Я. Лернер, показывает отличия между понятиями «познавательная активность» и «познавательная самостоятельность», и подчеркивает, что для познавательной самостоятельности в решении проблемной ситуации характерно творческое начало, готовность к поисковому труду, а познавательная активность может быть направлена только на усвоение знаний, их закрепления и воссоздания. Он выдвигает утверждение, что нельзя быть самостоятельным, не будучи активным, но активность может и не совмещаться с самостоятельностью [3].

Шамова Т. И. показывает, что студент может работать под диктовку преподавателя, выполняя задания при этом не имея проявления самостоятельности [4]. Таким образом, в исследованиях разных авторов показано, что любая деятельность студента допускает и выражает ту или другую степень его активности. Проблемное обучение допускает способность студентов самому организовать свою деятельность в соответствии с поставленным или возникшим заданием. Творческий характер поисковой деятельности в решении проблемных заданий всегда связан с овладением знаниями и способами деятельности к уровню применения их в разных ситуациях. В данном случае адекватными являются информационно-поисковые методы обучения, поскольку именно они обеспечивают студентов самостоятельным поиском и способствуют их творческому развитию.

Подобный подход к структуре познавательной активности в проблемном обучении позволяет анализировать разные уровни активности и самостоятельности студентов, строить систему управления познавательным процессом при преподавании дисциплин информатического направления.

Уровни проблемного обучения студентов при применении новых информационных и телеком-

муникационных технологий: информационно эвристический, проблемное изложение и организация исследовательской деятельности. Однако, именно исследование достижения уровней проблемного обучения будущих учителей технологий при применении новых информационных и телекоммуникационных средств обучения может дать ответ на вопрос, насколько эффективное формирование новых моделей учебной деятельности, которые используют информационные и телекоммуникационные технологии. Проведенный анализ позволил обнаружить ряд зависимостей между уровнями проблемного обучения студентов с применением ИКТ при изучении дисциплин информатического направления, сформировать авторский подход к данной проблеме.

Использование телекоммуникационных технологий в проблемном обучении допускает принципиально новый уровень организации учебного процесса.

Практика использования программно-педагогических средств на занятиях по дисциплинам информатического направления показывает, что студентам нужно предлагать такие проблемные задания:

Ознакомительное проблемное задание. Это задание назначено для того, чтобы помочь студенту осознать суть проблемной ситуации и продумать пути ее решения.

Компьютерные проблемные задания. В рамках этих заданий студентам предлагается провести несколько простых экспериментов с помощью компьютерных программ и ответить на контрольные вопросы.

Экспериментальные проблемные задания. Это задания, для решения которых студентам необходимо спланировать и провести ряд компьютерных экспериментов.

Тестовые задания. Это задание с выбором ответа, в ходе выполнения которого студенты могут воспользоваться компьютером.

Исследовательские проблемные задания. Студентам предлагается самим спланировать и провести ряд компьютерных экспериментов, которые подтверждают или опровергают некоторую закономерность. Наиболее успешным студентам предлагается самостоятельно сформулировать ряд проблемных задач, решить их и подтвердить экспериментом.

Творческие проблемные задания. В рамках таких заданий студенты сами придумывают задания, формулируют их, решают, а затем ставят компьютерные эксперименты для проверки полученных ответов.

Перечисленные задания помогают студентам быстро овладеть управлением компьютерных

программных средств, способствуют осознанному усвоению учебного материала и пробуждению творческой фантазии. Особенно важно то, что студенты получают знание в процессе самостоятельной работы, поскольку эти знания необходимы им для получения конкретного на экране компьютера результата. Преподаватель на таком занятии исполняет лишь роль помощника и консультанта.

Обобщая выше сказанное, можно сделать вывод о том, что преподаватель на занятиях по дисциплинам информатического направления, может применять учебные компьютерные программы при решении проблемных ситуаций:

– демонстрация и иллюстрация текстов, формул, фотографий при изучении нового материала;
– иллюстрация методики решения проблемных заданий, в частности сопровождения решения каждой сложной проблемной ситуации с помощью интерактивного процесса;

– решение экспериментальных заданий с использованием анимационных экспериментов;
– проведение лабораторных работ;
– контроля над уровнем знаний студентов за методикой дифференцированного обучения;
– текущего контроля знаний по использованию современных технологий дистанционного обучения.

Уровень сложности проблемного задания определяется отношением уровня его сложности к уровню проблемы. Он возникает, когда учебный материал, изложенный преподавателем с помощью метода проблемно-развивающего обучения, не отвечает подготовке студентов. Поэтому необходимо следить, чтобы задание находилось в «диапазоне проблемы» студента, тогда он сможет в процессе напряженной умственной деятельности решить проблемное задание и усвоить новые знания.

Литература

1. Жук Ю. О. Організація навчальної діяльності в комп'ютерному орієнтованому навчальному середовищі // Інформаційне забезпечення навчального процесу: іноваційні засоби і технології: Колективна монографія. – К.: Атіка, 2005. – 252с.
2. Ларионов В. В. Методологические основы проблемно ориентированного обучения физике в техническом университете [Текст]. Монография / В. В. Ларионов. – Томск: Изд-во Том. ун-ту, 2007 – 240 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., Мысль, 1981. – 181 с.
4. Шамова Т. И. Урок в современной школе и его педагогический анализ / Т. И. Шамова, Т. К. Чекмарева. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. – 81 с.

Tregub O.D.

The using of programmatic of pedagogical and telecommunication facilities in problem teaching

Abstract: In the article the methodical use programmatic of pedagogical and telecommunication facilities is examined in the problem teaching. Possibility of leadthrough of computer-assisted laboratory experiment is described for the individual teaching. The feature of application of the problem teaching the future teachers of technologies is described in the decision of tasks of problem character. The active methods of decision of problem situations are examined, which strengthens critical thought and teaching efficiency. The problem-oriented teaching at learning of future teachers of technologies lines up an education chart, by creation of project component due to informatively-computer technologies. It is well-proven that a computer can be utilized for processing of data and registration of large array of experimental data, as a mean of communication. It represents the tendencies of the use of computer in the problem teaching at the study of disciplines of informative direction. Possibilities of the use of the personal computer are certain for intensification of process of mastering of educational material in application of problem situations at the study of disciplines of information direction. An author tries to prove that application of the problem teaching it is possible to present in preparation of future teachers of technologies, how departmental teaching. An author is made a conclusion, that the level of complication of problem task is determined attitude of level of his complication toward the level of problem. It arises up, when educational material, expounded a teacher by a method problem developing of education, does not answer preparation of students. It is necessary to watch, that a task was in the «range of problem» of student, then it will be able in the process of tense intellection to decide a problem task and master new knowledge's.

Keywords: problem teaching, problem situation, computer problem tasks, teacher of technologies, informative direction.

Хілько Ю.В.¹

Консультування як форма соціалізаційної роботи з учнями в школах Канади

¹ Хілько Юлія Вікторівна, аспірантка Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна

Анотація: У статті проаналізована практика консультування обдарованих учнів у загальноосвітніх школах Канади. Визначено функції шкільного консультанта у формуванні просоціальної поведінки обдарованого учня, позитивному розвитку його психічної і емоційної сфери. Встановлено види консультативних практик і стратегій, які використовуються в канадських школах як превентивні засоби щодо стресових ситуацій, у які може потрапляти обдарована дитина.

Ключові слова: соціалізація, обдарована дитина, консультант, соціальне середовище, функції шкільного консультанта.

Ефективність соціального і особистісного розвитку обдарованого учня залежить від рівня конформізму школяра до суспільних норм. Враховуючи ці умови у закордонній педагогічній роботі з обдарованими і талановитими учнями, особлива увага науковців зосереджена на ролі, яку здійснюють агенти соціалізації обдарованих учнів. Так, у Канаді до головних агентів соціалізації обдарованих школярів відносять вчителів, консультантів, менторів і батьків. В межах нашого дослідження ми зупинимось на аналізі функції консультантів обдарованих школярів у школах Канади, адже в останні десятиліття психолого-педагогічна підтримка обдарованих учнів набуває все більшої актуальності в силу активного впливу на становлення й розвиток соціальної і емоційної сфери учня.

Історія розвитку консультативної практики обдарованих дітей сягає лише кількох десятиліть. Це пов'язано з тим, що на початку 80-х років минулого століття визначення обдарованості і таланту дитини серед науковців англomовних країн тяжіли до застосування критерію високого рівня виконання учнем навчальних завдань (performance-based). А тому учні, яких ідентифікували як обдарованих, вважалися в цілому успішними, в достатній мірі вмотивованими та такими, що вже демонструють значні успіхи у навчанні. Потреби дітей, які не проявляють високого рівня реалізації власного потенціалу рідше викликали дослідницький інтерес науковців. Лише за результатами праць американських вчених Л. Холінгворс (L. Hollingworth, 1886 – 1939), Дж. Керр (J. Kerr) та Р. Заффранн (R. Zaffrann) актуалізувалася робота з обдарованими дітьми, що потребують соціально-емоційної допомоги, зокрема консультаційної. Відтоді роль консультанта, як агента соціалізації обдарованих учнів, набула значного поширення [1, с. 154].

Існують об'єктивні чинники середовища, що здатні позитивно чи негативно впливати на процес навчання учня. Під час позитивного впливу відбувається підтримка розвитку здібностей ди-

тини, що в свою чергу підвищує академічну успішність школяра, розвиває сильну та здорову Я-концепцію дитини. В цілому, складовими соціального середовища дитини є:

- середовище сім'ї, в якому дитина зростає та навчається – її розмір, економічний та соціальний статус, ставлення членів сім'ї до ролі навчання та обдарувань дитини;
- значимі інші – батьки дитини, брати-сестри, вчителі, учні класу, лідери школи, лідери спільноти, а також всі ті, хто підтримують, заохочують, перешкоджають чи ставляться нейтрально до розвитку обдарувань дитини (пасивність чи байдужість з боку значимих інших щодо реалізації здібностей дитини може бути проявом їхньої активної чи негативної соціальної позиції);
- матеріально-технічне забезпечення, що його надає або не надає школа для розвитку обдарувань і талантів школяра, і навіть соціальний етос спільноти, що може диктувати, який тип чи вид таланту і обдарованості поціновується;
- важливі події (позитивні або негативні) у родині та шкільній громаді: наприклад, смерть одного з членів родини, руйнування сім'ї, боротьба з хворобою, виграш призу чи винагороди, зустріч з “потрібним” вчителем у “потрібний” час, – все це може мати значний вплив на досягнення учня, підштовхнути його від простого демонстрування лише задатків до певної діяльності у повноцінне вираження обдарованості і таланту [1, с. 157].

Враховуючи сказане вище, метою консультування обдарованих дітей у Канаді є підвищення самосвідомості учня, розширення його навичок та вмій, особистісне зростання, все, що могло б посприяти здоровому соціальному та емоційному розвитку обдарованої дитини. Не варто починати консультування, переслідуючи лише мету встановлення клінічного діагнозу, однак варто попереджати симптоми патології. Практика консультування обдарованої дитини надто не відрізняється від роботи щодо ідентифікації негараз-

дів та роботи над розв'язанням соціально-психічних проблем школяра, що призводять до щоденних життєвих труднощів на шляху його розвитку. Незалежно від обставин потрібно завжди пам'ятати про індивідуальний розвиток учня як свідомого громадянина і автономну особистість. Варто розглядати навіть незвичайні та неординарні вчинки дитини як суттєве відхилення, яке однак не завжди зумовлене природою обдарованого учня, а спричинене соціальним впливом у сім'ї дитини та інших соціальних інституціях і спільнотах (клас, школа, громада тощо) [2, с. 109].

Американська асоціація шкільних консультантів (American School Counselor Association's, (ASCA)) визначає функцію шкільних консультантів як "сприяння у наданні технічної допомоги та організації системної підтримки розвитку програми консультування в школі для обдарованих і талановитих учнів з метою задоволення їхніх потреб, так само як і учнів, що не були ідентифіковані як обдаровані" [3, с. 42]. Ця допомога включає участь шкільного консультанта в процес ідентифікації дитини, забезпеченні групового та індивідуального консультування, рекомендації щодо застосування додаткових ресурсів та інформаційних матеріалів для розвитку учнівського потенціалу, сприяння у розумінні та усвідомленні особливих потреб обдарованих учнів педагогічним колективом школи, участь консультанта у курсах підвищення кваліфікації. Шкільний консультант, як агент соціалізації обдарованих учнів, відповідальний за надання психолого-педагогічної підтримки учневі в інтелектуальному, емоційному, соціальному розвитку, а також у виборі майбутньої професійної діяльності [3].

Особливою вимогою, що висувається до роботи шкільного консультанта, є знання та розуміння природи дитячої обдарованості, а саме: асинхронного розвитку учня, його пристрасті до навчання, емоційної напруженості, жаги досягнень відмінних результатів у виконанні шкільних завдань, потреби в інтелектуальному стимулюванні, прагненні до охайності чи перфекціонізму; брати до уваги інтровертність/екстравертність, високу моральну чутливість учня до соціальної справедливості тощо [3; 4].

Консультант обдарованої дитини повинен, в першу чергу, намагатися підвищити рівень самосприйняття учня та прийняття ним власної обдарованості. Це має включати реконструкцію мотивації дитини до досягнення успіхів у навчанні, без чого її високі здібності не зможуть трансформуватися у високий рівень досягнень (achievement) [5, с. 128].

У провінціях Юкон та Британська Колумбія розроблені та успішно впроваджуються цільові програми "Спеціальні програми підтримки" (Special Programs Services), "Спеціальні освітні послуги" (Special Education Services) В цих програмах мету діяльності шкільного консультанта визначено як підтримку кожної дитини в її інтелектуальному розвитку, набуття нею соціальних компетентностей та професійне орієнтування, що своєю чергою сприяє становленню учня як відповідального громадянина суспільства, вмотивовує його зробити позитивний внесок у життя суспільства. Шкільний консультант покликаний забезпечувати консультаційну роботу в тісній координації з діяльністю органів управління освітою та громадських організацій [6; 7].

Метою шкільного консультування в Канаді є надання консультаційних послуг для підтримки учнів, членів їх сімей та педагогічного персоналу. Ця консультаційна служба призначені для покращення освітнього, особистісного, соціального, емоційного та кар'єрного розвитку учнів у школі та спільноті в цілому. У центрі уваги шкільного консультанта є розвиток особистості кожного учня, надання допомоги у наслідуванні культури школи, розширенні прав та можливостей досягати успіху.

Шкільний консультант забезпечує континуум превентивних, розвивальних, корективних та інтервенційних послуг, а також спрямовує використання учнем загальних шкільних та громадських ресурсів для задоволення власних соціалізаційних потреб. Роль шкільного консультанта включає консультування, координацію та навчання. Однак не варто розуміти під цим дисциплінування, а навпаки, надання консультантом допомоги у досягненні ефективних змін у поведінці дитини [8].

Функції шкільного консультанта поширюються як на окремих учнів, так і на їх групи та класи для забезпечення інтервенційних та превентивних заходів, а саме:

- забезпечення особистісного та соціального розвитку відповідно до віку дитини;
- надання порад учням, членам їхніх сімей та спільноті щодо сприяння зростанню почуття власної гідності, індивідуальної відповідальності та набуття соціальних навичок, таких зокрема, як прийняття самостійних рішень, наслідування соціально прийнятних норм та настанов;
- пом'якшення дії або трансформація зовнішніх чинників, що можуть призвести до виникнення труднощів у школярів;
- підвищення освітніх досягнень учнів через постановку цілей, сприяння отриманню високих результатів у реалізації індивідуалізованого

навчального плану та дії, спрямовані на сприяння ефективній навчальній роботі учня, виробленні позитивних соціальних звичок;

- сприяння вибору кар'єрного шляху та життєвих цілей за допомогою дослідження та уточнення вподобань учня у певному виді зайнятості, розвиток здатності прийняття рішень, персонального планування освіти для кар'єри [7, с. Н 14].

Шкільний консультант може надавати учням інструктаж у питаннях взаємостосунків з однолітками, вирішенні міжособистісних конфліктів, набутті життєвих навичок й соціальних моделей поведінки.

В урядовій програмі провінції Острова Принца Едварда "Індивідуалізація освітнього планування: стандарти і директиви" (Individualized Educational Planning: Standards and Guidelines) зазначено такі обов'язки шкільного консультанта:

- розроблення характеристики поведінкових та навчальних потреб учня;
- надання експертизи щодо поведінкових чи навчальних стратегій дитини;
- співпраця з учителем щодо генерування ідей та пропозицій підтримуючого поведінкового сприяння та можливого втручання;
- допомога вчителю у розробленні стратегій ефективної комунікації та оцінювання успішності учнів [9, с. 26].

Таким чином, проаналізовані функції шкільного консультанта та обов'язки, які на нього покладені, розширюють уявлення про його роль у соціалізаційному процесі обдарованих дітей в канадських школах. Участь консультанта у навчальному процесі та розв'язанні соціально-психологічних проблем учня ставить його наділяє його особливим статусом у педагогічному колективі, зокрема це стосується соціалізації обдарованих дітей. Обдарованість чи надзвичайні здібності самі по собі не гарантують успіху їх носіям, а повинні підкріплюватися здоровою Я-концепцією та сприятливим соціальним середовищем вдома і в школі [1, с. 164]. А тому розглядають кілька видів консультування, рекомендованих у роботі з обдарованими дітьми, що класифікуються як психо-освітні (psycho-educational), наприклад, використання вчителем афективного курикулуму (affective curriculum), тобто застосування та пробудження в школярів сильних позитивних емоцій (афектів), що підвищують наукову допитливість і збуджують інтерес в обдарованих учнів у поєднанні з традиційними терапевтичними процедурами, такими, як групове консультування, індивідуальне чи сімейне консультування [8, с. 215].

Афективний курикулум (affective curricula), зокрема, є превентивною стратегією у консультативному процесі поряд із корективними стратегіями. Афективний курикулум – це курикулум, який реалізується через активацію емоційної сфери учнів, обдарованих у тому числі, і підкріплюється емоційно-насиченим навчальним матеріалом і відповідними педагогічними технологіями. В деяких канадських навчальних програмах для обдарованих дітей значна увага приділяється афективному компоненту, що розробляється з метою допомоги учням зрозуміти та обговорити проблеми, з якими вони зустрічаються в соціальному середовищі однолітків, друзів, сім'ї чи спільноти загалом [8, с. 215].

Іншою превентивною стратегією є використання вчителями, батьками та спеціалістами-консультантами читання та обговорення книг, які б демонстрували життєвий шлях відомих особистостей. Існує три види використання літератури у консультуванні обдарованих дітей:

1-й – "посібник для виживання" – роз'яснення феномена обдарованості, що допомагає учням, які нею володіють, зрозуміти власну обдарованість;

2-й – збірка цитат обдарованих дітей;

3-й – путівник (керівництво) для батьків у вихованні обдарованих дітей, що включає директиви щодо оцінки особистісних характеристик дитини, в тому числі здібностей, мотивацію та розробку рекомендацій для батьків і вчителів, як задовольняти академічні, соціальні та мотиваційні потреби обдарованих дітей вдома і в школі [10, с. 18].

Бібліотерапія (читання книг про обдарованих людей) чи кінотерапія (перегляд фільмів про обдарованих людей) може слугувати допоміжним засобом для набуття дитиною додаткового життєвого досвіду. Такий вид терапії допомагає обдарованим учням розуміти власну винятковість, долати життєві труднощі та використовувати набуті знання як додаткове джерело у розвитку власного творчого потенціалу. Через непряму ідентифікацію себе з головним героєм, читач книги чи переглядач кінострічки може спробувати нові ролі та адаптувати власні здібності, виразити свої емоції та, уникаючи будь-яких ризиків, висловити альтернативні варіанти розв'язання конфліктів чи особистих емоційних переживань [8, с. 216].

Групове консультування, є також дієвою превентивною стратегією. Склад учнів групи може бути сформований з осіб будь-якого віку, однак особливо ефективно його проведення серед учнів середньої школи. Зокрема, при груповому консультуванні обдарованих дітей, порушуються питання навчальної успішності, конфлікти в

сім'ї, а також орієнтація на майбутній вибір професії тощо [11]. Однак, у процесі консультування обдарованих дітей щодо вибору кар'єри слід враховувати гендерний статус учня, особливо його латентне значення щодо соціальних очікувань важливих інших.

Інший вид консультативної стратегії – інтервенційне консультування, є корисним у випадку, коли обдарована дитина володіє супутніми розладами настрою, такими як депресія чи тривоги, поведінковими розладами (синдром дефіциту уваги та гіперактивності, синдром Аспергера) чи анорексія, або ж страждає від фізичного чи сексуального насильства.

Проблемою практичної реалізації інтервенційного консультування обдарованих дітей є підготовка кваліфікованих спеціалістів, оскільки лише незначна кількість компетентних соціальних працівників здатні адаптувати стандартні стратегії консультування до роботи з обдарованими дітьми, а у випадку непрофесійності консультанта можлива “патологізація” нормальних характеристик обдарованої дитини, як, наприклад, у випадку з адаптативною формою перфекціонізму [8, с. 218].

Найбільш поширеною проблемою, з якою батьки обдарованих дітей чи самі діти у канадських школах звертаються до консультантів, є переживання стресу. Це пов'язується із нездатністю соціуму розпізнати, зрозуміти чи прихильно поставитися до вираження конкретних рис обдарованості дитини, її талантів. Більш буденні проблеми, з якими обдарованим дітям випадає зустрічатися, є взаємостосунки з однолітками, емоційне та соціальне пристосування до товаришів і друзів та управління або опанування емоційних напружень, пов'язаних з ними [8, с. 213].

Слід розрізнати два види стресових збудників: перший – це внутрішні збудники стресу, що зумовлюються внутрішньою дисинхронністю чи екзистенційною депресивністю дитини, другий – це стресові збудники соціального середовища, такі, наприклад, як переведення учня до іншого класу, де навчальна програма не відповідає його рівню знань та вмінь, культура однокласників, що схильні до зневажання та висміювання прагнень до навчальної успішності тощо.

Консультування є необхідним та доречним для обдарованої дитини у ранньому підлітковому віці, а також під час зміни типу шкільної програми, коли очевидними стають підвищені вимоги до виконання навчальних завдань у конкурентному середовищі. Батьки обдарованої дитини також переживають та демонструють стресову поведінку, що пов'язана з усвідомленням невідповідності домашнього виховання потребам ди-

тини, її очікуванням, що диктуються специфічними інтересами та обдаруваннями [13].

Потреба у консультуванні виникає у деяких обдарованих учнів, а саме: це високо обдаровані учні, що навчаються за звичайними шкільними програмами, учні з подвійною винятковістю (twice-exceptional), андерачівери, дівчата-підлітки та дорослі обдаровані жінки, обдаровані особи із нестандартною сексуальною орієнтацією, особливо у підлітковому віці та юності, а також діти з культурних та етнічних меншин [3; 10; 13].

Консультативний процес складається з кількох фаз, кожна з яких виконує особливу функцію у покращенні соціально-емоційного та інтелектуального розвитку обдарованого учня. Канадські консультанти використовують принцип когнітивно-біхевіористичного консультування – це системний підхід (поведінкова когнітивна терапія), який полягає у допомозі дітям, підліткам та їх сім'ям змінити розуміння власної поведінки та надати реалістичну оцінку власним думкам і почуттям. Когнітивні поведінкові техніки (які помилково розуміють як “позитивне думання”) заохочують учня спочатку до розпізнавання взаємозв'язків між думками та почуттями, а потім і до ідентифікації відповідних когнітивних деформацій (перекручувань). Поведінковий компонент когнітивно-біхевіористичного консультування визначає, що ситуативне управління є невід'ємною частиною багатьох консультаційних втручань. Системний підхід апелює до ідеї, що кожен з членів сім'ї здійснює взаємний вплив, а тому всі мають брати участь в оцінюванні дитини під час консультування. Однак варто зважати, що проблеми обдарованої дитини не завжди спричиняються членами сім'ї, але рідні й близькі можуть посилювати, підтримувати чи сприяти їх усуненню [1, с. 177 – 178].

У практиці консультування високообдарованих учнів особистісними рисами консультанта має бути довіра, включаючи теплоту та прихильне співпереживання. Важливо під час консультування обдарованого школяра використовувати словниковий запас, який є близьким дитині, однак не намагатися зводити його до примітивності [1].

Роль клієнта - обдарованого учня - у консультаційному процесі вимагає його активної участі у процесі розв'язання особистих проблем. Домашні завдання щодо особистісного, соціального позиціонування дитини у колективі, які формуються та програмуються під час консультаційної сесії, повинні практикуватися учнем у реальних життєвих умовах. У консультуванні обдарованих підлітків та молодих людей варто особливу увагу приділяти поведінці дитини, в тому числі

афективним проявам (емоційній експресивності, сміхові, засмученню, побоюванням, дратівливості, злості, напруженню, тривожності), моторній активності (невгамовності, мимовільним рухам, тікам, манерності, ритуальності), вербальності (мовленню, вокалізації, жестикуляції, включеності дитини у розмову) та соціальної реакції на співрозмовника (соціально усталеній манері використання мови та жестів, зворотності розмови, зоровому контакту, кооперуванню та поступливості).

Отже, шкільний консультант відіграє важливу роль у процесі соціально-психологічного роз-

витку обдарованого учня. Це пов'язано, перш за все, з використанням цілеспрямованого психологічного впливу на формування Я-концепції школяра. У канадських загальноосвітніх школах практика консультування обдарованих дітей набуває все більшої значущості, оскільки є невід'ємною складовою навчально-виховного і соціалізаційного процесу. В Україні консультативна робота з обдарованими школярами досі не набула такого розвитку, як у Канаді, тому важливими й корисними будуть подальші наукові розвідки в цьому напрямі.

Література

1. Boland C. M., Gross Miraca U.M. *Counseling Highly Gifted Children and Adolescents / Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Editors S.Mendaglio, J. S. Peterson. 2007:153 – 197.
2. Peterson J. S. *A Developmental Perspective / Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Editors S.Mendaglio, J. S. Peterson. 2007: 97 – 126.
3. Wood S. *Best Practices in Counseling the Gifted in Schools: What's Really Happening?* / Gifted Child Quarterly. 2010, 54: 42 – 58.
4. Lovecky D. V. *The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents / Counseling the Gifted and Talented*. Editor L. Silverman. 1993: 29 – 50.
5. Roedell W. C. *Vulnerabilities of highly gifted children / Roeper Review*. 1984, 6(3): 127 – 130.
6. Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines, British Columbia Ministry of Education, 2011: 145.
7. Special Programs Services: A Handbook of Procedures and Guidelines. Yukon Department of Education, 1995: 288.
8. Moon S. M. *Counseling Needs and Strategies / The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Editors M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon. 2002: 213 – 222.
9. Individualized Educational Planning: Standards and Guidelines. Department of Education, Prince Edward Island, 2005: 153.
10. Moon S. M. *Specialized counseling services for gifted youth and their families: a needs assessment / Gifted Child Quarterly*. 1997, 41 (1): 16 – 25.
11. Greene M. J. *Career counseling for gifted and talented students / Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Editors M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson, and S. Moon. 2002: 223 – 236.
12. Lehman E.B. *The Social and Emotional Adjustment of Young, Intellectually Gifted Children / Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students / Ed. S.M. Moon*. 2004: 1 – 8.
13. Mendaglio S. *Models of counseling: gifted children, adolescents, and young adults*. Editors Sal Mendaglio, Jean S. Peterson. 2007:304.

Khilko I.V. Counseling as a form of students' socialization in Canadian schools

Abstract: In the article the practice of counseling gifted students in Canadian public schools is analyzed. The functions that school counselors should fulfil in order to develop students prosocial behavior, and their positive mental and emotional development is defined. This article also specifies the types of counseling practices and strategies that are performed in Canadian schools as a means of prevention of emotional and psychological stress in which student can get into.

Keywords: socialization, gifted child, consultant, the social environment, school counselor function's.

Хилько Ю.В. Консультирование как форма социализационной работы с учениками в школах Канады

Аннотация: В статье проанализирована практика консультирования одаренных детей в общеобразовательных школах Канады. Определены функции школьного консультанта в становлении просоциального поведения одаренного ученика, позитивного развития его психической и эмоциональной сферы. Установлены виды консультативных практик и стратегий, которые используются в канадских школах как превентивные средства относительно развития эмоционально-психологических стрессов, в которые может попадать одаренный ученик.

Ключевые слова: социализация, одаренный ребенок, консультант, социальная среда, функции школьного консультанта.

*Храброва В.Е.*¹

Проблема формирования образной картины мира школьников в педагогической науке

¹ *Храброва Валерия Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан филологического факультета, Севастопольский городской гуманитарный университет, г. Севастополь, Украина*

Аннотация: В статье представлен обзор педагогических источников по проблеме формирования образной картины мира школьников в педагогической науке с XVII в. до начала XXI столетия. Показаны изменения в педагогических подходах ученых разных стран, связанных с содержанием образования, образным восприятием, формированием собственного взгляда учащихся на мир.

Ключевые слова: образная картина мира, содержание образование, образное мышление, образное восприятие, культурологическая модель обучения, синергетика.

В педагогической науке проблема формирования образной картины мира связана прежде всего с содержанием образования, которое основывается на основных дидактических теориях: дидактического энциклопедизма или материализма (Я. Коменского, Д. Мильтона, Г. Спенсера), дидактического формализма (А. Дистервега, Ж. Руссо, И. Песталоцци, И. Гербарта), дидактического прагматизма или утилитаризма (Д. Дьюи, Г. Кершенштайнера). Польский дидакт В. Оконь, анализируя эти теории отмечал: «Энциклопедизм высоко оценивает знания, формализм – умение мыслить, а утилитаризм – практические умения и навыки, но гармоническое развитие человека требует и того, и другого, и третьего. Идея преодоления односторонности этих теорий лежит в основе интеграции трех названных факторов...» [19, с. 109-110].

Так еще в XVII в. Я.А. Коменский положил образное восприятие в основу своего дидактического учения: «...чем больше чувств, тем знание прочнее, а вещи запоминаются долговечнее... возникает отсюда принцип: всем надо овладеть столькими чувствами, сколькими это возможно» [6, с. 553]. Педагог подчеркивал важность приведения воспринятого в определенную систему, для чего в сознании учеников должны сформироваться символические образы и представления: «Перевод умственного сознания в чувственное происходит при помощи символов... Символическое представление вещей является ключом и гвоздем памяти». Символ всегда содержит в себе глубинную идею и в то же время не утрачивает связи с конкретным образом.

Эту идею развил в XVIII в. украинский философ и педагог Г. Сковорода, который, занимаясь преподавательской деятельностью, заметил, что существующее в то время требование догматического знания Священного Писания приводит к простому зазубриванию библейских текстов, что не отражается на духовном развитии личности учащихся. Для преодоления этого несоответствия им был предложен принцип «сродности»,

который основывался на понимании библейских и античных образов как образов символических. Каждый такой образ нужно было «сроднить» с сознанием ученика на основе того общего, что заложено в образе и одновременно существует в сознании каждого человека. Это общность переживаний подобных явлений, или «сродность», есть ничто иное, как образное постижение, на основании которого формируется отношение к миру [15].

В XIX веке зарубежные педагоги И. Базедов, И. Гербарт, Ф. Дистервег, И. Песталоцци, Г. Спенсер развивали концепции о том, что получаемые знания должны обеспечить широкое научное образование и свой взгляд на мир, а не только профессиональную подготовку. В отечественной науке в XIX веке известные ученые, педагоги (В. Вахтеров, П. Каптерев, П. Лесгафт, Л. Толстой, К. Ушинский и другие) обосновывали идеи о воспитании нового человека, образованного и высоконравственного гражданина и патриота своего Отечества. В искусстве они видели фактор влияния на развитие человека, сопоставимый по значимости познания природы и общества с наукой и формирующий свой особый взгляд на мир.

Конец XIX начало XX века в отечественной педагогике были ознаменованы широким общественным признанием не только наглядного метода обучения в литературе и истории, но и использовании этого метода для формирования у гимназистов определенного взгляда на мир. Замысел школьного пособия «Картины по русской истории» возник в 1902 году, после выхода в Лейпциге серии культурно-исторических картин для школьного преподавания, составленный немецким историком культуры А. Леманом. Автором отечественного пособия стал известный историк и педагог А. Князьков. Отобранные им сюжеты отражали наиболее важные для становления государственности события и укладывались в четыре крупных периода: Киевская Русь, Суздальская Русь, Московская Русь, Всероссийская Русь. Для создания пособия были привле-

чены лучшие художники Москвы и Санкт-Петербурга: С. Иванов, братья Васнецовы, Б. Кустодиев, А. Бенуа, Д. Кардовский, Е. Лансере, М. Добужинский, В. Серов и др. Всего для школьного преподавания истории было написано 50 картин. Структура подачи материала способствовала формированию собственного отношения учащихся к изучаемому событию. Вот как, например, осуществлялась подача материала по теме «Смутное время. XVI-XVII вв.»:

- 1) рассматривание картины (С. Иванов «В смутное время»)
- 2) описание картины
- 3) исторический комментарий (мнение ученых Н. Костомарова, С. Платонова и др.)
- 4) методика подачи исторического материала на основе художественных произведений изобразительного искусства (для отдельных исторических событий было предусмотрено чтение художественных произведений, описывающих эти события) [5].

Данный опыт имел очень большое значение для дальнейшего формирования у школьников своего отношения к миру средствами искусства.

Большое внимание формированию целостной (в т.ч. и образной) картины мира учащихся уделял К. Ушинский. В его работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» говорится о том, что картина мира как обобщенное представление об окружающем мире выступает базовой системой ориентиров человека. Картина мира, в понимании К. Ушинского, это ментальная модель мира, которая хранится в памяти народа, его сознании, культуре как системное знание об устройстве мира, месте и назначении человека в нем. Одним из основных компонентов этой системы выступает образная религиозная картина. Картина мира, по сути, является духовным образованием, через которое воспринимается человеком окружающий мир и вырабатывается отношение к нему. По К. Ушинскому, человек сам строит образ мира в соответствии с собственными потребностями и опытом. Педагог обращает внимание: «Каковы бы ни были внешние обстоятельства, все же человек сам составляет мир. Ибо мир управляется и идет сообразно идеям, чувствам, нравственным и умственным стремлениям человека, и от внутреннего его состояния зависит видимое состояние общества». При этом «учение и воспитание в тесном смысле этого слова могут иметь большое влияние на идеи, чувства, нравственные и умственные» [16, с 18-19].

В XX веке дальнейшее развитие педагогической науки привело к значительному пересмотру

представлений о школе и обучении. Г. Лабунская, Ю. Рубина, Б. Юсов и другие ученые-педагоги XX века разрабатывали концепции о том, что искусство как часть культуры является эффективным средством воспитания и образования. Так сложились научно-теоретические основания для интегрирования культуры и искусства в образование, что имеет большое значение для формирования образной картины мира учащихся.

Но непосредственно интерес к образной картине мира и связанной с этим проблеме образного восприятия в педагогической науке начал активно проявляться в 80-е годы XX века в связи с новым осмыслением целей и содержания образования в педагогике. М. Ярмаченко предлагает рассматривать содержание образования как систему знаний «об окружающем мире, современном производстве, культуре и искусстве, обобщенных интеллектуальных и практических умениях, навыках творческого решения практических и теоретических проблем, системе этических норм, которыми должны овладеть школьники» [10, с. 93].

В 90-е годы содержание образования определяется гуманитарным подходом. «Содержание современного школьного образования многокомпонентно. Оно включает в себя знания, разнообразные умения и навыки, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения человека к природе, к себе и другим людям» [14, с. 46]. Украинские ученые О. Савченко, Н. Волкова, М. Фицула отстаивают гуманитаризацию образования, которая требует отработки концепции развития личности. О. Савченко предлагает переосмыслить все содержание мировоззренческих основ для того, чтобы ориентировать личность на общечеловеческие и национальные ценности, утверждение прогрессивных гражданских, нравственных, эстетических взглядов. Украинский педагог предлагает усилить культурологическую составляющую образования: «культурологическая функция школьного образования в новой ситуации развития предусматривает прежде всего обновление содержания на основах его гуманитаризации, целенаправленного использования достижений национальной культуры» [14, с.41].

В это время понятие «образное восприятие» стало использоваться наряду с такими понятиями, как «художественное восприятие», «эстетическое восприятие». Как отмечает Е. Крупник, эстетическое, художественное, образное восприятие обеспечивают человеку целостность мировосприятия, в фундаменте которого лежат как научная картина мира, так и его образное восприятие. Только совокупность научной и образ-

ной картины мира даёт целостное отображение мира в человеческом сознании. Кроме того, можно говорить об общей эстетической природе этих типов восприятия: они неотделимы от формирования эстетических эмоций, духовно обогащают человека, способны пробудить его творческий потенциал [7]. Вместе с тем, образное восприятие имеет некоторые отличительные от эстетического восприятия особенности. Это подчеркивает И. Гончаров в своей работе «Эстетическое воспитание средствами искусства и действительности, он выделяет следующие отличительные черты:

1. Если эстетическое восприятие предполагает «прочитывание», «оценку всего сущего», то содержание образного восприятия уходит в сферу познавательных-ценностных отношений, в сферу искусства.

2. Образное восприятие не ограничивается чувственной ступенью познания, а предполагает включение как образного, так и логического мышления, представляют единство познания и оценки.

3. Образное восприятие предполагают знание и понимание специального языка искусства, приобретённого человеком в результате общения с искусством и в процессе обучения.

4. Восприятие искусства носит глубоко личностный характер, ни при каком условии не может быть пассивным, требует напряжённого духовного труда и сотворчества.

5. Любое восприятие начинается с эстетической эмоции от объекта, но дальнейшее течение этих типов восприятия различно. Образное восприятие отличает сложность и диалектичность, заложенные природой художественного образа [3].

Безусловно, образное восприятие обладает большими воспитательными возможностями для общего (в том числе и общеэстетического) развития школьника, становления духовной и творческой сфер личности. Очевидно, что принятое в современной науке понятие «образное восприятие» связано с категориями эстетики, философии. Формирование образного восприятия — сложный процесс, эффективность которого определяется многими аспектами, в том числе, и толкованием понятий «образное», «образ», которое неоднократно изменялось. Истоки этих понятий определила философия эстетики, оказавшая особое влияние на осмысление данных категорий в педагогике. Именно в педагогике отразилось многообразие позиций и споров о роли образа и образного. Классики педагогики, как искусствоведы и литературоведы, испытывали влияние философских школ, которые, начиная с античности, когда впервые появилось учение об

образе-эйдосе, определяли суть искусства, исходя из собственного понимания образа. Это подтвердили исследования таких педагогов, как Б. Лихачев, Л. Печко, И. Кашекова, Е. Торшилова, Е. Носенко, О. Демьянчук, Г. Кутузова, В. Петрович.

В последнее время усилилась культурологическая составляющая содержания образования, что позитивно влияет на формирование образной картины мира у школьников. Как утверждают ученые — педагоги И. Зязюн, В. Абрамян, Р. Позинкевич, О. Рудницкая, С. Черепанова, содержание образования — это отечественная и мировая культура; «мир знаний о человеке, природе, обществе, мир переживаний (чувств) и отношений» [4, с.18]. По мнению И. Зязюна, переживания — это осмысление деятельности самопознания, которое раскрывает специфику духовного мира школьников, а отношения «включают усвоение процедур творческой деятельности и осознания ценностных аспектов в системе Я — Мир» [4, с.14-15]. В связи с этим многие исследователи считают необходимым более глубокое знакомство современных школьников с культурными ценностями. Так в монографии Р. Позинкевича «Образование в системе культуры» даются некоторые характеристики учебно-воспитательного процесса и педагогической деятельности в цивилизации нового типа [11]. Ученый утверждает: «Гуманизированное содержание образования... — духовно-культурный феномен, усвоение которого субъектом образования означает не только и не столько формирование определенной суммы знаний, а установки на то, что мир науки, совокупность научных знаний — это знания человека и для человека. А это уже — собственный культурный ориентир. Гуманизированное содержание образования подводит человека к пониманию его как высшей ценности общества...» [11, с. 129]. Именно это и дает возможность формирования определенной образной картины мира, основанной на овладении определенными достижениями мировой культуры. В этом ракурсе рассматривает возможности воспитания личности духовно развитой, эстетически образованной, культурно богатой О. Рудницкая: « При этом сегодня более глубоко понимается важность комплексного подхода к использованию культурного воздействия разных видов искусства, необходимость формирования у человека целостной художественной картины мира...» [12 с. 115]. Для этого важным, по мнению исследовательницы, является то, что «произведение искусства является результатом соотношения того, что познается, и того, кто познает, что обуславливает отличие его понимания и оценки, од-

нако не отрицает возможности схожих моделей индивидуальной интерпретации» [12, с.39].

Для формирования целостной (в т.ч. и образной) картины мира важны перспективы модернизации современной системы образования, которые с точки зрения С. Черепановой, она видит в современном научном мышлении, обусловленном методологией синергетики: «Синергетика концептуализирует идеи системности, нелинейности, самоорганизации, кросс-культурного взаимодействия Запада и Востока, т.е. целостности мира, интеграции научных знаний о мире и человеке на основах междисциплинарного синтеза» [19, с.35]. Ученая предлагает развивающую культуротворческую модель обучения, которая в том числе включает:

- «Мы-концепцию» образовательной деятельности (методология системности, целостность универсума, кросс-культурное взаимодействие).
- Дискурс понимания, герменевтическое измерение образовательного процесса.
- Критическое осмысление существующего бытия.
- Прогнозирование саморазвития личности как творческого субъекта культуры.
- Акмеологическую оптимизацию личностного бытия. [18, с. 38]

Синергетический подход к преподаванию в начале XXI в. стал особо востребован в различных науках. Так, Л. Балашов предлагает его использовать для преподавания философии. В книге «Философия: образ и текст» он отмечает «Основная идея книги: передать философскую мысль в единстве образа и текста. Образная и словесная составляющие мышления по отдельности не так сильны, как в единстве. Здесь налицо синергетический эффект. Кроме того, велико педагогическое, обучающее значение картин и образов. Совершенно ясно, что философию гораздо интереснее подавать и преподавать, если использовать картины и образы» [2, с. 6]. Он предлагает изучать философию, используя произведения живописи и скульптуры, образы литературных художественных произведений, притчи, созданные как философами, так и писателя-

ми, особенно большое внимание уделяется философской лирике русских поэтов.

Подобный опыт предложили и для изучения истории: элективный курс «История в образах и чувствах» для 5-6 класса. Как отмечает его автор Т. Челнокова, результативность данных занятий определялась не только развитием эстетических способностей учащихся, эмпатийности, эмоциональной речи, но и особенностями их восприятия исторического материала на последующих этапах обучения, овладение ими техникой «чувственного» проникновения в события прошлого [17].

Кроме содержания образования, по мнению Б. Лихачева [8], важнейшими факторами формирования картины мира личности являются среда и воспитание. Поэтому для формирования целостной картины мира необходимо создать особую образовательную среду, в которой должны быть реализованы принципы личностно ориентированного и развивающего обучения. Для формирования образной картины мира необходимо, чтобы среда обучения и воспитания были тесно связаны с культурной составляющей, т.е. воспитанием и формированием человека культуры.

Таким образом, проблема формирования образной картины мира в педагогике связана с вопросами образного восприятия, применения наглядного метода обучения, формирования собственного отношения к миру, которые были в центре внимания педагогов, начиная с XVII в. (Я. Коменский, Г. Сковорода, И. Песталоцци и др.). Большое внимание формированию картины мира школьников уделял К. Ушинский, он называл ее ментальной моделью мира, хранящейся в духовной памяти народа, его сознании и культуре. Актуальными вопросами современной педагогики, влияющими на формирование образной картины мира, стали: усиление культурологической составляющей содержания образования, интегрирование культуры и искусства в образовательную среду, внедрение культуротворческой модели обучения, основанной на синергетическом подходе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка / В.Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
2. Балашов Л.Е. Философия: образ и текст / Л.Е. Балашов. – М.: Мнемозина, 2006. – 382 с.
3. Гончаров И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / И.Ф. Гончаров. – М.: Педагогика, 1986. – 128 с.
4. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна / – К.: Випол, 2000. – С. 11-57.
5. Князьков С.А. Картины русской истории, изданные под общей редакцией [и объяснительным текстом] С.А.Князькова. – № 26. С.В.Иванов. Смутное время. – Москва: издание Гроссманъ и Кнебель, 1909. – 22 с.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1 – 630 с.

7. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства / Е.П. Крупник. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1999. — 240 с.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. — М.: Прометей, Юрайт, 1998. — 464 с.
9. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. Л.Г. Кашкуевича, Н.Г. Горина / В. Оконь. — М.: Высшая школа, 1990. — 382 с.
10. Педагогіка / За ред. М.Д. Ярмаченка. — К.: Вища школа, 1986. — 539 с.
11. Позінкевич Р.О. Освіта в системі культури: Монографія / Р.О. Позінкевич. — Луцьк: Ред.-вид. від. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. — 348 с.
12. Рудницька О.П. Культуровідповідність мистецької освіти / О.П. Рудницька // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія/ За ред. І.А. Зязюна. — К.: Віпол, 2000. — С.108-133.
13. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька / О.П. Рудницька. — Навч. посібник. — К.: Навчальна книга. Богдан, 2005. — 360 с.
14. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. — К.: Абрис, 1997. — 416 с.
15. Сковорода Г.С. Трактаты, диалоги. Начальная дверь к христианскому добронравью / Г.С. Сковорода. // Соч. в 2-х т. — Т. 1. — М.: Просвещение, 1973. — 639 с.
16. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. / Ушинский К.Д. Избранные труды. — М.: Дрофа, 2005. — 560 с.
17. Челнокова Т. А. Элективный курс «Эйдос» (История в образах и чувствах) для обеспечения гуманитарного профиля образования // Интернет-журнал "Эйдос". — 2007. — 15 января. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-1.htm>
18. Черепанова С.О. Поняття “стиль мислення» у науці та філософії освіти// Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: Зб. наук. праць/ Ред. кол. І.А. Зязюн (голов. ред.), С.О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Никало, С.О. Сисоєва та ін.. — Львів: Українські технології, 2002. — Вип.. 7. — С. 32-41.
19. Черепанова С.О. Проблема людини в українському мистецтві: Навч. Посібник / С.О. Черепанова. — Львів: Світ, 2001. — 296 с.

Khrabrova V.

Problem of formation of image world picture of secondary school students in the pedagogical science

Abstract: The article presents an overview of pedagogical literature on the issue of formation of image world picture of secondary school students in the pedagogical science from the end of XVII to the beginning of the XXI c. The work features innovative pedagogical approaches of international scholars in the sphere of the content of education, image perception, forming students' own outlook on life. We considered the approach of Y.A. Comenius to the content of education as far as he grounded his didactic ideas on the image perception; G. Skovoroda and his principle of “affinity” in understanding and interpreting Biblical and antique images as symbolical ones. We analyzed the experience of A. Kniazkov in composing a school manual «Pictures of Russian History» (1902 г.). The best artists of Moscow and Saint-Petersburg were invited to create illustrations for this manual: S. Ivanov, Vasnetsov brothers, B. Kustodiev, A. Benua, D. Kardovsky, E. Lansere, M. Dobuzhinsky, V. Serov, etc. The structure and layout of material of the manual contributed in forming gymnasium students' independent attitude to the event under study. In the article we advocate the viewpoint of K. Ushinsky on forming the holistic world picture of students. We defined the teacher's vision of world picture as a mental model of the world that is preserved in the memory of people, its consciousness and culture as a systematic knowledge of the world's arrangement and the place of a person in it. We analyzed the work of I. Goncharov who distinguished between esthetic and image perception. Special attention was given to the ideas of Ukrainian pedagogues O. Savchenko, I. Ziazun, R. Posinkevich, O. Rudnitskaya, S. Cherepanova, suggesting to reinforce the culturological component if education of students. The works of L. Balashov, T. Chelnokova were incorporated due to the use of synergetic approach to education on the basis of teaching philosophy and history. L. Balashov suggested teaching philosophy with the use of works art and culture, images of fictional literary works, parables, created by both philosophers and writers. Special attention was paid to the philosophical lyrics of Russian poets. T. Chelnokova elaborated an elective course of «History in images and feelings» for the 5-6 classes.

Keywords: image world picture, the content of education, image thinking, image perception, culturological model of education, synergetics.

PSYCHOLOGY

*Shamne A.V.*¹

The conceptual model of psychosocial development in the period of adolescence

¹ *Shamne Anzhelika Vladimirovna, Candidate of Psychological Science, doctoral student of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine, Kiev, Ukraine*

Abstract. The article deals with the results of creation the conceptual model of psychosocial development in the period of adolescence (11-21). We have made a theoretic-methodological analysis of the problem of psychosocial development in ontogenesis, the generalization and systematization of the theoretical positions and empiric facts accumulated in psychological science. The determination of the notions of the psychosocial conception of development is specified, the analysis of the common maintenance of the concept «psychosocial development» is carried out, its essence, structure. The psychohistoric analysis of the problem is accomplished. The historical place and value of adolescence in modern conditions are defined, the idea of the period of maturing (11-21 years old) is systematized.

Keywords: personality, psychosocial development, socialization, personality's development, adolescence, period of maturing (11-21 years old), conceptual model.

Ukrainian modern society has experienced difficult crises and transformations. It creates a social situation of development, which reinforces contradictions characteristic of the transitional periods of psychical development.

The transitional periods are those from adolescence (age 11) to that of a young adult (up to the age of 21 years old). Adolescence is most sensitive to the changes in different spheres of our life, and reacts harshly to new social problems. Consequently, the period of adolescence requires a profound study of its psychological and sociological characteristics. It is important to define those changes that took place in the development of modern teenagers and young people under the conditions of social changes. It will help to enlighten the commencement of psycho-pedagogical influence on the psychosocial development of teenagers and youths while overcoming different forms of unadaptable existence.

The modern state of society is characterized by the «crisis of childhood», the swift dynamics of the development of the pedagogical system, the prolongation of childhood, the early «erosion» of the stages of development (Elkonin D.B., Feldstein D.I.). The societal requirements to separate age periods change. The present system of division into the periods of development requires a revision and new understanding of the substance of transitional (critical) ages. In the conditions of the educational development the symptomatology of critical and transitional ages loses evidentness and identity [6].

Research actuality is also determined by the logic of general psychology's development as a fundamental science. Researchers are aimed at developing a general theory which would allow the integration of a great number of partial conceptions, built on separate empirical facts. As the academician Maxymenko S.D. underlines, the regularities and mecha-

nisms of a person's psychical development established during the 20th century in psychology are not exhaustive [4]. The substantial problems of development remain unsolved. A great number of empiric data requires methodical and methodological generalization on the basis of genetic approach realization. Accumulated during decades, theoretical regulations and empirical data concerning a person's development in transitional (crises) periods need critical analysis, reinterpretation and working out on this basis the system conception of psychosocial development.

The conception of psychosocial development is to furnish an answer to the question regarding the origin, regularities and mechanisms of psychosocial development of a child. This conception must have sufficient explanatory potential for solving the tasks of psychological, pedagogical, social theory and practice of education of a growing generation in the conditions of modern informative society. It will also contribute to the social-psychology development, subsequent improvement of the method of teaching and upbringing. Consequently, the object of our research is a person's psychosocial development in the period of adolescence (11-21 years old). The methodological basis of research is formed by fundamental principles and regulations which are developed in national psychology: the regulation about the development of psyche through activity (L.S. Vygotsky, G.S. Kostiuk, M.O. Leontiev); the conception of genetic psychology by S.D. Maxymenko; the epigenetic conception by E. Erikson; the conception of personalization by V.A. Petrovsky; L.S. Vygotsky's conception of age developed in G.O. Ball's, I.D. Bekh's, M. E. Boryshevsky's, L.I. Bozhovych's, O.V. Zaporozhets's, V.V. Davydova's, M.T. Drygus's, G.S. Kostiuk's, V.K. Kotyrl'o's, D.B. Elkonin's, S.D. Maxymenko's, V.F.

Morgun's, L.M. Prokoliienko's and other scientists' works.

We have made a theoretic-methodological analysis of the problem of psychosocial development in ontogenesis. The purpose was the generalization and systematization of the theoretical positions and empiric facts accumulated in psychological science. The determination of the notions of the psychosocial conception of development is specified, the analysis of the common maintenance of the concept «psychosocial development» is carried out, its essence, structure and features of correlation with the concepts «psychosocial relation», «socialization», «personality's development» and others are determined.

The psychohistoric analysis of the problem is accomplished. The historical place and value of childhood and adulthood as socially determined forms of psychosocial development in modern conditions are defined, the idea of the period of maturing (11-21 years old) is systematized. Psychological and sociopsychological approaches to the periodization of the psychical development in the period of adolescence are generalized. The empiric verification of the possibilities of the use of the psychosocial conception is carried out in the main problematic areas of social age psychology and their verification is carried out. The social situation of development is analysed in juvenile-youth age in detail, typical behaviour patterns related to the interpersonal relations and the process of an individual's entrance in a group are revealed. The dominant trends of an individual psychosocial development of a teenager in modern Ukrainian society are determined. The problematic moments and deformations characteristic of a certain part of schoolchildren and students of professional educational establishments are described.

Postnonclassical paradigm and pluralistic methodology of knowledge determine the disciplinary blurring and increase of the role of the analysis of socio-cultural context in the study of psychological phenomena. The new understanding of the nature of adolescence (Eng. "adolescence" – growing up, transition from childhood to adulthood from 11-13 to 18-21 years) as a cultural and historical phenomenon is related to overcoming of limitations of traditional socio-historical paradigm.

The phenomenon of adolescence is a cultural and historical construct, the result of socialization in the culture of a particular type (Cle M., Cohn I.S, Mead M., Feldstein D.I. etc.). Psychohistorical originality and self-value nature of adolescence can be determined only in the light of interaction between the individual and society. Psychologists (Asmolov A.G Kudryavtsev V.T Galazhinsky V.I. etc.), historians, cultural experts, sociologists, philosophers say that humanity is on a new evolutionary stage of psychohistorical development. The transformation of hu-

man nature takes place: the phenomenon of human desire for self-fulfillment, changes in the status and quality of childhood as a social and cultural phenomenon, the formation of personal identity as a self-modeling, changes in interaction of generations, etc.

In new social and cultural conditions the modern type of adolescence is the age group, which (as humanity in general) develops historically, universalizes ancestral ability of mankind, promotes the development of human society in the cultural space of time and history. Development of the modern teenager is a process of creative self-determination in the culture: on the one hand – it's a creative assimilation (assignment), on the other – it's the creation and enhancement of the creative potential of the genus, the actualization of not only realized, but also undetected, latent potential of the creative activity of mankind. Thus, adolescence is a carrier of cultural – creative function and source of tribal cultural evolution [7].

We have defined that in the period of juvenile-youth age (11-21 years old) there is a successive stage-by-stage reorganization of the structure of psychosocial development. These qualitative changes take place under the influence of a personality's development as a subject of vital functions. During the period from 11 to 21 years old the interaction between the integral levels "personality – individuality – individual" plays a particular role. Their integration causes deep changes in the maintenance and structure of psychosocial development. It concerns, foremost, the development of value-semantic sphere of consciousness, semantic regulation of social conduct and subject regulation of vital functions.

The attitude towards yourself, other people and the whole world are the components of a person's formation, individuality and the subject of a vital activity in the period of changing from childhood to adulthood. Due to our researches in the period of adolescence (11-21) one can distinguish three (3) stages of the development: pre-adolescence (11-13), adolescence (14-17), and post – adolescence (18-21). In each of these stages occurs a qualitative transformation of a person's attitude towards itself, the whole world and other people. Each phase is characterized by the sensitivity to this type of relationship.

In the pre-adolescence period (11-13), the individual develops a value-semantic attitude towards other significant people. The formation of "autonomy-dependence" as a personal style of behavior also occurs. In the adolescence period (14-17) the individual develops value-semantic attitude towards itself. The maintenance of psychosocial development defines the development of a personal installa-

tion, internality, and externality. During the post-adolescence (17-21), the individual develops a personal – semantic relation to the world. Also the social activity or social passivity, social and personal inclusiveness or estrangement will form.

The psychological maturity of an individual is the result of the psychosocial development during transition periods. For each stage of transition, there are some particular criteria that are typical for the formation of an individual's psychological maturity. The individual's maintenance defines the character of that person as a functioning member of society. The criteria of a psychosocial maturity are: value-semantic attitude towards one's self, world and significant people; the character of subjective regulation of the vital activity, the process of the correlation of socialization-individualization (coordination-non-co-ordination degree); and their corresponding results (self-dependence – autonomy, active social position, social responsibility).

The individual's attitude integration and productivity towards itself, the world and other people may be considered as a base criterion of a psychosocial maturity. During each stage of a psychosocial development the research shows the contradictory result between autonomy-dependence, social activity-passivity. Each of these stages is characterized by corresponding types of different transition crisis (13, 17, and 20/21), which represents itself the transition to the next stage of the development. When an individual reaches a certain age, different crisis' of social activity occurs; at thirteen (13) the autonomy crisis begins, at the age seventeen (17) the crisis of responsibility will manifest, and finally at the age twenty-one (21) the crisis of social activity will begin.

In the result of our experimental research some patterns connected with the maintenance of the internal contradictions are revealed.

Firstly, socially-psychological frustration realizes a specific role in psychosocial development during the ages from eleven to twenty-one (11-21). The individual's social needs of frustration provokes the origin of the vital purposes and perspectives. The frustration of the "I- conception" initiates the beginning of the compensatory belonging to significant social groups. The frustration of the necessities, in such a way, influences into regulation of a social time, into the process of integration of individual's

experience and future planning. The individual's frustration of the "I-conception" influences on the regulation of social space, regarding the process of expanding into, and belonging to significant social groups.

Secondly, psychosocial maturity is connected with an individual's development in a social, emotional, interpersonal sphere of its life. Psychosocial maturity is also connected with productive forms of psychosocial coping and the more mature forms of psychological protection, we've made a research of the overcoming's (coping's) strategy- behavior and functional protection of a person in the conditions of psychological barriers and frustration of social necessities. An individual behavior orientation on the necessity, on other people, on yourself (on your own emotional state and on your self-appraisal). Specificity of strategy's development of the behavior's overcoming and functional protection consists in these phases' sensitivity eleven- thirteen (11-13); fourteen- seventeen (14-17); (18-21) to their mastering and usage. Coping-behavior strategy "the orientation to the other people" forms at the age eleven-thirteen (11-13), coping-behavior strategy "the orientation to yourself" forms at the age fourteen- seventeen (14-17) and coping-behavior strategy "the orientation on a problem" forms at the age eighteen-twenty-one (18-21).

The individual's transition of the stages of psychosocial development's stages and formation of the psychosocial maturity provides a special activity of society (adults). The condition of this activity must be directed on the conditions' creation for psychosocial maturity's formation. The developing programs that a person requires in providing efficiency in the conditions of traditionally-popular educational process. The child's involvement into an efficient versatile activity is the efficiency's condition of psychosocial development. It must provide a person's socialization, individualization and personalization at the age between eleven and twenty-one years old (11-21). The individual's condition of psychosocial development is the following definition of the mechanisms of interrelation "personality – society" between the age eleven and twenty-one.

In our research we've received experimental data which may be used by the teachers and psychologists with the aim of optimizing a child's education optimization and upbringing.

REFERENCES

1. Ильин В.А. Возможности и перспективы использования психосоциального подхода к проблеме развития в условиях средней школы / В.А. Ильин, Д.В. Сипягин // Психологическая наука и образование. – 2007. – №2. – С. 25-32.
2. Мид М. Культура и мир детства: [Избранные произведения] / Маргарет Мид; [Пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева]. – М., 1988. – 455 с.
3. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания / В.Т.

- Кудрявцев // Психол. журнал. – 1998. – Т.19. – № 3. – С. 17-33.
4. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості/ Сергей Дмитриевич Максименко – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240с.
5. Сайко Э.В. Детство в субъектном определении общества как субъекта социального бытия (от редколлегии) / Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2002. – №1(29). – С. 3-9.
6. Фельдштейн Д. И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии.– 2002. – №1(29). – С. 9-20.
7. Шамне А.В. Отрочество XXI ст. як психосоціальний феномен та вікова група у новій суспільно-історичній ситуації // А.В.Шамне // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка і психологія». – 2012. – №7 – С.183-189.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/ Эрик Хомберг Эриксон / Пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.
9. Baltes, P. B. Lif-span developmental psychology: Observations on history theory revisited / P. B. Baltes. – N. J.: Erlbaum, 1983. – P. 176.
10. Huerre P., Ragan-Reymond M., Reymond J.M. L'adolescence n'existe pas. Histoire des tribulations d'un artifice. Paris: Editions Universitaires, 1990. – P. 205.

Шамне А.В. Концептуальная модель психосоциального развития в период взросления

Аннотация. В статье представлены основные результаты концептуализации модели психосоциального развития в период отрочества как перехода от детства к взрослости (11-21 pp.) в условиях социальных и культурных изменений. Отрочество рассматривается как культурно-исторический феномен и специфическая форма психосоциального развития. Представлены основные положения и ключевые понятия концепции. На основе анализа современной социальной ситуации развития в подростково-юношеском возрасте определены новые тенденции психосоциального развития этой возрастной группы. Современный тип отрочества – возрастная группа, которая исторически развивается, универсализирует родовые способности человечества, доопределяет способы его функционирования и развития в пространстве культуры и времени. Развитие современного тинейджера – это процесс творческого самоопределения в культуре: с одной стороны – это творческое усвоение (присвоение), с другой – создание и приумножение креативного потенциала рода, актуализация не только реализованных, но и невыявленных, скрытых возможностей человечества. Таким образом, отрочество является носителем культурно-творческой функции и источником развития родовой культуры. В период подростково-юношеского возраста происходит поэтапная реорганизация структуры психосоциального развития, в частности взаимодействие интегративных уровней "личность-индивидуальность-субъект". В период 11-13 лет преимущественно развивается ценностно-смысловое отношение к значимым другим, в период 14-17 лет – ценностно-смысловое отношение к себе, в период 17-21 лет – развитие личностно-смыслового отношения к миру. Итогом психосоциального развития в переходные периоды должна стать психосоциальная зрелость. Ее критерии – ценностно-смысловое отношение к себе, миру, значимым другим; характер субъектной регуляции жизнедеятельности, соотношение процессов социализации-индивидуализации и т.д. На каждой из фаз психосоциального развития (в периоды 11-13 лет, 14-17 лет, 18-21 лет) происходит соответствующее разрешение противоречия между автономией – зависимостью, интернальностью – экстернальностью, социальной активностью – пассивностью. Продуктивность взросления и формирования психосоциальной зрелости предусматривает специальную деятельность общества (взрослых), направленную на обеспечение эффективности коррекционно-развивающих программ в условиях традиционно-массового образовательного процесса, включение ребенка в разноплановую деятельность и т. п.

Ключевые слова: личность, психосоциальное развитие, социализация, взросление (11-21 лет), период созревания, концептуальная модель.

Аблова О.Н.¹

Развитие профессиональной компетентности как фактор сформированности профессионального самосознания будущих юристов

¹ Аблова Ольга Николаевна, аспирант кафедры психологии развития, акмеологии, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития профессиональной компетентности студентов-юристов. Изучен динамический характер развития профессиональной компетентности как фактора профессионального самосознания будущих юристов. Представлены результаты исследования уровня профессиональной компетентности на основе оценки общих и специальных знаний студентов экспертными судьями, а также результаты контент-анализа самоописания студентами своего профессионального «Я».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональное самосознание, профессионально-важные качества юриста, психологическая готовность.

В процессе подготовки специалиста главенствующую роль приобретает ориентация на личность и компетентность, позволяющая существенно облегчить процесс адаптации студентов к профессиональной среде, повысить ее конкурентоспособность. Динамика социально-экономических процессов в обществе ставит перед профессиональным учебным заведением задачу создания гибкой квалификационной системы профессионального личностного становления специалиста, ориентированной на удовлетворение его потребностей в общем, профессиональном, культурном и нравственном развитии, квалификации в соответствии с общественными потребностями и индивидуальными способностями [2].

Профессиональное самосознание (ПС) понимается нами как комплекс представлений о себе как профессионале, целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как к профессионалу. Но оно в то же время является неотъемлемой частью процесса формирования общего самосознания личности [5, С. 308]. С.В. Васьковская [1, С. 57] трактует профессиональное самосознание как особый феномен человеческой психики, обуславливающий саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Совокупность представлений о теоретической и практической подготовки в вузе (знания и умения), об отношенческой позиции к приобретаемым знаниям, о потребности получить и применить знания в своей будущей профессиональной деятельности определена нами как компонент профессиональной компетентности в структуре психологической готовности к про-

фессиональной деятельности, представленный знаниями и умениями.

Такой компонент ПС студентов, как профессиональная компетентность, исследовался нами двумя способами:

1. На основе оценки общих и специальных знаний студентов экспертными судьями, которыми выступили преподаватели юридического факультета Астраханского филиала ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная юридическая академия». Преподавателям предлагалось оценить общие и специальные знания каждого студента по 10 (от 0 до 9) бальной шкале, где значение 9 соответствовало оптимальному уровню знаний, а значение 0 – их полному отсутствию.

2. По существующему рейтингу у каждого студента в блоке общих и специальных дисциплин. Рейтинговые баллы знаний студентов от 60 до 100 распределяются следующим образом: 60-69 – очень низкий (недостаточный) уровень; 70-79 – низкий (достаточный) уровень; 80-89 – средний уровень; 90-100 высокий уровень.

В процессе изучения характера развития профессиональной компетентности как фактора профессионального самосознания будущих юристов была выявлена следующая её динамика, представленная в таблице 1. Из таблицы видно, что средние оценки экспертов, поставленные будущим юристам по общим дисциплинам достаточно высоки, но имеют тенденцию к снижению к концу 5 курса, тогда как баллы по специальным дисциплинам, растут от «ниже среднего» уровня – на первом курсе до «выше среднего» уровня – на пятом курсе. Отметим, что оптимального уровня знаний не было обнаружено даже у будущих юристов выпускного курса. Такая ситуация представляется вполне объяснимой, так как общие знания могут достичь оптимального уровня уже после окончания вуза, а

специальные только в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Применяя непараметрический критерий достоверности различий исследуемого признака – S критерий тенденций Джонкира, мы установили, что: 1) тенденция возрастания «экспертных» баллов студентов по специальным дисциплинам

не является случайной при 5% уровне значимости; 2) тенденция к снижению (возрастанию от 5 курса к 1 курсу) «экспертных» оценок студентов по общим дисциплинам так же является не случайной при 5% уровне значимости, что подтверждают рейтинговые баллы по специальным дисциплинам.

Таблица 1.

Показатели средних оценок уровня развития общих специальных знаний студентов-юристов (в баллах)

Знания	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	Рейтинг	Эксперты	Рейтинг	Эксперты	Рейтинг	Эксперты	Рейтинг	Эксперты	Рейтинг	Эксперты
Общие	86	7,8	84,5	7,5	–	7,2	–	7	–	6,8
Специальные	78	2,5	78,2	3	80	4,3	81,4	5,7	83	7,1

В результате было выявлено, что «средний» первокурсник обладает достаточно высоким уровнем общих знаний, тогда как по специальным дисциплинам, рейтинг несколько ниже. К концу обучения будущие юристы пятого курса обнаруживают достаточно высокий уровень специальных знаний, а набранные баллы по общим знаниям значительно падают. Среди причин такой ситуации можно отметить, прежде всего, специфику высшего профессионального образования, которая заключается в значительном преобладании в учебном процессе специальных дисциплин.

Для того, чтобы уточнить перечень известных студентам профессионально-важных качеств (ПВК) юриста, а также ценностей юридической профессии, с будущими юристами всех курсов юридического факультета Астраханского филиала ФГБОУ ВПО «СГЮА» была проведена беседа и включённое наблюдение, а также, с целью соотнесения знания о себе с некой системой ценностей, было проведено мини сочинение на тему «Что я могу и могу как будущий юрист?». Данная ситуация позволила затронуть важный вопрос о смысле знания о себе (как о профессионале в том числе) – а, следовательно, – о роли профессионального самосознания. Поставленную задачу мы решили при помощи метода контент-анализа.

Результаты контент-анализа собранных материалов самоописания студентами своего профессионального «Я» подтвердили выделенные компоненты ПС у будущих юристов к профессиональной деятельности, которые определялись по частоте обращения в самоописаниях студентов к определённым компонентам структуры профессионального самосознания.

В своих представлениях студенты разделились на три группы. Первая составила 34%, в неё вошли те студенты, которые понимают лишь качество своей теоретической и практической подготовки. Вторая – составила 46%, в неё вошли

студенты, осознающие только значимость отдельных теоретических дисциплин, различных видов юридической деятельности. Третья (20%) объединила студентов, описывающих общие личностные предпосылки эффективной профессиональной деятельности. При этом только студенты третьей группы, которая составила меньшую долю всей выборки, ясно понимают необходимость осознанного целенаправленного самосовершенствования для достижения высот в профессиональной деятельности.

Совокупность представлений о требованиях, предъявляемых профессией к личности профессионала в юридической деятельности, и соотношение этих знаний со своими личностными качествами представлены как когнитивный компонент профессионального самосознания студентов.

Так, анализируя представления будущих юристов о собственных личностных качествах, мы обнаружили, что часть студентов понимает черты характера благоприятные и неблагоприятные для деятельности юриста (43%); часть (33%) – не только черты характера, но и приобретаемые юридические умения, и отдельные способности; остальные (24%) называют проявляющиеся у них черты характера, необходимые для деятельности в юридической сфере, приобретаемые умения и развивающиеся общие способности. Мы предположили, что описанные различия в представлениях о своей теоретической и практической подготовке в университете, о личностных качествах, необходимых для их будущей профессиональной деятельности, соответствуют разным уровням психологической готовности к профессиональной деятельности.

Процесс развития профессионального самосознания будущих юристов будет более эффективным, если преподаватели и студенты будут понимать, какие личностные качества необходимо скорректировать в процессе профессионального обучения для того, чтобы максимально

приблизить их к требованиям, предъявляемым к личности профессионала в конкретной профессиональной деятельности. Не менее важно, чтобы будущие юристы овладели навыками саморе-

гуляции, и у них была сформирована адекватная профессиональной юридической деятельности Я-концепция.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильковская С.В. Психология личности: Словарь справочник / Под ред. П.П. Горностая и Т.М. Титаренко. – Киев: Рута, 2001. – 320 с.
2. Жалинский А.Э. Основы профессиональной деятельности юриста. – Смоленск: Норма, 2005. – 245с.
3. Желнова О.А. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-коммуникативных компетенций будущих юристов в социальной сфере // Человек и образование. – 2010. – № 3(24). – С.79-82.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

Ablova O. Development of professional competence as a factor of formation of professional self-consciousness of future lawyers

Abstract. The article considers the problem of development of professional competence of students-lawyers. Studied the dynamic nature of the development of professional competence as a factor of professional self-consciousness of future lawyers. Results of research of the level of professional competence on the basis of the evaluation of General and specific knowledge of the students of expert judges, as well as the results of the content analysis of the volunteers by the students of the professional «I». Ablova O. «Development of professional competence as a factor of formation of professional self-consciousness of future lawyers».

Keywords: professional competence, professional self-consciousness, of professionally important qualities of a lawyer, psychological readiness.

*Бринза І.В.*¹

Специфіка прояву екзистанційних ресурсів самотньої особистості в юнацькому віці

¹ *Бринза Ірина В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та диференціальної психології, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна*

Анотація: у статті представлені результати емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення специфіки в прояві екзистанційних ресурсів у осіб, які переживають самотність в юнацькому віці. Виявлені зворотні зв'язки між показниками явищ, що вивчаються. Отримані кореляції пояснюються тим, що переживання самотності настає в моменти, коли немає ресурсів, або вони не задіяні, щоб прийняти зміни, які прийшли в життя особистості. В дослідженні феномен самотності розглядається з позиції екзистанційно-гуманістичного підходу. Згідно екзистенціальної моделі, всі люди від початку і до кінця самотні. Ізольованість, несумісність, некоммунікбельність, поряд з переживанням кінцівки власного існування (смерті) - одвічні характеристики людського буття з екзистенціальної точки зору. В юнацькому віці переживання самотності, пов'язане з активністю людини в протистоянні з іншими людьми, відстоюванні права на власне унікальне і неповторне існування, на свою «самість». Молоді люди переживають самотність, набуваючи досвід розставання зі старими цінностями, досвід втрати близьких взаємин, досвід втрати якоїсь частини себе самого. Вимушеність цього переживання, загострює почуття безсилля і безпорадності. Нерідко це призводить до сумнівів у власній значущості, втрати довіри до світу і до себе, до відчуження та ізоляції. Тому, усвідомлення і оволодіння своєї самотності в юнацькому віці, може залежить не стільки від самої ситуації самотності, скільки від ступеня усвідомлення і використання своїх екзистанційних ресурсів. Змістовно екзистанційні ресурси розкриваються в суб'єктивній позиції особистості відносно екзистанційних даностей, з-поміж яких ключовими є: свобода, сенс, милосердя, прийняття, віра та ін. Під час зіткнення людини з критичними ситуаціями або кризовими явищами саме ці позиції, що є складовими екзистанційних ресурсів, забезпечують можливість їх подолання. За допомогою якісного аналізу встановлено, що для групи самотньої молоді 16-17 років, ресурсами, що допомагають утримати психічну рівновагу, справлятися з переживаннями недовіри до оточуючих, не задоволеності собою, своїм становищем, є: «милосердя», «свобода», «прийняття». Водночас, втрата ресурсів «сенсу» та «віри» спонукає молодь до схильності все ускладнювати, фіксувати увагу свідомості на можливих невдачах і нещастях, проявляти гіперстурбованість відносно свого

майбутнього, що в свою чергу приводить до переживання психологічної напруги і засмученості, почуття безсилля і безпорадності. Для групи не самотньої молоді, означеного віку, провідними ресурсами є: «сенс» і «свобода»; задіяними ресурсами є: «віра» і «прийняття». Дані ресурси надають особистості підтримувати силу свого «Я», можливість відчувати впевненість в собі, бути активними, оптимістичними до свого майбутнього, успішно взаємодіяти з оточуючими, адекватно керувати своєю поведінкою.

Ключеві слова: екзистанційні ресурси особистості, ресурс свободи, ресурс сенсу, ресурс прийняття, ресурс віри, ресурс милосердя, стан самотності.

Проблема самотності є предметом різнобічних досліджень в ряді наук про людину: філософії, медицини, теології, педагогіки і психології. У кожній з них є своя специфіка, що вносить у вивчення феномену новий аспект, який збагачує підходи до його розуміння. Стосовно психології можна зазначити, що незважаючи на відносно невеликий термін існування її як самостійної науки, практично в кожному з її напрямків присутні теоретичні дослідження, що пов'язані із самотністю.

Серед відомих теоретичних підходів можна виділити: психодинамічний (Х. Салліван, 1953), соціологічний (Дж. Рисмен, 1961), екзистанційно-гуманістичний (К. Мустаскас, 1972; І. Ялом, 1999), феноменологічний (К. Роджерс, 1973), інтеракціоністський (Р. Вейс, 1973), когнітивний (Е. Пепло, 1981), інтимний (Д. Маргуліс, 1982), мотиваційний (Дж. Ейсендорф, 1989). Однак, у психологічній науці не існує єдиної думки про феномен самотності - це норма чи патологія. Деякі десятиліття тому загальним у різних психологічних підходах було розуміння самотності як складного, негативного емоційного переживання, що опановує почуттями, думками, вчинками особистості і виникає в результаті незадоволення потреб в поділі почуттів, спілкуванні і розумінні людини зі значимими людьми, але зараз на самотність усе більш поглядають як на позитивний ресурс, що потребує культивування [6]. Фактично самотність починає признаватися як одна з фундаментальних умов особистісного розвитку і одним з критеріїв особистісної зрілості. На думку Д.О. Леонтьєва, 2003, сам феномен особистості виникає в історичному розвитку тоді, коли індивід стає здатним здійснювати людські форми регуляції і стосунків зі світом один на один, у відокремленості від соціальної групи; цей же процес прогресивної емансипації від симбіотичних зв'язків лежить в основі і становлення особистості в онтогенезі. Даний процес отримав блискучий метафоричний опис: «Людина - істота автономна, і упродовж усього життя її автономність усе більш збільшується» [5].

В нашому дослідженні ми схилиємося до розуміння самотності з позиції екзистанційно-гуманістичного підходу. Згідно екзистенціальної моделі, всі люди від початку і до кінця самотні. Вони лише різною мірою виявляють це своєю властивістю. Ізольованість, несумісність, неко-

мунікабельність, поряд з переживанням кінцівки власного існування (смерті) - одвічні характеристики людського буття з екзистенціальної точки зору [4].

Самотність як психічне явище характерно, насамперед, для свідомості. На думку екзистенціалістів, самотність є «самосвідоме усвідомлення» власної ізоляції, воно іманентно, тобто внутрішньо властиво людській психіці, тому подолати його неможливо. Самотність можна осмислити як частину своєї власної людської природи і примиритися з ним, але не позбутися від неї. Тільки переживання і пізнання своєї природи робить людину людиною [4].

Стан самотності переживається людиною по-різному упродовж усього життя. На думку вітчизняних і зарубіжних дослідників (Х.С. Салліван, 1953; І.С. Кон, 1986; Л.М. Галігузова, 1996; С.В. Кривцова, 1996 та інші.), уперше самотність, як психічний стан усвідомлюється найгостріше в підлітковому віці. Як відмічають автори, це пов'язано з актуалізацією соціальних потреб, що розширюються, властивих підлітковому віку. Серед них виділяють: потреби у встановленні значущих міжособистісних стосунків, потреби в розширенні дружніх зв'язків, а також і потреба в аффіліації [3 і ін.].

В юнацькому віці переживання самотності, пов'язане з активністю людини в протиборстві з іншими людьми, відстоюванні права на власне унікальне і неповторне існування, на свою «самість». Так, як головні мотиваційні лінії цього вікового періоду, пов'язані з активним прагненням до особистісного самовдосконалення - це самопізнання, самовираження, самоствердження. Становлення нового рівня самосвідомості виражається в прагненні зрозуміти себе, свої можливості і особливості, свою схожість з іншими людьми і свою відмінність, унікальність і неповторність.

В ряді досліджень (Р.С. Вейс, 1989; Т.Б. Джонсон, 1986; Л.Е. Пепло, 1989; К. Рубінстайн, 1989; В.А. Садлер, 1989; Ф. Шейвер, 1989 та інші) відмічається, що у відносинах підростаючих юних людей з дорослим світом, актуальними стають питання екзистенціального характеру (свободи, сенсу, відповідальності та ін.), відповідями на які найчастіше є саме життя, її унікальний хід, який безпосеред-

ньо залежить від вектора напрямку екзистенціальних рішень (виборів) індивіду [2,7,8 і ін.].

Молоді люди переживають самотність, набуваючи досвід розставання зі старими цінностями, досвід втрати близьких взаємин, досвід втрати якоїсь частини себе самого. Вимушеність цього переживання, загострює почуття безсилля і безпорадності. Нерідко це призводить до сумнівів у власній значущості, втрати довіри до світу і до себе, до відчуження та ізоляції. Тому, усвідомлення і оволодіння своєї самотності в юнацькому віці, може залежить не стільки від самої ситуації самотності, скільки від ступеня усвідомлення і використання своїх екзистенційних ресурсів. Змістовно екзистенційні ресурси розкриваються в суб'єктивній позиції особистості відносно екзистенційних даностей, з-поміж яких ключовими є: свобода, сенс, милосердя, прийняття, віра та ін. Під час зіткнення людини з критичними ситуаціями або кризовими явищами саме ці позиції, що є складовими екзистенційних ресурсів, забезпечують можливість їх подолання. Система складових екзистенційних ресурсів особистості пов'язана із представленими у свідомості людини цінностями, сенсами, потребами, а також із самоставленням та властивостями особистості, які, у свою чергу, розглядаються як джерела екзистенційних ресурсів [10].

Приступаючи до власного емпіричного дослідження ми припустили, що існують зв'язки між

показниками екзистенційними ресурсами та станом самотності, індивідуальні відмінності в прояві екзистенційних ресурсів відобразяться на рівні переживання самотності в юнацькому віці.

Емпіричне дослідження проводилось на базі Одеського юридичного ліцею. В дослідженні взяли участь 65 студентів обох статей у віці 16-17 років. Для вивчення самотності серед юнаків та дівчат використана психодіагностична методика оцінки рівня суб'єктивного відчуття самотності, автори Д. Рассел і М.Фергюсона (шкала самотності UCLA) [9]. Для дослідження ймовірності зв'язків між показниками, що вивчаються та специфіки прояву екзистенціальних ресурсів у осіб, які мають різні рівні стану самотності, ми використовували тест-опитувальник «Тест-опитувальник діагностики екзистенційних ресурсів особистості» (ЕРО), автори І.В. Бринза, О.Ю. Рязанцева [10]. Для математико-статистичної обробки отриманих результатів використовувався комп'ютерний варіант статистичної програми SPSS v. 19.5. Діагностичний зріз було проведено за допомогою слухачки відділення з перепідготовки кадрів за спеціальністю «Психологія» Бедан В.Б.

Для виявлення статистичних зв'язків між показниками, що досліджуються застосоване кореляційний аналіз за методом К. Пірсона. Результати кореляційного аналізу подано в табл. 1.

Таблиця 1.

Значимі коефіцієнти кореляцій між показниками самотності та екзистенційних ресурсів

ЕРО Рассел	Ресурс свободи	Ресурс сенсу	Ресурс прийняття	Ресурс віри	ЗПЕРО
Самотність	-,227*	-,460**	-,285*	-,292*	-,393**

Примітка: ** - $p \leq 0,01$, * - $p \leq 0,05$

Аналіз даних представлених у таблиці демонструє зворотні кореляційні зв'язки між показниками екзистенційних ресурсів і самотності на $p \leq 0,01$ і $p \leq 0,05$ рівні значимості. З психологічної точки зору це може свідчить про зумовленість виникнення переживання стану самотності зумовленим екзистенційних ресурсів особистості. Переживання самотності настає в моменти, коли молода людина менш за все до цього готова, коли немає ресурсів, необхідних для того, щоб прийняти зміни, що прийшли в її життя. Самотність одна з головних елементів екзистенціального світовідчуття. За даними І. Ялома, 1999, саме в момент переживання самотності, людина відкрита для нового досвіду, для трансформації, оскільки відбувається одночасно відмова від старих способів існування і починається пошук нових, більш оптимальних для особистості можливостей [12].

Якісний аналіз результатів самотності в вибірці студентської молоді, що досліджується дозволив встановити три групи осіб, які показали максимальні, мінімальні та середні значення за тестом. До першої групи потрапило 5 студентів, у яких виявлено високий рівень суб'єктивного відчуття самотності, що складає 7,69% від всієї вибірки випробовуваних, до другої групи потрапило 45 студентів, у яких виявлено низькі значення самотності (69,23%) і до третьої групи – 15 студентів, у яких виявлені середні значення за тестом (23,08%).

До порівняльного аналізу в прояві екзистенціальних ресурсів обрані перша і друга групи студентів, як такі, які переживають і не переживають стан самотності. Профілі прояву екзистенційних ресурсів особистості в групах, що аналізуються зображено на рисунку 1.

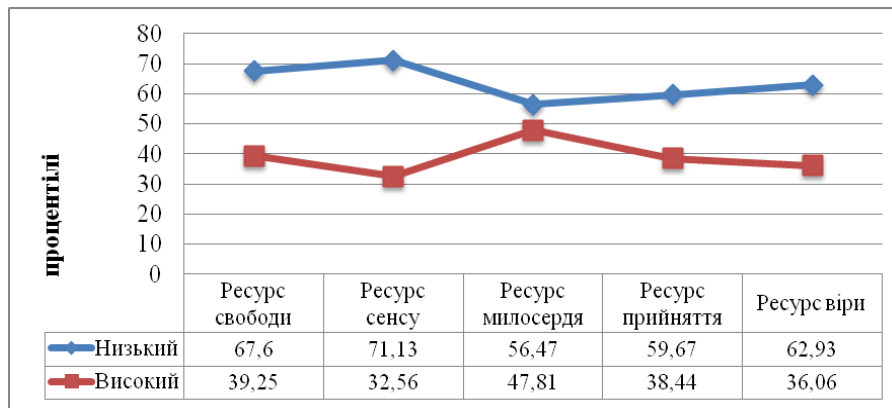


Рис. 1. Профілі прояву екзистанційних ресурсів особистості в групах досліджуваних з низьким та високим рівнем самотності

Візуальний аналіз профілів та розрахунки t-критерію Стьюдента надали можливість встановити наступні факти. Показники екзистанційних ресурсів студентів, які мають відчуття самотності («самотні») практично всі, за винятком ресурсу «милосердя», розташовані в площині нижче середньої лінії ряду, що свідчить про недостатню їх вираженість. І навпаки, в групі студентів, які не мають відчуття самотності («не самотні»), показники екзистанційних ресурсів перебувають в площині вище середньої лінії ряду, що засвідчує високу виразність кожного ресурсу, що аналізується.

Для самотньої молоді 16-17 років, ресурсами, що допомагають утриматися «на плову», справлятися з переживаннями недовіри до оточуючих, не задоволеності собою, своїм становищем, є: «милосердя», «свобода», «прийняття». Під час переживання самотності всі проєкції, які раніше були накладені на сприйняття об'єктивного світу, руйнуються, і втрата ресурсів «сенсу» та «віри» спонукає молодь до схильності все ускладнювати, уявляти можливі невдачі і нещастя, проявляти гіперстурбованість відносно свого майбутнього, що у свою чергу приводить до переживання психологічної напруги і засмученості, почуття безсилля і безпорадності.

Для не самотньої молоді, означеного віку, провідними ресурсами є: «сенс» і «свобода»; задіяними ресурсами є: «віра» і «прийняття». Дані ресурси надають особистості підтримувати силу свого «Я», можливість відчувати впевненість в собі, бути активними, оптимістичними до свого майбутнього, успішно взаємодіяти з оточуючими, адекватно керувати своєю поведінкою. Як відмічає А.О. Баканова, 2002, юнацький вік є одним з найважливіших етапів становлення зрілої особистості. У цей період відбувається дорослішання людини, її професійне самовизначення, засвоєння норм відносин між людьми. Сучасний, мінливий світ вимагає від юнаків та дівчат активної

життєвої позиції, визначеної зухвалості духу, вміння приймати сміливі рішення і брати відповідальність за свої дії. Цей вік є зосередженням багатьох потенційних можливостей людини, доля яких залежить від вчинків та екзистенціальних виборів, зроблених в юнацтві [1].

Таким чином, проведене емпіричне дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми самотності дозволив з'ясувати, що в психології існує багато підходів у дослідженні феномену самотності, що вплинуло на різне її тлумачення, розуміння та розкриття сутності. З позиції екзистенціально-гуманістичного підходу самотність розглядається як одна з фундаментальних умов особистісного розвитку, як позитивний ресурс, як один із критеріїв особистісної зрілості.

2. Узагальнення даних дозволило визначити, що в юнацькому віці переживання самотності, пов'язане з активністю людини в протиборстві з іншими людьми, відстоюванні права на власне унікальне і неповторне існування, на свою «самість». В юності актуальними стають питання екзистенціального характеру (свободи, сенсу, віри, відповідальності та ін.), які в будь-якому випадку молода людина змушена переживати і осмислювати поодиночці, яку б зовнішню форму суспільної підтримки вона не отримувала.

3. Встановлені зворотні статистично значимі кореляційні зв'язки між показниками екзистанційних ресурсів і самотності. Це може свідчити про зумовленість виникнення переживання стану самотності зубожінням екзистанційних ресурсів особистості. Переживання самотності настає в моменти, коли немає ресурсів, необхідних для того, щоб прийняти зміни, що прийшли в життя особистості.

4. За допомогою якісного аналізу встановлено, що для групи самотньої молоді 16-17 років, ресурсами, що допомагають утриматися «на плову», справлятися з переживаннями недовіри

до оточуючих, не задоволеності собою, своїм становищем, є: «милосердя», «свобода», «прийняття». Водночас, втрата ресурсів «сенсу» та «віри» спонукає молодь до схильності все ускладнювати, фіксувати увагу свідомості на можливих невдачах і нещастях, проявляти гіперстурбованість відносно свого майбутнього, що в свою чергу приводить до переживання психологічної напруги і засмученості, почуття безсилля і безпорадності.

Для групи не самотньої молоді, означеного віку, провідними ресурсами є: «сенс» і «свобода»; задіяними ресурсами є: «віра» і «прийняття». Дані ресурси надають особистості підтримувати силу свого «Я», можливість відчувати впевненість в собі, бути активними, оптимістичними до свого майбутнього, успішно взаємодіяти з оточуючими, адекватно керувати своєю поведінкою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баканова А.А. Критическая ситуация как столкновение с экзистенциальными проблемами: материалы Всерос. научно-практ. конф. [«Актуальные проблемы становления личности в современном мире»], (Магнитогорск, 30-31 мая 2001 г.). – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – С. 44-46.
2. Вейс Р.С. Вопросы изучения одиночества / Р.С. Вейс. М.: Прогресс, 1989.- С. 114-128.
3. Кон И.С. Многоликое одиночество: (Психол. исслед.) /И.С. Кон //Знание сила. – 1986, №12. – С.42.
4. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учебное пособие. / С.Г. Корчагина -М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. 2-е, испр. изд. — М.: Смысл, 2003. – 487 с.
6. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл одиночества / Д.А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: Философия, психология, психотерапия. 2011, № 2. – С. 101-108.
7. Пепло Л.Э. Одиночество и самооценка / Л.Э. Пепло и др. // Лабиринты одиночества / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1989. — С. 169-191.
8. Рубинштейн К. Опыт одиночества / К. Рубинштейн и Ф. Шейвер // Лабиринты одиночества / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. С. 275-300.
9. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учеб. пособие. / Л.Д. Столяренко – Ростов н/Д: Феникс, 2005.
10. Тест-опитувальник “Діагностика екзистенційних ресурсів особистості” / І.В. Бринза, О.Ю. Рязанцева. – № 34302 від 29.07.2010.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
12. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. М.: Класс, 1999. – 589 с.

Бринза И.В.

Специфика проявлений экзистенциальных ресурсов одинокой личности в юношеском возрасте

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение специфики в проявлении экзистенциальных ресурсов у лиц, которые переживают одиночество в юношеском возрасте. Обнаружены отрицательные связи между показателями явлений, которые изучаются. Полученные корреляции объясняются тем, что переживание одиночества наступает в моменты, когда нет ресурсов, или они не задействованы для того, чтобы принять изменения, которые пришли в жизнь личности. В исследовании феномен одиночества рассматривается с позиции экзистенциально-гуманистического подхода. Согласно экзистенциальной модели, все люди от начала и до конца одиноки. Изолированность, несовместимость, некоммуникабельность, рядом с переживанием конечности собственного существования (смерти) - извечные характеристики человеческого бытия, с точки зрения экзистенциалистов. В юношеском возрасте переживание одиночества, связано с активностью личности в противоборстве с другими людьми, отстаивании права на собственное уникальное и неповторимое существование, на свою "самость". Молодые люди переживают одиночество, приобретая опыт расставания со старыми ценностями, опыт потери близких взаимоотношений, опыт потери какой-то части себя самого. Вынужденность этого переживания, заостряет чувство бессилия и беспомощности. Нередко это приводит к сомнениям в собственной значимости, потери доверия к миру и к себе, к отчуждению и изоляции. Поэтому, осознание и овладение своим одиночеством в юношеском возрасте, может зависеть не столько от самой ситуации одиночества, сколько от степени осознания и использования своих экзистенциальных ресурсов. Содержательно экзистенциальные ресурсы раскрываются в субъективной позиции личности относительно экзистенциальных данностей, среди которых ключевыми является: свобода, смысл, милосердие, принятие, вера и др. Во время столкновения человека с критическими ситуациями или кризисными явлениями именно эти позиции, которые являются составляющими экзистенциальных ресурсов, обеспечивают возможность их преодоления. С помощью качественного анализа установлено, что для группы «одинокой» молодежи 16-17 лет, ресурсами, которые помогают удержать психическое равновесие, справиться с переживаниями недоверия к окружающим, не удовлетворенности собой, своим положением, являются: "милосердие", "свобода", "принятие". В то же время, отсутствие ресурсов "смысла" и "веры" побуждает молодежь к склонности все усложнять, фиксировать внимание сознания на возможных неудачах и несчастьях, проявлять гипербеспокойность относительно свое-

го будущего, которое в свою очередь приводит к переживанию психологического напряжения, чувства бессилия и беспомощности. Для группы молодежи, которая не переживает одиночество, ведущими ресурсами являются: "смысл", "свобода", "вера" и "принятие". Данные ресурсы предоставляют возможность личности поддерживать силу своего "Я", возможность чувствовать уверенность в себе, быть активными, оптимистичными к своему будущему, успешно взаимодействовать с окружающими, адекватно руководить своим поведением.

Ключевые слова: экзистенциальные ресурсы личности, ресурс свободы, ресурс смысла, ресурс принятия, ресурс веры, ресурс милосердия, состояние одиночества.

Brynza I.V. A specific of displays of existential resources of a be single personality is in youth age

Abstract. the results of empiric research, sent to the study of specific in the display of existential resources at persons which experience loneliness in youth age are presented in the article. Found out negative connections between the indexes of the phenomena, which are studied. The got correlations are explained by that experiencing of loneliness comes in moments, when resources are not, or they are not involved in an order to accept changes which came in life of personality. In research the phenomenon of loneliness is examined from position of existential-humanism approach. In obedience to an existential model, all people are single from start to finish. Insulativity, incompatibility, uncommunicativeness, next to experiencing of extremity of own existence (deaths) are извечные descriptions of human life, from the point of view of existentialists. There is experiencing of loneliness in youth age, it is related to activity of personality in opposing with other people, asserting right on own unique and unique existence, on its. Young people experience loneliness, gaining experience parting with old values, experience of loss of near mutual relations, experience of loss of some part itself. Necessity of this experiencing, sharpens sense of weakness and helplessness. Quite often it results in doubts in own meaningfulness, losses of trust to the world and to itself, to alienation and isolation. Therefore, realization and capture the loneliness in youth age, can depend not so much from the situation of loneliness, how many from the degree of realization and use of the existential resources. Richly in content existential resources open up in subjective position personalities in relation to existential данностей, among which key is, : freedom, sense, mercy, acceptance, faith of and other During the collision of man with critical situations or crisis phenomena exactly these positions which are the constituents of existential resources provide possibility of their overcoming. It is set by means of high-quality analysis, that for the group of "be" single young people 16-17 years, by resources, which help to retain a psychical equilibrium, manage with experiencing of mistrust to окружающим, to not satisfaction by itself, position, are: "mercy", "freedom", "acceptance". At the same time, absence of resources of "sense" and "faith" induces young people to inclination all to complicate, fix attention of consciousness on possible failures and hoodoos, to show a hyperdisturbance in relation to the future which in turn results in experiencing of psychological tension, sense of weakness and helplessness. For the group of young people, which does not experience loneliness, leading resources it is been: "sense", "freedom", "faith" and "acceptance". These resources give possibility of personality to support force of the "Я", possibility to feel a confidence in itself, be active, optimistic to the future, successfully to co-operate with окружающими, it is adequate to manage the conduct.

Keywords: existential resources of personality, resource of freedom, resource of sense, resource of acceptance, resource of faith, resource of mercy, state of loneliness.

Василенко І.А.¹

Психологічні особливості емоційності та товариськості дітей молодшого шкільного віку

¹ Василенко Ірина Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та диференціальної психології, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

Анотація. У статті представлені результати емпіричного, дослідження, спрямованого на вивчення особливостей взаємозв'язків між якісними показниками емоційності і формально-динамічними параметрами товариськості на етапі молодшого шкільного віку.

Ключові слова: емоційність, якісні параметри емоційності, тип емоційності, товариськість, формально-динамічні параметри товариськості.

У наукових джерелах (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн та ін.) підкреслюється, що емоції є невід'ємним компонентом психічного розвитку дитини. Теоретичне визначення психологічних аспектів емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку (А.І. Аверін, Б.Е. Вайнер, О.В. Запорожець, І.Ю. Кулагина, О.І. Кульчицька та ін.) свідчить про те, що дослідники основну увагу зосереджують на вікових (типових для дітей певного віку) особливостях емоційної сфери. Проте, проблема схильності до стійких емоційних переживань (емоційних переваг) та їх індивідуальні прояви, фактично в психології не досліджувалися. Зіставлення результатів аналізу наукових праць дає змогу також констатувати, що у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях (К. Бютнер, А.І. Захаров, Г.І. Іванова, Г. Кара, М.Ю. Кистяковська, Ф. Римман, Н.Л. Фігуріна, Е. Франс, В. Штерн, І. Еберлейн та ін.) розглядаються в основному емоції (актуальні, ситуативні), що виникають у дітей на певну ситуацію.

Шерег вчених (О.К. Балагутдінова, А.Р. Кудашева, Н.С. Лейтес, В.С. Мерлін, Я. Стреляу П.М. Якобсон, та ін.) відзначають у своїх дослідженнях, що розбіжності у поведінці дітей, у тому числі й емоційні характеристики, зумовлені особливостями темпераменту.

За даними таких дослідників як В.Д. Небиліцин, А.Е. Ольшаннікова Б.М. Теплов та ін. до базових психологічних складових темпераменту відносять емоційність та психічну активність, що виявляється у руховій, інтелектуальній та соціальній сфері. В нашому дослідженні ми вивчали емоційність у співвідношенні з показниками психічної активності, що виявляється у соціальній сфері. Цей вид психічної активності представлений показниками товариськості. У зв'язку з тим, що і емоційність і товариськість розглядаються на рівні психологічних особливостей темпераменту, ми вивчали їх формально-динамічні та якісні особливості. При цьому, їх особистісні, змістові характеристики (спрямованість, морально-етичні якості особистості) на

даному етапі нашого дослідження залишалися поза його межами.

Дослідженням емоційності займалися А.І. Палей, І.В. Пацявічюс, В.А. Пінчук, А.А. Плоткін, І.А. Переверзева та ін. Емоційність розглядається як інтегральне, структурне утворення особистості, що характеризується поєднанням її різнорівневих показників. На відміну від актуальних (ситуативних) емоцій емоційність характеризує стійку (позаситуативну) схильність до переживань емоцій певної модальності й знака. В емоційності виділяється комплекс властивостей, що включають: динамічні параметри (сила, інтенсивність, тривалість, швидкість виникнення, перебігу й зміни стійких емоційних переживань тощо; якісні характеристики емоційності (модальність і знак стійко домінуючих емоцій), параметри, які можна віднести одночасно й до динамічного, і до змістовного рівня; змістовні характеристики емоційності, які пов'язані з особистісними цінностями, мотиваційною спрямованістю; та характеристики емоційності, що обумовлені включенням людини до різних соціальних зв'язків, впливом реального, соціального середовища (О.П. Саннікова). Особливе значення в контексті нашого дослідження має положення, про якісні характеристики емоційності (знак і модальність домінуючих емоцій), як основних, провідних у структурі емоційності.

Під товариськістю (вид психічної активності у спілкуванні) розуміють стійку психодинамічну характеристику індивіда, яка виявляється у сильно розвиненому прагненні до спілкування, до особистого контакту з іншими людьми. Товарицькість містить такі формально-динамічні показники: потребу у спілкуванні, ініціативність, широту кола спілкування, легкість вступу в контакт, стійкість та виразність спілкування (В.А. Домодєдов, Л.В. Жемчугова, А.І. Ілліна, О.Є. Крупнов, О.П. Саннікова). На підставі аналізу численних досліджень доводиться певна інформація про деякі означені показники товариськості (М.Г. Єлагіна, М.І. Лісіна, Л.Б. Митєва, В.С. Мухіна, А.Г. Рузьська та ін.).

Особливого значення набуває проблема вивчення співвідношення між тими психологічними характеристиками, які належать до стійких, базальних властивостей індивідуальності і від яких деякою мірою залежить спрямованість дитини на взаємодію з іншою людиною, специфіка і характер її спілкування. До таких основних характеристик індивідуальності і належать емоційність і товарицькість.

Актуальність цієї проблеми зумовлена не тільки необхідністю теоретичного осмислення самих феноменів емоційності і товарицькості з позицій сучасної вікової психології, а й необхідністю емпіричного дослідження співвідношення між цими явищами, вивчення загальних закономірностей та індивідуальних відмінностей їх проявів у молодших школярів. Розробка даної проблеми є важливою також з позиції диференційного підходу, спрямованого на пошук особливостей товарицькості та її специфіки (якісно-кількісне поєднання її показників) у дітей з різним типом емоційності.

Мета дослідження полягає у розкритті співвідношення між емоційністю і товарицькістю, у пошуку стійкої схильності молодших школярів до певних емоційних переживань, або типів емоційності (якісно-кількісне поєднання її показників), у вивченні індивідуальних особливостей емоційності і товарицькості молодших школярів з урахуванням типів батьківського ставлення.

В дослідженні для діагностики емоційності і товарицькості були використані: «Тест-опитувальник емоційності»; «Вибір емоційних переваг»; «Схильності до різноманіття емоційних переживань»; «Тест-опитувальник товарицькості дітей молодшого шкільного віку» [5]. З метою діагностики батьківського ставлення до дитини був використаний «Опитувальник батьківського ставлення» (А.Я. Варга, В.В. Столін), проєктивна методика «Кінетичний рисунок родини» (Р. Бернс, С. Кауфман), «Неіснуюча тварина» (М.Д. Друкаревич).

Емпіричне дослідження проводилось протягом трьох років на базі загальноосвітньої школи м. Одеси. Вибірку склали 160 дітей молодшого шкільного віку. Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою кількісного (кореляційного і факторного аналізу за допомогою пакету SPSS 10.05) і якісного (методи «асів» і «профілів») аналізів. У рамках якісного аналізу використовувався t -критерій Стьюдента (рівень значущості відмінностей).

Аналіз кореляційних зв'язків між показниками емоційності й товарицькості виявив: 1) наявність додатних зв'язків на 1% рівні між модальністю Р (радість) і показниками ПС (потреба в спілкуванні), І (ініціативність), Ш (широта), Л

(легкість) і на 5% рівні з показником В (виразність у спілкуванні); 2) наявність значущих від'ємних зв'язків між модальностями С (страх), П (печаль) з одного боку, і показниками ПС (потреба в спілкуванні), І (ініціативність), Ш (широта), Л (легкість) – з іншого. Крім цього, встановлено та від'ємних зв'язок модальності Р (радість) з показником С (стійкість). Таким чином, емпірично виявлені певні, значущі взаємозв'язки між показниками емоційності і товарицькості.

Важливо відзначити, що при повторному дослідженні взаємозв'язків між показниками емоційності і товарицькості на цій самій вибірці досліджуваних, були одержані, переважно, такі самі результати. Це свідчить про стабільність взаємозв'язків між показниками емоційності і товарицькості. Ще одним аргументом, що підтверджує загальну закономірність означених зв'язків є те, що наші дані, деякою мірою, співпадають з результатами, що були отримані на вибірці дорослих людей.

В результаті якісного аналізу за допомогою метода «асів» молодші школярі були згруповані за типами емоційності, за домінуванням однієї чи кількох модальностей. Слід сказати, що теоретично може бути виділено 31 тип ($n!_4$ – комбінація із чотирьох модальностей: $3!_4 - 1 = 31$). Емпірично у нашій вибірці було встановлено 6 типів, з них: 4 мономодальних (домінування однієї модальності) і 2 полімодальних (домінування кількох модальностей). Таким чином, з усієї вибірки досліджуваних (160 дітей) у 41 дитини були встановлені певні виразні типи емоційності: у тринадцяти дітей семи років діагностовано чотири типи емоційності. З них схильність до домінування модальності Р (радість) встановлено у чотирьох дітей, модальності Г (гнів) – у трьох дітей, модальності С (страх) – у чотирьох дітей, модальності П (печаль) – у двох дітей. У дітей восьми років виявлені чотири типи емоційності: модальністю Р (радість) представлена в п'ятьох дітей, модальності Г (гнів) – у двох, домінування модальності С (страх) – у двох школярів і модальність ГСП (гнів – страх – печаль) – у трьох дітей. У дітей дев'яти років всього встановлено п'ять типів емоційності. З них: п'ять дітей схильні до переживання емоції Р (радість), три дитини до модальності Г (гнів), дві дитини до модальності С (страх), дві до модальності СП (страх-печаль) і чотири – до модальності ГСП (гнів – страх – печаль). Виявлено, що чотирнадцять дітей семи - десяти років, по типу емоційності відносяться до «радістників». Домінування модальності «гнів» представлено у восьми осіб. Схильність до переживання емоцій страх діагностовано у восьми школярів; печаль – у двох дітей; страх і печаль одночасно – у двох осіб, мо-

дальність гнів, страх і печаль - у семи дітей. У всіх інших дітей якісні показники (модальності) емоційності розподілилися в зоні середніх значень. Слід відзначити, що найбільш поширеним емоційним типом у молодших школярів є домінування модальності «радість».

Більша представленість у молодшому шкільному віці емоцій паттерну «радість» не спростовує той факт, що у цьому віці вже існують стійкі типи емоційності з домінуванням від'ємних емоцій: зокрема, паттерну «гнів», «страх», «печаль». Це виявляється в проявах роздратованості, агресивності, ворожості, страху, підвищеної тривожності, в переживаннях емоції депресивного характеру, суму тощо.

Застосовуючи метод профілів в кожній віковій групі була досліджена специфіка товарищескості дітей, що відрізняються певним типом емоційності. Аналіз профілів виявляє дві основні тенденції. Перша пов'язана з тим, що показники товарищескості ПС (потреба в спілкуванні), І (ініціативність), Ш (широта), Л (легкість спілкування) і В (виразність) у всіх профілях належать до одного якогось полюса, а показник У (усталеність, стійкість) на всіх профілях займає протилежний щодо інших показників товарищескості полюс.

Друга тенденція характеризує саму специфіку товарищескості дітей, що відрізняються типом емоційності, а саме: представникам типу Р (радість) властива висока потреба у спілкуванні, ініціативність, широта, легкість, але занижена стійкість у спілкуванні. Представникам типів емоційності з домінуванням паттерна С (страх), або П (печаль), навпаки, властива досить висока усталеність спілкування при низьких показниках потреби у спілкуванні, ініціативності, широти, легкості. При цьому представники типа емоційності Г (гнів) не показують яскравої виразності товарищескості – профіль наближується до середніх значень.

Вивчення психологічних «портретів» дітей з певним типом емоційності показало, що представники типу емоційності «радість» характеризуються переважно веселим настроєм. Усякі прикросці швидко згладжуються й швидко проходять. Діти чуйно відкликаються на будь-яку приємну подію. Загалом для них характерне прийняття навколишньої дійсності, «єднання» з усім світом, упевненість у собі. Діти емоційно стійкі, не розгублюються у важких ситуаціях, активні, бадьорі та їхні негативні емоції не є тривалими. Товарищескість цих дітей виявляється в бажанні поділитися своїми враженнями, думками з батьками, іншими людьми, однолітками, іншими дітьми. Вони люблять і вміють налагоджувати стосунки з новими дітьми, ініціативні в

спілкуванні, виразні. Діти можуть швидко включитися в бесіду, якщо вона була почата без них. Вони із задоволенням погоджуються виступати перед іншими людьми на яких-небудь шкільних заходах (на святах, змаганнях). Під час спілкування вони дуже виразні, завдяки чому легко можна визначити, що вони переживають.

Діти зі стійким типом емоційності «гнів», досить часто гніваються, бувають нестриманими, грубими, агресивними (кривдять однолітків, можуть ударити, штовхнути). На зауваження дорослих найчастіше реагують роздратуванням, що нерідко виникає з незначного приводу. Усякі перешкоди, навіть незначні, можуть викликати невдоволення. Особливо характерною для цих дітей є поява підозрливості і недовіри щодо інших людей. Однак, коли справа стосується власних дій і вчинків, як правило, має місце повна впевненість у їхній правильності й необхідності. Діти високо критичні стосовно оточуючих людей. Звичайно такі діти не мають потреби в самоті, але наявність таких рис, як підвищена критичність до інших і власна ворожість сприяє їх ізолюваності, яка іноді розцінюється як замкнутість.

Діти зі стійким типом емоційності «страх» боязкі, тривожаться з будь-якого приводу, нерішучі, тривожні. Бояться тварин, транспорту, чужих людей, висоти, різких звуків та ін. Як правило в незнайомій обстановці почувають себе дуже стримано, що не сприяє накопиченню позитивного досвіду спілкування. Постійне почуття заклопотаності й занепокоєння поєднується з боязкістю в усіх випадках, коли доводиться спілкуватися, особливо з малознайомими дітьми й дорослими. Саме тому такі діти прагнуть до постійного кола знайомих.

Діти зі стійким типом емоційності «печаль» характеризуються, найчастіше, поганим настроєм, почуттям беззахисності й безпорадності. Вони вважають себе нещасними, невдачливими, скривдженими. Як правило, вони плаксиві, часто перебувають у поганому настрої, виявляють прагнення відокремитися, сховати свої думки, почуття від інших. Діти дуже пасивні, уразливі й почувають себе пригніченими, самотніми. Специфіка товарищескості дітей з домінуванням модальності «страх» або «печаль» виявляється в наявності труднощів у спілкуванні з однолітками при знайомстві з новими дітьми. Вони уникають широких контактів, боязкі в незнайомій компанії. Вони почувають себе сковане в новій обстановці, дуже стримано, повільно звикають до нових дітей, негативно ставляться до виступів на шкільних заходах, уникають широких контактів.

Виявлено, що в сім'ях з однаковим типом батьківських ставлень зустрічаються діти з різни-

ми емоційними диспозиціями. З'ясовано, що це ставлення більшою мірою впливає на актуальні емоції дітей, на їх емоційні реакції і стани, меншою – на схильність до певних емоційних переживань (тип емоційності), яка залишається, переважно, стійкою. Проте ставлення батьків може або підсилювати, або послабляти прояв типу емоційності дітей: у випадку збігу, підтримки індивідуальних особливостей емоційності дитини ставленнями батьків, його емоційність виявлялася яскравіше (колоритніше). У тому випад-

ку, коли відношення батьків до дитини вимагає від неї поведінки, що не відповідає її домінуючим емоційним проявам, можливе «маскування» прояву емоційності. Отримані дані про відносну незалежність емоційності як однієї з психологічних складових індивідуальності від типу батьківського ставлення, в жодному разі не ставить під сумнів необхідність цілеспрямованого виховання і формування емоційної і комунікативної сфери особистості дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков // Монография. – Санкт-Петербург. – 1994. – с. 260
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. // М.: Наука. – 1968. – с. 422
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология // Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика. – 1984. – с. 432
4. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. // Одесса. – 1995. с.334
5. Санникова О.П., Василенко И.А. Диагностика эмоциональности на одном из этапов онтогенеза. // Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань «Психологія на перетині тисячоліть» Т. III. – Київ, 1999. – с. 131-136.
6. Изард К.Э. Психология эмоций. / Перев. с англ. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 464 с.

Vasilenko I.A.

Psychological peculiarities of emotionality and sociability of children in primary school age

Abstract. This research paper is aimed at study of emotionality characteristics and sociability formal-dynamic parameters of children from seven to ten years old. The given results indicate a relative stability of grade schoolers' emotionality. It was determined that at primary school age a stable tendency to dominate over emotions of certain modality appears. This modality can be represented by the type of emotionality (a certain combination of emotional modalities). The results of correlation analysis show regular links between qualitative indices of emotionality and formal-dynamic parameters of sociability. It was proved that under stability of emotionality even in case when emotional types change specificity of sociability changes correspondingly. The manner of these links was steady during the whole period of our empirical study and is identical to the results of other investigations devoted to the problem of relationships between emotionality and sociability among adults. It gives an opportunity to assume that the manner of links between the mentioned phenomena is steady. Persistent types of emotionality among children of primary school age are distinguished in the result of qualitative analysis. It is proved that children with a certain type of emotionality are characterized by a certain structure of sociability indices. Consequently, it can be concluded that emotionality determines individual specificity of sociability at primary school age through structuring of the system of its indices. Psychological portraits of children with different types of emotionality and corresponding specificity of sociability are studied with the help of sociability profiles analysis and observation of children's behavior. There is no doubt that a certain type of emotionality match a certain specificity of sociability. This study represents the existence of certain interrelationships between qualitative parameters of emotionality and formal-dynamic indices of sociability (emotional stability change leads to sociable specificity change). Results of our prolonged research, comparison of data before and after investigation show the absence of statistical significance between indices if emotionality and sociability. It indicates not only a steady manner of links between emotionality and sociability but it also confirms that an emotional type of a child is relatively stable.

Keywords: emotionality, sociability, type of emotionality, modality, parameter of commutability

Василенко И.А. Психологические особенности эмоциональности и общительности детей младшего школьного возраста

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования направлено на изучение качественных характеристик эмоциональности и формально-динамических параметров общительности детей младшего школьного возраста. Полученные результаты свидетельствуют об относительной

устойчивости эмоциональности детей младшего школьного возраста. В исследовании установлено, что в младшем школьном возрасте проявляется устойчивая склонность к доминированию эмоций определенной модальности, которая может быть представлена типом эмоциональности (определенная комбинация эмоциональных модальностей). Доказано, что детям с определенным типом эмоциональности присуща определенная структура показателей общительности, таким образом, эмоциональность определяет индивидуальную специфику общительности и в младшем школьном возрасте через структурирование системы ее показателей.

Ключевые слова: эмоциональность, модальность, тип эмоциональности, общительность, формально-динамические параметры общительности.

Кокойло Ю.А.¹

Формирование потребности в здоровом образе жизни у будущих учителей

¹ *Кокойло Юлия Александровна, преподаватель,
Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина*

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования потребности в здоровом образе жизни как главного способа сохранения и укрепления здоровья человека. Обращается внимание на понятия «здоровье» и «потребность», предлагаются взгляды разных авторов на эти понятия. Объясняется необходимость формирования потребности в здоровом образе жизни у будущих учителей, которые должны быть готовы к воспитанию здорового поколения. В статье обосновывается необходимость формирования человеком индивидуальной программы здорового образа жизни, учитывающей индивидуально-типологические особенности личности и ритм её жизни, с целью обеспечения максимально комфортных условий соблюдения здорового образа жизни и получения эффективных результатов: сохранения и укрепления здоровья. Исследуется наличие и содержание индивидуальных программ здорового образа жизни у студентов педагогических учебных заведений, а также рассматриваются причины отсутствия таких программ у будущих педагогов. В статье доказывается эффективность социально-психологического тренинга, как активного метода обучения, в процессе формирования потребности в здоровом образе жизни у будущих учителей. Предлагаются, разработанная автором, краткая программа тренинга «Формирование потребности в здоровом образе жизни». Автором обозначены критерии сформированности потребности в здоровом образе жизни: осознание ценности здоровья; получение знаний, умений и навыков по ЗОЖ; применение на практике знаний, умений и навыков по ЗОЖ; реализация собственных способов сохранения здоровья. Предлагаются этапы групповой работы: этап познания духовных ценностей, в частности ценности здоровья; этап овладения знаниями, умениями и навыками по ЗОЖ; этап применения на практике знаний, умений и навыков по ЗОЖ; этап формирования и реализации собственных способов сохранения здоровья, каждый из которых способствует формированию соответствующего критерия сформированности здорового образа жизни. В статье раскрывается краткое содержание тренинга и описание конкретных достижений в результате его апробации.

Ключевые слова: здоровье, потребность, здоровый образ жизни, социально-психологический тренинг, будущие учителя, знания, умения, навыки.

В современном обществе здоровый образ жизни (ЗОЖ) стал неотъемлемой характеристикой жизни человека. Последнее время достаточно часто разрабатываются проекты, направленные на пропаганду ЗОЖ, но, в большинстве случаев, они так и остаются невоплощёнными в жизнь. На наш взгляд, это происходит потому, что, чаще всего, словосочетание «здоровый образ жизни» является условным и употребляется человеком скорее для обозначения «модной жизни», нежели для характеристики собственных внутренних убеждений и ценностей. ЗОЖ должен стать не просто ещё одним красивым словом, а нормой жизни каждого человека, ведь именно ЗОЖ обеспечивает сохранение и укрепление здоровья, которое, в свою очередь, является за-

логом эффективной жизнедеятельности индивида, его личностного и профессионального роста.

Мы считаем, что важным моментом в понимании ЗОЖ является то, что именно каждый человек в него вкладывает, а также, как этот образ жизни вписывается в его жизненные цели и стремления. Ведь, если индивид, реализуя стремление быть здоровым, следует выделенным кем-то общепринятым нормам и правилам ЗОЖ (которые заставляют его жертвовать своими интересами, прилагать усилия и искать дополнительное время для ведения ЗОЖ), то вряд ли мы можем утверждать, что этот человек, придерживаясь норм такого образа жизни, сохранит своё здоровье.

Необходимо отметить, что здоровье – это

многоаспектное понятие, и поэтому процесс заботы о его сохранении и укреплении требует комплексного подхода со стороны каждого человека.

Так, Всемирная Организация Охраны Здоровья (ВООЗ) определила здоровье как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физического дефекта [6, 3]. По мнению известного болгарского учёного И.Д. Калайкова, здоровье – это возможность организма совершать без любых ограничений биологические и социальные приспособительные реакции [4]. В.П. Горашук считает, что здоровье – это состояние внешнего и внутреннего равновесия человека с самим собой и окружающей средой в духовном, физическом и психическом аспектах, а также способность выполнять на высоком уровне биологические и социальные функции [3]. В современной науке существует более двухсот определений понятия здоровья, однако, уже из приведенных нами, можно сделать вывод, что здоровье включает в себя как минимум четыре аспекта: физический, психологический, социальный и духовный, что говорит о необходимости сохранять и укреплять каждый из них с целью сохранения здоровья в целом.

Изучая психологию здоровья, L.A. Bradley, T.G. Burich, C.K. Prokor, выделили здоровьесохраняющее поведение и опасное для здоровья поведение человека. Говоря о здоровьесохраняющем поведении, авторы имеют в виду поведение, способствующее укреплению здоровья личности и предотвращению возникновения болезней [1; 130]. На наш взгляд, именно здоровьесохраняющее поведение является поведением, которое может характеризовать ЗОЖ человека. Однако, мы убеждены, что такое поведение и такой образ жизни могут стать нормой жизнедеятельности индивида и дать позитивные результаты в процессе сохранения и укрепления ним собственного здоровья, только в том случае, если будет сформирована потребность в ЗОЖ.

Говоря о потребности, хотелось бы остановиться на мнении С.Л. Рубинштейна, который отмечал, что наличие у человека потребностей свидетельствует об ощущении ним необходимости в чем-то, что находится вне пределов его самого. Он утверждал, что потребности человека есть исходными побуждениями его к деятельности, что благодаря им и в них самих индивид выступает как активное существо [5]. Л.И. Божович, определяет потребность, как отображённую в форме переживания (не обязательно осознанного) нужду человека в том, что необходимо для поддержания его организма и развития его личности [2].

Таким образом, именно сформированная стойкая потребность в ЗОЖ может обеспечить человеку стремление вырабатывать собственные нормы и правила ЗОЖ, а следовательно, и систематическое его ведение.

Конечно, в идеале, формирование потребности в ЗОЖ нужно начинать в семье с первых лет жизни ребёнка, однако далеко не в каждой семье здоровью и ЗОЖ уделяется должное внимание, а последнее время из-за необходимости работать на нескольких работах, родители вообще забывают о собственном здоровье и здоровье своих детей. Такая ситуация приводит к ухудшению состояния отдельного ребёнка и, как следствие, в будущем – к невозможности воспроизведения здорового потомства человеком, который потерял собственное здоровье в детском возрасте.

Беря во внимание выше изложенное, нужно заметить, что мы не можем повлиять на воспитание ребёнка в семье, но мы можем обеспечить формирование у него потребности в ЗОЖ во время обучения в школе, а значит, учителя, которые обучают и воспитывают детей, должны придерживаться ЗОЖ, демонстрировать ученикам пример здоровой личности, быть готовыми к воспитанию у учеников ценностного отношения к здоровью и формировать у них потребность в ЗОЖ.

Но здесь возникает ещё одна трудность, ведь далеко не все учителя, работающие в школе, придерживаются норм и правил ЗОЖ. Более того, как показали наши исследования, большинство из них имеет несформированную потребность в ЗОЖ. Именно поэтому, мы считаем целесообразным формировать потребность в ЗОЖ у учителей на этапе их профессиональной подготовки, то есть во время учебно-воспитательного процесса в педагогическом учебном заведении.

Опираясь на необходимость формирования индивидуальной системы сохранения и укрепления здоровья, а также с целью подтверждения актуальности данного вопроса, нами было проведено исследование наличия у будущих учителей собственной программы ЗОЖ и регулярности её соблюдения.

Исследование проводилось на базе Института естественно-географического образования и экологии Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова города Киева, Украина. В опросе приняло участие 100 студентов IV курса специальностей: «Биология – химия», «Биология – практическая психология», «Биология – социальная работа», «География – психология», «География – биология», «Экология».

Для получения объективных данных, мы не

ограничивали ответы испытуемых предложенными чёткими вариантами, а предложили им дать ответ на вопрос: «Есть ли у Вас на сегодняшний день собственная программа здорового образа жизни, которой Вы регулярно придерживаетесь?» И попросили уточнить: если да, то в чём она заключается и что обеспечивает в ре-

зультате её соблюдения, если нет, то указать причины отрицательного ответа. Предложенный в этой статье опрос является частью общего исследования сформированности потребности в ЗОЖ у будущих учителей. Полученные результаты представлены нами в таблице 1.

Таблица 1.

Анализ наличия программы ЗОЖ у будущих учителей (в %) N = 100

Содержание программы ЗОЖ	А.к.	%
Отсутствие вредных привычек; сбалансированное питание; соблюдение режима дня; личная гигиена и т.п.	36	36
Отсутствие вредных привычек	4	4
Специальная зарядка; еда, приготовленная на пару; диета (необходимость ведения ЗОЖ из-за ухудшения здоровья)	3	3
Оптимистическое отношение к жизни; удовлетворённость жизнью	2	2
Избегание стрессов; эффективное распределение активности и отдыха; общение с оптимистическими людьми	2	2
Прогулки; регулярное посещение церкви, чтение библии	2	2
Эффективное распределение времени	2	2
Духовное развитие (посещение музеев, выставок и т.д.)	1	1
Всего	52	52
Причины отсутствия программы ЗОЖ		
Нехватка времени; неблагоприятные условия	23	23
Отсутствие желания; лень	12	12
«И без того прекрасное самочувствие»	3	3
Есть стремление (попытки избегать вредных привычек, активная жизненная позиция)	3	3
Пояснений отсутствуют	3	3
Нет мотивации, но есть желание	2	2
Не позволяет материальное положение	1	1
Неверие в собственные силы	1	1
Всего	48	48

Остановимся более детально на некоторых ответах опрошенных нами будущих учителей. Как видно из таблицы 1, 52 % испытуемых утверждают, что имеют программу ЗОЖ и систематически её соблюдают. Однако, на наш взгляд, интересным есть содержание индивидуальных программ ЗОЖ. Так, большинство испытуемых (36 %) обозначили, что их программа ЗОЖ заключается в: отсутствии вредных привычек, сбалансированном питании, соблюдении режима дня, личной гигиене. Нужно заметить, что, во-первых, это достаточно распространённые общепринятые меры, способствующие сохранению здоровья, а, во-вторых, здоровье, как говорилось ранее, – это многогранное понятие и требует комплексного подхода, включающего заботу о всех аспектах одновременно. Отсутствие у человека вредных привычек (4 %) не есть полноценной гарантией того, что он соблюдает ЗОЖ, ведь стрессы, переутомление, недосыпание, тоже негативно влияют на здоровье.

Не менее интересными, в рамках нашего исс-

ледования, оказались причины отсутствия индивидуальных программ ЗОЖ у 48 % опрошенных студентов-педагогов. Основной причиной (23 %) оказались нехватка времени и неблагоприятные условия, которые подтверждают нашу мысль о том, что ЗОЖ должен стать нормой жизни каждого человека, быть самой жизнедеятельностью, а для этого должна быть сформирована потребность в ЗОЖ. «Отсутствие желания и лень» (12 % испытуемых) есть прямым доказательством несформированности потребности в ЗОЖ, что, на наш взгляд, может быть связано с отсутствием понимания ценности здоровья и роли ЗОЖ в его сохранении. 3 % студентов говорят о том, что у них хорошее самочувствие и поэтому отсутствует необходимость заботиться о своём здоровье, а значит, и программа ЗОЖ не нужна. Нужно заметить, что часто люди не задумываются о необходимости сохранения собственного здоровья пока его не потеряют, однако в этом случае речь идёт уже о болезни и её лечении, а не о возвращении полноценного здоровья.

Говоря в общем о программах ЗОЖ испытуемых, можно сделать несколько выводов:

- указанные будущими учителями программы, являются достаточно предсказуемыми и упрощёнными;
- программы ЗОЖ испытуемых не могут обеспечить комплексный подход к сохранению и укреплению здоровья;
- будущие учителя не имеют глубокого и всестороннего понимания здоровья и ЗОЖ;
- опрошенные нами студенты-педагоги нуждаются в обучающем процессе, способствующем расширению представлений о здоровье и ЗОЖ, а также формированию и развитию потребности в ЗОЖ.

Исходя из этого, нами были разработаны критерии сформированности потребности в ЗОЖ, а именно:

- осознание ценности здоровья;
- получение знаний, умений и навыков по ЗОЖ;
- применение на практике знаний, умений и навыков по ЗОЖ;
- реализация собственных способов сохранения здоровья.

Мы считаем, что достичь критериев сформированности потребности в ЗОЖ возможно путём прохождения групповой работы. Именно поэтому, нами был разработан и апробированный социально-психологический тренинг для будущих учителей «Формирование потребности в здоровом образе жизни».

Программа тренинга рассчитана на 40 часов (IV этапа) групповой работы, направленной на достижение конечной цели – сформированности потребности в ЗОЖ. К этапам тренинга относятся:

1. Этап познания духовных ценностей, в частности, ценности здоровья.
2. Этап овладения знаниями, умениями и навыками по ЗОЖ.
3. Этап применения на практике знаний, умений и навыков по ЗОЖ.
4. Этап формирования и реализации собственных способов сохранения здоровья.

Каждый из представленных нами этапов тренинговой работы раскрывает содержание социально-психологического тренинга, реализация которого способствует достижению критериев сформированности потребности в ЗОЖ.

Предложенный нами тренинг, был апробирован в работе со студентами специальностей «Биология – практическая психология», «География – практическая психология» Института естественно-географического образования и экологии Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова города Киева, Украи-

на.

Социально-психологический тренинг «Формирование потребности в здоровом образе жизни» длился 2,5 месяца. Интенсивность групповой работы составляла 2 занятия по 2 часа в неделю, что позволило за сравнительно короткий промежуток времени достичь поставленной цели. Тренинговая группа состояла из 15 студентов-педагогов возрастом 18 – 20 лет.

Интересным, на наш взгляд, есть то, что по результатам групповой работы все участники отметили реализацию ожиданий от тренинговой работы и показали улучшение самочувствия, а также повышение мотивации к обучению.

Анализируя участие будущих учителей в этапах групповой работы, мы можем более детально раскрыть содержание тренинга по формированию потребности в ЗОЖ, и, учитывая результаты, отметить высокую его эффективность.

Участники тренинга имели возможность определить уровень собственных знаний о здоровье; познать свои духовные ценности; осознать преимущества жизнедеятельности здорового человека, ценность собственного здоровья, что стимулировало их к поиску дополнительной информации о здоровье. Углубление знаний о здоровье привело к пониманию того, что предупреждение заболеваний – единственный эффективный способ сохранения здоровья. Эти знания способствовали формированию потребности быть здоровыми, которая, в свою очередь, мотивировала будущих учителей на познание способов сохранения и укрепления собственного здоровья.

Поскольку сохранить здоровье можно только путём систематического ведения определённого способа жизни, студенты-педагоги на этом этапе, уже имея достаточный уровень знаний о здоровье, осознают, что ЗОЖ – это один из способов сохранения здоровья. Именно это понимание побуждало участников тренинга к определению уровня знаний о ЗОЖ, на основе чего студенты имели возможность, выполняя тренинговые задания, формировать и тренировать умения и навыки соблюдения ЗОЖ. Таким образом, второй этап работы группы закончился обменом опытом между студентами-педагогами и закреплением знаний, умений и навыков (ЗУН) по ЗОЖ.

Постоянное увеличение знаний о здоровье и ЗОЖ, а также наличие осознанной потребности быть здоровыми, способствовали пониманию участниками группы необходимости апробации на практике ЗУН по ЗОЖ, что позволило им частично изменить свою жизнедеятельность в пользу ЗОЖ. Постоянный обмен мыслями и опытом между участниками в процессе групповой работы позволил студентам-педагогам попробовать

нетипичные для них формы поведения, направленные на сохранение здоровья. Это дало возможность будущим учителям определить наиболее эффективные для них способы сохранения здоровья, которые по своей сути и есть компонентами ЗОЖ. Использование на практике наиболее эффективных способов сохранения здоровья постепенно привело к повышению качества жизни студентов (улучшению общего самочувствия, реализации потенциала и т.д.) и сформировало у них стремление к постоянному улучшению уровня жизнедеятельности. Важным достижением студентов на этом этапе было осознание ими необходимости систематического соблюдения ЗОЖ.

Завершающий этап тренинга способствовал чёткому осознанию студентами-педагогами необходимости формирования индивидуальных способов сохранения и укрепления здоровья, которые бы отвечали их индивидуально-типологическим особенностям, ритму жизни и деятельности. Во время проведения тренинга для нас было важно обеспечить участникам апробацию собственных способов сохранения здоровья под руководством тренера, результатом чего стало осознание студентами-педагогами определённых ими способов как компонентов ЗОЖ, а это ещё раз подтвердило незаменимую роль ЗОЖ в процессе сохранения и укрепления здо-

ровья. Этот этап отображает четвёртый критерий сформированности потребности в ЗОЖ и является ключевым на пути к достижению поставленной цели.

В результате прохождения социально-психологического тренинга «Формирование потребности в здоровом образе жизни», достигая конечной цели, человек берёт на себя осознанную ответственность за выбор способа жизни и состояние собственного здоровья.

Предложенный нами тренинг учитывает разные уровни сформированности потребности в ЗОЖ у участников, что позволяет тренеру осуществлять индивидуальный подход в процессе групповой работы и, при необходимости, легко корректировать задания.

Таким образом, формирование потребности в ЗОЖ у будущих учителей является актуальной проблемой, которая может быть решена путём применения социально-психологического тренинга, обеспечивающего индивидуальный подход к студентам-педагогам, а также способствующего поэтапному формированию данной потребности, апробации на практике новых умений и навыков с дальнейшим воплощением в жизнь наиболее эффективных способов сохранения и укрепления здоровья в каждом отдельном случае.

ЛИТЕРАТУРА

1. Health Psychology: Clinical Methods and Research / С.К. Prokop, L.A. Bradley, T.G. Burich a.o. – New York; Toronto: Masmillan Publishing Company, 1991. – 108 p.
2. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребёнка / Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благондежной. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7 – 44.
3. Горашук В.П. Культура здоров'я – новий сучасний напрям формування здорового покоління / В.П. го-
рашук // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. Авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти., 2006. – Вип. 48. – 223 с.
4. Калайков И.Д. Теория отражения и проблема приспособления / И.Д. Калайков – М.: Наука, 1986. – 215 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 2-е изд. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
6. Устав Всемирной организации здравоохранения – Женева, 1946. – С. 3.

Kokoilo Yu.A. Formation of the need for a healthy lifestyle of the future teachers

Abstract. The article discusses the need for a requirement for a healthy lifestyle as the main method of preserving and improving human health. Attention is drawn to the concept of "health" and "need", offered views of the various authors of these concepts. Explained the need for a requirement for a healthy lifestyle of the future teachers, who should be ready for raising a healthy generation. The necessity of forming a human individual health promotion programs, taking into account individual-typological features of the person and the rhythm of her life, in order to provide the most comfortable environment compliance healthy lifestyle and getting effective results: the preservation and promotion of health. We study the existence and content to individual programs of healthy lifestyles among student teachers, as well as the reasons of the lack of such programs in the future teachers. We prove the effectiveness of social-psychological training as an active learning method in the process of formation of the need for a healthy lifestyle of the future teachers. Offered a brief program, developed by the author, training course "Creating demand for a healthy way of life." The author identified the criteria of formation of the need for a healthy lifestyle: awareness of the value of health, the acquisition of knowledge and skills for healthy lifestyles, the practical application of knowledge and skills for healthy lifestyles, implementation of their own ways of preserving health. Proposed stages of group work: the stage of knowledge of spiritual values in the above privacy value of health, a step acquisition of knowledge, skills and abilities HLS, a step practical application of knowledge and skills for healthy lifestyles, a step of forming and implementing their own ways to maintain health, all of which contributes to the formation of the corresponding criterion of formation of a healthy

lifestyle. Also, the article reveals a summary of the training by describing specific achievements as a result of his probation.

Keywords: health, the need for a healthy lifestyle, socio-psychological training, future teachers, knowledge, skills.

*Малик С.Л.*¹

Вплив психофізіологічних особливостей дітей з ДЦП на стан їх розумової працездатності

¹ *Малик Світлана Леонідівна, викладач кафедри медицини катастроф та безпеки життєдіяльності, Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова, м. Вінниця, Україна*

Анотація. Забезпечення високої працездатності школярів при збереженні їх психічного і фізичного здоров'я протягом усього періоду навчання в сучасній школі є однією з першочергових задач. Метою роботи було вивчення психофізіологічних особливостей молодших школярів з дитячим церебральним паралічем та їх розумової працездатності. Значний вплив на формування психологічних особливостей дітей з ДЦП мають порушення опорно-рухового апарату, сенсорна депривація. Частота та ступінь інтелектуальних порушень у таких дітей залежить від форми захворювання. У поєднанні зі швидкою втомлюваністю психофізіологічні особливості дітей з ДЦП гальмують навчальну діяльність та розвиток. У стані втоми у школярів можуть виникати імпульсивні рухи: розгубленість, метушливість. Навчальні навички формуються повільно. Діти з даною патологією відрізняються від своїх ровесників швидкою втомлюваністю, вищою тривожністю. Лише завдяки кваліфікованій медико-психологічній допомозі та комплексним реабілітаційним заходам послаблюються дефекти розвитку дітей-інвалідів. Важливим аспектом організації навчальної діяльності школярів даної категорії є показники розумової працездатності, оскільки вони відображають не лише функціональний стан психіки, а й стан організму в цілому. Своєчасна комплексна реабілітація розумової працездатності та відповідне до віку підібране індивідуальне дозоване навчальне навантаження буде тренуючим і лікувальним компонентом у комплексі лікувально-відновлювальних заходів та сприятиме адаптації до умов школи дітей з хворобами нервової системи і буде вести до наближення їх розумової працездатності до нормативних величин. Регулювання працездатності хворих дітей може створити засади не лише для зміцнення їхнього здоров'я, а й для забезпечення успішнішого засвоєння навчального матеріалу.

Ключові слова: молодші школярі, психофізіологічні особливості, дитячий церебральний параліч, навчання, розумова працездатність, реабілітація.

Вступ. Проблема порушення розумової працездатності має велике значення при вирішенні практичних задач клініки, педагогіки і психології. Розумова працездатність найбільш адекватно відтворює функціональний стан школяра, його можливості оволодіння навчальною програмою, і в кожен відрізок часу найбільш адекватно відображає пристосування дитячого організму до навчального навантаження [7].

Розумова працездатність учня, як властивість особистості, відіграє провідну роль в його діяльності. Зниження її негативно впливає на продуктивність праці – академічну успішність. Причиною зниження розумової працездатності в разі розумової втоми є виконана учнями розумова робота. Саме зниження розумової працездатності – це нормальне психофізіологічне явище – тимчасова системна відповідь організму, перш за все – вищих відділів центральної нервової системи. Основним змістом цієї відповіді ЦНС є порушення інтеграції структурних елементів тих утворень, які складають базис психологічних та фізіологічних реакцій особистості. Сама структура відповіді формується в процесі постнатального періоду онтогенезу.

Результати дослідження. Стан здоров'я, як відомо, входить у поняття «якість населення», складовими якого є розумова й фізична працездатність. Педагогам, які працюють із дітьми з хворобами нервової системи, важливо враховувати показник розумової працездатності даної категорії дітей, оскільки він відображає не лише функціональний стан психіки, а й стан усього організму.

Ми поділяємо думку А.О. Навакатикяна і др. [6, с. 8], що "Существенным показателем, характеризующим состояние здоровья человека, является его работоспособность...". Разом з тим, не дивлячись на те, що історія питання як про працездатність, так і про поняття стану здоров'я (нормативний його показник) нараховує вже не одну сотню років, ці питання і нині далекі до свого вирішення.

Увага до стану розумової й фізичної працездатності школярів, зокрема з хворобами нервової системи посилилася в останні роки у зв'язку з оновленням змісту спеціальної освіти, що полягає в модернізації навчальних програм, використанні різноманітних сучасних ТЗН, значно зростаючому обсязі інформації, що суттєво впливає

на нервово-психічні функції учнів. Свого часу М.В. Антропова і Є.М. Вайнруб довели, що загальна розумова працездатність учнів і успішність їхнього навчання тісно взаємопов'язані. Як відомо, розумова працездатність – функція центральної нервової системи, яка має найбільше навантаження під час навчальної діяльності.

У сучасній школі, на жаль, практично в кожному класі навчаються діти з так званими особливими потребами. До таких учнів належать діти з розладами зору, слуху й мовлення, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, емоційно-нестійкі діти та ін.

Ураження організму дітей з ДЦП є комплексним. Внаслідок процесів компенсації, частину функцій вражених органів і систем беруть на себе інші органи і системи, тому навантаження на «здорові» органи і системи повинні бути меншими, ніж у здорових людей.

Діти з ДЦП мають нерівномірно знижений запас знань, відомостей і уявлень, що зумовлено рядом факторів. Перш за все, це соціальна деривація, обмеження соціальних контактів, госпіталізм, педагогічна занедбаність. Нестача інформації пояснюється особливостями рухового дефекту, котрий утруднює не лише пересування, але й пізнання властивостей предметів шляхом маніпуляції з ними та вивчення за допомогою суглобово-м'язового відчуття. У дітей з ДЦП має місце сенсорна деривація. У них утруднена фіксація погляду в зв'язку зі слабкістю бінокулярного оптичного фіксаційного рефлексу та наявністю стовбурових не редукованих рефлексів. У пацієнтів спостерігаються сенсорні дефекти у вигляді аномалій рефракції, порушення слуху, суглобово-м'язового відчуття, що суттєво обмежує можливості накопичення ними інформації. Понад 90% дітей мають порушення просторового сприйняття (форма, величина предметів, напрямок переміщення предметів), конструювання, лічби, письма, засвоєння схеми тіла. Це спотворює сприйняття, утруднює пізнавальну діяльність, знижує мотивацію до будь-якої діяльності, в тому числі й до одужання.

Все це, на нашу думку, становить характерні особливості стану розумової працездатності у молодших школярів з хворобами нервової системи.

Протягом навчального року у більшості дітей обстежуваної групи спостерігалось зниження продуктивності та стійкості уваги, повільне запам'ятовування та відтворення матеріалу, швидка втомлюваність.

При обстеженні молодших школярів з хворобами нервової системи на етапі наявності медико-психологічних показань щодо проведення лікувально-реабілітаційних заходів виявлено сут-

тєві зміни психологічних показників розумової працездатності (у порівнянні з нормативними величинами), таких як:

- вірогідне зниження продуктивності та стійкості довільної уваги (за даними коректурної проби);

- вірогідне зниження об'єму та якості короткочасної пам'яті (за даними тесту "Запам'ятовування десяти слів"). Особливо страждають ті її види, які вимагають участі розумових процесів (опосередковане запам'ятовування). Погіршені й найбільш елементарні види пам'яті. Механічна пам'ять цих дітей характеризується зниженням продуктивності перших спроб запам'ятовування. Однак час, необхідний для остаточного заучування, близький до норми. Хоча такі діти й зазнають труднощів на початковому етапі запам'ятовування слів, у більшості випадків вони успішно виконують завдання (розумово відсталі діти з цим не справляються).

- вірогідна наявність відчуття втоми (за даними суб'єктивного шкалювання втоми);

- зниження бала академічної успішності (за даними оцінок річної успішності).

Встановлено, що у молодших школярів з хворобами нервової системи перед проведенням комплексу лікувально-відновних заходів (у порівнянні з нормативними величинами) спостерігається вірогідне зниження зорового відчуття, функціональної спроможності зорового аналізатора, лабільності та рухливості нервових процесів. Зорове відчуття на праве око має тенденцію знижуватися більше, ніж на ліве око.

Зниження розумової працездатності у даному випадку є наслідком суматійного негативного впливу на неї – самого хворобливого стану та розумової втоми, викликаной навчальним навантаженням у школі.

Лікувально-реабілітаційний (основна група) та лікувальний (контрольна група) процеси викликають стійку тенденцію до підвищення (покращення) зорового відчуття, лабільності та рухливості нервових процесів. Ця тенденція досягає вірогідності у учнів третіх класів, але без суттєвої різниці між групами.

Виявлено вірогідний позитивний вплив на продуктивність довільної уваги лікувально-відновного процесу та віддаленого його ефекту у учнів усіх третіх класів основної групи, а також лікувального процесу та віддаленого його ефекту у учнів третього класу контрольної групи.

За нашими даними, у дітей з хворобами нервової системи, зокрема ДЦП, спостерігається вирівнювання з віком показників продуктивності та зниження стійкості довільної уваги, зниження зорового відчуття та підвищення бала відчуття втоми, особливо, – третіх класів у порівнянні з

учнями перших класів. На нашу думку, це викликано гальмівною негативною дією хвороби на генетично детерміноване онтогенетичне, вікове удосконалення психічних функцій, зокрема, атенційного, сенсорного та інших структурних елементів розумової працездатності [3].

Встановлено наявність цілого ряду проблем, пов'язаних з індивідуальним розвитком дітей з ДЦП, з їх адаптованістю в умовах сьогодення.

Важливим є отримання вікових нормативних показників і психічного здоров'я учнів для своєчасного проведення ранньої діагностики та профілактики граничних та психотичних їх станів [4, 5], а також експертного вирішення питання ефективності відновлення розумової працездатності хворих дітей, зокрема з хворобами нервової системи, після їх лікування тощо.

Таким чином, розумова працездатність молодших школярів з хворобами нервової системи може бути відновлена під впливом лікувальних і корекційно-педагогічних заходів. У зв'язку з цим виникає необхідність в оптимізації психолого-педагогічної допомоги дітям-інвалідам, що спрямовано на підвищення та відновлення їх розумової працездатності.

Своєчасна реабілітація розумової працездатності та відповідне до віку дозоване навчальне навантаження тренує організм, сприяє формуванню такої сили і спрямованості кореляційних зв'язків психолого-фізіологічних показників розумової працездатності та її реабілітації, які забезпечують мінімальні витрати функціональних резервів організму при заданій інтенсивності навчальної діяльності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропова М.В., Бородкина Г.В., Кузнецова Л.М. и др.. Умственная работоспособность и состояние здоровья младших школьников, обучающихся по различным педагогическим системам // Физиология человека. 1998. – № 18(24). – С. 80-84.
2. Вайнруб Е.М., Плешкановская Г.М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. шк., 1989. – 96 с.
3. Белоус П.Д., Компанец В.С. Устройства и способы психофизиологического исследования умственной работоспособности и утомления умственного генеза. – Винница: ВНМО, 1985. – 32 с.
4. Гиндикин В.Я. Неврозы // Ранняя диагностика психических заболеваний. – К.: Здоров'я, 1989. – С. 65-78.
5. Козубовська І.В., Ведь В.В., Сагарда В.В. Роль шкільної психологічної служби в ранній профілактиці відхилень у поведінці молодших школярів // Початкова школа. – 1994. – № 8. – С. 5-8.
6. Навакатикян А.О., Ковалева А.И. Здоровье и работоспособность при умственном труде. – К.: Здоров'я, 1989. – 88 с.
7. Сердюковская Г.Н., Баранов А.А. Современные проблемы гигиены детей и подростков // Матер. VIII Всерос. съезда гигиенистов и санитарных врачей. – М., 1996. – Т.1. – С. 24-25.

Malyk S.L.

The influence of physiological characteristics of children with cerebral palsy in the state of their mental capacity

Abstract. The provision of students' high capacity while maintaining their mental and physical health throughout the study period in the modern school is the primary challenge. The aim of the work was to study the psychophysiological characteristics of junior school age children with infantile cerebral paralysis and their mental capacity. Disorders of the musculoskeletal system and sensory deprivation have an significant impact on the formation of psychological characteristics of children with infantile cerebral paralysis. The frequency and the degree of intellectual disorders of these children depend on the form of the disease. In conjunction with rapid fatigue, psychophysiological characteristics of children with infantile cerebral paralysis hinder the development of learning activities and development. In the state of fatigue the school children may have impulsive movements: confusion, fussiness. Study skills are being formed slowly. The children with this pathology are different from their peers. They have rapid fatigue and higher anxiety. Only with qualified medical and psychological care and complex rehabilitation measures the defects in the development of children with disabilities are weakened. An important aspect in the arrangement of learning activity of the following students is the indicators of mental capacity, as they reflect not only the functional state of mind, but also the condition of the body as a whole. Timely complex rehabilitation of mental capacity and age appropriately matched individual graduate workload will be coaching and medical component in complex medical and remedial measures and facilitate adaptation to school the children with the nervous system diseases and will lead to an approximation of their mental capacity to normative values. Regulations of sick children capacity can create the principles of enhancing their health and insurance of more successful learning.

Keywords: junior school age children, psychophysiological characteristics, infantile cerebral paralysis, learning, mental capacity, rehabilitation

Малык С.Л.

Влияние психофизиологических особенностей детей с дцп на состояние их умственной работоспособности

Аннотация. Обеспечение высокой работоспособности школьников при сохранении их психического и физического здоровья в течение всего периода их обучения в современной школе является одной из первоочередных задач. Целью работы было изучение психофизиологических особенностей младших школьников с детским це-

ребральним паралічем і їх умственої работоспособності. Значительне впливання на формування психологічних особливостей дітей з ДЦП мають порушення опорно-двигального апарату, сенсорна депривація. Частота і ступінь інтелектуальних порушень у таких дітей залежить від форми захворювання. В поєднанні з швидкою утомляемістю психофізіологічні особливості дітей з ДЦП затримують навчальну діяльність і розвиток. В стані втоми у школярів можуть виникати імпульсивні рухи: нервозність, невпевненість. Навчальні навички формуються повільно. Діти з даною патологією відрізняються від своїх ровесників швидкою утомляемістю, високою тривожністю. Лише завдяки кваліфікованій медико-психологічній допомозі і комплексним реабілітаційним заходам ослаблюються вади розвитку дітей-інвалідів. Важливим аспектом організації навчальної діяльності школярів даної категорії вважаються показники умственої работоспособності, оскільки вони відображають не тільки функціональний стан психіки, але і стан організму в цілому. Своєчасна комплексна реабілітація умственої работоспособності і відповідне віку підібране індивідуальне дозоване навчальне навантаження буде тренувальним і лікувальним компонентом в комплексі лікувально-відновлювальних заходів і сприятиме адаптації до школи дітей з захворюваннями нервової системи і наближатиме показники їх умственої работоспособності до нормативних величин. Регулювання работоспособності хворих дітей може створити основи не тільки для зміцнення їх здоров'я, але і для забезпечення успішного засвоєння навчального матеріалу.

Ключові слова: молодші школярі, психофізіологічні особливості, дитячий церебральний параліч, навчання, умствена работоспособність, реабілітація

*Сіткарь В.І.*¹

Субкультура дитинства в контексті сучасної масової культури та взаємодії з медіа

¹ *Сіткарь Віктор Ілліч, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна*

Анотація. В статті наголошується, що сучасне суспільство є медіанасиченим. Зайнявши гармонійне місце в дитячій субкультурі, дитячі ЗМІ мають стати етапом соціалізації маленького читача і провідником у світ «дорослих» цінностей. Світ дітей співіснує в одному просторі зі світом дорослих, тому варто не забувати, що з вишневої кісточки не виросте апельсин, з неї виросте маленька вишенька... Тривалість дитинства перебуває в прямій залежності від рівня матеріальної і духовної культури суспільства. Це означає, що людина без суспільства залишається біологічною істотою, якимось «мауглі», якому притаманні виключно тваринні звички. Кожна дитина збагачує загальний простір дитячої субкультури особистісними здобутками, настановами, принципами, традиціями, які вона вносить із своєї сім'ї. Зауважимо, що культура дитинства двошарова. Один шар – культурні форми, які створюються дорослими для дитини. Інший – форми її власної діяльності. Творчість дорослих дозволяє дитині прилучитись до досягнень історії культури, і через процеси розпредмечування стати культурною людиною. Діти – не просто соціальна група, а цільова аудиторія періодичного видання, частина споживачів ЗМІ, тому особливості інформаційної поведінки дітей як споживачів ЗМІ зрештою визначають основні принципи політики редакції видання та її модель. Дитяче видання повинно відповідати морально-етичним нормам, оскільки під впливом читання формується ставлення дитини до своїх вчинків, здійснюється оцінка поведінки інших людей. Не забуваймо, що дитина не просто маленький дорослий, який менше знає або менше вміє, а істота, яка володіє якісно відмінною від дорослого психікою. В міру накопичення знань та навичок створюються передумови духовного зростання особистості. Проектуючи дитяче видання будь-якого формату потрібно враховувати не тільки соціально-демографічні характеристики аудиторії, значно важливіше виявити психологічні групи маленьких читачів. Дитяча журналістика повинна служити своєрідним фільтром на шляху до серця і розуму підростаючої людини, має створювати оптимальні умови для розвитку особистості дитини.

Ключові слова: субкультура, діти, медіа, масова культура.

Вступ. В сучасному суспільстві серйозно розширюється коло «споживачів» наукових знань про дітей. Якщо раніше ці знання були потрібні перш за все педагогам, то у зв'язку з новими реаліями таку потребу відчувають керівники багатьох дитячих об'єднань, працівники соціальних закладів, юристи, творці засобів масової комунікації тощо. На думку Д. Фельдштейна, дитинство – це особливий стан розвитку в суспільстві і узагальнений суб'єкт, який цілісно протистоїть

дорослому світу та взаємодіє з ним на рівні суб'єкт-суб'єктних стосунків [12].

Відомий петербурзький учений, філософ, професор М. Коган вказує на те, що культура дитинства двошарова. Один шар – культурні форми, які створюються дорослими для дитини. Інший – форми її власної діяльності. Творчість дорослих дозволяє дитині прилучитись до досягнень історії культури, і через процеси розпредмечування стати культурною людиною. Таким

чином, людина є не тільки творцем культури, але і її творінням. Розпредмечуючи людський зміст, який міститься в предметності культури, людина вбирає його в себе, засвоює і присвоює його, стаючи тією ж самою культурною, суспільною істотою [3, 179].

Вихідні передумови. Класична дитяча психологія визначає дитинство як період, який триває від моменту народження (немовлячий вік) до повної соціальної, а отже, психологічної зрілості, це період становлення особистості дитини, перетворення її в повноцінного члена людського суспільства [7, 57]. Професор Л. Обухова зазначає, що тривалість дитинства перебуває в прямій залежності від рівня матеріальної і духовної культури суспільства. Це означає, що людина без суспільства залишається біологічною істотою, якимось «мауглі», якому притаманні виключно тваринні звички.

Вік – це якась об'єктивна змінна. М. Анікіна зазначає, що в міру розвитку суспільства та ускладнення соціальних зв'язків і стосунків необхідність врахування своєрідності представників різних вікових категорій збільшується [1, 56-57]. Темпи суспільства зростають, а разом з цим зростає значення все більш коротких інтервалів життя. Особливо «дробовим» є початковий період від народження до 18 років.

«До п'яти років дитина – Бог, з п'яти до 15-ти – раб, а після 15-ти – друг». Так цікаво стверджує давня японська мудрість. Першу частину цього народного педагогічного постулату досить часто цитують деякі психологи, налаштовуючи батьків демократично ставитися до малюків. Але ось про другу, вельми дивну частину цієї мудрості, якимось не розповідають. Звичайно, в кожній культурі сформовані свої погляди на виховання дитини. Минуло не одна тисяча років, поки людство засвоїло, що кожна людина, якою б вона не була (а особливо маленька) є неповторною. Нарешті, люди прийняли закони, які стали оберігати наше багатство - дітей.

Для формування теоретичних уявлень про основні складові дитячого видання, необхідно вести мову не тільки про загальні межі групи, але і про внутрішню структуру дитячої аудиторії. Саме тому особливу актуальність набуває питання про **дитячу субкультуру**. Автор єдиного в світі університетського курсу з психології дитячої субкультури М. Осоріна у своїх наукових працях зазначає, що «світ дітей співіснує в одному просторі зі світом дорослих. Дорослі бувають сліпими стосовно до життя і культури дитячого співтовариства» [8, 78-81]. Ще не так давно, дитячу субкультуру і сам період дитинства, не брали до уваги в процесі становлення і розвитку дитини.

В. Сухомлинський підреслював, що «дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє неповторне життя...» [11, 15]. Тому й книги, які з'явилися у педагогічній творчості та спадщині видатного вченого, було присвячено світові дитинства, про яке у педагога є особливо влучні слова: «А дитинство, дитячий світ – це світ особливий. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси, у них навіть своє вимірювання часу: в роки дитинства день здається роком, а рік – вічністю. Маючи доступ до казкового палацу, ім'я якому Дитинство, я завжди вважав за конче потрібне стати якоюсь мірою дитиною. Тільки за такої умови діти не дивитимуться на вас як на людину, що випадково проникла за ворота їхнього казкового світу, як на сторожа, що охороняє цей світ, сторожа, якому байдуже, що робиться там, у середині цього світу» [11, 8]. Отже, В. Сухомлинський добре розумів ту особливу роль, яку природа відводить дитинству – основоположному періоду людського життя, як ніхто бачив і прагнув допомогти зрозуміти іншим значущість дитинства, його універсальність та відмінність від життя дорослого.

Як стверджує Є. Рибінський: «Дитинство можна розглядати як постійно відновлювальну сукупність індивідів, які знаходяться на особливій стадії життєвого циклу від народження до повноліття, і одночасно – як динамічне соціальне явище, яке будується на особливих суспільних зв'язках і стосунках, спрямованість яких визначається поступовим розгортанням статусу дитини, як об'єкта виховання і одночасно, як суб'єкта суспільного життя» [13].

Як стверджує Л. Варяниця, дитяча субкультура з одного боку репрезентує й трансформує кожному новому поколінню дітей соціально-культурні здобутки нації та людства в цілому (фольклор, гумор, мову, естетичні та релігійні уявлення, моральні норми тощо), з іншого – у дитячій субкультурі відбивається все, що створюється самою спільнотою дітей у кожній конкретній історичній ситуації (мова, мода, іграшки, ігри, гумор, дитячий „правовий” кодекс тощо), тобто це осередок для розвитку особистості, її поле насичене всім необхідним для цього процесу. Кожна дитина збагачує загальний простір дитячої субкультури особистісними здобутками, настановами, принципами, традиціями, які вона виносить із своєї сім'ї [2, 11]. До цього хочеться додати, що кожна дитина особлива і у кожній – своє призначення. Тому нам потрібно довго пам'ятати, що з вишневої кісточки не виросте апельсин, з неї виросте маленька вишенька...

Сьогодні ми вже не можемо собі уявити відпочинок без засобів медіа та комунікаційних технологій. А в більшості випадків і не хочемо. Зростання ролі медіа потягнуло за собою підвищені вимоги до їх значущості в суспільному та політичному житті. О. Куценко звертає увагу на те, що сучасне суспільство є медіанасиченим. Нові засоби масової комунікації все більше завойовують підростаюче покоління – Інтернет, мобільна телефонія, комп'ютерні ігри, різні мультимедійні програми, стали невід'ємним фактором їх існування [4].

Комп'ютерні ігри мають безпосередній вплив на формування сучасної субкультури дитинства і тут необхідно відзначити ряд негативних моментів. Наші сучасні дівчатка та хлопчики, ті, для кого гра – життєва необхідність та умова для розвитку, насправді розучуються конструктивно гратись. Змінилась і сама якість, сама суть дитячої гри: вона стала індивідуалістичною, іноді агресивною. Особливо емоційно реагують на наявність в комп'ютерній грі хлопчики, вони із захватом переказують криваві сцени, перераховують зброю, її переваги і ціну. «Моя улюблена гра про черв'яків, - каже Петрусь, 7 років, - там потрібно черв'яків «мочити», щоб кров бризкала на всі сторони, за це життя дають!» Звичайно, нам є зрозумілою ідея про необхідність розрядки і виходу агресії в безпечному для соціуму напрямку, але дитина дошкільного віку ще досить часто плутає видумку з дійсністю, тим паче, що в повсякденній ігровій діяльності вона постійно перетворює предмети, які є поряд, в ті, які потрібні, а сама перетворюється в найрізноманітніших героїв. Виявилась перерваною багатоміска неперервна ланка передавання ігрової традиції від одного дитячого покоління до іншого, яка не переривалась навіть під час війн, і це призвело до кризи ігрової культури. Так, на думку, відомого педагога В. Григор'єва – збирача, організатора та «реставратора» народної гри, грати стали не менше, а гірше: «...якість ігор стрімко падає. Все більше примітивних ігрових форм – пустощів, витівок, забав, які займають вже останні межі гри, і все частіше переходять в бешкетування і навіть хуліганство: забави з вогнем, вибухами, катуванням тварин, а то і людей, безглузді руйнування тощо. Потрібно спасіння і відродження традиційних народних ігор – генетичного фонду ігрової культури кожного народу» [14].

Сьогодні в сім'ях існують певні традиції з підбору таких ігор, як мозаїки, конструктори, настільні ігри та головоломки, дитячої художньої та енциклопедичної літератури, комп'ютерні ігри і все, що пов'язано з ними, - це новинки і подібних традицій не мають. Потрібен детальний відбір комп'ютерних ігор з точки зору їх етично-

сті і відповідності моральним нормам, які прийняті в суспільстві з метою гармонійного розвитку особистості дитини, залучення її до загальнолюдських культурних цінностей.

Вивчення ігор передбачає розгляд різних аспектів взаємодії цього виду діяльності з іншими і його вплив на формування особистості в певній етнічній спільності. Етнологи дитинства досліджують зв'язок ігор з розвитком інтелектуальних здібностей, з навчанням, із стереотипами поведінки, з характером фантазії та уяви. Значну увагу вони приділяють також впливу ігор, які характерні для тієї чи іншої культури, на освоєння культури в цілому. В грі діти оволодівають різними навичками, які мають етнічне походження. Це стосується форм спілкування з однолітками (стосунки діти-діти у всій різноманітності), оволодіння першими формами трудової діяльності. Саме в грі діти копіюють і відтворюють світ дорослих певної етнічної спільності..

Комп'ютерні ігри в сучасному суспільстві стали не тільки розвагою, але і носієм культури. Вони мало схожі на балетну сцену, галерейну стіну або сторінку з книги, проте точно так же фіксують сучасну мораль, етику, ілюзії, надії та уявлення про минуле і майбутнє більшості людей. Як і будь-який носій культури, одні можливості для самовираження вони створюють, інші обмежують. Сьогодні багато говорять про проникнення західної культури, але, на жаль, можна констатувати факти проникнення західного безкультур'я. Наприклад, в грі «Не скучні уроки» пропонується комп'ютерне розфарбування, в якому після виконання завдання дитиною виходить карикатурне зображення з надмірною вагою негра, з золотими зубами та з цигаркою в роті, що викликає, в найменшій мірі, нерозуміння з приводу запропонованого ігрового сюжету.

Проте потрібно зауважити, що існує багато якісних навчальних програм, як вітчизняних, так і зарубіжних виробників. Зокрема, декілька програм з навчання писати, мотивують дітей до написання оповідань, листів або привітань друзям, чим не тільки спонукають удосконалювати навички грамотності та правопису, але і розвивають уяву та художній смак, мовний етикет тощо.

Цікавими є для дітей імітаційні ігри, які точно відтворюють історичну, географічну або наукову обстановку, занурюючи в неї дітей і закликаючи їх бути в ролі дослідників, приймати рішення, долати перешкоди. В цьому випадку важко відділити власне гру від змісту предмета, що пробуджує у дітей інтерес до географії та пізнання світу. Проте потрібно пам'ятати, що справа не в самій грі або її ігровому результаті, а в тому, в які взаємостосунки і з ким вступає в ній дитина, які якості набуває, чому вчиться, що

пізнає, що відкриває в собі, як реабілітується, самовиражається, з якої точки зору пізнає навколишній світ, як відбувається соціалізація дитини.

Зауважимо, що діти – не просто соціальна група, а цільова аудиторія періодичного видання, частина споживачів ЗМІ, тому особливості інформаційної поведінки дітей як споживачів ЗМІ зрештою визначають основні принципи політики редакції видання та її модель. Ми впевнені, що дитячому виданню у більшій мірі, ніж будь-якому виданню «для дорослих» потрібно враховувати психологічні та соціальні характеристики «свого цільового віку», своєї аудиторної групи, для того, щоб здійснювати грамотну редакційну політику в цілому. Аудиторію друкованих ЗМІ в широкому розумінні описують як «сукупність читачів, які вступають в більш або менш тривалі контакти з газетою, які стають споживачами певної інформації, яка відповідає їх інтересам» [5, 79-80].

Ціль статті. Привернути увагу до такого загального явища як дитяча субкультура, а саме, проаналізувати її в аспекті проблем виховання громадянина в умовах інформаційного суспільства (комп'ютерні ігри, місцеві ЗМІ), та безпечної взаємодії дитини із сучасними медіа.

Виклад з дослідження. В контексті того, що дитяча субкультура, володіючи невичерпним потенціалом варіантів розвитку особистості, виконує одну з важливих функцій соціалізації, потрібно вести мову про дитячі видання як субкультурний феномен. Російський дослідник дитячої преси І. Руденко виділяє чотири типи видавництва для дошкільників, для молодших школярів, для підлітків, для старшокласників [9, 195]. Такий поділ забезпечує вікову спільність і близькість інтересів, тому і саме поняття «дитяча преса» передбачає уточнення для якого власне сегменту дитячої аудиторії призначено те чи інше видавництво. Виходячи з цього, очевидна сегментація ринку дитячих видавництв є закономірним наслідком необхідності задовільнити диференційовані інформаційні потреби дітей, враховуючи соціально-психологічні особливості різних дитячих груп та характер споживання інформації.

Як приклад зауважу, що з березня 2013 року у тернопільській газеті “20 хвилин” появилася нова рубрика – “Відомі люди очима дітей”. Задля експерименту кореспондентка відвідала дитячий садочок № 14 і показала малюкам фото політиків, високопосадовців і просто відомих тернополян. Невідомі обличчя викликали у дітей багато емоцій, дехто сміявся, а хтось, навпаки, ледь не заплакав.

Відповідь на питання, хто зображений на фото, малюки не знали, але, серйозно подумавши,

давали досить змістовні відповіді. Так, поступово, спілкування із дітьми переросло у веселу гру. Діти радо висловлювали свої думки і щиро вірили, що люди, яких вони щойно побачили на фото, дійсно є тими, за кого вони їх вважають. Вони мислили позитивно і говорили тільки те, що думали. А цікаву новину про те, що у світі є депутати і відомі люди, малюки чули, але як вони виглядають, не мають уявлення. Відтак поговоривши із дітьми віком від чотирьох до п'яти років, кореспондентка переконалась у тому, що дорослі і діти живуть на різних планетах. Цікаво, що ж каже малеча про наших високопосадовців?

Сергій Надал, міський голова Тернополя. *Олександр (5 р.):* - Цей дядько ремонтує крани. Він носить із собою велику сумку з інструментами. Вчора він приходив до нас додому.

Василь Деревляний, народний депутат. *Юлія (4 р.):* - Це лікар. Він живе у лікарні, ходить у білому і лікує людей. На шиї у нього висить слухавка, яку він пхає у вуха. А ще цей дядько робить уколи. Я його боюся.

Іван Стойко, народний депутат. *Остан (5 р.):* - Це дядько з вусами. Його показують по телевізору. Він сидить за великим столом і стукає по ньому молотком. А ще він свариться на людей.

Олексій Кайда, народний депутат. *Іван (4,5 р.):* - Цього дядька показували у мультику. Він перетворився на велетня і хотів з'їсти принцесу.

Ярослав Джоджик, экс-народний депутат. *Софія (4,5 р.):* - Це художник. Він малює фарбами метеликів, сердечка і квіти. Коли гарна погода, він виходить на вулицю гуляти. *Олег (5 р.):* - Цей дядько міліціонер. Він стоїть на дорозі, там, де їздять машини і зупиняє людей, які не вміють їхати.

Гриць Драпак, гуморист. *Мар'яна (5 р.):* - Це повар, він рано встає і варить їсти. Він має білий капелюх і багато тарілок, в які він наливає суп. *Андрій (5 р.):* - Цей дядько їздить на маршруті і збирає гроші з людей. Якщо хтось не хоче платити, то він сварить і каже виходити.

Очевидним є те, що дитяча газета повинна бути орієнтована на інтереси дітей, «дитячий» тип читача (6-8 років) передбачає досить широкі можливості розуміння тексту і порівняно нечисленний словниковий запас. Останнє ставить в якості важливого завдання розширення та збагачення лексики дітей. При цьому включення нових слів та понять має бути пов'язане з тими предметами та явищами, які оточують дітей і можуть бути зрозумілими ними в процесі безпосереднього ознайомлення із світом. Психологи позначають цей період як «пора первинного накопичення знань». У цьому віці дитину цікавить походження тварин, рослин, об'єктів та подій, з

якими вони зустрічаються в повсякденному житті, будова різних предметів. Саме тепер вони можуть ставити запитання, відповіді на які дозволяють зрозуміти, навіщо і чому відбуваються різні процеси. Але маленький читач не тільки намагається зрозуміти це – у нього виникає бажання оцінити, добре чи погано, правильно чи не правильно те, що він бачить навколо – так починає формуватись духовний світ з системою оцінних критеріїв особистості.

В 9-11 років відбувається накопичення духовних і фізичних сил, в цей період розвивається пізнавальна і громадська активність, появляється інтерес до історії, читач почувається не стороннім спостерігачем, а безпосереднім учасником всього, що відбувається. В 12-13 років розвивається самосвідомість, прагнення до самооцінки, до визначення свого місця в світі, власній значущості; дійсність вже не просто зовнішнє життя, за якою можна спостерігати, це сцена, на якій необхідно діяти самому, звідси інтерес до моральних питань, роздуми про любов, дружбу, щастя, інтерес до діяльності конкретних історичних осіб – тих, хто розвивав науку, здійснював подвиги. У підлітків 15 років спостерігається зростання соціальної, громадянської активності, прагнення до пошуку морального ідеалу. Поступово людина із спостерігача за навколишнім життям виростає в активного її учасника, намагається оцінити все, що відбувається навколо, переносячи інтерес із зовнішнього на інтерес до самого себе, до своїх можливостей і завдань.

Підлітковий вік – якісно новий етап у становленні особистості. В психологічному плані це пов'язано із свідомим проявом власної індивідуальності: самостійне мислення, майбутній вибір професії, роздуми про майбутнє, визначення ролі окремої особистості, значущість кожної людини в світі, який відкривається перед нею. У віці від 16 до 18 років завершується психічне і фізичне дозрівання особистості, формується соціальна готовність, громадянська активність; можна сказати, що саме в цей період розвиваються бар'єри між дитячим (юнацьким) і дорослим віком. Тепер читання преси стає одним із способів формування бази знань, яка розвивається в інформаційну культуру особистості, в цей же період проявляються нахили до тієї чи іншої сфери діяльності, і це також визначає особливості читацького вибору.

Дитяча та юнацька преса в умовах розвитку ринкових відносин прагне найбільш повно висвітлювати проблеми реального життя дітей і підлітків, намагається завоювати популярність у своїй аудиторії. Кожен період дитинства відрізняється особливим, провідним типом діяльності, рівнем розвитку мислення, інтелекту. Саме тому група ЗМІ, яка адресована юним, є досить обширною (проте далеко не оптимальною). Але, все ж таки, всі ці вікові періоди визначаються одним поняттям – діти, а преса для такої соціально-демографічної групи – дитяча преса. Орієнтування на конкретну вікову категорію читачів визначає головні аспекти редакційної політики – розвиток і виховання свого читача. Дитяче видання повинно відповідати морально-етичним нормам, оскільки під впливом читання формується ставлення дитини до своїх вчинків, здійснюється оцінка поведінки інших людей.

Висновки. З точки зору дослідницьких парадигм в рамках вікової психології і соціології дитинства – період пізнання людиною навколишнього світу, період становлення її особистості, системи ціннісних орієнтацій, які визначають місце людини в природі та в суспільстві. Дитина не просто маленький дорослий, який менше знає або менше вміє, а істота, яка володіє якісно відмінною від дорослого психікою. В міру накопичення знань та навичок створюються передумови духовного зростання особистості. Проектуючи дитяче видання будь-якого формату потрібно враховувати не тільки соціально-демографічні характеристики аудиторії, значно важливіше виявити психологічні групи маленьких читачів. Дитяча журналістика має служити своєрідним фільтром на шляху до серця і розуму підростаючої людини, створювати оптимальні умови для розвитку особистості дитини. Зайнявши гармонійне місце в дитячій субкультурі, дитячі ЗМІ мають стати етапом соціалізації маленького читача і провідником у світ «дорослих» цінностей.

Перспективи подальших розвідок дитячої субкультури та її складових вбачаємо у тому, чому такий дивний продукт телеіндустрії як Телепузики, який не витримує жодної критики ні з художньої, ні з виховної, ні з пізнавальної точок зору, завоював настільки широку популярність в нашій країні, де існують сильні традиції відмінної дитячої літератури, мультиплікації і взагалі мистецтва для дітей?

ЛІТЕРАТУРА

1. Аникина М.Е. Молодежная аудитория печати: чтение в условиях развития Интернета: дис. ... канд. филол. наук:10.01.10 / М.Е. Аникина. – М., 2004.
2. Варяниця Л.О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Л.О. Варяниця; Луганський нац. пед. університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006.
3. Исаев Д.Н., Коган В.Е. Психогигиена пола у детей (руководство для врачей) / Д.Н. Исаев, В.Е. Коган. – Л., Медицина, 1986. – 336 с.

4. Дети и современные медиа, или как опасного конкурента сделать союзником [электронный ресурс] / Куценко Олена Вильснівна, Асоціація кіноосвіти і медіапедагогіки України http://ispp.org.ua/podiy_37.htm.
5. Луков В.А. Особенности молодежных субкультур в России /А.В. Луков// Социс. – 2002. – № 10.
6. Ливингстон С. Дети и медиа. [WWW-документ] URL <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/livingstone01.htm>.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М., Юрайт, 2011. - 442 с.
8. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых /М.В. Осорина. – СПб., 2000.
9. Руденко И.А. Детская и юношеская пресса / И.А. Руденко // Типология периодической печати / Под ред. М.В. Шкондина и Л.Л. Реснянской. – М., 2007.
10. Смирнова Е.О., Бикова М.В. Телепузик як герой нашого часу. <http://www.fpo.ru/>.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти т. – Т.3 // В.О. Сухомлинський. – К. Рад. школа. – 670 с.
12. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. - №1. – С 7–14.
13. Щеглова С.Н. Как изучать детство? [электронный ресурс] / С.Н. Щеглова <http://rudocs.xdat.com/docs/index-293557.html?page=2>.
14. http://ref.co.ua/54429-Igry_nashih_deteiy.html.

Sitkar V. Childhood subculture in the context of modern mass culture and interact with media

Annotation. The article deals with the modern media-saturated society. Having taken a harmonious place in the child's subculture, children's media have to be the stage of socialization of a little reader and a guide in the world of adults' values. Children's world coexists in the same area with the adults' world, so we shouldn't forget that every bullet has its billet. Endurance of childhood directly depends on the level of material and spiritual culture of society. This means that a person without society is a biological being, a kind of "Mowgli", which is peculiar to animal habits. Every child enriches the overall space of children's subculture with personal achievements, guidelines, principles and traditions that he/she brings from his/her family. We should make a note that the culture of childhood has two layers. One layer is cultural forms that are created by adults for children. The other one is forms of her/his own activities. The creativity of adult allows a child to join to the achievement of cultural history, and through the processes of "rozpredmechuvannya" she/he becomes a cultural person. Children are not just a social group, but a primary audience of periodical issue, some media consumers, that's why the informational peculiarities of children's behavior as media consumers, ultimately determine the basic strategy principles of edition and its model. The child's edition must satisfy moral and ethical standards, cause under the influence of reading the relationship of a child to his/her actions is formed and the behavior evaluation of others is implemented. Let us not forget that a child is not just a small adult who knows less or can less, but a being that has qualitatively different psyche than an adult. With the accumulation of knowledge and skills, the prerequisites of spiritual growth of the individual are created. Designing the children's publishing of any format we need to consider not only the socio-demographic characteristics of the audience but the most important to identify the psychological groups of small readers. Children's journalism should serve as a filter on the way to the heart and mind of the rising generation; it must create the optimal conditions for the development of a child.

Keywords: subculture, children, media, mass culture

Ситкар В. Субкультура детства в контексте современной массовой культуры и взаимодействия с медиа

Аннотация. В статье указывается, что современное общество сегодня медианасыщено. Заняв гармоничное место в детской субкультуре, детские СМИ должны стать этапом социализации маленького читателя и проводником в мир «взрослых» ценностей. Мир детей сосуществует в едином пространстве с миром взрослых, поэтому следует помнить, что с вишневой косточки не вырастет апельсин, с нее вырастет маленькая вишенка... Длительность детства пребывает в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества. Это значит, что человек без общества остается биологическим существом, неким «маугли», которому присущи исключительно звериные привычки. Каждый ребенок приумножает общее пространство детской субкультуры личностными приобретениями, наставлениями, принципами, традициями, которые он выносит со своей семьи. Отметим, что культура детства двухслойна. Один слой – культурные формы, которые создаются взрослыми для ребенка. Второй – формы его личной деятельности. Творчество взрослых дает возможность ребенку приобщиться к достижениям истории культуры и через процессы распредмечивания стать культурным человеком. Дети – не просто социальная группа, а целевая аудитория периодического издания, часть потребителей СМИ, поэтому особенности информационного поведения детей, как потребителей СМИ, в конечном счете, определяют основные принципы политики редакции издательства и ее модель. Детское издание должно отвечать морально-этическим нормам, потому что под влиянием чтения формируется отношение ребенка к своим поступкам, совершается оценка поведения других людей. Следует помнить, что ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или умеет, а существо, которое владеет качественно иной от взрослого психикой. По мере накопления знаний и навыков создаются предпосылки душевного роста личности. Проектируя детское издательство любого формата нужно учитывать не только социально-демографические характеристики аудитории, более важно выявить психологические группы маленьких читателей. Детская журналистика должна служить своеобразным фильтром на пути к сердцу и разуму подрастающего человека, должна создавать оптимальные условия для развития личности ребенка.

Ключевые слова: субкультура , дети, медиа, массовая культура

Федоренко С.В.¹

Безопасность студенческой молодежи в условиях развития компьютерных технологий:
психологические аспекты

¹ Федоренко Светлана Вячеславовна, аспирант, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина

Аннотация. Статью посвящено исследованию создания безопасности в условиях развития компьютерных технологий. Результаты изучения дали возможность определить практические рекомендации по поводу безопасности студентов при использовании компьютера.

Ключевые слова: компьютерные технологии, виртуальная реальность, киберпространство, безопасность, медиаобразование.

Актуальность исследования можно доказать, прослеживая темпы компьютеризации во всем мире. Компьютеры есть почти в каждой точке планеты. Конечно, сначала компьютеры разрабатывались исключительно для рабочих целей, но со временем, благодаря Интернет и компьютерным играм, они превратились на мощный ресурс проведения свободного времени [24]. В 1995 году в Соединенных Штатах Америки было официально признано существование такого явления, как компьютерная зависимость [25]. Компьютер сегодня является предметом, без которого не обойтись, даже при большом желании, тем более, когда компьютер превращается в предмет зависимости, искушению ему почти невозможно противостоять.

Через монитор компьютера, – домашнего, у знакомого, в Интернет-кафе молодой человек выходит в Интернет, где попадает в чаты, социальную сеть, развлекается через ролевые он-лайн игры, просматривает, качает музыку, фильмы, ищет информацию по собственным интересам или для учебы. К сожалению, часто безобидная первичная заинтересованность превращается в огромное желание проводить за компьютером все свое свободное время.

Постановка проблемы. Проблема излишней заинтересованности компьютером стала актуальной во многих странах. Редкая профессия, требующая специальных знаний, сейчас не требует компьютерных познаний. И с каждым годом все больше и больше молодых людей пользуется Интернет, который придает возможности совершения открытий, общения и творчества, но, поскольку с самого начала он развивался без всякого контроля, сегодня он содержит большое количество информации, причем, не всегда безопасной. В связи с этим возникает проблема обеспечения безопасности молодежи.

По мнению Н.Б. Кириловой, ныне формируется компьютерное поколение Homo virtualis – поколение с новыми идентификационными параметрами, которое воспринимает физическую и искусственную реальности как равнозначные. С

одной стороны, параллельное существование в двух реальностях расширяет горизонты познания, личностного становления, а с другой стороны, расшатывает основы рационального знания и в реальных действиях воспитывает пассивность и лень [11].

Защита студенческой молодежи от контента, унижающего и оскорбляющего человеческое достоинство, – должно стать направлением государственной политики, а также добровольной обязанностью каждого взрослого – родителя, преподавателя, администратора образовательного учреждения, что является показателем здоровья общества.

Изложение основного материала. Самая активная категория пользователей компьютерных и информационных технологий – молодежь, в особенности в студенческий период, традиционно осваивающая технические новшества быстрее всех. Студент приобретает опыт социального поведения, осваивает нормы и ценности общества, учится выполнять общественные роли. Студенческая молодежь – особенный возрастной и социальный слой, который характеризуется повышенными рисками возникновения компьютерной зависимости: повышенная чувствительность, обусловленная возрастными особенностями (становлением системы ценностных норм и самоопределением, доминированием импульсивных действий над волевыми, нестойкостью реакций), высокие умственные нагрузки, нервно-психическое напряжение.

По мнению Е.В. Винославской, период поздней юности (18-26 лет), на который приходится студенческий возраст, имеет специфические закономерности и представляет собой важный этап в развитии личности [4].

Анализ работ, посвященных особенностям юношеского возраста (О.Л. Берак, Л.И. Божович, М.Е. Борышевский, И.С. Булах, Л.С. Выготский, Л.В. Долинская, И.В. Дубровина, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон, Т.В. Зайчикова, И.С. Кон, К. Левин, Н.И. Повякель) позволяет утверждать, что этот возрастной период является определяющим во

время формирования разных аддикций, в том числе компьютерной зависимости. Особенно следует обратить внимание на период поздней юности. Поздняя юность – это период, когда заканчивается переход от детства к взрослости. В период поздней юности происходит трансформация личности, обусловленная изменениями социальной ситуации развития, центром которой является переход к самостоятельной жизни (начало профессионального становления, реализации жизненных планов).

В юношеском возрасте очень важно помочь уберечь личность, входящую в период взрослости, от негативного влияния окружающей среды. Казалось, компьютер развивает мышление студента, определенные интересы, но со временем проявились и негативные тенденции, что содержат в себе увлечение компьютером. Часто это увлечение превращается в зависимость.

Мир, создаваемый компьютером, называется виртуальной реальностью. Сам термин «виртуальная реальность» был предложен в Массачусетском технологическом институте в конце 1970-х годов, чтобы выразить идею присутствия человека в создаваемом компьютером мире. Виртуальная реальность персонального компьютера, соединенная с виртуальной реальностью других компьютеров создает киберпространство, которое в настоящий момент охватывает почти весь мир. Пользователь начинает относиться к компьютеру, как к живому существу или же начинает отождествлять себя с компьютером. Постепенно стирается грань между живым и неживым, между личностью и компьютером, материальным и духовным, между реальностью компьютера и истинной реальностью. Компьютер становится фетишем, составной частью того или иного ритуала, заменяя собой наркотик, азартные игры и коллекционирование одновременно. Пользователь компьютера, склонный к зависимости, при использовании его находится в измененном состоянии сознания – психологическом трансе (застывшее лицо, уставленное на экран монитора, замедленная реакция на внешние раздражители)[12; 15; 19].

Совершая теоретический анализ по проблеме компьютерной зависимости, нами определено понятие компьютерная зависимость, как: дезадапционный паттерн применения компьютерных технологий, который проявляется в обсессивной работе в Интернет (в чатах, on-line играх, аукционах, сайтах асоциальной направленности: порнографических, суицидальных и т.д) и зависимость от работы, опосредованной компьютерной деятельностью (of-line игры, программирование).

Обосновывая это определение, выяснили, что, с одной стороны, понятие Интернет-зависимость и компьютерная зависимость отличаются друг от друга: пользователи Интернет имеют больше возможностей в доступе безграничной сетевой информации и видов деятельности (общение в чатах, скачивание новых игр, программ). С другой точки зрения, большинство ученых не разграничивают эти два понятия, потому что Интернет является дополнением к компьютеру и аддикты используют компьютерную технику для вхождения в Интернет [6; 22; 24; 25]. Кроме этого, ученые исследовали, что самочувствие Интернет-зависимых и зависимых, которые применяют компьютер для работы без вхождения в Интернет, например, программистов, имеет одинаковые особенности: чувство свободы и безграничности, конструирование нового виртуального измерения без ограничений, которые есть в физическом мире [6]. Поэтому для разделения двух терминов «компьютерная зависимость» и «Интернет-зависимость» обоснований пока нет, и их используют в литературе как синонимы.

В целом, компьютерная зависимость является видом поведенческой аддикции, для которой характерно стремление личности к отходу от действительной реальности с помощью изменения своего психического состояния без применения химических веществ.

Специалистами, занимающимися проблемой зависимого поведения, выделяются симптомы, которые могут свидетельствовать о наличии компьютерной зависимости: психологические: эйфория (приподнятое настроение) во время нахождения в Интернет, отказ от питания и сна ради игр и других развлечений, неспособность остановить работу за компьютером; постоянное увеличение количества времени, проведенного за компьютером; игнорирование интересов родных, отчужденность; физические симптомы: синдром карпального канала (туннельное поражение нервных стволов руки, которое связано с длительным перенапряжением мышц); головная боль; боль в спине; нерегулярное питание или забывание о приеме еды; расстройства сна [23; 24].

А.Е. Войскунский выделяет такие симптомы Интернет-зависимости:

1. Толерантность. Человек постепенно увеличивает количество времени, посвященного работе за компьютером. Если человек не увеличивает количество времени, которое он проводит за компьютером, уровень удовольствия снижается.

2. «Синдром отмены». Недоступность компьютера вызывает раздражение и тревогу. После сокращения времени пребывания в Интернет (в период от нескольких дней до месяца) могут появиться следующие симптомы: психомоторное

нарушение, тревога, движение пальцами, которые напоминают печатание на клавиатуре. Эти симптомы вызывают снижение или нарушение социальной, профессиональной или другой деятельности. Возвращение к использованию Интернет позволяет избежать симптомов, описанных выше.

3. Существует постоянное желание или безуспешные попытки контролировать или остановить использование ресурсами Интернет.

4. Большое количество времени тратится на выполнение деятельности (покупка специальных книг, поиск новых браузеров, поиск провайдеров, организация файлов, найденных в Интернет).

5. Социальная, профессиональная деятельность и отдых, которые были ранее важны, останавливаются, потому что все это заменяется пребыванием в Интернет.

6. Компульсивность. Пользователи продолжают пользоваться Интернет, несмотря на осознание того, что существуют периодические или постоянные физические, социальные, профессиональные или психологические проблемы, которые вызваны использованием Интернет (неодосыпание, семейные проблемы, неуважение к профессиональным обязанностям, чувство одиночества)[5].

Дж. Сулер к общим признакам компьютерной аддикции относит такие: пренебрежение важными жизненными вопросами; разрушение отношений аддикта с важными людьми; чувство вины, раздраженность как реакция на критику; безуспешные попытки сократить это поведение [19].

Сверхценное увлечение компьютером может стать основой формирования девиантного поведения, которое нарушает природный процесс позитивной социализации студента и подталкивает его к проявлениям замкнутости, социальной изоляции, дезадаптации [15]. В частности, Алексеева И.Ю. рассматривает проблему психологической безопасности пользователей Интернет от негативных информационно-психологических влияний. Исследователь выделяет такие признаки: манипуляция личностью, ее представлениями и эмоционально-волевой сферой; управление массовым сознанием, что применяется с целью психологического влияния и направления к действиям, которые вредят интересам человека [1].

В настоящее время можно говорить о том, что определенная часть студенческой

молодежи находится в компьютерной зависимости, – а это серьезная психическая болезнь, поэтому общество должно знать и понимать серьезность этой проблемы. В результате проведенного исследования по методике «Интернет-

зависимость» К. Янг из 286 человек выявлено группы людей, которые имеют аддикцию – непосредственно аддикты – 50 человек, имеют склонность к аддикции – 13 человек.

Нами изучено эмоционально-мотивационные причины компьютерной зависимости. На высоком уровне статистической значимости выявлено позитивную корреляционную связь между зависимостью и уровнем тревожности ($r=0,850$, $p\leq 0,01$), фрустрации ($r=0,591$, $p\leq 0,01$), ригидности ($r=0,269$, $p\leq 0,01$).

Анализ эмоционально-мотивационных причин возникновения компьютерной зависимости у студенческой молодежи методом факторного анализа для проверки достоверности полученных эмпирических данных позволил выделить три фактора, которые, соответственно, объединили причины возникновения компьютерной зависимости у аддиктов: личностно-эмоциональный, мотивационный, социальная адаптация. Первый фактор (личностно-эмоциональный) объединил направленность на себя, которая связана с переживанием эмоций фрустрации, тревожности, одиночества и невозможностью личного признания. Второй фактор (мотивационный) объединил осмысленный и эмоционально насыщенный процесс жизни, связанный с планированием и достижением определенных результатов. Третий фактор (социальная адаптация) объединил защиту и безопасность, что выражается в виде агрессии против социальных укоров во время собственного самовыражения. Основными причинами возникновения компьютерной зависимости аддиктов выявлено личностно-эмоциональная сфера: направленность ($r=0,233$, $p\leq 0,01$), тревожность ($r=0,850$, $p\leq 0,01$), фрустрация ($r=0,591$, $p\leq 0,01$), одиночество ($r=0,857$, $p\leq 0,01$), потребность в признании ($r=0,169$, $p\leq 0,01$), мотивационная сфера: «Процесс» ($r=0,169$, $p\leq 0,01$), «Цели» ($r=0,175$, $p\leq 0,01$), «Результат» ($r=0,156$, $p\leq 0,01$), «Локус контроля-Жизнь» ($r=0,154$, $p\leq 0,01$), социальная адаптация: потребность в безопасности ($r=0,154$, $p\leq 0,01$), самовыражении ($r=0,410$, $p\leq 0,01$), социальные потребности ($r=0,169$, $p\leq 0,05$), агрессивность ($r=0,169$, $0,05\leq p\leq 0,1$).

Результаты изучения факторной структуры позволили описать причины возникновения аддикции, которые характеризуются, тревожностью, фрустрацией, одиночеством, потребностью в признании; отсутствием целей, осмысленного процесса жизни, неуверенностью во время необходимости достижения результатов в жизни; неудовлетворенностью потребностей в безопасности, в самовыражении, социальных потребностей [20].

Понятие безопасности молодежи в Интернет охватывает вопросы не только технической (вирусы и спам), но и материальной (азартные игры, лотереи, платные сервисы, которые тарифицируются отдельно), психологической (он-лайн насилие: призыв к жестокости, насилию, суицидальному поведению), социальной (завлечение в преступные, экстремистские сообщества, тоталитарные секты) и физической безопасности (эксплуатация молодежи в виде порнографии, проституции с целью сексуального туризма) пользователя Интернет. Выделяют риски ненормированного использования компьютерных и информационных технологий: 1) компьютерная зависимость; 2) потребление суррогатной информации (ужасов, коммерческой рекламы, порнографии), в результате чего формируются фрагментарные, безсистемные знания и представления; 3) искусственное общение в чатах, форумах, он-лайн играх, которое вытесняет коммуникацию с близкими людьми; 4) опасности психофизического здоровья (ухудшение состояния здоровья: мышц, скелета, органов зрения) [19].

Решение проблемы Интернет-безопасности молодежи лежит в комбинации двух средств: соответствующего образования и воспитания культуры безопасности компьютерной техники и разумного противодействия доставлению опасного контента.

Л.Г. Дротянко отмечает, что не последнюю роль должно играть формирование информационной культуры у всех пользователей компьютера. В условиях компьютеризации субъекты должны овладеть знаниями норм и принципов ведения диалога, которые предполагают моральную ответственность за слово: его правдивость, недопустимость применения обидных высказываний, толерантность в отношении к другим этно-национальным культурам [7].

Существуют правила для молодежи, которых необходимо придерживаться, чтоб обеспечить себе безопасность во время использования Интернет: сохранять пароль в тайне, не передавать личную информацию про себя или свою семью, не присылать фото незнакомым людям, не верить всему, что рассказывают про себя виртуальные знакомые, не ссориться с другими пользователями Интернет. Есть сайт компании Майкрософт, который содержит разделы по информационной безопасности, защите пользователей от нежелательного содержания и контактов, компьютеров от технических угроз. Коалиция по безопасности детей в Интернет была создана в 2008 году по инициативе компании «Майкрософт Украина». Первым шагом коалиции стал запуск в апреле 2008 года веб-сайта

«Онляндия – безопасная веб-страна», на котором представлены материалы для детей, их родителей и учителей, благодаря которым они могут усвоить основы безопасной работы в Интернет. В 2011 году специалисты Института инновационных технологий и образования совместно с координаторами программы «Онляндия – безопасность детей в Интернет» подготовили учебно-методическое пособие «Воспитание культуры пользователя Интернет. Безопасность во всемирной сети». Приведенные в пособии результаты исследования показали, что дети намного лучше родителей ознакомлены с возможностями использования мобильного и стационарного Интернет, посещают интернет-кафе, сайты для взрослых, играют в азартные игры; контактируют с незнакомцами, что свидетельствует про высокий уровень безопасности для молодежи [13].

Проблема компьютерной зависимости не может эффективно решаться изолированно от других проблем формирования и функционирования личности в современном информационном обществе. Это требует организации системы медиаобразования молодежи. Основные задания медиаобразования определены в документах ЮНЕСКО (Парижская программа-рекомендации по медиаобразованию, 2007), в резолюции Европарламента по медиаграмотности в мире цифровой информации (2008). Например, в Канаде медиаобразовательный курс впервые включено в программу обучения для 11 –го класса еще в 1959 году, в начале 1960-х годов медиапрограмму ввели в школах Франции. С 2002 года начали подготавливать медиа-педагогов в Российской Федерации. В 2010 году в Институте социальной и политической психологии НАПН Украины разработали Концепцию внедрения медиаобразования в Украине, которая была утверждена Президией НАПН Украины. Главная цель концепции – способствовать повсеместному построению эффективной системы медиаобразования для обеспечения всесторонней подготовки молодежи безопасному и эффективному взаимодействию с современной системой медиа, формирования у нее культуры в соответствии с ее возрастными и индивидуальными особенностями.

Еще в 80-х годах XIX века ученые начали разрабатывать параметры безопасности компьютерной техники. Самое широкое распространение получили стандарты требований, принятые Шведской федерацией профсоюзов (The Swedish Confederation of Professional Employees), сокращенно ТСО. Существуют ТСО '92, '95, '99, '2003, которые соответствуют годам их появления, и упоминания о характеристиках электромагнитного излучения содержатся в паспорте

монитора или в одном из углов монитора. Чтобы предупредить чрезвычайные перегрузки на зрительный аппарат, следует делать чаще перерывы, 1,5-2 часа проводить время на свежем воздухе, иметь специальные очки, которые позволят снизить утомляемость глазных мышц и улучшить аккомодацию хрусталика, снизить влияние компьютера на зрение студента. Этими действиями молодые люди себя обезопасят от появления заболевания, известного, как «компьютерный синдром», что может появиться у всех, кто регулярно проводит у экрана монитора более 6 часов в день. Симптомы этого заболевания можно поделить на две группы: зрительная – снижение остроты зрения, замедленная перефокусировка, двоение предметов, быстрое утомление во время чтения; глазная – чувство жжения в глазах, – «песок под веками», боли в области глазниц и лба, боли во время движения глаз, их покраснение.

Неподвижно сидящие пользователи становятся жертвами различных патологий опорно-двигательного аппарата, самой частой из которых является остеохондроз, симптомом которого являются боли в спине. Чтобы предотвратить появление признаков болей в спине следует проводить ежедневные пешие прогулки.

Подаем следующие рекомендации по вопросам преодоления компьютерной зависимости.

1. Личность, зависимую от компьютера, нельзя изолировать от общества. Студент должен научиться противостоять стремлению проводить время за компьютером в социальном окружении (ходить на прогулки, в гости) и с помощью социального окружения, а не только при участии определенных специалистов. Процесс общения молодежи с компьютером должен происходить без отрыва от учебного процесса и под руководством, присмотром со стороны своей семьи.

2. Работа с зависимыми юношами должна происходить непосредственно в институте, где учатся студенты, а не в реабилитационном заведении. Применять к зависимым студентам лечение в отдельном реабилитационном заведении не желательно, потому что это может привести к травмированию психики. Пребывание студента в закрытом помещении, даже на протяжении короткого термина, приводит к стигматизации со стороны сверстников.

3. Помощь и социализация студентам, которые имеют компьютерную зависимость, должна проходить при участии и поддержке сверстников, которые зависимости не имеют. Конечно, важной является поддержка преподавателей, психологов, других специалистов, но их роль больше заключается в правильном направлении студентов, кураторстве во время проведения

массовых мероприятий (поездки на природу, организации тренингов). Только друзья могут оттянуть юношу от монитора компьютера, предложив выйти на прогулку или, например, поиграть в футбол, где также чувствуется азарт игры.

4. Основной принцип ослабления и лечения компьютерной зависимости – замещение. Поэтому преодоление зависимости заключается в выстраивании новой системы самосознания человека, в которой он учится заново взаимодействовать с окружающим его миром, при котором очень необходима и важна поддержка и помощь близких людей [18].

Не должно оставаться в стороне от рассматриваемой проблемы и государство. Назрела необходимость определения жестких критериев допустимости размещения в сетях определенных видов информации. Следует выработать механизмы ограничения доступа к отдельным сайтам (порносайтам, сайтам, содержащим сцены насилия, азартные игры). Требуется законодательно закрепить ответственность владельцев сайтов за содержание размещаемых информационных материалов. И очень важно, чтобы происходящие в глобальных компьютерных сетях противоправные процессы получили адекватное противодействие со стороны правоохранительных органов.

В этом контексте следует выделить работу Кастельса М. [9], в которой всесторонне рассматривается информационное общество, его проявления и отмечается, что люди сами выбирают свое будущее существование. Сейчас перед человечеством стоит дилемма – или мы будем использовать все блага компьютеризации для обеспечения социального процветания (используя новые информационные технологии с пользой для окружения), или обернем блага против себя, используя достижения с возможностью уничтожения не только людей на Земле, но и самой Земли. Поэтому, чтобы предупредить негативные последствия информатизации и компьютеризации важно сформировать образованное, ответственное общество.

Итоги. Развитие компьютерных технологий сегодня является двигательной силой всемирной глобализации и информатизации: развитие новых видов и форм деятельности, нового опыта. Но, не менее важным для молодежи, на наш взгляд, являются знания про то, что развитие современного человека сопровождается как всеми достижениями информационно-технологического прогресса, так и содержит в себе потенциальный риск деструктивного влияния на личность, которая возрастает. Среди негативных последствий выделены: компьютерная зависимость; хакерство; социальная изоляция и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.Ю. Влияние Интернет на сознание и структуру знания. – М.: ИФРАН, 2004. – С. 33-34.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский. – М.: Сканрус, 2003. – 336 с.
3. Бабаева Ю.Д. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – № 1. – С. 88–100.
4. Винославська О.В. Психологічні особливості студентської групи // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 7, с. 65-87.
5. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологической зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 90 – 100.
6. Долныкова А.А., Чудова Н.В. Психологические особенности суперпрограммистов / А.А. Долныкова, Н.В. Чудова // Психологический журнал. – 1997. – № 18 (1). – С. 113 – 121.
7. Дротянко Л.Г. Информационное общество и современный университет // Вестник Национального авиационного университета. Серия: Философия. Культурология: Сборник научных работ. – № 2 (6). – К.: НАУ, 2007. – С. 15-17.
8. Карпицкий Н. Онтология виртуальной реальности. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tvfi.narod.ru/virtual.htm>
9. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Библиотека «Полка букиниста». – <http://polbu.ru/>
10. Керделлан К., Грезийон Г. Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых: Пер. с фр. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с.
11. Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. – М.: Академический проект, 2005. – 400 с.
12. Коваленко О.В. Кіберпростір – гуманістичний потенціал цивілізації / О.В. Коваленко // Психологічні перспективи. – 2011. – № 18. – Луцьк.: Волин. нац. ун-т імені Лесі Українки, – С. 111 – 121.
13. Кочарян А.Б., Гущина Н.І. «Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі». Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, «Майкрософт Україна». – Київ – 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.onlandia.org.ua
14. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость – патология XXI века / В.А. Лоскутова // Вопросы ментальной медицины и экологии. – 2000. – №1. – С. 11 – 13.
15. Носов Н.А. Манифест виртуалистики / Н.А. Носов // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.virtuualistika.ru/vip_15.html
16. Основы безопасности жизнедеятельности. – Интернет-зависимость сродни наркомании и алкоголизму. – 2008. – № 9.– С. 27 – 28. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.staff@membrana.ru>
17. Панов С. Интернет-зависимость: причины и последствия / С. Панов // Учитель. – 2007. – № 5. – С. 63-66.
18. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей (Клиническая психология). – М.: Когито-Центр, 2006. – 367 с.
19. Сулер Дж. Люди превращаются в электроников. Основные психологические характеристики виртуального пространства. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/project/translate/electronic.shtml>
20. Федоренко С.В. Емоційно-мотиваційні чинники виникнення комп'ютерної залежності у студентської молоді / С.В. Федоренко // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання. / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смутьсон. – К.: ДП «Інформ.-аналітичне агенство», 2010. – Т.8, вип. 7. – С. 235 – 248.
21. Чудова И.В. Особенности образа "Я" "Жителя Интернета" / И.В. Чудова // Психологический журнал. – 2002, Т. 23. – № 1. – С. 113-117. http://www.psychol.gas.ru/08_1_02.shtml
22. Янг К.С. Диагноз Интернет-зависимость / К.С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2 – С. 24-29.
23. Goldberg Ivan. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psycom.net/iadcrite ria.html>
24. Electronic Opium: Computer Addiction in the Internet Age // <http://cse.stanford.edu/classes/cs201/projects-95-96/computer-addiction/index.html>.
25. Orzack M. Computer addiction: What is it? M. Orzack // Psychiatric Times, 1998. – No 15 (8). – P. 2-3.

Fedorenko S.V. Safety of student young people in the conditions of development of computer technologies: psychological aspects

Abstract. The article is devoted research of creation of safety in the conditions of development of computer technologies. The results of study enabled to define practical recommendations concerning safety of students at the use of computer.

Keywords: computer technologies, virtual reality, cyberspace, safety, mediaeducation

Content

Adonina L.V. Principles of teaching foreign literature in Ukrainian schools: the first stage of formation (1991–1995)	7
Boykova K. Risk management in the context of project work in education	10
Fedyna W.S. Millennial oriental pedagogical science, it's contemporary and future	15
Krsek O.Ye. Culturally responsive pedagogy in the usa: forming lingual personality	20
Skvortsova S. A., Vtornikova Yu. S. Teacher professional competency: concept content and structure	26
Solodka A.K. Development of cross-cultural training	31
Bezuglaya M. V. Value of Modern Education	37
Budnik A. Precedential texts as the way of forming the communicative competence in language and literary education of future philologists	42
Vasilieva S.A. Factors of formation of the professional status of teachers	47
Gnezdilova K.N. Ways to develop teamwork skills of postgraduate students trained to be future university instructors as an indicator of their corporate culture	53
Gryb S. Y. The origin of testing technologies in the sphere of education: Ukrainian dimension and global context	58
Grinyova M. Traditions kvitchannya in Poltava.....	64
Hrytskykh O. Semiotic systems as means of education	68
Deinychenko V. G. Components of the Design of Schoolchildren Teaching Activities.....	71
Zubrytska O. Structural obstacles for integration of the Ukrainian education into the European space	77
Kilyova H. O. National educational space of Ukraine, prospects of reformation and development.....	82
Kravets Iryna Leonidivna. School for Child	85
Kulish S. N. N.A. Lavrovsky - scientist - teacher of the kharkov imperial university	90
Laun S. U. Implementation of the experimental determination of the actual readiness of research activities of students in the process of diagnosing the input.	95
Martynchuk E. V. The influence of philosophic knowledge on the development of the problem of educational integration of the children with special needs.	101
Moskalenko A. Educational processes in Poltava region in late 19th - early 20th centuries as a precondition for the development of pedagogical local history.	108
Orel O. The beginning of introducing the course of Informatics and Computer Engineering in Ukraine's school system: the heritage of I.F.Teslenko (1985-1988).....	114
Pidlubna O. M. Peculiarities of organization of professional training in flight schools of the USA	118

Roskopina J. O. The evolution of legal education in the United States: Past and Present	122
Rusina L. V. Interaction of traditional teaching methods, innovative educational technologies and information and communication technologies in the educational process of Pedagogical University.....	127
Sachava K. D. Formation of the intellectual labour culture of the preteen youngsters	132
Serduk Z.A. The analysis of the math textbooks structure on for some of the Slavic states.....	136
Sodzhak K. The tasks of secondary school's methodical work in conditions of its development	142
Tarutina Z. Potential of Application of Achievements of Neurobiology in Improvement of Quality of Professional Training	145
Tregub O. The use of programmatic-pedagogical and telecommunication facilities is in the problem	150
Khilko I.V. Counseling as a form of students' socialization in Canadian schools.....	155
Khrabrova V. Problem of formation of image world picture of secondary school students in the pedagogical science	160
Shamne A.V. The conceptual model of psychosocial development in the period of adolescence.....	165
Ablova O. Development of professional competence as a factor of formation of professional self-consciousness of future lawyers	169
Brynza I.V. A specific of displays of existential resources of a be single personality is in youth age	171
Vasilenko I.A. Psychological peculiarities of emotionality and sociability of children in primary school age	177
Kokoilo Yu.A. Formation of the need for a healthy lifestyle of the future teachers	181
Malyk S.L. The influence of physiological characteristics of children with cerebral palsy in the state of their mental capacity	186
Sitkar V. Childhood subculture in the context of modern mass culture and interact with media	189
Fedorenko S.V. Safety of student young people in the conditions of development of computer technologies: psychological aspects	195

Содержание

ПЕДАГОГИКА

<i>Адонина Л.В.</i> Первый этап становления методики преподавания зарубежной литературы в школах Украины (1991-1995).....	7
<i>Бойкова Красимира.</i> Управление риском в контексте проектной деятельности в образовании”	10
<i>Федина В.С.</i> Тысячелетняя востоковедческая педагогическая наука, ее современность и будущее	15
<i>Крсек О.</i> Педагогика США в условиях культурного многообразия: формирование языковой личности.....	20
<i>Скворцова С.А., Вторникова Ю.С.</i> Профессиональная компетентность учителя: содержание и структура понятия	26
<i>Солодкая А.К.</i> Развитие кросс-культурного обучения.....	31
<i>Безуглая М.В.</i> Ценность образования сегодня	37
<i>Будник Е.Б.</i> Социально-педагогическая деятельность учителя: философский аспект	42
<i>Васильева С.А.</i> Факторы формирования профессионального статуса учителя.....	47
<i>Гнездилова К.Н.</i> Формирование способности будущего преподавателя высшей школы к командной работе как показатель его корпоративной культуры	53
<i>Гриб С.Е.</i> Генезис тестовых технологий в сфере образования: украинское измерение и мировой контекст.....	58
<i>Гринева М.В., Шульга И.А.</i> Традиции квітчання на Полтавщині.....	64
<i>Грицких А.В.</i> Семиотические системы как средство обучения	68
<i>Дейниченко В.Г.</i> Составляющие проектирования учебной деятельности школьников.....	71
<i>Зубрицкая О.М.</i> Структурные препятствия для интеграции украинского образования в европейское пространство.....	77
<i>Килевая А.А.</i> Национальное образовательное пространство Украины, перспективы реформирования и развития.....	82
<i>Кравец И.Л.</i> Школа для Ребёнка	85
<i>Кулиш С.Н.</i> Н.А. Лавровский - ученый-педагог Харьковского Императорского университета	90
<i>Лаун С.Ю.</i> Осуществление экспериментального определения фактического уровня готовности к научно-исследовательской деятельности студентов в процессе начального диагностирования	95
<i>Мартынюк Е.В.</i> Влияние философского знания на разработку проблемы образовательной интеграции детей с особенными потребностями	101
<i>Москаленко А.Н.</i> Образовательные процессы на Полтавщині конца XIX – начала XX века как предпосылка развития педагогического краеведения.....	108
<i>Орел О.В.</i> К истокам внедрения в школьное образование Украины курса информатики и вычислительной техники: наследие И.Ф. Тесленко (1985-1988 гг.)	114
<i>Подлубная О.Н.</i> Особенности организации профессиональной подготовки пилотов гражданской авиации в летных школах США	118
<i>Роскопина Ю.О.</i> Эволюция юридического образования в США: история и современность	122

<i>Русина Л.В.</i> Взаимодействие традиционных педагогических методик, инновационных образовательных технологий и информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе педагогического университета	127
<i>Сачава К.Д.</i> Формирование культуры умственного труда младших подростков	132
<i>Сердюк З.А.</i> Анализ структуры учебников по математике для 5 класса некоторых славянских государств	136
<i>Соджак Е.С.</i> Задачи методической работы общеобразовательной школы в условиях ее развития	142
<i>Тарутина З.Е</i> О модернизации теоретических основ психологии и педагогики на основе достижений наук о человеке	145
<i>Трегуб О.Д.</i> Использование программно-педагогических и телекоммуникационных средств в проблемном обучении.....	150
<i>Хилько Ю.В.</i> Консультирование как форма социализационной работы с учениками в школах Канады.....	155
<i>Храброва В.Е.</i> Проблема формирования образной картины мира школьников в педагогической науке	160

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Шамне А.В.</i> Концептуальная модель психосоциального развития в период взросления	165
<i>Аблова О.Н.</i> Развитие профессиональной компетентности как фактор сформированности профессионального самосознания будущих юристов	169
<i>Брынза И.В.</i> Специфика проявлений экзистенциальных ресурсов одинокой личности в юношеском возрасте	171
<i>Василенко И.А.</i> Психологические особенности эмоциональности и общительности детей младшего школьного возраста.....	177
<i>Кокойло Ю.А.</i> Формирование потребности в здоровом образе жизни у будущих учителей.....	181
<i>Малык С.Л.</i> Влияние психофизиологических особенностей детей с дцп на состояние их умственной работоспособности.....	186
<i>Ситкарь В.</i> Субкультура детства в контексте современной массовой культуры и взаимодействия с медиа	189
<i>Федоренко С.В.</i> Безопасность студенческой молодежи в условиях развития компьютерных технологий: психологические аспекты	195

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.

1022 Budapest, Balogvár u. 1.

www.rcontact.hu