

SCIENCE AND
EDUCATION
A NEW
DIMENSION
PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

Issue 10. October 2013

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

www.seanewdim.com

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

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, CSc **Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

Edvard Ayzazyan, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Armenia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:
Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 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.

The journal is listed and indexed in:

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

CONTENT

PEDAGOGY	7
<i>Golodiuk L.S.</i> Educational and research activity at the mathematics lessons as a form of formation of study and research skills of secondary school pupils	7
<i>Lucenko G.V.</i> Education contents fundamentalization as mode of the students' professional competence development	11
<i>Sazhko G., Shekhovtsova V.</i> Analysis of the problems of humanization of education in Ukraine	17
<i>Sytnyk O.I.</i> The examination of the nature of community education in Ireland	20
<i>Tkachova, N.O., Scheblykina, T.A</i> Axiological Principles of the Monitoring of Higher Educational Institutions Students' Academic Performance	24
<i>Бардінов А.В.</i> Шляхи підготовки гувернера-вихователя в сучасних умовах.....	27
<i>Бахіча Е.Е.</i> Проблема готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах полікультурності Криму.....	31
<i>Билык Н.И.</i> Принципы обучения взрослых в Региональной школе новаторства руководящих, научно-педагогических и педагогических работников	33
<i>Бурова Е.В.</i> До питання проведення педагогічної практики у загальноосвітній школі (60–70-ті роки ХХ ст.).....	37
<i>Варварецька Г.А.</i> Сутність методики формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту у процесі математичної підготовки.....	41
<i>Величко В.Є., Федоренко О.Г.</i> Використання можливостей масових відкритих он-лайн курсів (МООС) в самостійній роботі студентів	45
<i>Гальченко Д.О.</i> Задачі активного навчання в курсі диференціальних рівнянь.....	47
<i>Гнезділова К.М.</i> Організаційно-педагогічні умови формування корпоративної культури майбутнього викладача вищої школи.....	52
<i>Голубнича Л.О.</i> Становлення дидактичних ідей в епоху античності	56
<i>Гончаренко Т.Є.</i> Місце і значення формування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у технічному університеті	60
<i>Гранько Н.А.</i> Особенности проведения тренировочных занятий по спортивным бальным танцам.....	63
<i>Гриньов С.Я.</i> Про стан культури охорони праці керівників підприємств.....	66
<i>Гриньова М.В.</i> Саморегуляція менеджера освіти	69
<i>Гурська О.В.</i> Лекція у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації – минуле чи майбутнє (на прикладі суспільствознавчих дисциплін)?	73
<i>Дубініна О.М.</i> Акмеологічні засади розвитку математичної культури майбутніх інженерів індустрії програмної продукції	77
<i>Зінченко В.М.</i> Формування правописних умінь і навичок учнів на уроках української мови в профільних класах.....	80
<i>Коваленко О.О.</i> Роль і місце ціннісних орієнтацій у формуванні самостійності студентів медичних коледжів.....	85
<i>Кулиш С.Н.</i> Научно-методическая деятельность Харьковского университета (1804-1917 гг.)	89
<i>Матвиенко Ю.С.</i> Критерии воспитанности социальной активности будущего учителя.....	91
<i>Матяш О.І.</i> Викладач як складова особистісного компоненту методичної системи формування методичної компетентності майбутніх учителів математики	95
<i>Монке О.С.</i> Авторські казки зарубіжної літератури як засіб морально-духовного виховання дітей дошкільного віку	100
<i>Омельчук С.А.</i> Основні поняття орфографії в шкільному курсі морфології української мови	107
<i>Орлова Е.Ю.</i> Активизация учебно-познавательной деятельности студентов высшей технической школы	113
<i>Попова О.В.</i> Перекладач-східнознавець: філософсько-педагогічна парадигма професійно-мовленнєвої підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі України.....	117

<i>Савченко О.П., Цимбал О.Ю.</i> Інноваційні процеси в управлінні якістю освіти України	123
<i>Ситник Н.И.</i> Сотрудничество методического кабинета украинского языка и педагогов Украины как фактор развития украинского образования	127
<i>Степченко Т.А.</i> Овладение основами потребительской культуры как фактор успешной социализации и самореализации школьников	131
<i>Татаринев С.И., Ефимов Д.В.</i> Роль земских учреждений Бахмутского уезда Екатеринославской губернии в создании и развитии гимназий в 19 – начале 20 века.....	134
<i>Терентьева Н.А.</i> Трансграничное сотрудничество: университетский сектор Украины	142
<i>Ткач Ю.М.</i> Стан розробки проблеми наступності у навчанні математики у вищому навчальному закладі.....	146
<i>Ткаченко О.Б.</i> Особливості оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи України (кінець 90 – початок ххі століття).....	149
<i>Третько В.В.</i> Політологічна освіта як складова національної системи вищої освіти	152
<i>Харизанов К.В., Павлова Н.</i> WEB-платформа создания план-конспектов.....	157
<i>Чорна О.В.</i> Виникнення та становлення системи контролю якості освіти у німецьких ВНЗ.....	161
<i>Шанскова Т.І.</i> Особливості перепідготовки фахівців гуманітарного профілю в США	166
<i>Шульга Н.</i> Синергетичний підхід до проектування методичної системи навчання стохастики студентів економічних спеціальностей	171
<i>Ябурова О.В.</i> Становлення міжкультурної комунікації у процесі навчальної діяльності.....	175
<i>Ярова О.Б.</i> Дидактичні основи організації навчання у початковій школі Євросоюзу	179
PSYCHOLOGY	184
<i>Cherepeshina O.A.</i> Development of professionalism of future psychologists in the context of synergetic paradigm.....	184
<i>Massanov A.V.</i> Psychological barriers in activities of a personality	187
<i>Бехтер А.А.</i> Особенности рефлексивности специалистов помогающих профессий.....	191
<i>Ван Джун.</i> Типологія самосприйняття особистості молодшого підлітка.....	194
<i>Вірний С.С.</i> Ментально-адаптивні ефекти копінг-поведінки прикордонників в емоційно-напружених умовах	198
<i>Ковальчук З.Я.</i> Результати формувального впливу на рефлексійні характеристики оптимальної педагогічної взаємодії.....	203
<i>Казанжи М.Й.</i> Вираженість смислових аспектів мотивації допомоги в реалізації фасилітативного потенціалу особистості в певних сферах життєдіяльності	207
<i>Михальская Ю.А.</i> Коммуникативно-личностное содержание стратегий психологической защиты в профессиональной деятельности медицинских сестер.....	211
<i>Пелипенко М.М., Балицька А.А.</i> Теоретичний аналіз поняття поведінки як організованої діяльності особистості.....	215
<i>Форноляк И.В.</i> Профессионально-ориентированная информационная компетентность в перспективах становления личности.....	220
<i>Хуан Ин.</i> Роль коммуникативных свойств личности в семейной адаптации.....	225

PEDAGOGY

Golodiuk L.S.¹

Educational and research activity at the mathematics lessons as a form of formation of study and research skills of secondary school pupils

¹ Golodiuk Larysa Stepanivna, Ph.D. in education, Associate Professor
Kirovograd Regional IN-Service Teacher Training Institute after Vasyl Sukhomlynsky, Kirovograd, Ukraine
Received October 9, 2013; 2013; Accepted October 28, 2013

Abstract. This article deals with the essence of the concepts of "scientific research activity". The components of study and research skills are characterized in the article. The teaching methods in the context of formation of study and research skills of secondary school pupils at the mathematics lessons are defined in the article.

Keywords: activity, skills, educational and research activity, study and research skills.

Statement of the problem. Integration processes of various fields of science and technology in modern conditions are becoming closer, integrate increasingly knowledge. These processes are reflected in the learning process in secondary schools where topical remains the problem dealing with the formation of a holistic understanding of the world and person's place in it, scientific thinking and world view, preparing students to synthesize and transfer knowledge from one science to another, to the professional activity in highly developed information environment with a high rate of change and obsolescence of information.

One of the current methodological problems of organization of educational process at the mathematics lessons is the massive introduction of innovative learning technologies, which are often borrowed and not adapted to the Ukrainian school, leading to a decline of students' knowledge, including the deterioration of the quality of knowledge in mathematics. Of course the teacher can not avoid any changes in education reform and these changes from year to year will be more global and faster. However, today's teacher must learn to isolate the base of each innovation and design it based on the prevailing national experience of teaching mathematics. Logically important in the teaching of mathematics are detailed aspects of the phenomena, there is interest in depth study of the essential features of innovation in teaching mathematics, including their structural components, hierarchies, relationships and modifications which, as for the system approach, substantially alter the very essence of innovation.

Updating the State Standard of secondary education (Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 № 1392) encourages teachers to seek new areas of self improvement methodology of teaching the subject. According to the content of the above document we can talk about priorities in selecting innovations that will successfully resolve the methodological issues: the development of individual skills, the use of a schoolboy in practice acquired knowledge of different subjects; a successful adaptation of the child in society and his professional fulfillment in the future; the formation of abilities to collective action and self-education.

The above information makes it relevant to the choice of a teacher trajectory of methodological update of teaching academic subjects of mathematics. One of these areas

of the trajectories we consider the problem of organization of educational and research activities of students.

The aim of the paper is to reveal the essence of the term "educational and research activity of a student" by providing psycho-educational evaluation of scientific achievements of psychologists, teachers, methodologists. To specify the structural components of study and research skills and teaching methods from the perspective of organization of educational and research activities of secondary school students at the mathematics lessons.

Analysis of recent research and publications showed that the problem of learning and research activities of students is the subject of scientific analysis of domestic and foreign scholars whose research is complicated branching of scientific approaches to this issue and the ambiguity of the scientists' conclusions. S. Rubinstein, O. Leontiev, V. Shtoff, N. Talyzina and others observe various aspects of cognitive activity in their works. The research activity of students has been the object of study of such scholars as L. Kovbasenko, O. Mykytiuk, I. Nikitina, V. Palamarchuk, O. Savenkova, O. Savchenko and others. The works of V. Andreiev, A. Aleksyuk, V. Guzeiev, I. Lerner, E. Polat, M. Skatkin, I. Chechel and others are devoted to the development of direction of learning and learning activities. Studies devoted to the psychological characteristics of teaching pupils and students, teaching skills patterns of skills are performed by A. Aleksyuk, Y. Babanskyi, V. Davydov, L. Zankov, G. Kostyuk, V. Krutetskyi, I. Lerner, M. Makhmutov, I. Kharlamov, M. Shamaiev etc.

Development of theoretical and methodological aspects of teaching mathematics is reflected in the writings of the method of forming mathematical knowledge (G. Bezv, M. Burda, M. Ignatenko, Y. Koliyahin, Z. Sliepkan, A. Stoliar, N. Tarasenkova, I. Teslenko, M. Shkil, N. Shunde).

Still not denying a significant contribution to solving this problem, made the above authors, it should be noted that the term "educational and research activity of students" needs analysis and refinement.

The main material. The basis of psycho-pedagogical analysis put the process of student's activity. A general learning theory, whose foundations were laid by J. Comenius, I. Pestalozzi, A. Distverveh and extended by K. Ushinskyi, P. Kapteriev, S. Shatskyi, P. Nechaiev,

P. Blonskyi, L. Vygotskyi, as well as in teaching psychology (D. Elkonin, P. Halperin, V. Davydov, I. Linhart, I. Lompsher, N. Talyzina etc.) was formed the psychological theory of study activity of personality. Theory of activity is represented as a system of methodological and theoretical principles of study of mental phenomena. The main object of study is the activity. This approach is examined on two levels: the principle of unity of consciousness and activity (L. Rubinstein) and the problem of community structure of internal and external activities (O. Leontiev).

In his writings L. Rubinstein considers the activity as a set of actions to achieve goals. The main features of the activity L. Rubinstein believes to be sociality (activity is only by an individual); activity as the interaction of subject and object is meaningful, objective; activity is always creative and independent. Activity is determined by its object not directly, but only indirectly through its internal, specific patterns (due to objective reasons, etc.). This is a partial manifestation of the general principle of determinism developed: external causes operate only through the internal conditions of the comma or why these external influences are indicated. From these perspectives, the theory of thinking as an activity and as a process is created [6].

According to the theory of O. Leontiev, the person is described only by those mental processes and features that contribute to the implementation of his activity. The hierarchy of activities forms the core of personality. The main characteristic of the individual is self-awareness, i.e. the individual's awareness of himself in the system of social relations. Each age period of personal development, according to the theory of activity corresponds to a certain type of activity that takes a leading role in the formation of new mental processes and personality traits.

G. Shchukina reviews activity as the main manifestation of human activity, his social purpose. The essence of human activity is to transform reality, the active influence of the individual on the objective world. The scientist identifies the following basic properties of the general phenomenon: Targeting (transformation of the overall goal into specific tasks); transformative nature (activity with a view to improving their environment, transformation of the world); objectivity (its objective material basis is expressed here, its relation to the objective world); conscious character (reveals its subject, which is found in goal-setting, in predicting the activity, in promising aspirations) [7].

Thus, we can conclude that not separate features define the characteristics of human activity, but their relationship causes the unity and integrity of any type of activity and its variability. During the activity not only familiarization of child's objective world happens, but also the formation of attitude to it, to his place in this world, to society, to people with whom he learns.

From the standpoint of the general theory of activity psychologists distinguish the notions of "educational activity" and "cognitive activity". The term "educational activity" is a rather controversial concept. In scientific studies, there are three basic positions of the interpretation of this concept, namely: 1) it is defined as a synonym of the notion "learning"; 2) it is regarded as the leading type of activity in the early school years (a special form of social activity, which manifests itself through meaningful and

educational actions); 3) it is observed as one of the activities of pupils and students, aimed at their acquiring of theoretical knowledge and associated skills and abilities in the areas of social consciousness through dialogues (polylogues) and discussion (D. Elkonin, V. Davydov).

Thus, in learning the student begins not with the consideration of sensory-specific diversity of reality, but with already selected by others general internal foundations of this variety. The students' educational activities is built in accordance with the method of presentation of the theoretical knowledge, with the method moving from the abstract to the concrete.

Learning activity will be efficient only if it is organized in a way, when the student knows what to do: think, predict the results of activity, correlate them with the received results, draw conclusions.

P. Halperin emphasized that knowledge is the method of learning actions. The development of methods of action is the social order of society for learning. That means of the action are the goal of education.

G. Atanov as educational activity understands a specifically organized human activity, which manifests itself in the process of interaction with the outside world, and this interaction is vital in solving life important problems that are crucial to the existence and development of human [2, p. 58]. The scientist says that the model of activity consists of the following elements: need – motive – aim – subtopic – exercises – actions – procedures – result, a system formation factor is the order of these elements [2, p. 59-60].

As for the structure of educational activity, it is determined by the nature of interaction between its elements. But the question about the composition of the main structural elements of learning activity in educational psychology is still not resolved unanimously.

Analyzing the concept of "cognitive activity" we draw attention to the fact that this concept is broader than the notion of "educational activity" because knowledge is not only for learning, but also for the "discovery" of a new one. G. Shchukina in her scientific works uses the terms "educational" and "cognitive activity" as equal, in which there is mastering of academic subjects and necessary means and skills with the help of which the student receives education [7, p. 96]. This definition allows to set that the subject of learning is the content of subjects.

N. Polovnikova uses the term "cognitive activity" and defines it as a conscious, deliberate process, expressing students' active attitude to master the knowledge, skills, and methods of their production [5, p. 131]. Unfortunately, this definition does not reveal the nature of these processes.

The problem of academic knowledge (but not educational and research activity) is revealed in the works of L. Aristova. She understands the learning is understood as a type of knowledge [1, p. 7]. The difference between the scientific and educational knowledge, according to her point of view, "is that in the scientific knowledge there are wider relationships between images and they are expressed more clearly, the results of knowledge are more specific, in academic knowledge the formation of these bonds prevents not so much a lack of images and concepts in the personal experience of students but their similarity, which naturally leads to less specific conclusions, gener-

alizations "[1, p. 18]. L. Aristova indicates the number of signs that showed the convergence of academic and scientific knowledge and as a consequence - the need to streamline the new term "educational and cognitive activity." Namely, students' mastering of complex concepts with little life experience, intensification of educational process in school, which is based on increasing the level of its content, the pace of its development, an increasing trend to go beyond the limits of the content knowledge set by school, the research of new by students, their desire for discovery [1, p. 24-25].

Arrangement of the concepts of "educational activity" and "cognitive activity" led to a new concept of "educational and cognitive activity" (G. Shchukina), which she sees as "a special activity", "common activity", "a form of cooperation between a student and adult", where the cognitive processes of socialization of the child are improved.

Educational and cognitive activity of the student in the learning process G. Shchukina specifies in the following areas:

1. The contact with ability of other people (teacher, classmates and others) in which there the exchange of experience, the types of activity, its methods, resulting in a widening of the base knowledge of subject areas of activity.

2. The changing nature of activity from performance, active performance, actively self performance to creatively self performance and as a result is the ongoing development of the individual.

3. The changing the position of the student: from performance to the active position to the position of the subject.

4. The formation of the individual in the learning process is due to the changes in regulatory mechanisms (internal and external). The level of self-regulation is the main indicator and mechanism of formation of the student's individuality.

5. The changing of student's position in relationships between subjects in the "teacher-student" system leads to student's self-help skills through activity, independence, cognitive interest.

6. Introspection of learning that influences the change in student's position in the educational and research activity leads to the development and formation of the student's individuality.

Teachers should take into consideration these areas in the process of learning in the classroom, because they change the position of the student in the teaching and learning activity that promotes to form individuality.

At the present stage of educational reform, we are observing an interest of teachers to organization of the research activity of children. Exploring this question, S. Rakov in his scholarly work "The formation of mathematical competencies of mathematics teachers based on the research approach in education using information technology" stated, that developing principles of nature matching J. Comenius in the work "Out of School Labyrinth" examines the four stages of learning: autopsy (self-monitoring), autopraksy (practical exercise), autohresy (use of received knowledge and skills during new circumstances), autoleksy (self-presentation of the results of activity).

J. Comenius believed it necessary to teach students in such important way, so "they will take knowledge not of the books but observe to research and understand the objects themselves, but not remember only people's observations and explanations."

Recently, the literature discusses issues related to the detailed research activity, particularly in the area of educational and research organization (S. Korshunov, N. Nedodatko, I. Kravtsov), search (B. Skomorovskyi, V. Redina), research (G. Tshmistrova, O. Anisimova, L. Shevchenko) work.

According to the definition given by A. Obukhov, educational and research activity of students is creative process of common activities of the two entities (a teacher and a student) to find the unknown, during which the translation of cultural values is held between them, which results in the formation of ideology. Describing teaching and research activity, he emphasizes the basic function: students' desire of the knowledge of the world, themselves and themselves in the world [4]. We believe that the purpose of educational and research activity of students is providing targeted personal development, acquisition of research skills, mastery of knowledge that are perceived as new and personally meaningful only in relation to a specific single individual. The subject of these activities can be educational and research objectives, which in essence are informative and oriented to the "zone of proximal development" of the child. The teacher's work of formation of students' study and research skills is preceded by a successful, effective implementation of educational and research activity of students.

We believe that educational and research activity is student's activity focused by a teacher as a result of which the students has got formed and generalized methods of solving individually or socially significant problems. As a conclusion: any activity is carried out by solving problems, including learning activity is carried out by solving educational problems, which make up educational and research tasks in a particular system, whose solution is not an end, but is a method to achieve educational purpose.

The numerous scientific works, including: G. Bezv, M. Burda, Z. Sliepkan, N. Tarasenkova, V. Shvets and others, are devoted to the research of psychological and educational process of assimilation patterns of mathematical concepts, solving exercises, proving theorems at various stages of learning, reviewing of various ways of enhancing educational and cognitive activity in the study of mathematics and abilities of management of this activity. We think it is necessary to focus on certain aspects of students' educational and research activity in at the mathematics lessons by detailing essential component of the activity, namely, learning and research tasks. The learning and research tasks are closely related to informative (theoretical) generalization, they lead the student to the development of skills to summarize and organize educational material, to learn the new ways of action.

In the course of teaching and research tasks students form educational and research skills, such as: intellectual and creative (the skills to ensure the effectiveness of thinking operations of comparison, analysis, synthesis, generalization, classification and provide effective mental activity); social and interactive (the skills based on the actions, aimed at establishing and maintaining effective

interaction between members of the activity); perceptual and informational (the skills, supported by the actions of active perception, memory, storage, reproduction and structuring of information, they are observed in realization of the effective process of perception information and operating with its contents); organizational adaptative (the skills to provide a productive entry of a child to informational and educational environment, it is performed by actions of planning of independent activities in accordance with its objective, selecting methods dosyahnennyya purpose and the necessary means of determining the sequence of actions in sprukturi activity), reflexive and analytical (the skills by means of self-analysis of actions as the process of obtaining the result and self-regulation as a process independent of the target of the activity and its implementation).

Singled out the methods of teaching mathematics, which usually depends on the learning material available means, etc. we will pay our attention to the research method as one of the methods that allow to create study and research skills of students at the mathematics lessons. As noted by G. Bevz, there are two interpretations of the research method: it is the method in which the teacher provides the students themselves to "open" theorems, formulas, patterns, etc., that are studied by themselves, it is the method in which, along with the generalization of required knowledge a teacher asks students certain questions and exercises that require their research [3].

Example of a study and research task in mathematics on the theme "Square of the circle" (grade 5).

Think what practical actions you need to perform on a piece of paper to confirm that the area of a circle is calculated using the formula $S=\pi r^2$. Use a circle template and scissors. Be ready to demonstrate your version of the task to your classmates in the classroom.

Task: Confirm that the area of a circle is calculated using the formula $S=\pi r^2$.

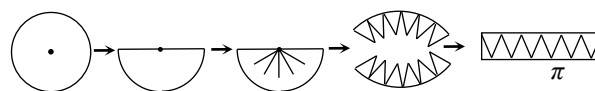
Equipment: A sheet of paper, compass, pencil, ruler, scissors.

Algorithm performance:

1. Build a circle of arbitrary radius, using the compass. Point O is the center of the circle.
2. Cut the circle with scissors.
3. Bend the model of the circle to the diameter of the circle.
4. Cut the model of a circle to the diameter.
5. Make cuts from the center of the circle to the outside circle.
6. Disconnect the two parts of the circle.
7. Merge of the parts circle, so that each sector of the first part is placed between the sectors of the second part.

Conclusion: The founded figure is a rectangle whose length is equal to πr , and width is equal to r . Using the formula for finding the area of a rectangle, we find that $S=\pi r \cdot r=\pi r^2$.

Stages of model



Conclusions. Educational and research activity is student's activity aimed by a teacher as a result of which the student has got the formed and generalized methods of solving individual or social significant problems. Any activity is carried out by solving problems, including educational and research activity is carried out by solving educational problems, which make up learning and research tasks in a particular system, whose solution is not a target but a method to achieve educational goals. However, we conclude that this issue requires improvements and generalizations in terms of disclosure of the components of activity based on factual material of the mathematics.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Arystova L.Y. Aktivnost uchenyya shkolnykov [Active teaching students] / L.Y. Arystova. – M.: Prosveshchenye, 1968. – 140s.
2. Atanov G.A. Vozrozhdenie didaktiki – zalog razvitiya vyishey shkoly [Revival of education – key to development of higher education] / G.A. Atanov. – Donetsk: DOU, 2003. – 180s.
3. Bevz H.P. Metody navchannia matematyky : navch.-metod. posib. [Methods of teaching mathematics] / H.P. Bevz.– K.: Heneza, 2010. – 117 s.
4. Obuhov A.S. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak vozmozhnyy put' vkhoda podrostkov v prostranstvo kul'tury [The research activities as a possible way to enter into the space teen culture] // Razvitiye issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchisya: metodicheskiy sbornik / A.S. Obuhov. – M., 2001. – S. 48-64.
5. Polovnikova N.A. Issledovanie protsessov formirovaniya poznavatel'noy deyatel'nosti shkolnikov v obuchenii: dis. ... d-ra ped. nauk [The study of the formation of cognitive activity in the training school] / N.A. Polovnikova. – Kazan, 1976. – 483 s.
6. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology] / S.L. Rubinshteyn. – M.: Pedagogika, 1973. – 424 s.
7. Schukina G.I. Rol deyatel'nosti v uchebnoy protsesse : [kn. dlya uchitelya] [The role of activity in the learning process] / G.I. Schukina. M.: Prosveshchenie, 1986. – 144 s.

Голодюк Л.С. Учебно-исследовательская деятельность на уроках математики как средство формирования учебно-исследовательских умений учащихся основной школы

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятий "учебно-исследовательская деятельность". Охарактеризованы компоненты учебно-исследовательских умений. Определены методы обучения в контексте формирования учебно-исследовательских умений учащихся основной школы на уроках математики.

Ключевые слова: деятельность, умение, учебно-исследовательская деятельность, учебно-исследовательские умения.

Lucenko G.V.¹

Education contents fundamentalization as mode of the students' professional competence development

¹ Gregory V. Lucenko, Ph.D., Assoc. Prof.

Department of Physics, Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, Cherkasy, Ukraine

Received October 19, 2013; Accepted October 28, 2013

Abstract. Ukrainian higher education goes through the period of active transformations. At present higher education in particular in the sphere of exact sciences is no longer strictly specialized; it is changing into the mechanism of development of wide range of knowledge and skills. Competence approach becomes one of the guiding principles of its modernization for the Ukrainian system of higher education. The fundamentalization of education is able to provide creative self-realization in educational and cognitive activity and eventually in the professional one as well. The state-of-art theoretical aspects of Physics education content fundamentalization in Ukrainian higher education institutions have been analyzed. The idea of the exposure of general crucial methodological approaches and their representation in each natural subject has been analyzed. The conceptual questions of education and students' scientific activity integration as a way of professional competence development have been considered. The correlation between students' performance level and level of professional motivation competence has been analyzed.

Keywords: fundamentalization, educational paradigm, content of education, professional competence.

Introduction. The modern tendencies of society development are in need of education system reform. Innovation education system has to develop a wide range of knowledge and skills such as the strategic vision of future professional life, responsibility for own activity, self-reliance and confidence in acquired practical experience. Modern education should focus on the requirements of personality as well as the formation of erudition, professional capacity, the development of creative potential and culture. At present higher education is no longer strictly specialized; it is changing into the mechanism of general culture formation. Considering the uniform image of a graduate the state-of-art scientific conceptions define the following aims: graduates must be able to creative self-realization not only in the case of normal stable day-to-day life but also during the changing conditions of professional activity; they must have the skills of social mobility, strategic planning of the professional career, ethical responsibility etc. Such needs are defined through combined analysis of the current state of Ukrainian physical education system and job market needs. Physics graduates should be able to adapt to variable social, economic and technological conditions like mature professionals.

Drastic reevaluation of the higher education grants to it a status of the most important strategic resource. In such context the searching of new educational paradigm becomes the necessary strategy of higher education development. The new paradigm is considered as the path of crisis overcoming and the security of civilized status state progress. Ukrainian education should meet time challenges in a full, quick and accurate way for developing a personality which is able to live and operate efficiently in global environment [1].

The study of recent researches and publications shows that education problems go beyond national issues; and such observation leads to looking for educational strategies in worldwide dimension. Besides, it makes possible to develop educational area on the basis of principles of internationalization, society integration, cultural convergence, generality of aims and spiritual values. The Bologna Process [2] is the example of strategy mentioned above. Such model becomes dominant for all-European educational area.

Practically-oriented conception of the Bologna Model is based on competency paradigm, focus on result; the cri-

teria, standards and principles of education quality improvement for all-European educational area. It is important to note that the Bologna Process being the tool of strategic progress initiates a multilevel structure of higher school and raises the mobility of lecturers and students on all-European level. Besides, the conceptual and methodological aspects of education quality have been developed. Bologna Process determines the modernization of financial and economic mechanisms and stimulates the integration of science and education. The implementation of Bologna strategies enables the development of mutually acceptable methodologies, methods and techniques both on international and national levels. It creates a platform for the adoption of new educational paradigm.

Background of Study. The study is focused on the theoretical aspects analysis of content fundamentalization of education in Physics in Ukrainian higher school. The analysis of Physics place in the system of Natural Sciences has been realized. The conceptual and methodological aspects of education and students' scientific activity integration have been proposed. The level of Physics and Mathematics students' motivation competence has been determined and analyzed.

Brief History of Educational Paradigm Development. Since we take the prospective transition of Ukrainian higher education to competency educational paradigm for granted, we consider it necessary to analyze available education paradigms briefly in order find unifying aspects in the strategy of higher education development.

For the first time the term "scientific paradigm" was introduced by American philosopher of science Thomas Kuhn more than fifty years ago. The term was proposed to be used for "... universally recognized scientific achievements that, for a time, provide model problems and solutions for a community of researchers" [3].

Besides, the term "paradigm" is used in methodology in educational research; it can also be referred to knowledge about the structure of educational process accepted as objective fact by pedagogical community [4-6].

There is a whole number of paradigms, for example, dogmatic, esoteric, and technocratic which have been admitted as unpromising. At the same time modern pedagogy has considered such paradigms like behaviorism, cognitivism, constructivism, humanism, design-based paradigm, synergetic and competence ones which de-

scribe the separate aspects of higher education and correlate with other paradigms [7, 8].

Interrelations between different paradigms deal with numerous different aspects of pedagogical activity. The humanistic paradigm meets most requirements of modern society, namely the general cultural picture of the world, as well as biological, social and humanistic nature of a person. Such definition reflects the main issues of education humanization and specifies the conception of humanistic paradigm. The humanistic paradigm was created as opposition to technocratic one. Now the inadequacy of technocratic paradigm is universally recognized. Humanistic paradigm went beyond partial approach in evolution process following the civilization progress. Nowadays most researchers consider humanistic paradigm to develop into the universal approach of modern education. Such approach is the important conception of higher education pedagogy and philosophy of education. On the other hand, the paradigmatic analysis of present approaches shows that humanistic orientation can not be the prerogative of separate conceptions.

Synergetic approach develops the concept of "open education" [9]. It should be noted that the term "open education" has various interpretations. In the theory of pedagogy such term is considered as high educational standard which is also recognized by a society with the help of public authority so that the democratic principles of accessibility, equality of possibilities and independence during the syllabus development, and high quality of education are provided. Synergetic approach provides wider point of view and fundamentally new conceptual and methodological foundations of education based on the integration of all methods of world understanding.

Therefore, traditional scientific approach does not focus on the study of the separate subjects. It works with combined aspects of world-view and semantic models. This approach supports the inclusion of synergetic views to the process of design and using different kinds of information systems as well as the personality orientation of education process, changing teachers' role in open changeable world. The synergetic paradigm of fundamental education is based on the process of non-linear interaction of a future professional with intellectual environment. During such interaction a person perceives the environment as the source of improvement of individual inner world. Respectively, a person develops as an expert and obtains a possibility to improve this environment.

Paradigmatic analysis shows that competence paradigm has not a strictly defined place in the typological description of educational paradigms. However, the competence approach is the leading conception of modern educational strategy. Such educational paradigm transforms into the conceptual framework of educational national and all-European policy. Competence approach becomes one of the guiding principles of its modernization for the Ukrainian system of higher education [10]. Such approach is used while developing new generation of state educational standards [11-14].

According to reasons mentioned above it can be noted that the development of competence paradigm needs the intensification of transition from structural and instrumental innovations to conceptual and methodological grounds. The dialogue of mentalities and specific charac-

ter of educational traditions is most important and complex problem in the development of Ukrainian higher education strategy.

The term "competence" is important in the frame of our investigation. J. Raven [15] defines "competence" as individual specific ability to effective activity in the concrete subject area. Such ability is stipulating the following qualities, features and skills as highly specialized knowledge, professional skills, personal skills (methods of thinking), and responsibility. Specific activity (not the abstract) is the integral condition of competence formation, development and demonstration.

So, we can consider competence as the ability to certain activity. Such position agrees with the following statement that competence is defined as the ability to perform professional duties according to a defined standard in working environments. A professional must possess the necessary professional knowledge, skills, values, ethics, and attitudes to demonstrate competence. In Tuning project, the description of competences embraces three strands, 'knowing and understanding' (theoretical knowledge of an academic field, the capacity to know and to understand), 'knowing how to act' (practical and operational application of knowledge to certain situations), 'knowing how to be' (values as an integral element of the way of perceiving and living with others and in a social context [16].

So, competence is developed by the use of activity. We can find a lot of examples where well prepared graduates had some problems with the optimal implementation of acquired professional knowledge in the specific production and management situations. It is obvious according to such point of view that a competent expert must have not only fundamental theoretical groundings but also practical training and creative ones with understanding the importance of their work. Thereby, competence is the modern unit of measurement of educated person. It is the result of education which is expressed in the specific methods of activity acquirement; besides, competence is the synthesis of cognitive, practical and personal experience. The level of education can be described in the terms of individual self-development level.

The fundamentalization of education being the unifying factor for the considered educational paradigms has to provide requisite and sufficient conditions of the evolutionary development of the methodological and cultural foundation of students' personality. Such approach is able to provide creative self-realization in educational and cognitive activity and eventually in the professional one as well. It can guarantee the quality of future specialists' professional activity.

The methodological, intellectual, information and creative cultures are the main components of the methodological and cultural foundation of a personality.

Theoretical Basis of Education Fundamentalization. Education has to be fundamental. It means that it has to be deep and detailed. The acceptance of fundamentalization process is caused by the critical increasing of information content and stable tendency to its update over the period of two-three years. Fundamentalization is accepted as leading tendency in many countries which took into account the Memorandum of International UNESCO Symposium "Fundamental (Natural and Humanitarian) Uni-

versity Education" [17]. Now the development of modern educational strategies is partially based on the main proposition declared in this memorandum. Particularly, the aims connected with the acquisition of fundamental interdisciplinary knowledge, more stable and versatile, have become cardinal.

We can highlight the following top-priority goals of educational strategy development:

- Implementation of the cycle of general humanitarian subjects in natural and technical education to overcome the separation of natural and humanitarian components of a personality's integral world-view culture

- Creation of integrated interdisciplinary courses containing the most versatile and generalized knowledge which are the basis of applied investigations and developments as well as general and professional culture of a personality, the skills of fast adaptation to the new requests and the conditions of activity

- Overcoming contradictions between fundamental education and vocational training

Education is considered to be focused the interest of personal development if the following aims are satisfied [18]:

- Development of prerequisites and conditions for continuous education and self-education

- Formation of practical ability to work with lots of information under the condition of its continuous change and increase

- Stimulation of intellectual development and improvement of thinking by learning modern methods of scientific cognition

- Harmonization of relationships between human and nature by learning modern scientific picture of the world

- Successful socialization of a personality by taking into account the environment, namely its cultural, anthropogenic and computerized aspects

- Creation of conditions for wide and fundamental education which is necessary for the prompt change in the different types of professional activity. Such aim takes into account the integrative tendencies of science and education development.

The conception of three-level system is proposed while analyzing the problem of fundamental education integrity. The first (highest) level means the integrity of the whole fundamental education as the main body and the ultimate aim of new educational paradigm. At the same time it should be noted that the establishment of education integrity is impossible without the successful solution of narrower tasks to provide the integrity on the second and third levels. Developed approaches to the solution of such a problem can be considered as an example of the integrity of fundamental technical education (the second level) and the integrity of its separate courses components (the third level). The second level in the case of natural education is considered to be reached if the general natural subjects being the required part of the curriculum create a uniform system. Such system is not a simple set of traditional courses. It has a uniform aim, the object of research, the methodology of structure and focuses on interdisciplinary relationships.

Thus, curriculum formation has to be based on the integral cycle conception of natural subjects. The topicality and significance of this conception lies in the fact that ac-

ording to new educational paradigm the generalized integrated view of nature has to be created during students' training. The main didactic aspect of the cycle integrity of natural subjects (physics, chemistry, biology) is the community of methodological directives during curriculum development considering the necessity of rational scientific thinking and general culture formation. The real development of generalized natural courses cycle represents the unity of opposites in interconnections between natural sciences. In fact, the evident differentiation remains in the past. Nowadays, the most promising researchers are those on the verge of some natural sciences (for example biology and chemistry, biology and physics).

The natural sciences are starting to play a leading role in the modern science. It is the separate interdisciplinary branch of scientific knowledge which has its own subject and methods of investigation integrating independent natural studies. However, it doesn't mean that natural science takes up these sciences. Now it is in the process of crystallization of its own fundamental paradigms, which are associated with the global ideas of dynamic chaos open systems functioning as well as the self-organization and evolution of living and inanimate systems. Such theory can be considered as a platform for new modified natural science.

Such conception is based on the idea of the exposure of general crucial methodological approaches and their representation in each natural subject. It can be considered as an alternative to traditional education for which it was enough to determine local interdisciplinary relationships. The objective methodological laws of natural studies development, changing the types of scientific rationality and general views of nature interrelations and its subject, the problem of scientific knowledge objective character, the recognition of nature and human unity, the necessities of integral natural and scientific culture formation and the development of reasonable natural and scientific thinking are the main modern methodological approaches.

The integral natural and scientific picture of the world is the expected result of education according to such conception. The acquisition of modern scientific rationality which uses the various strategies of cognitive activity is necessary condition. It is known that there are classical and non-classical versions of scientific picture. Modern sciences give its different interpretation. However, natural education has a possibility to form integral thinking by the implementation of classical and non-classical versions of scientific views. It is the most difficult problem of education fundamentalization.

It is caused by considerable difficulties connected with insufficient mutual understanding between the representatives of various natural sciences. The integrated methodological approaches to different subject instruction are not developed. At the same time the objective necessity of new educational paradigm realization requires efforts to develop such approaches and to find understanding between scientists. The active operation in this direction leads to higher level of education fundamentalization in general.

The third level (separate natural subject) is very urgent. We consider Physics education as an example. Physics is the fundamental basis of natural science cycle. In addition Physics plays the role of basic science inside such a cycle;

and Physics can be considered as a self-sufficient science branch on the level of an independent subject. According to the conception analyzed above it seems irrational to dissipate Physics into practically autonomous chapters in the way that the succession of these chapters can be changed randomly. The integrity on the level of a separate subject provides the internal logic to obey to subject content. It corresponds to modern scientific views. We propose to support the integrity on the level of a separate subject by the development of prevailing physical fundamental models which are appropriate to the integrity of Physics reality and essential unity of nature.

Probably, it is the principle of education fundamentalization in modern sense. There is the problem of fundamental axis formation in natural subjects instead of searching fundamental cores in separate natural subjects. Such formation takes place under the influence of technical science fundamental ideas which form the basis of wide professional thinking. The fundamental axis has to take into account the natural and scientific principles and fundamental laws on which technical knowledge is based.

The rate of modern life is very high. So, the valid content of education can't satisfy the requests of a society, social groups and an individual. It is isolated from real life and contains a lot of outdated information. Such information can't be useful for a future professional and can't assist in his training.

The analysis of the valid state standards of general secondary education and higher professional education indicates the partial or complete failure of subject oriented approach. The modernization of education content is reduced to the extraction/addition of separate topics from/to the list of investigated ones under such approach. There are no radical changes of the subject content during the development of new standards. Therefore, there is a gap between self-knowledge problems and personality self-determination advancement on the foreground and the absence of special tools in education content.

Modern didactics considers education content as the set of different types of reviewed cultural experience. The development of this content provides the pupils and students with preparedness to the discharge of social, professional and other functions. Education is the part of social experience which is introduced into the educational sphere in order to its mastering by the next generation according to the content [19]. So, future specialists obtain a possibility to produce special internal meaning which has the character of a personality. It can be formed like any other object. But the education content can take different forms during its concretization. It can be presented by syllabus in one case. Besides, it can be a part of textbooks and manuals. And, of course, education content functions in the interconnected scientific and research activity of lecturers and students.

Exactly in the terms of educational process activation the last characteristic of education content gives an opportunity to pass from the information function of teaching to managerial, adjustment and consultative ones with personality oriented bias. Thus, students' creative potential can be exposed; natural and scientific competence as the main part of future specialists' professional competence can be formed during the fundamentalization of education. The development of professionals' natural and scien-

tific competence improves their competitiveness on labour market.

Practical aims of education fundamentalization and ways of its achievement. The training of future specialist to perform their professional duties is a complex multifaceted problem. Its successful solution depends on coordinated professional training. Now Ukrainian higher education goes through transformation to two level system, development and statement of State Standards of higher education, using innovation educational technologies [20].

The problem of Physics students' professional competence formation demands a versatile investigation as well as the new paradigm of educational research. We concentrate on the problem of professional competences during the fundamental subjects study. Direct changing of Physical and Mathematics specialities syllabus relates to the need of correlation the credits of fundamental training of Ukrainian students with European ones. On the other hand, we should define the term "professional competencies" of future specialists and its position in the model of professional competence.

The formation process of graduates' professional competencies in Physics and Mathematics can be realized by changing both its curriculum and techniques of teaching. It's important to develop a conscientious attitude to future profession, inclination for it, and tendency to acquire knowledge of high quality and using it in real situations. The skill to work with scientific information, tendency to in-depth study of certain themes, the attainment of communication during project activity are also very significant.

Nowadays, the idea of "competence formula" needs a deep investigation caused by the necessity of "competence", "competency", "professional competencies" term definition as well as the ways of their implementation in education process. It is related to frequent intuitive using such terms in practice.

The research shows that the methodological basis of competence and activity approach comprises the following positions:

1. The construction of practically oriented learning in the system of natural education; the comprehension of education aims has to be based on the formation of activity modes which provide the realization of professional duties.
2. The education content is defined by using the specified system of future professional activity and knowledge provided the realization of this activity.
3. The professional activity (not knowledge) is of primary importance during education process planning and organization.
4. Knowledge isn't self-sufficient; it is a tool of the instruction and realization of certain activity.
5. Students study by using the models of future professional activity rather than focus on knowledge accumulation.
6. The solution of problems is the main mechanism of study.
7. Now learning something means the competent realization of certain activity.
8. Using knowledge is the main way to acquire it.

Activity becomes an internal condition of a personality movement to his aim in the system of Physics and Mathematics education experience. It becomes the criteria of students' preparedness to independent and successful professional activity.

The depth of students' interest to their future activity is the important part of professional competence. The level of Physics and Mathematics students' motivational competence was determined. 74 first- and fourth-year students picked randomly were interviewed.

The set of the following students' characteristics as the motivation of future profession choice, understanding of professional environment, notions about profession and social purposes gives a possibility to identify different types of students' relation to the level of professional orientation.

The first group includes students with positive professional orientation which is maintained during all the time of their study. The orientation in professional environment is connected with the attractiveness of profession and high public importance. The high level of their activity was observed.

The second group involves students for which the choice of their profession doesn't have highly defined professional motivation. They don't have enough information about future profession and fixed attitude to it. The activity is characterised by instability.

The students with the negative attitude to their future profession belong to the third group. The choice motivation of their future profession is caused by the general prestige of higher education. The low level of their activity was observed.

Besides, their attitude to scientific activity was determined. Also, three groups of students were defined according to the results.

The first group includes students with positive attitude to research activities; such students want to work in research projects and recognize the prospects of their future profession. The second group involves students with neutral attitude. Such students can work as scientists but they are passive and need continuous support. The third group includes students with negative attitude. The following diagrams were created according to obtained results. The analysis of obtained results indicates the correlation between the progress level and attitude to scientific activity. Students with high progress level and positive professional orientation have a positive attitude to research activities and vice versa. Involvement of students with low progress level to the simple but original research problems with due account taken of students' peculiarities can help to better understand the specific of their future professional activity.

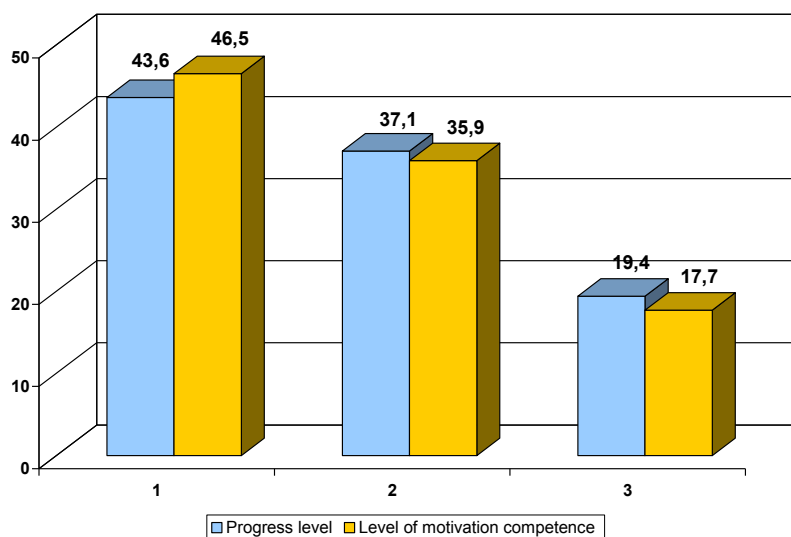


Fig. 1. Comparative Characteristics of Motivation Competence Level and Progress Level Rate for Physics and Mathematics Students

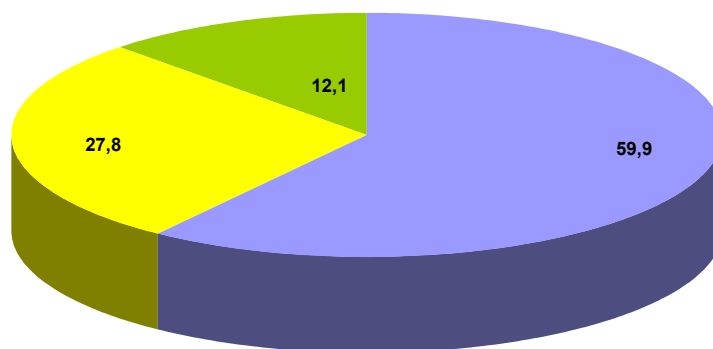


Fig. 2. Students Attitude to Scientific Activity

Conclusion. The correlation between the level of motivation competence, progress level and attitude to scientific activity was observed. Thus the training of Physics and Mathematics Students to the creative professional activity is closely connected with involvement of students to the investigation activity. The following conditions have to be satisfied. System of undergraduate research work must be connected both with theory and practical studies; the individual students' peculiarities must be taken into account on all stages of research activity. Also the proposed topics of investigation work have to taking into account students' curriculum.

The concretization of Physics education content focused on scientific and research activity stimulates students to independent thinking and searching problem solution during their education process. It broadens future professionals' outlook both in their own specialization and in adjacent branches.

Acknowledgments

The author acknowledges the support by Ministry of Education and Science of Ukraine (№0110U000200). The author also acknowledges inspiring discussions with Prof. A.M. Gusak.

REFERENCES

1. Kremen, V.G. (2009). *White paper of the Ukrainian national education*. Kyiv: Ukrainian Academy of Pedagogical Science.
2. European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. (2012) Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf).
3. Kuhn, Thomas S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions (3rd ed.)*. University of Chicago Press.
4. Popkewitz, Thomas S. (1984). *Paradigm and Ideology on Educational Research: Social functions of the intellectual*. London: Falmer Press.
5. Niglas, K. (2001) Paradigms and Methodology in Educational Research. Paper given at ECER2001, Lille, 5–8 September 2001 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001840.htm>.
6. Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 105–117.
7. Dills, Charles R. & Romiszowski Alexandr J. (1997). *Instructional development paradigms*. Educational Technology Publications Inc.
8. Reiser, Robert A. & Dempsey, John V. (2012). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. Pearson Books.
9. Steklova, I. (2004). Synergetics in Science and Education. *Russian Education & Society*. 46 (2), 82–88.
10. Ovcharuk, O.V. (2004). *Competence approach in modern education. World experience and Ukrainian outlooks*. Kyiv: K.I.S.
11. Sloane, P. & Dilger, B. (2005). The competence clash – dilemmata bei der Übertragung des 'konzepts der nationalen bildungsstandards' auf die berufliche bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, No 8. http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf.
12. Erpenbeck, J. (2006). Metakompetenzen und Selbstorganisation. In Erpenbeck, J., Scharnhorst, A., Eberling W. et al. *Metakompetenzen und kompetenzentwicklung*. (pp. 5-14). <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-095-teil1.pdf>.
13. Bergmann, G., Daub, J., Meurer, G. (2006). Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in systemisch-relationaler sichtsicht Selbstorganisationsmodelle und die wirklichkeit von organisationen. <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-095-teil2.pdf>.
14. Gnahn, D. (2007). *Kompetenzen – erwerb, erfassung, instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.
15. Raven, J., Stephenson, J. (2001). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang Publishing.
16. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf.
17. Memorandum of UNESCO International symposium, (1994). *Higher Education in Russia*, 4, 4-6.
18. Sukhanov, A. D. (1996). Conceptions of fundamentalization of higher education and its reflection in State Educational Standards. *Higher Education in Russia*, 3, 36-44.
19. Uman, A.I. (2007). Formation of the education content and pedagogical reality. *Innovations in education*. 1 (4 – 10).
20. Nychkalo, N.G. et al. (2002). *State Standards of Professional Education: Theory and Technology*. Khmelnytsky: TUP.

Луценко Г.В. Фундаментализация содержания образования как способ формирования профессиональной компетентности студентов

Аннотация. Украинское высшее образование проходит период активной трансформации. Сейчас высшее образование в сфере точных наук не является строго специализированным, оно преобразуется в механизм формирования широкого диапазона знаний и умений. Компетентностный подход становится одним из руководящих принципов модернизации украинской системы высшего образования. Фундаментализация образования позволяет обеспечить творческую самореализацию в образовательной, познавательной и профессиональной деятельности. В статье анализируются современные теоретические аспекты фундаментализации содержания физического образования в украинской высшей школе, а также идея выделения общих ключевых методологических подходов и их использования для системы естественных наук. Рассматриваются концептуальные вопросы интеграции образования и студенческой научной деятельности как способа развития профессиональной компетентности, корреляция между успеваемостью и уровнем профессиональной мотивационной компетентности.

Ключевые слова: фундаментализация, образовательная парадигма, содержание образования, профессиональная компетентность.

Sazhko G.¹, Shekhovtsova V.²

Analysis of the problems of humanization of education in Ukraine

¹ Galina Sazhko, Dr. Sc. on pedagogic, Associate professor

² Victoriya Shekhovtsova, Dr. Sc. on pedagogic, Associate professor
Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkov, Ukraine

Received September 19, 2013; Accepted October 28, 2013

Abstract. In recent years it has become particularly clear that the education system of Ukraine did not justify the hopes the training of specialists internationally competitive labor market, and the ability to restructure public life reorganization of production, preservation of culture and national culture, the environment, law and order. Scientific research in the field of philosophy, social psychology, pedagogy, ascertain the reduced quality of human phenomenon, reducing his moral stability, capacity for survival, creativity, cultural arrangement of his own life. The way forward is seen as one - this humanistic orientation of education, the revival of spirituality and moral perfection.

Keywords: *the crisis in education, the problem of humanization, the system of training the individual, concept of education, humanization.*

Relevance Research. Currently, there are opposing views on humanizing education. On one side of the market relations "washed" social and humanitarian culture, on the other hand - the society of the market type requires skilled workers, both in production and in the spiritual and economic spheres, which is a stimulus of education and culture in our country. The good news is that education is getting closer to the needs of real life. And it, in turn, develops competition among manufacturers and employers, which creates a demand for skilled worker intellectual labor. Naturally, the increase in demand will lead to improvement and payment of such work. And the man in order to get a high-paying job would be interested in constantly get the latest knowledge and improve skills. He will be able to compete in the labor market, if mastered the principles of science, will own the newest modes of perception and communication, will be formed and practically prepared, especially in the professional, linguistic and ideological sense.

The most dangerous thing in the present state of Ukrainian society - not the economic and social crises, and spiritual emptiness, meaninglessness, hopelessness, which cover the vast majority of society. And need a new ideology of rational, pragmatic really scientific, based on the humanization of man and society in general.

Our society relations in it the political and economic situation over time shifting. Of course, the system of training of the individual to life must be different, and, therefore, must change and the role of education and training. It is in this vein that is transforming processes in the system of education, science and information technology, as in all countries, and in the Ukraine. However, despite some progress, the humanitarian situation in Ukraine remains difficult.

Most scholars are of the opinion that the new concept of education must be linked to its humanization, and proceed from the fact that people - self-developing system. In the current conditions of higher education should help people self-development, to overcome feelings of its own insignificance, helplessness and confusion that are inherent in modern society.

The need to humanize higher education in Ukraine is justified by various reasons. This is what liberal education makes people more open to the perception of information, strengthen activities of their intelligence and promotes

emotional polyphony people. And that in the humanities education is concentrated spirituality of people, great thoughts, desires and motivation noble deeds.

We say that modern society requires highly skilled professionals in a more sophisticated production and emerging global issues such as environmental and resource. And therefore need a comprehensive training that combines the basic knowledge of the different areas, natural and humanitarian training. Education must change their focus and the main result of education should not be just a body of knowledge that the student has acquired in the course of your stay in the university, and the ability to self-learning and cognitive activity, information literacy, continuous self-education. However, the national education system should be reconstructed in the context of the overall global trends, principles, standards of development. Education should build human and competitive not only in domestic but also in the world of industrial and socio-cultural environment. "Our" is not yet able to present themselves in the labor market, to show (and sell!) Their potential, have healthy pragmatism and perseverance necessary to compete. Our education system does not teach them "intelligent selfishness", without which in the system of market relations man to do nothing.

The way forward is seen one - this humanistic orientation of education, the revival of spirituality and moral perfection.

Statement of the Problem. To analyze scientific and educational literature, scientific publications in the field of pedagogy, sociology and psychology. Based on international experience in the educational system and the analysis of the content of education to identify the distinctive features of the education system of Ukraine, and explore concepts and structural elements of the humanization of the educational process in higher education, as a way to facilitate self-actualization.

As the historical practice of infringement possibilities of the society in the field of education as a consequence, lead to negative changes in all spheres of social practice, and subsequently to the inhibition of the development of society, as "meaningful life of a community takes place at the level where there is a process the formation of public consciousness. This level determines the goals and objectives of the society, the ways to achieve them"[3].

However, experts estimate the Club of Rome, modern education is in a prolonged state of crisis, the essence of which is to "inconsistency of the existing system of education, content and methods of education and training of a new high-tech, information civilization, which takes the place of industrial society" [1]. And this is evidenced by the low quality of education. The crisis affected the Ukraine, and some post-Soviet countries, where the crisis of the education system not only reflects global trends, but also has its own characteristics. A researcher in the field of education focuses on the fact that the crisis of the modern national education has internal reasons which caused the imperfection of the existing concept of education.

Unfortunately, we must admit that at the moment the system of education of Ukraine cannot adequately respond to today's rapidly changing conditions of life. Therefore, it is an acute problem of humanization of education, which is important for the development strategy for education and training.

The problem of humanization is particularly acute in technical education. In the technical universities humanitarian component is so small that it looks like a "decoration", "fashion", as has always been assumed that the combination of "physicist - lyrics" is contingent, which produce elite higher technical education. In fact, in the curricula of technical specialties in the study of the humanities disciplines is given is not very much of the training time. As a consequence, in the preparation of students to observe a wide gap in the technical and humanitarian training students. As a result, there is a loss of spiritual guidance, reducing the need for self-improvement and self-realization of creative potential, blocked the development of higher human needs, and technocratic thinking dominates the cultural and spiritual level specialist.

Humanizing the educational system, in the opinion of the authors, allows an organization aimed at the formation of a creative personality and focused on the personality of each individual. Humanization characterizes the process of teaching, focused on respect for the human dignity of the student, enhancing its training activities as a subject of study [7].

Over recent years, it became apparent that education of Ukraine does not promote educate people who can adapt to the reorganization of social life, the reorganization of production, preservation of culture and the environment, comply with the rules of law. Research in the field of philosophy, psychology, pedagogy and sociology noted phenomenon of "lowering the quality of man": reducing its capacity for survival and creativity, inability to arrange its own cultural life, low moral stability, variation priorities of life values. [2].

Conducting a survey of students on "How to be a modern man of culture? " and analyze the results, it became clear that the basis of is social and humanitarian knowledge, the knowledge of the person, and the rest, including professionalism, occupy less significant for the cultural rights position. And if to imagine cultural man (according to respondents), then it will be the basis of a healthy life (76%) (both physical and mental, and moral), then: the culture of communication (72,4%), knowledge of modern culture (61,2%), knowledge of the cultural heritage of other nations (59,7%), foreign languages (58,7%),

owning moral culture (57,7%), professional creative independence (37,2%), environmental literacy (29,1 %), the political culture (24,5%), culture management (14,5%), culture marketing (12,8%).

In order to find out whether understands the importance of humanities future specialist, conducted a survey of students on the topic "What qualities must have a modern young professional?". The opinions of the students was as follows:

1. Independent and original opinion (64,3%);
2. Be able to work with people (59,7%);
3. Professional knowledge (51%);
4. Knowledge of modern management methods (37,2%);
5. Ability to defend their positions (31,1%);
6. High moral qualities (23,5%);
7. Employment in public work (5,6%).

As you can see professional knowledge and skills do not take the lead. And it once again shows how important humanitarian focus in technical education at the present stage of development of our society.

There is a paradox: why young people do not seek the displayed to ideal of civilized man, but realizes in life, in general, other settings in which the dominant role played by professional knowledge? And this paradox can be resolved if there is the integration of technical and humanitarian component in education, which in turn have a positive impact on the quality of education in general and technical education as.

At the current stage, the quality of education is a holistic system, which guarantees students a comprehensive personal development and enables them to meet the needs of society and, and his own, as opposed to the traditional system of education, which gives a "set" of knowledge. Now, when in education act market principles, formed a new idea of the quality of education and training, necessary a holistic concept of humanization, which at the new level will improve the system of scientific and technical education. Building on the methodological analysis of the process of humanization which presented in the works E.V. Bondarevskaya, M.M. Bakhtin, V.A. Izvozchikov, A. Maslow, K. Rogers and other scientists are the following concept of humanization of technical education from the perspective of the personal approach [6]:

– the purpose of technical education - formation of the integral ideas about the role, place, and responsibility of person for the consequences of their professional work, and this, in turn, suggests the formation of highly educated man, and creative, and rational, and the spiritual, which can navigate the world of modern technology and to take moral decisions;

– humanization of education allows the recognition of self-worth man as an individual, ensuring its rights, will, opportunities for self-realization. It gives methodological and theoretical substantiation ways of forming personality of specialist;

– humanize technical education can be understood as a system of actions aimed at the creation and reconstruction of educational goals, standards, programs and design of the pedagogical process. All of these actions are aimed at orientation teaching technical subjects, personality development, reflexion yourself as a subject search for his place in the world and the meaning of its existence;

– in a humanization of technical education didactic bases include: goals, structure-semantic model of humanitarian-oriented content of technical education, the evaluation criteria of the educational process;

– in conditions a humanitarian paradigm the education program for the field of technical disciplines is a project of educational and professional activities, revealing the content, of his subject decomposition and principles assimilation of the material.

One of the basic and urgent problems facing teachers of technical colleges and working within the humanistic paradigm is teaching to live, because life itself is an art, the most important and at the same time the most difficult for a man. The object of this training is own vital functions, that is deployment and implementation of implementing all potential capabilities of human. During the training should be formed a humanistic level of personality development. For a person who has reached this level - the other person has value in itself, the value as part of system, the well-being of the system depends on the welfare of each individual. Only at this level can talk about morality, because here becomes effective key rule of humanistic ethics - do unto others as you would like them to do unto you [5].

Conclusions. At the present stage in the content of education on an equal basis with the technical component must revive those humanitarian components that is not enough and that work on the development of individuality, uniqueness and personality of the subject of the educational process. Updated content of education, technology, assessment should be considered in terms of humanistic potential, opportunity to form the corresponding spiritual qualities and to adequately assess them.

A large role in the humanization of education can play interdisciplinary and integrated courses, containing the most fundamental knowledge. They are the basis for the formation of general and professional culture, rapid adaptation to new professions, specialties and specializations.

Based on the fact that the aim of humanitarian education is to form specialists for the national economy, education, science, culture, required to optimize the educational process in order to form the person who meets the world standards.

In order to successfully undertake reforms in the education system of Ukraine should revive the spiritual and intellectual and cultural development of the people, to give priority to human and national values, reach a new level human culture professionals.

To solve the problem of humanization and humanitarianization in technical universities need penetration humanitarian knowledge in the natural sciences and engineering disciplines, the enrichment of humanities knowledge sciences and the fundamental components. The main provisions of the concept of humanization of vocational education include:

- interdisciplinary direction in education;
- humanities in the total volume of disciplines should be at least 15-20% and percentage them must increase;
- functioning of the cycle of social and humanitarian disciplines in universities as a fundamental, initial education and training of system;
- humanitarian technology training and education of students;
- learning based on personality approach;
- establishment in the University of humanitarian medium;
- learning on the border humanitarian and technical areas (on the border of the living and non-living, material and spiritual, biology and engineering, technique and ecology, technology and living organisms, technology and society, and so on);
- overcoming stereotypes of thinking, the statement of humanitarian culture;
- a comprehensive approach to the humanization of education, which implies a turn to wholeness of the person and the wholeness human being;
- acquisition of human values and ways of activities contained in the humanities and culture;
- strengthening the training of engineers in the legal, linguistic, environmental, economic, ergonomic areas;
- providing opportunities for students at the Technical University second humanitarian or socio-economic specialization [4].

Technical university of the future - Humanitarian-Technical University, this University of the common culture of humanity, because is a convergence of engineering and humanitarian activities, establish their new relationship with the environment, society, the individual, there is a further rapprochement of biology and technology, animate and inanimate, spiritual and material. In the near future engineer without a serious humanitarian training is necessary. That is why the humanization of education in general, and especially technical, is a priority for Higher Education of Ukraine.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Belyayeva L.A. Filosofiya vospitaniya kak osnova pedagogicheskoy deyatel'nosti [Philosophy of upbringing as a basis of teaching activities] // Ekaterinburg, 1993. - S. 10.
2. Berulava M.N. Sovremennye problem gumanizatsii obrazovaniya. Obrazovaniye v socialno gumanitarnoy sfere Rossiyskoy Federatsii [Modern problems of humanization education. Education in the social and humanitarian sphere of the Russian Federation] // Anali-ticheskiy vestnik Soveta Federatsii FS RF. - 2003. - N 2 (195).
3. Dolzhenko O. Sociokelturniye predisilki stanovleniya novoy paradigmy visshogo obrazovaniya [Social and cultural prerequisites of the establishment of a new paradigm of higher education] // Alma Mater. - 2000. - N 10. - C. 22.
4. Pedagogika i psihologiya visshykh shkoly [Pedagogy and Psychology of Higher Education]./pod. red. M.V. Bulanovoy-Toporkovoy: Uchebnoye posobiye. - Rostov n/D: Feniks, 2002. - 544 s.
5. R.A. Abdullayeva. Gumanizatsiya nauchno-tehnicheskogo obrazovaniya [Humanization of science and technology education]: <http://sni-vak.ru>.
6. Simonov V.M. Konceptualniye polozheniya gumanitarizatsii estestvennonauchnogo obrazovaniya [Conceptual points of humanization of science education] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo nehnicheskogo universiteta: mazhvuz. sb. nauch. st. - N 6 (15) / VolgGTU. - Volgograd, 2005. - S. 80.
7. Suhina V.F. K voprosu o koncepcii gumanizatsii universitetskogo obrazovaniya [К вопросу о концепции гуманизации университетского образования] / Gumanizatsiya nauki i obrazovaniya: Materialy uchebno-metodicheskoy konferentsii. / Pod redaktsiyey V.P. Pedana. - Harkov. 2001. - S. 4 - 6.

Сажко Г.И., Шеховцова В.И. Анализ проблемы гуманизации образования в Украине

Аннотация. Важнейшей и первоочередной задачей для высшей школы Украины является гуманизация образования и, в частности, технического. На сегодняшний день, очевидно, что система образования Украины не готовит специалиста конкурентоспособного на международном рынке труда; способного к переустройству общественной жизни; реорганизации производства; сохранению культуры и национальной культуры, экологии, правопорядка. Понижение качества человека, снижение его нравственной устойчивости, способностей к выживаемости, творчеству, культурному обустройству собственной жизни констатируют научные исследования в области философии, социальной психологии, педагогики. Те же научные исследования подтверждают, что выход из сложившейся ситуации видится один - это гуманистическая ориентация образования, возрождение духовности, нравственное совершенствование. В скором будущем инженеру без серьезной гуманитарной подготовки не обойтись. И поэтому, можно утверждать, что технический университет будущего – гуманитарно-технический университет, т.е. университет единой культуры человечества, где происходит сближение инженерной и гуманитарной деятельности. Устанавливающиеся новые отношения с окружающей средой, обществом, человеком, дальнейшее сближение биологии и техники, живого и неживого, духовного и материального, все это формирует человека новой формации, способного адаптироваться в изменяющихся социальных условиях, повышать квалификацию или переквалифицироваться, уметь позиционировать себя на рынке труда.

Ключевые слова: кризис в образовании, проблема гуманизации, система индивидуального обучения, концепция образования, гуманизация

*Sytnyk O.I.*¹

The examination of the nature of community education in Ireland

¹ *Olga Ivanovna Sytnyk, post-graduate student,*

Lecturer of foreign languages and methodology department, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

Received October 4, 2013; Accepted October 28, 2013

Abstract. The central purpose of this article is to highlight the nature, place and role of the community education in the system of adult education of Irish Republic. In order to do so, a general overview of community education is presented. The concepts of community education and community development are also discussed. The nature of community education and training in the Republic of Ireland is fully examined. The various ways and forms of community education that can affect the system of adult education in Ireland are mentioned. The different models of community education are also highlighted. The article shows the broad-ranging outcomes from community education and names the key characteristics of the community education sector in Ireland. Finally, the article concludes with a discussion of the issues that face the Republic in the system of community education entering the information and knowledge society.

Keywords. *Adult education, community education, community development, social needs, informal education, community education facilitators, community art.*

Problem formulation. Education in all of its forms fosters engagement with community, society and the world around us. In modern society education is a lifetime experience, not limited to the youth years and learning is now seen as a lifelong process that the contemporary community engaged in differently at different stages in the life. The idea of educative community enhances the appearance of a separate sector in education – community education. It can be seen as an extension of the service provided by the system of adult education.

People return to learning for various reasons. Some return to gain qualification that they did not previously have an opportunity to pursue whilst others return to build on their skills. For many, they simply return for social contact and to broaden their experiences. Adult and community education is a response to the lifelong learning needs of the community.

Any discussion on community education must take into account that perspectives vary from context to place. Community education may be seen as an extension of a pragmatic education service designed to target hard-to-reach people, and integrate them into the mainstream, through employment, further education, or rehabilitation. It may be interpreted as a dimension of community development, empowering powerless people to address their

own educational and social needs. It also may be perceived as an adjunct to civil society, in which citizenship and participation are enhanced and strengthened. It may be named and understood in different way too. Terms such as non-formal adult education, locally-based adult education, lifelong learning, training and informal adult education are also used as synonyms for community education in different circumstances. Further, community education, positioned within the meanings of community, may be construed as a caring process, and methods shaped to enhance these caring qualities. So, we are going to discuss these myriad dimensions, in the context of exploring differing perspectives and contexts. So, the examination and analysis of the nature of community education in Ireland is a great interest and value for the improvement of the national system of adult education.

Analysis of achievements and publications. Community education is widely examined on the international level by the Brazilian educationalist Paolo Freire, the British commentators Fletcher C. and Thompson N., the American Professor of Adult and Continuing Education Jack Mezirow, the Scottish researcher in community education Jim Crowther. The history, nature and the tendencies of development of community education in the Republic of Ireland are described by many Irish researchers and commentators: D. Barter, B. Collony, J. Finn, T. Fleming,

B. Grummell, M. Kenny, D. McCormack, M. Murray, A. Ryan, M. Ryan, A. Walsh.

The objective of the article is to provide a discourse review and case study of the role of community education in Ireland. On the basis of the objective of the essay the following tasks are distinguished: 1) to provide an analysis of the nature of community education in the Irish Republic; 2) to explore the relationship between community education and adult education in the country; 3) to identify the outcomes from community education.

The material and the methods. Community education works with local people, it involves some of the most marginalized groups of society. It is local, accessible, flexible and friendly. Why, because it is run by local people for the community so it is based on local needs. Community education puts the learner at the core of provision. In reality this means building the community education provision around the needs of the learners in that community [8].

Many community educators and community activists borrow this term from the theories of Paolo Freire, a Brazilian educationalist and social activist who worked with disadvantaged and illiterate communities. In his work the 'Pedagogy of the Oppressed', Freire argues that the situation of the oppressed is the result of wider economic, social and political forces. Therefore, part of enabling people to break out of their situation is to allow them to develop a critical awareness of the world around them and their place within it. This process is called 'conscientization'. It is a facilitative process which allows participants to work collectively to investigate the world around them. Through active engagement with each other and the world outside, they become more aware of the forces that are oppressing them [6, p. 16].

Fletcher C. (1980) defined community education as 'a process of commitment to the education and leisure of all ages through local participation in setting priorities, sharing resources and the study of circumstances'. Thus, the community and its educational provisions qualify and enhance each other [1, p. 66].

In Ireland and elsewhere, in recent years, in academic and government policy documents and in the community development sector, the term 'community education' has come to be used to define a particular way and ethos of organizing and delivering education in the community. In the 1980's there was a high level of social deprivation, unemployment and poverty. In response to this, community groups came together to try and address these issues from within. Women's groups were particularly innovative in leading the way in the development of community education. These groups recognized and used education as the primary tool for bringing about social change. People with common concerns were facilitated to come together to collectively look at the issues they were facing and develop ways to address these issues and change their situation. This meant increasing their awareness of the social, political and economic conditions that impacted on their lives and then taking collective action to try and change the way things were. This was the start of a new movement in adult education in Ireland and is what we know today as community education [6, p. 15-16].

In Ireland, community education is outside the formal education sector, with the aims of enhancing learning,

fostering empowerment and contributing to civic society. It is located in communities which can be area-based or issue-based, or around some other value [4].

The 2000 White Paper Learning for Life is the landmark and key reference point for adult education in Ireland in general and community education in particular. Its goals have subsequently been restated in important Irish policy documents, such as the social partnership agreement Toward 2016, the National Action Plan for Social Inclusion, with commitments to addressing educational disadvantage through lifelong learning (Government of Ireland, 2007) and Sharing our future – Ireland 2025 (Forfas, 2009). The importance of community education was restated as a priority in the Programme for Government 2011-2016 [2, p. 8].

The White Paper on Adult Education (Learning for Life) has set out the broad context for the development of community education. It identifies community education as a part of a wider adult education agenda, however it outlines how community education is distinct from adult education in terms of its ideological underpinnings and the value placed upon 'participants as equal learners', 'concern for communal values' and its 'inherent political agenda [6, p. 23].' Although there is a strong connection between the underlying ethos of 'general' Adult Education and Community Education, there is the nonetheless this key difference: Community Education enables participants to emerge with more than new personal skills and knowledge. They also emerge with a strong capacity for social action, a sense of collective empowerment and an ability to tackle issues of social justice [3].

Community education is defined by two meanings, both of them are proposed by the Irish Government's first ever White Paper on Adult Education in 2002. On the one hand, it can be seen 'as an extension of the service provided by second and third-level education institutions into the wider community' [9, p. 110]. The second view sees community education in a more ideological sense 'as a process of communal education towards empowerment, both at an individual and a collective level, it is as an interactive, challenging process, not only in terms of its content but also in terms of its methodologies and decision making processes'[9, p. 110].

The Irish National Adult Learning Organisation AONTAS describes community education in its policy document as 'a process of empowerment, social justice, change, challenge, respect and collective consciousness. It is within the community, and of the community, reflecting the developing needs of individuals and their locale. It builds the capacity of local communities to engage in developing responses to disadvantages and to take part in decision-making and policy-formation within the community' [3, p. 7]. This definition reflects the capacity of community education to support participants in their struggle to understand the multiplicity of issues that they as individuals and as members of communities face. The document also states that 'Community Education has a two-fold, interconnected aim for participants: the personal acquisition of skills, knowledge and development of potential, and social and community empowerment and advancement' [3, p. 7].

Clearly there is a range of approaches in relation to how community education is understood and defined. It is

important as providers and educators that we understand the various definitions and reflect on our own thinking and understanding of community education. The first definition which sees community education as an extension of the service is quite functional whereas the second definition sees community education as a tool for change at personal and communal levels [8]. Among a great variety of approaches to community education, the main one is a 'hybrid' approach of a 'community organisation' and a 'community development' model under which education is delivered in local areas in response to the community's identified needs; for example, programmes that combat social isolation and foster personal development [4].

Community education generally takes place outside institutions and responds to the needs of the community. It is education in the community, with the community and by the community [7, p. 20].

The Irish scientist Brid Connolly shows that learning and education are not just psychological processes. The social relationships that make up society are hugely important to community education, and while it does respond to individual learning needs, it also develops with the individual a sense of community and social justice leading to collective action. While outcomes from community education may include acquisition of skills and knowledge, it is critical reflection on issues that sets the community education learner apart. Here lies the most important outcome – the ability to critically reflect – to understand issues of concern and power is crucial to community education.

The Programme for Government prioritises community education as part of Lifelong Learning, along with adult literacy and vocational training for jobseekers. Community education can transform individual lives and contributes to social cohesion. It enables civil society to play a key role in education with local groups taking responsibility for, and playing a role in organising courses, deciding on programme content and delivering tuition. It provides opportunities for intergenerational learning, builds self-confidence and self-esteem and for those with low skills or a negative experience of formal education. It can provide a stepping stone to further learning, qualifications and rewarding work. The European Commission has also emphasized the key role of civil society in the promotion of adult learning, particularly in cultivating non-formal and formal learning, as well as the need to prioritize learning communities and social networks [4].

It is useful to consider the different models of community education. There are two concepts which focus on various models:

- community education as a service includes community organization model (education is made available to people in local areas – this is often carried out by providers outside the community) and community 'development' model (based on organizations and agencies working closely with local groups to co-ordinate and provide local services including education to address local problems);

- community education for social change considers community action model (the focus of the provision of education is on addressing local social exclusion with some instrumental learning being generated) and social action model (focused on making academic education ac-

cessible to the working class – facilitating access to power and influence in order to create fundamental social change) [10, p. 50].

Community education can be interest based that is people who share a common interest or activity. Many people of different ages and backgrounds get involved in community education. Basically anybody can get involved in community education and this is true especially of community, voluntary groups and local interest groups. Examples include women's groups; men's groups; traveller groups; community arts groups; people with disabilities; older people in the community and refugee groups [7, p. 20].

The needs of women in education arise from the structural inequalities they face including isolation in the home due to their performance of most of the caring duties, lack of self-esteem from being viewed as subordinate citizens, and for many, income and educational disadvantage [1, p. 46]. Women's community education offered programmes of non-formal and formal adult education, but it also provided the space for informal learning, plus, vitally, childcare within caring [5]. Many women's community education groups also work at a political level to lobby for change. For older people adult learning works to prevent their isolation and social exclusion as they grow older and to help them maintain well-being. [1, p. 46].

The results and their discussion. The White Paper acknowledges the individual, social/collective, and political outcomes from community education and names the key characteristics of the community education sector in Ireland as:

- its non-statutory nature;
- its rootedness in the community, not just in terms of physical location, but also in that activists have lived and worked for many years within the community, have a deep knowledge and respect for its values, culture, and circumstances, and an understanding of community needs and capacity;
- its problem-solving flexible focus based on trust;
- its process rather than syllabus focus – participants are engaged from the outset as equal partners in identifying needs, designing and implementing programmes, and adapting them on an ongoing basis;
- its respect for participants and its reflection of their lived experience;
- its concern with communal values and its commitment to match curriculum and pedagogy with the needs and interests of participants;
- its promotion of personalized learning and flexibility within the environment of a learning group;
- its goals include not just individual development but also collective community advancement, especially in marginalized communities;
- its placing a key emphasis on providing the support necessary for successful access and learning – particularly guidance, mentoring, continuous feedback and dialogue, childcare etc;
- its collective social purpose and inherently political agenda – to promote critical reflection, challenge existing structures, and promote empowerment so that participants are enabled to influence the social contexts in which they live;

– its promotion of participative democracy;
– it sees a key role for Adult Education in transforming society [9, p. 113].

Proposals identified in the White Paper included the appointment of community education facilitators to promote and support the development of community education and a 'long termed funding' source for and increased investment in the sector. In 2003, 37 community education facilitators were employed by the Vocational Education Committees and since then have been supporting a range of groups around the country [6, p. 24].

In her article 'Listening to the Voices' (2003) Brit Connolly describes 'facilitation' as fundamental to community education. She asserts that through facilitative process participants are able to take part in 'self directed' learning where "instead of the teacher controlling the syllabus, the participants control the process, identifying their own learning needs. The role of the facilitator is to create the critical environment and to provide expertise in the subject or topic" [6, p. 16].

Conclusion and the prospects of the above research. The survey results showed that community education sector in Ireland is a very flexible way of learning in modern society. It can be suitable for everyone who needs not only new knowledge and skills, professional development, life experience, but also rehabilitation, socialization, communication, collective consciousness and community support. In the current economic climate it is imperative that adults, particularly those most marginalized, are able to obtain appropriate, accessible and professional community education opportunities that meet their personal, social, civic and economic needs. Community education, in all its forms, makes a valuable contribution to individuals, families and communities in Ireland, especially the role that it plays in supporting the needs of disadvantaged groups of people. Community education is an effective, value-for-money educational service that has many beneficial outcomes for the learner. Modern society has a particular need for this type of educational provision.

REFERENCES

- 1 Bailey N., Breen J., Ward M. Community education: more than just a course. Exploring the Outcomes and Impact of Department of Education and Skills Funded Community Education / Natasha Bailey, Jessica Breen, Mark ; AONTAS – Dublin, 2010. – 224p.
- 2 Community Education Enhancing Learning. Fostering Empowerment and Contributing to Civic Society : Position paper by the Community Education Facilitators' Association (CEFA). – Dublin, 2011. – 20p.
- 3 Community Education: Mission Statement Policy Series ; AONTAS – Dublin, 2004. – 40p.
- 4 Community Education Programme. Operational Guidelines for Providers ; Department of Education and Skills – Dublin, 2012. – 10p.
- 5 Connolly Brid Community Education: Perspectives from the Margins / B. Connolly, International Encyclopedia of Education, Third Edition, 2010. – pp. 120-126.
- 6 Galligan C. Community Education and Social Change. Qualitative research exploring the current nature of community education in Donegal / C. Galligan, County Donegal : VEC. – Ireland, 2008. – 120p.
- 7 Information booklet ; AONTAS – Dublin, 2001. – 82p.
- 8 Kavanagh M. The role of adult and community education in promoting equality in education: Flexible and Friendly / Maureen Karanagh, Bray Partnership Conference on Equality and Education : Across the Spectrum of Lifelong Learning ; AONTAS – Dublin, 2007. – 9p.
- 9 Learning for Life (White Paper), Department of Education and Science. – Dublin : Stationary Office, 2000. – 224p.
- 10 O'Reilly N. AONTAS Community Education – Network Facilitator's Guide / Niamh O'Reilly, Continuous Professional Development for a Social Action Model of Community Education. – Dublin, 2013. – 73p.

Сытник О.И. Характеристика регионального образования в Ирландии

Аннотация. Главная цель этой статьи заключается в определении сути, места и роли регионального образования в системе образования взрослых в Ирландской Республике. Дана общая характеристика регионального образования. В статье рассматриваются разнообразные определения этого понятия. Автором представлены различные способы и формы регионального образования, которые могут повлиять на систему образования взрослых в Ирландии. Различные модели образовательного сообщества также отмечены. В статье проанализированы результаты регионального образования и названы основные характеристики сектора регионального образования в Ирландии. Кроме этого, автор исследует вопросы, которые требуют решения в системе образования взрослых в Ирландии на пути к переходу в информационное общество и общество знаний.

Ключевые слова. Образование взрослых, региональное образование, региональное развитие, социальные нужды, неформальное образование, координаторы регионального образования, региональное искусство.

Tkachova, N.O.¹, Scheblykina, T.A.²

Axiological Principles of the Monitoring of Higher Educational Institutions Students' Academic Performance

¹ Natalia Olexandrivna Tkachova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

² Tamila Anatoliivna Scheblykina, Candidate of Sciences, Associate Professor

Chair of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education,

Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Scovoroda, Ukraine

Received October 14, 2013; Accepted October 28, 2013

Abstract. The article represents different scientists' interpretation of the concepts of monitoring in the educational system as well as individual's educational achievements. On this basis, the essence of the concept of monitoring of pedagogical university students' academic achievements as a scientific purposeful system of teachers' actions on collection, processing, analysis and interpretation of information about the assimilation of specific knowledge, skills, professional and core competencies, formation of emotionally-valuable relationships and experience in the implementation of creative activity by future teachers has been defined. It was found that the major components of the monitoring of students' academic achievements are as follows: its subjects, the purpose of monitoring conduct, the object of research (academic student activities, the system of relations between the participants of the pedagogical interactions, etc.), the methods and forms of conduct, a set of criteria and indicators for the evaluation of the gained results. During the study it was concluded that the implementation of monitoring of higher educational establishments students' academic achievements on the basis of axiological grounds provides value-filling of all the components of this process.

Keywords: monitoring, academic achievements, a student, pedagogical higher educational establishment, axiological grounds.

In the course of the problem of the training quality improvement of future teachers the need to improve the monitoring of higher educational institutions students' academic performance is being escalated. In this case we can provide only not obtaining of the reliable data on the quality of higher pedagogical education, but also applying science-based adjustments to the process of implementation and forecasting of further development of the system.

As it was found out, different issues of organization and teaching monitoring conducting were the subject of research of many scientists. Thus, the theoretical and methodological bases of monitoring in education were identified in academic writings of A. Belkin, W. Bezpalko, V. Gorb, A. Lyashenko, A. Mayorov, D. Matros, S. Shishova and others. The essence and content of pedagogical monitoring were disclosed in publications of A. Belkin, I. Maslikova, V. Prikhodko, S. Silina and others. The monitoring characterization as an effective means of quality control of the educational process in the educational establishment is represented in collections of V. Zaitsev, D. Mantros, M. Chandra and others. The classification of different monitoring types and systems are introduced in publications of T. Benkovych, W. Kalney, A. Mitina, A. Plisko and others.

According to the analysis of scientific papers, scientists have made significant contribution to the research of pedagogical monitoring. However, monitoring of higher educational institutions students' the academic performance being relevant problem for the present times, it was not the object of specially organized scientific research. Furthermore, under circumstances of today's humanization of higher education, the perception of every certain individual as an undeniable value among various aspects of this problem the axiological basis of the above defined monitoring deserves the special attention.

So, the goal of the article is to determine the axiological foundations of monitoring of higher pedagogical educational institutions students' academic performance.

The achieving of the above-defined goal requires clear elucidation of key concepts of the study. So, one of them is the concept of "monitoring". As it was found, the researchers offer different interpretations of this term,

moreover, basing on the study of the scientific literature it was concluded that they can be roughly summarized into three main approaches.

According to the first one, monitoring in education is perceived as a system that allows to monitor its status and to predict further development. For example, according to the findings of I. Maslikova, D. Matros, N. Melnikova, D. Polyeva, such monitoring is thought to be a system of storage, processing and redistribution of information on selected educational object that provides the continuous surveillance of its condition and determination of its compliance with certain requirements as well as future projections [2; 3]. V. Musina considers monitoring in education as a process of obtaining of objective and reliable information about the dynamics subjects' academic achievements [5].

Supporters of other scientific approach comprehend monitoring in education as a process. Particularly V. Prikhodko perceives monitoring in education as standardized observation over a particular object or a process, evaluation and forecasting of its future state [7]. According to N. Sorokina, monitoring in education combines three processes: research, evaluation and solution testing on management process of future specialists' training [9].

According to representatives of the third defined approach (M. Potashnik, A. Moiseev [6], etc.), monitoring in education is meant to be a means of gaining feedback, whereby the degree of compliance and reasons for deviations of obtained real results in the process in comparison with the planned one is estimated.

It is important to summarize that the scientific attitude of supporters of each of the three approaches has a right to exist, and they logically complement each other. Indeed, on the one hand, monitoring in education can be considered as an integrated system that includes exactly-defined components: purpose, object of study, criteria and evaluation factors of the obtained results as well as specific internal and external environment and so on. On the other hand, monitoring is carried out in practice as a dynamic process designed to track changes in the investigated object and to predict its future evolution. There is no objection to the idea to consider monitoring as a means of

providing feedback. In light of this it is important to note that the definition of the monitoring according to different approaches allows to fully characterize it as a multifaceted phenomenon.

During the study it was found that the term "educational achievements" is also interpreted by scholars ambiguously. In particular, E. Bondarevskaya interprets this concept as a certain complex formation, that includes a component of socialization, value-ideological, personal and nature-corresponded components [1]. A. Sergeeva refers to academic achievements of students implying a set of quantitative and qualitative indicators of basic educational programs assimilation of vocational and personal development, which are represented as decomposition of future specialists competence in the field of education [8].

Considering different perspectives of scientists it was concluded that the students' educational achievements include two components: substantive (that involves the assimilation by future specialists of the defined by State Standard curriculum in terms of knowledge, skills and competences) and personal one (associated with positive changes in personal characteristics of a person: his directives, value attitudes, motivation, professional and personal qualities, etc.).

Obviously, the ambiguity in the definition of the term "monitoring" and "educational achievements" provides different definitions of monitoring of students' educational achievements in the scientific literature. In particular, according to V. Musina, monitoring of academic performance is a process aimed at obtaining of objective and reliable information on the dynamics of the above mentioned achievements in teaching subjects [5, p. 51]. Specifying our ideas on the interpretation of the concept of monitoring of the pedagogical universities students' academic performance, A. Sergeeva considers this phenomenon as "a process of continuous scientifically-based as well as diagnostic and prognostic tracking of educational outcomes of students in order to develop the subjective position of future teachers in their own professional education, that provides the humanitarian focus of quality management of specialists training for educational sphere" [8, p. 67].

According to the study, monitoring of students' academic performance is considered as educationally purposeful system of teachers' actions on collection, processing, analysis and interpretation of information on assimilation of identified knowledge, skills, professional and core competencies, forming of emotional attitudes, values and experience in creativity by future professionals. Properly organized monitoring of the specified type allows to evaluate the academic process and its results, to predict improvement of academic performance, and if necessary to conduct its correction. It was also concluded that the major components of monitoring of students' educational achievements are: its subjects, aim, the object of study (students' academic activity, a system of relations between pedagogical interaction participants etc.), methods and forms of conduct, a set of criteria and indicators to determine the grounds for the gained results evaluation.

It is important to underline that under conditions of nowadays humanization of higher education, the perception of every individual as undoubted value in the process of monitoring of students' academic performance there is

a shift of emphasis from assimilation diagnosis of pre-defined knowledge and skills to the establishment of the changes dynamic in professional and personal development of future professionals, to the mastering of socially important values and applying their axiological priorities on this basis. In light of this, the realization of monitoring of students' academic performance on the basis of axiological grounds provides valuable enrichment of all its components. Such requirement is particularly relevant to higher educational institution, whose graduates have to teach and educate the younger generation in the spirit of modern democratic values in the future.

Based on the above-mentioned we can conclude that in determining of the primary purpose of monitoring of the pedagogical university students' academic performance is not only important to follow the requirements of the State Standard, but also the state regulations in the field of education (Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education", National Doctrine of Education Development in Ukraine, etc.). The documents state that the main aim of education is the formation of such individuals that are capable of self-creativity in professional and other spheres of life, those who tend to work effectively and gain knowledge throughout life, to develop and strengthen an independent democratic state, to save and to enrich the national and universal values. Therefore, the strategic objective of monitoring is to ensure optimal conditions for the preparation of teachers who meet the above-mentioned requirements. In turn, the achievement of this goal requires its specification at the level of tactical goals, aimed at implementation of systematic tracking of the dynamics of students' academic achievements.

The importance for successful monitoring of students' academic performance on the basis of axiological grounds is also an exact choice of a set of criteria and indicators for the evaluation of the results. As it was already mentioned, this monitoring should include diagnosis not only gained knowledge, skills, competencies by future teachers, but it also should consider the state of formation of emotionally valuable relationships and the experience of creative activity. In addition, the monitoring procedure should provide the obtaining of integrative reliable data on the overall dynamics in professional and personal formation of every future teacher based on their interiorisation of socially significant values.

We should note that the implementation of monitoring of students' academic achievements on the basis of axiological approach requires paying special attention not only to diagnostics of the results of the learning process, but also to a control, what kind of methods, forms and tools were applied by teachers to achieve these results. After all, according to current requirements to the educational process in higher educational establishments, the relations between all participants should be based on subject-subject ground, where every student is the co-designer of pedagogical interaction and is personally responsible for his or her level of educational achievements.

During the above-defined monitoring we can effectively use a variety of methods and forms of diagnosis of students' academic performance: observation, questioning, testing, surveys, analysis of their academic activity results. Moreover, the introduction of axiological approach assumes that teachers have to encourage the future teach-

ers to conduct systematic self-monitoring of their academic achievements as the basis for their future professional and personal improvement. Therefore, the choice of methods and forms for monitoring of students' academic achievements should be based on their wants regarding this procedure, as well as individual motivations, interests, needs and experience of every future teacher.

Conclusions. Thus, we can conclude that one of the ways to improve the quality of modern higher pedagogi-

cal education is the improvement of the monitoring of students' academic performance in higher pedagogical educational institutions on the axiological grounds. Such monitoring provides valuable content of all its structural components, that allows to influence the personal and professional development of future teachers based on updating of individual meanings of academic activities as well as reflective attitude towards their academic performance and self-improvement process in general.

REFERENCES

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания: с учетом принципа культуры и природосообразности / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.
2. Маслікова І.В. Моніторингова система освітнього менеджменту / І. В. Маслікова. – Х. : Основа, 2005. – 144 с.
3. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 3-9.
4. Митина О. А. Мониторинг учебных достижений школьников как фактор повышения результативности естественнонаучного и математического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.А. Митина. – М., 2008. – 185 с.
5. Мусина В.Е. Педагогический мониторинг учебных достижений школьников в деятельности учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Е. Мусина. – Белгород, 2009. – 196 с.
6. Поташник М.М. Управление современной школой : в вопросах и ответах : пособие. / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1997. – 350 с.
7. Приходько В.М. Мониторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу : навч.-метод. посіб. / В.М. Приходько. – Х. : Вид. група «Основа» : «Триада», 2007. – 144 с.
8. Сергеева Е. В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Сергеева. – Волгоград, 2011. – 182 с.
9. Сорокина Н. В. Мониторинг качества профессионального обучения студентов в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Сорокина. – Нижний Новгород, 2006. – 180с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bondarevskaya E.V. Tsennostnye osnovaniya lichnostno-orientirovannogo vospitaniya: s uchetom printsipa kulturo- i prirodosobraznosti [Value Grounds of Learner-centered Education: taking into account the principle of culture and nature conformity] / E.V. Bondarevskaya // Pedagogica . - 1995 . - № 4 . - S. 29-36 .
2. Maslikova I. V. Monitoringova sistema osvitnogo managementu [Monitoring System of Educational Management] / I. V. Maslikova. - H. : Osнова , 2005 . - 144 s .
3. Matros D.S. Upravleniye kachestvom obrazovaniya na osnove novuh informatsionnih tehnologiy i obrazovatel'nogo monitoring [Regulation of Education Quality Based on New Information Technologies and Educational Monitoring] / D. S. Matros , D.M. Polev, N.N. Melnikov // Shkolnuye Technologii . - 1999 . - № 3 . - S. 3-9 .
4. Mitina O.A. Monitoring uchebnuyh dostigeniy shkolnikov kak faktor povusheniya resultativnosti estestvennonauchnogo i matematicheskogo obrazovaniya [Monitoring of Students' Academic Achievements as a Factor of Effectiveness of Science and Mathematics Education] Dis .kandidata . ped. nauk: 13.00.01 / O.A. Mitina . - Moskva, 2008 . - 185 s .
5. Musina V.E. Pedagogicheskiy monitoring uchebnuyh dostigeniy shkolnikov v deyatelnosti uchitelya [Pedagogical Monitoring of Students' Educational Achievements in the Teacher's Activity]: Dis .kandidata . ped. nauk: 13.00.01 / V.E. Musina . - Belgorod, 2009 . - 196 s .
6. Potashnik M.M. Upravleniye sovremennoy shkoly: v voprosakh i otvetakh [Management of the Modern School : Q & A] :Posobiye. / M.M. Potashnik , A. Moiseev. - M.: Novaya Shkola, 1997 . - 350 s .
7. Prikhodko V.M. Monitoring yakosti osviti i vihovnoї diyalnosti navchalnogo zakladu [Educational Quality and Academic Activity of Educational Establishment] Navch. metod . posibnuk . / V.M. Prikhodko . - H.: Bud. grupa " Osнова ": "Triada " , 2007 . - 144s .
8. Sergeeva E.V. Monitoring uchebnuyh dostigeniy studentov v sisteme upravleniya kachestvom podgotovki spetsialistov v pedagogicheskom vuze [Monitoring of Students' Educational Achievements in the System of Quality Management of Specialists' Training in Pedagogical High Schools : Dis .kandidata . ped. nauk: 13.00.08 / E.V. Sergeeva . - Volgograd, 2011 . - 182 s .
9. Sorokina N. Kachestva professionalnogo obucheniya studentov v vuze [Monitoring of the Quality of Vocational Training of Students in High School]: Dis .kandidata . ped. nauk: 13.00.08 / N.V. Sorokina. - Nizhny Novgorod, 2006 . - 180 s .

Ткачева Н. А., Щеплыкина Т. А. Аксиологические основы мониторинга учебных достижений студентов высших педагогических учебных заведений

Аннотация. В статье приведены разные позиции ученых по поводу трактовки понятий мониторинга в системе образования и учебных достижений личности. На этой основе определено сущность понятия мониторинга учебных достижений студентов педагогических вузов как научно целесообразная система действий преподавателей по сбору, обработке, анализу и интерпретации информации об усвоении будущими учителями определенных знаний, умений, ключевых и профессиональных компетентностей, сформированности эмоционально-ценностных отношений и готовности к осуществлению творческой деятельности. Установлено, что основными компонентами мониторинга учебных достижений студентов являются такие: его субъекты, цель проведения, объект исследования (учебная деятельность студентов, система отношений между участниками педагогического взаимодействия и т.д.), методы и формы проведения, комплекс критериев и показателей для оценки полученных результатов. Во время проведения исследования сделан вывод о том, что реализация мониторинга учебных достижений студентов высших учебных заведений на аксиологических основаниях предусматривает ценностное наполнение всех компонентов этого процесса.

Ключевые слова: мониторинг, учебные достижения, студент, педагогический вуз, аксиологические основания.

Бардінов А.В.¹

Шляхи підготовки гувернера-вихователя в сучасних умовах

¹ Бардінов Андрій Васильович, здобувач кафедри педагогіки та андрагогіки
Полтавський національний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Received October 17, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. В статті розглянуті питання довузівської підготовки майбутнього гувернера-вихователя в сучасних умовах України. З цією метою нами розроблений спецкурс: "Професійно-педагогічна підготовка гувернера-вихователя: довузівський етап", програма якого націлена на озброєння майбутніх гувернанток основами педагогічних знань; формування компонентів професійно-педагогічних якостей (організатора, пропагандиста, наставника, майстра педагогічної дії) необхідних в педагогічній діяльності гувернеру-вихователю.

Ключові слова: гувернер, гувернантка, гувернер-вихователь, педагогічна діяльність гувернера-вихователя, довузівська підготовка, спецкурс.

Соціально-економічні перетворення в суспільному житті незалежної України обумовили відродження інституту гувернерства як суспільно необхідного соціально-педагогічного явища. Виняткового значення у цьому плані набуває професія гувернера, гувернантки, поняття яких в Українському педагогічному словнику С.У. Гончаренка (К.: Либідь, 1997) визначаються "як особи, що наймалися для домашнього виховання й початкового навчання дітей у сім'ях дворян, буржуазії, купців" [2, с. 76]. Але цей науковий термін, як відомо, увійшов у широкий обіг у вітчизняну педагогічну думку XIX ст. У сучасних умовах поняття "гувернер" ("гувернантка") набуває більш широкого поширення, а отже й уточнення. Це умотивовується тим, що протягом багатьох століть існування гувернерства неодноразово змінювалась інтерпретація понять "гувернер" ("гувернантка"), зокрема: "домашні вихователі", "кормильці", "няні", "бонни", "наставники", "учитель-приватист", "виховательки-приватистки", "гувернер-кімнатний наглядач", "гувернер-помічник наглядача з моральної і навчальної частини" тощо. І це далеко не повний перелік, хоча основоположником термінології "гувернерство", "гувернер", які згодом стають загальноприйнятими у світовій педагогіці, є Франція [8, с. 85]. Як з'ясувалося, неточність у визначенні та значна кількість назв пояснюються відмінністю у виконанні функціональних обов'язків цих людей. Так, "нянями" могли називати і гувернанток, які виховували й навчали підлітків (10–13 років), і доглядачок, які піклувалися майже винятково про здоров'я дітей віком до 5 років [8, с. 4]. Це означає, що термінологія не завжди дає повне уявлення про функції спеціаліста і може бути спричинена розбіжністю позицій і навіть зумовлюватися довільними обставинами (за виконанням функціональних обов'язків). Причому, сучасний дослідник зазначеної проблеми Є.Г. Сарапулова вважає, що "гувернер" і "гувернантка" – це "особи, які займаються індивідуальним навчанням і вихованням дітей у сім'ях чи в освітньо-виховних закладах закритого типу, умови перебування в яких наближені до домашніх" [7]

Беручи до уваги дані визначення, вважаємо, що гувернери-вихователі – це особи, на яких покладено функції індивідуального виховання й навчання дітей у домашніх умовах з метою задоволення освітніх та виховних потреб, що виникли нині в окремих сім'ях, однак є значущими для суспільства в цілому. Все ви-

шезазначене зумовило визначення Кабміном України юридичного статусу професії "гувернер", що знайшло відображення у державному документі "Тимчасовий перелік професій" (жовтень, 2000 р.) [3]. Легалізація професії надає можливість вирішити багато питань, що не по силі масовій педагогіці. Серед них – питання індивідуального підходу до виховання й навчання у домашніх умовах дітей із відхиленням у стані здоров'я, поведінки, розумово обдарованих дітей, проблема вирівнювання (себто підтягти так звану "нестандартну" дитину до рівня ровесників) та ін. Незважаючи на те, що в останні роки помітно зростає інтерес науковців до проблеми гувернерства, пов'язаної з новими соціально-економічними реаліями (входження України до європейського та світового співтовариства), які зумовили потребу у підготовці кваліфікованих фахівців для всіх сфер життя, в тому числі й гувернерської, саме проблемі підготовки фахівців гувернерської галузі не приділено належної уваги. Майже не отримала втілення у життя ідея щодо розробки і запровадження сучасних вітчизняних інноваційних проектів з підготовки гувернерських кадрів. Недостатньо вивченими залишаються також питання популяризації і творчого розвитку провідних ідей та досвіду підготовки вихователів-гувернерів у нашій країні другої половини XIX – початку XX століття в сучасних умовах.

Отже, об'єктивна потреба сучасної теорії і практики підготовки фахівців гувернерської сфери та недостатній рівень розробки цих питань наразі спонукала нас до визначення нових підходів у підготовці гувернерських кадрів

Зважаючи на це, а також враховуючи системний підхід, нами увагу приділено довузівській підготовці майбутніх гувернерів-вихователів, **метою** якої є: надання основ психолого-педагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок майбутнім гувернерам; сприяти формуванню компонентів професійно-педагогічних якостей, необхідних у педагогічній діяльності гувернеру-вихователю. У нашому випадку – це організатор-пропагандист, наставник, майстер педагогічного впливу.

Реалізація мети передбачає вирішення таких **завдань**:

1. Визначення організаційної форми довузівської підготовки майбутнього гувернера-вихователя, її структури.

2. Розроблення курсу навчання з довузівської підготовки майбутніх гувернерів-вихователів та визначення його змісту.

3. Створення сприятливих умов для реалізації розробленого курсу.

4. Сприяння учнівській молоді у виборі майбутньої професії гувернера-вихователя.

Відповідно до мети і завдань нами розроблено курс навчання: “Професійно-педагогічна підготовка гувернера-вихователя: довузівський етап”, метою якого є: сформувати чіткі уявлення слухачів вечірньої жіночої гімназії “Перлина” про професію гувернера (гувернантки); озброїти елементарними професійно-педагогічними знаннями; ознайомити зі специфікою роботи гувернера-вихователя в сімейних інституціях різного типу; допомогти усвідомити законодавчі акти праці домашнього гувернера.

Сформульована мета конкретизується у таких завданнях:

1) створити умови для реалізації програми курсу;

2) проаналізувати кращі здобутки практичного досвіду і теоретичних надбань у вітчизняній педагогіці щодо проблеми підготовки майбутніх фахівців з професії гувернера;

3) розкрити психолого-педагогічні особливості навчально-виховної діяльності гувернера;

4) ознайомити з виокремленими нами компонентами професійно-педагогічних якостей, необхідних гувернеру-вихователю у його педагогічній діяльності;

5) сприяти самовизначенню кожної гімназистки у виборі майбутньої професії гувернера. майбутньої професії гувернера.

Зміст програми курсу адаптований до національної системи виховання (як основи), відтворює педагогіко-виховний досвід родинного виховання, яке, в свою чергу, відображає педагогічну орієнтацію суспільства на гувернерство. У змісті освіти синтезовані знання багатьох галузей наук, пов'язаних із психолого-педагогічними науками і об'єднаних на національному ґрунті, що забезпечує глибоке розуміння майбутніми гувернерами-вихователями значимості для сучасного суспільства професії гувернера-вихователя, особливо нині – у період відродження родини як основного осередку соціального виховання. Увесь курс складається зі змістових модулів з певною теоретико-практичною тематикою вивчення теоретичного матеріалу та представлений у вигляді п'яти блоків (Див. табл. 1).

Таблиця 1.

I.	Соціально-реабілітаційний блок “Вступ до спеціальності”	Модуль 1. Гувернер і вчитель: спільне та відмінне в їхній педагогічній діяльності 1. Елективний курс “Професія гувернер-вихователів” 2. Елективний курс “Дитинознавство” 3. Елективний курс “Екологія душі (релігійний аспект)” 4. Елективний курс “Екологія душі (мистецький аспект)” 5. Елективний курс “Основи юридичних знань”
II.	Психолого-фізіологічний блок “Актуальні питання вікової педагогічної психології та фізіології дитини”	Модуль 1. Союз лікаря, педагога, дієтолога та психолога 1. Елективний курс “Вікова психологія” 2. Елективний курс “Домашня медсестра” 3. Елективний курс “Народна медицина” 4. Елективний курс “Фітотерапія” 5. Елективний курс “Дієтологія” 6. Елективний курс “Статеве виховання” 7. Елективний курс “Психотренінг”
III.	Культурологічний блок “Дитина у довкіллі”	Модуль 1. Єдність національної культури із загальнолюдськими цінностями 1. Елективний курс “Історія світової культури” 2. Елективний курс “Культура мовлення” 3. Елективний курс “Мистецтво спілкування” 4. Елективний курс “Українська народна вишивка як осереддя духовних і матеріальних цінностей народу” Модуль 2. Культурне довкілля дитини 1. Елективний курс “Домашній дизайн” 2. Елективний курс “Косметологія” 3. Елективний курс “Хореографія”
IV.	Методичний блок “Менеджмент у домашньому господарстві”	Модуль 1. Господарочка 1. Елективний курс “Сімейна економіка” 2. Елективний курс “Мамина школа” 3. Елективний курс “Іноземна мова” 4. Елективний курс “Етика ділового спілкування”
V.	Комп'ютерний блок “Штучний інтелект”	Модуль 1. Штучна переробка інформації 1. Елективний курс “Основи комп'ютерної грамоти” 2. Елективний курс “Машиннопис і основи діловодства” 3. Елективний курс “Стенографія”

Такий підхід до побудови програми курсу ми умовивували тим, що блоко-модульний підхід дозволяє інтегрувати знання багатьох галузей наук, об'єднаних на національному ґрунті історичних та логіко-теоретичних педагогічних знань, що забезпечує науковість, достовірність у вивченні основних положень змісту програми курсу. Крім того, принцип блоко-модульного викладу матеріалу дозволяє концентрувати навчальний матеріал найбільш наближено до про-

відних ідей, виокремлювати ключові поняття кожного блоку, модуля, теми і тим самим здійснювати послідовність її вивчення, забезпечити готовність майбутнього гувернера-вихователя до педагогічної діяльності гувернера-вихователя. Відповідно до задуму кожен блок програми має свою тематичну спрямованість. Тому модулі з певного тематичного матеріалу добираються відповідно до тематичної основи блоку.

Наведемо характеристику головних, на наш погляд, ознак блоко-модульної організації вивчення змісту теоретичного матеріалу курсу. Так, **реабілітаційний блок “Вступ до спеціальності”** об’єднаний основною темою першого змістового модуля “Гувернер і вчитель: спільне та відмінне в їхній педагогічній діяльності”, який охоплює для з’ясування понять “гувернер” і “вчитель” такі дисципліни: “Професія “гувернер”, її особливості”, “Дитинознавство”, “Екологія душі” (релігійний аспект), “Екологія душі” (мистецький аспект), “Основи юридичних знань”.

Особливий інтерес викликають тут питання відродження і розвитку гувернерства в Україні, правовий статус гувернера-вихователя в сучасному суспільстві, в системі освіти та інституціях сімейного типу; специфіка педагогічної діяльності гувернера-вихователя, його соціальна, особистісна і юридична відповідальність за безпеку життєдіяльності дитини та соціально-реабілітаційні заходи щодо безпеки її у довіллі, що передбачає усвідомлення майбутніми гувернерами правової нормативної бази (Конвенція про права дитини, правовий захист дитини від насильства, програма співпраці ЮНІСЕФ з урядом України, Веб-проект ЮНІСЕФ “Голоси молодих” та інші). Таким чином, майбутні гувернери-вихователі отримують у чіткі уявлення щодо професії гувернера-вихователя, його професійно-педагогічних якостей, специфічних особливостей його педагогічної діяльності.

Тематичною основою для другого **психолого-фізіологічного блоку “Актуальні питання вікової педагогічної психології та фізіології дитини”** є змістовий модуль з тематичною спрямованістю “Союз лікаря, педагога, дієтолога та психолога”, який об’єднує дисципліни для з’ясування спільних дій лікаря, педагога, дієтолога та психолога у розвитку і вихованні дитини: “Вікова психологія”, “Домашня медсестра”, “Народна медицина”, “Фітотерапія”, “Дієтологія”, “Статеве виховання”, “Психотренінг: саморозвиток особистості дівчини”. Тут енциклопедичний навчальний матеріал представлений відомостями про психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного і молодшого шкільного віку і статі з метою виховання й навчання їх у домашніх умовах. Слухачі гімназії ознайомлюються з проблемами мікроклімату сім’ї як основи реформування й розвитку особистості дитини, з соціальною психолого-педагогічною проблемою діти “ризик” в сім’ї. Цю тематику доповнюють і педагогічні технології індивідуальної роботи гувернера-вихователя з різним контингентом дітей та батьками-вихователями різних інституцій сімейного типу.

III. Культурологічний блок “Дитина у довіллі” об’єднаний основною тематикою змістового модуля “Дитина у культурному довіллі” для з’ясування питання єдності національної культури із загальнолюдськими цінностями, зміст яких розкривають такі дисципліни: “Історія світової культури”, “Культура мовлення”, “Мистецтво спілкування”, “Народна творчість: українська народна вишивка як осереддя духовних і матеріальних цінностей народу”, “Домашній дизайн”, “Косметологія”, “Хореографія – “мова” танцю”. Енциклопедичні відомості тут інтегруються навколо знань дитини про її культурне довілля як одного з головних засобів пізнання дитиною навколиш-

нього світу; з культурного буття дитини в соціальному середовищі; з соціумом як одним із найважливіших засобів буття дитини.

IV. Методичний блок “Менеджмент у домашньому господарстві” об’єднаний основною темою змістового модуля “Господарочка”, дисципліни якого дають уявлення майбутнім гувернерам-вихователям щодо соціально-економічних процесів, що відбуваються нині в Україні, розкривають шляхи створення сімейного бізнесу; доводять, що підприємницька діяльність і сімейний бізнес являють собою один із типів господарської поведінки дитини, а згодом – господаря країни.

V. Комп’ютерний блок “Штучний інтелект” об’єднаний темою першого змістового модуля “Штучна переробка інформації”, мета і завдання якого передбачають вивчення майбутніми гувернерами таких дисциплін, як “Стенографія”, “Основи комп’ютерної грамотності”, “Машинопис і основи діловодства”, які розкривають сутність “штучного інтелекту”; “мови” ділових паперів; характеризують “живу” мову на письмі; можливість обчислювальної техніки, її позитивний та негативний вплив на дітей; особливості стенографічного письма з необхідним атрибутом фахівців – машинописом і діловодством. Навчальний план програми курсу складений із розрахунку чотири години на тиждень. Він включає теоретичні та практичні заняття. Співвідношення теоретичного й практичного навчання 1:3. Перше заняття – теоретичне, на якому слухачів ознайомлюють із з основними положеннями зазначеної теми; друге і третє заняття з відповідної теми – практичне, на якому гімназистки разом із викладачами навчаються моделювати педагогічну діяльність майбутнього гувернера-вихователя в сімейних інституціях різного типу і тим самим набувають початкових професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних у педагогічній діяльності гувернера-вихователю. Кожне практичне заняття передбачає моделювання практичної діяльності слухачів у різних інституціях сімейного типу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей кожної гімназистки. Підсумкове практичне заняття кожного елективного курсу передбачає залучення майбутніх гувернерів-вихователів у реальну гувернерську педагогічну діяльність, враховуючи при цьому індивідуальні особливості та інтереси кожної гімназистки. Таким чином, кожна тема елективних курсів певного блоко-модуля має теоретичне і практичне висвітлення. Характерною ознакою навчання тут є: 1) розвиток здібностей, творчих можливостей, інтересів, уподобань кожної гімназистки; 2) формування прагнень до самовиховання і самовдосконалення; 3) залучення та заохочення гімназисток до участі у благодійних акціях та рухові милосердя.

Програмою курсу приділено значну увагу тим професійно-педагогічним аспектам, в основу розвитку яких закладені реальні можливості успішної підготовки майбутнього фахівця гувернерської сфери.

Завершується курс довузівської професійно-педагогічної підготовки майбутнього домашнього гувернера-вихователя кваліфікаційним іспитом. Особи, які успішно склали іспит із профільюючих дисциплін, отримують посвідчення про присвоєння відповідної

кваліфікації, зокрема: користувач ЕОМ; домашня ме-дсестра. Особи, які відмінно закінчили курс навчання у вечірній жіночій гімназії, отримують звання на посаду домашньої гувернантки-виховательки.

Програма курсу розрахована на 216 годин (з них теоретичні заняття 94, практичні 71, самостійні 29, залікові 22 години).

Запропонований підхід професійно-педагогічної підготовки гувернера-вихователя на довузівському етапі розкриває педагогічну платформу інституту гувернерства, а полтавська вечірня жіноча гімназія "Перлина" робить перші кроки у реальній довузівській професійно-педагогічній підготовці гувернера-вихователя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А.Н. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання: монографія / А.М. Бойко; Полт. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. – 384 с.
2. Гончаренко С.И. Український педагогічний словник / С.І. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Класифікатор професій (із змінами та доповненнями) Держ. ком. стандартизації України (чинний від 01.01.96). – К.: Соцін-форм, 2001. – 584 с.
4. Педагогічний словник для молодих батьків. – К.: ДЦССМ, перевидання, 2003. – С. 100–112.
5. Побірченко Н. Диплом для гувернантки / Н. Побірченко, С. Попиченко // Освіта. – 2000. – № 44 (4–11 жовтня). – С. 3.
6. Робота з клієнтами соціальних служб / упоряд. Зайцева З.Г. – К.: Етносфера, 1994. – 118 с.
7. Сарапулова Є.Г. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головн. ред. В.Г. Кремень. – К., 2008.
8. Сарапулова Є.Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера: монографія / Є.Г. Сарапулова. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Boiko A. Implementation of educational innovation in the practice of education : monograph / A. Boyko, Polt. nats. ped. Univ behalf V.G. Korolenko. – Poltava: PNPU name VGKorolenko, 2011. - 384 p.
2. Goncharenko SI Ukrainian Pedagogical Dictionary / S. Goncharenko. – K. Lybed, 1997. – 374 p.
3. Classifier of Occupations (as amended) State. com. standardization of Ukraine (effective from 01.01.96). – K. Sotsin Form 2001. – 584 p.
4. Teaching vocabulary to young parents. - K. DTSSSM, republich, 2003. – S. 100-112 .
5. Pobirchenko N. Diploma governess / Pobirchenko N., S. Popychenko // Education. – 2000. – № 44 (4-11 Oc-tober). – S. 3.
6. Working Social Services / Eds. Zaitseva Z.G. – K.: Ethnosphere, 1994. – 118 p.
7. Sarapulova EG / / Encyclopedia Education / Acad. ped. Sciences of Ukraine, the main thing. yet. V.G. Kremen. – K., 2008.
8. Sarapulova E.G. Psycho- pedagogical foundations of educational activities tutor: monograph / E.G. Sarapu-lova. – K.: AIDP, 2003. – 264 p.

Bardinov A.V. Ways of preparation of the tutor-educator in modern conditions

Abstract. In the article the considered questions of pre-university preparation of future tutor-educator are in the modern terms of Ukraine. To that end by us the worked out special course: "Professionally-pedagogical preparation of tutor-educator : the pre-university stage" the program of which is aimed at the armament of future governesses by bases of pedagogical knowledge; forming of components of professionally-pedagogical internalss (organizer, propagandist, tutor, master of pedagogical action) of necessary is in pedagogical activity to the tutor-educator.

Keywords: tutor, governess, tutor-educator, pedagogical activity of tutor-educator, pre-university preparation, special course.

Бардинов А.В. Пути подготовки гувернера-воспитателя в современных условиях

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы довузовской подготовки будущего гувернера-воспитателя в современных условиях Украины. С этой целью нами разработан спецкурс: "Профессионально-педагогическая подготовка гувернера-воспитателя: довузовский этап", программа которого нацелена на вооружение будущих гувернанток основами педагогических знаний; формирование компонентов профессионально-педагогических качеств (организатора, пропагандиста, наставника, мастера педагогического воздействия) необходимых в педагогической деятельности гувернеру-воспитателю.

Ключевые слова: гувернер, гувернантка, гувернер-воспитатель, педагогическая деятельность гувернера-воспитателя, довузовская подготовка, спецкурс.

Бахіча Е.Е.¹

Проблема готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах полікультурності Криму

¹ Бахіча Елеонора Екремівна, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедру дошкільної освіти, Кримський інженерно-педагогічний університет, м. Сімферополь, Україна

Received October 5, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. В статті розглядається проблема готовності вихователів, що працюють в дошкільних навчальних закладах Криму, до професійної діяльності в специфічних умовах полікультурності; наводяться дані опитування вихователів та пропозиції щодо удосконалення їхньої підготовки у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: готовність вихователів, підготовка майбутніх вихователів, професійна діяльність, проблеми підготовки

Перетворення, що відбуваються в системі освіти України у зв'язку з поступовим рухом до Європейського освітнього простору, сьогодні переважно зосереджені на вищій школі. Обговорюються і впроваджуються європейські стандарти освіти, технології організації навчального процесу, єдині зразки документів про освіту, освітньо-кваліфікаційні рівні підготовки фахівців та багато інших змістових і організаційних аспектів. Усі ці заходи не проходять осторонь системи підготовки педагогічних кадрів, зокрема, педагогів дошкільної освіти.

Інтеграція вітчизняної системи освіти в світовий і європейський освітній простір відбувається з урахуванням національного досвіду і традицій, збереженням унікальності кожної національної культури, різноманітності культурних традицій з одночасним досягненням їхньої взаємодоповнюваності і взаємозбагачення. Все це потребує цілеспрямованих зусиль науковців і практиків, держави, суспільства і кожного педагога зокрема. Однак, за умови розбудови Україні як суверенної держави, її руху на шляху демократичних перетворень, загострюються проблеми політичного, економічного і соціального характеру. Серед останніх актуальною є проблема мирного толерантного співіснування, співпраці і взаємодопомоги народів і національностей з різними історичними коріннями і культурними традиціями, різним історичним минулим. На теренах України ця проблема найбільш гостро постає в Криму, де за певних об'єктивних і історичних обставин більшість населення складають мігранти.

Сучасні науковці, усвідомлюючи важливість і актуальність міжкультурного діалогу, взаємодії і мирного співіснування людей різних національностей, обговорюють шляхи та засоби створення полікультурного освітнього простору, полікультурної освіти. Окремі аспекти полікультурної освіти розглядаються у працях О.І. Давидової, В.А. Єршова, Н.П. Цибанева, О.К. Гаганової, Є.М. Ковальчук, Г.Н. Разлуцької, Л.У. Волік. Питання теорії і практики поліетнічного виховання дітей знайшли відображення в публікаціях Ю.Ю. Белової, Р.А. Дружененкової, О.І. Гуренко, Т.Ч. Атрощенко, І.В. Лебідь, М.А. Хайруддінова, Л.І. Редькіної та багатьох інших авторів.

Важливе місце в цих дослідженнях посідає методологічне і теоретичне обґрунтування процесу виховання толерантності, як риси особистості учнів і вчителя, принципу ставлення до інших, що зумовлює характер міжнаціональних і міжособистистих відносин [О.Б. Скрябіна, Г.М. Шеламова, Ю.В. Тодорцева та

інші автори]. Однак ці дослідження обмежуються переважно особливостями організації навчально-виховного процесу у вищій і середній школі. Така важлива ступінь, якою є дошкільна освіта, здебільш залишається поза уваги науковців.

Мета статті – охарактеризувати рівень готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи в полікультурному освітньому просторі і вихованні толерантності у дошкільників.

Дослідження, які проводились міжнародними організаціями і кримськими вченими виявили багато факторів, що суттєво позначаються на ситуації, яка склалася в Криму [1]. Серед них - ситуація в освіті, що характеризується порушенням традицій національного та інтернаціонального виховання, екології дитинства, залучення дітей до конфліктів на тлі міжнаціонального непорозуміння і ворожнечі [1].

Історія розвитку теорії і практики освіти засвідчує, що на всіх етапах становлення багатонаціонального і полікультурного суспільства питанням прилучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей, виховання культури міжнаціональних відносин, підтримки і захисту особистості в її моральному становленні і самовиявленні приділялась значна увага. У працях Я.А. Коменського, Г.І. Песталоцці, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинського, Л.М. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.І. Водовозова, П.П. Блонського, С.Т. Шацького та багатьох інших видатних педагогів наголошується на важливості розвитку освіти на національних засадах поряд з повагою до всіх інших національностей, народів і культур.

Визнано, що дошкільне дитинство є одним з найважливіших, якщо не головних етапів в процесі становлення і розвитку кожної людини як особистості, активного діяча, громадянина своєї країни. Теза про те, що основні моральні цінності, норми людських відносин засвоюються і привласнюються в дошкільному дитинстві сьогодні не заперечується. Не підлягає сумніву, що у формуванні цих цінностей велика роль відводиться вихователів. Завдяки його професійній діяльності не лише забезпечується орієнтація виховного процесу в певному напрямку, але й створюються моральні еталони, на які орієнтуються дошкільники і наслідують в своїй поведінці. Отже, можна стверджувати, що від готовності вихователів до професійної діяльності в специфічних умовах полікультурного простору, залежить рівень підготовленості їх вихованців до міжетнічної співпраці і взаємодії; від того, наскільки вихователів властива толерантність як риса

особистості, залежить чи будуть толерантними його вихованці.

З метою виявлення готовності вихователів дошкільних учбових установ до роботи в полікультурному просторі, нами було проведено спеціальне дослідження. У ньому взяли участь вихователі дошкільних навчальних закладів міст і районних центрів Криму загальною кількістю 87 осіб, віком від 22 до 50 років, зі стажем роботи за фахом «вихователь дошкільного навчального закладу» від 3 до 20 років.

Дослідження проводилося за методикою, яка передбачала визначення етнокультурної компетентності вихователів; наявності у них етнічних стереотипів; участі в іноетнічних контактах; етнічній толерантності. Аналізуючи відповіді вихователів на запитання, що містить обрана методика, ми виявили, що 81,61% із загальної кількості опитуваних час від часу цікавляться культурами інших народів; 11,49% зазначили, що їм важко відповісти на запитання і 6,9% зазначили, що спеціально не цікавляться культурами інших народів.

На запитання: звідки вони знаходять інформацію про культуру інших народів – 57,47% вихователів відповіли, що отримують цю інформацію із безпосереднього спілкування з представниками цих народів і засобів масової інформації; 42,53% отримують інформацію від батьків своїх вихованців, засобів масової інформації і спеціальної літератури. При цьому 13,79% вихователів виявили добрі знання щодо традиційних ремесел і видів діяльності, характерних для інших етнічних культур. Однак 19,54% вихователів зазначили, що їм важко відповісти правильно, 28,74% мають часткову обізнаність у цьому питанні і 37,93% відмітили, що зовсім не мають таких знань.

91,95% вихователів зазначили, що при спілкуванні з представниками інших етносів помічають відмінності в зовнішньому вигляді, мові, манері спілкуватися і лише 8,05% – не помічають цих відмінностей. Із загальної кількості опитуваних, 13,79% підкреслили, що наявність цих відмінностей їм подобається, 68,97% вихователів вважають ці відмінності за нормальне явище, 13,79% – ці відмінності не зачіпають, і лише 3,45% вихователів вказали, що ці відмінності їх дратують.

Суттєво, що тільки 18,39% з опитуваних вихователів виявили, що добре знають культуру свого народу, решта – 81,61% обізнані у культурі свого народу лише частково. При цьому лише 65,52% виявили обізнаність щодо відомих громадських діячів, а також представників науки і культури своєї національності; 34,48% вихователів зовсім не змогли дати відповіді на ці запитання.

У 41,38% вихователів приналежність до культури, традицій, звичаїв свого народу викликає спокійну впевненість; 47,13 % відчувають гордість від своєї приналежності певній національній культурі, певному

народу. Лише у 11,49% з опитаних вихователів належність до певної національної культури не викликає ніяких почуттів. 24,14% опитуваних вихователів підкреслили, що завжди дотримуються традицій і звичаїв свого народу, 66,67% – дотримуються таких традицій і звичаїв інколи, 9,2 % дотримуються їх, але дуже рідко.

На запитання щодо дій у конфліктній ситуації, спричиненої представником іншої національності, 13,79% вихователів відповіли, що спробують домовитися, 25,29% – відповіли, що на агресію теж будуть поводитися агресивно, 5,75% – зроблять вигляд, що нічого не сталося, 11,49% – постараються піти від конфлікту і 43,68% – будуть намагатися знайти компроміс.

Якщо виходити з того, що готовність як психологічне утворення, складається з когнітивного, операційного і мотиваційного компонентів, то результати нашого опитування вихователів дошкільних навчальних закладів дозволяють констатувати, що вона є недостатньо високою щодо професійної діяльності з дітьми дошкільного віку в специфічних умовах полікультурного простору Криму.

Підставою для такого висновку слугують низький рівень їхньої обізнаності щодо особливостей власної національної культури, відсутність усталеного інтересу і обізнаності щодо культурних традицій інших народів. Значні труднощі у вихователів виникають у випадках, коли треба вирішувати конфліктні ситуації, в які залучені представники інших національностей, їм не завжди вдається знайти в таких ситуаціях компромісне рішення, яке порушує національну гідність іншої людини. Утім, переважна більшість вихователів погоджуються з тим, що їм не вистачає знань і навичок, що поводитися в таких ситуаціях толерантно, не втрачаючи своєї гідності і не порушуючи її у інших.

Результати опитування дозволили певним чином оцінити рівень готовності вихователів до професійної діяльності і виховання дітей толерантності в полікультурному просторі, а також встановити рівень їхньої власної етнічної компетентності і толерантності.

Результати, які ми отримали, дають підстави говорити про те, що питанням підготовки вихователів до професійної діяльності в умовах полі культурного простору загалом приділяється мало уваги в процесі навчання у вищих навчальних закладах. Зміст і способи організації навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах полікультурних регіонів, особливості виховання у дітей толерантності як життєвого принципу, на нашу думку, мають стати для майбутніх вихователів предметом цілеспрямованого пізнання, усвідомлення і осмислення. Розробка цього змісту і методики його реалізації в процесі підготовки студентів на факультеті дошкільного виховання педагогічних університетів складає завдання наших подальших наукових пошуків і методичних розробок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Араджиони М.А., Смирнов О.К., Морозли А.А. Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму// Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций: Сборник исследований, документов и материалов / Под.

общ. ред. М.А. Араджиони. – Симферополь: Сонат, 2005. – С. 303-308

2. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: Учебное пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. – М., 2004. – 240 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Aradzhyni M.A, Smirnov O.K. , Morozli A.A. Formation of ethnic and religious tolerance in the Crimea // Inter-ethnic relations in Crimea: a search for early warning of conflicts: the Collection of studies, documents and materials / Under. Society. Ed. M.A. Aradzhyni. -Simferopol: Sonatas, 2005. – P.303-308
2. Formation of a tolerant multi-ethnic identity in the educational environment: Textbook / V.N. Gurov, B.Z. Wulf, V.N. Galyapina other. – M., 2004. – 240 p.

Bakhicha E. Problems of readiness of educators of preschool educational establishments to professional activity in the conditions of multicultural Crimea

Abstract. The article considers the problem of the readiness of educators who are working in preschool learning institutions of Crimea to the professional work in the specific conditions of multicultural society. The results of educators quiz and suggestions on improvement of their level of preparation in the higher institutions are given as well.

Keywords: *readiness of pre-school teachers, preparation of future educators, professional activity, problems of preparation*

Бахича Э. Проблемы готовности воспитателей дошкольных учебных заведений к профессиональной деятельности в условиях поликультурности Крыма

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности воспитателей, которые работают в дошкольных учебных заведениях Крыма, к профессиональной деятельности в специфических условиях поликультурности; приводятся данные опроса воспитателей и предложения по усовершенствованию их подготовки в высших учебных заведениях

Ключевые слова: *подготовка будущих воспитателей, профессиональная деятельность, научно-педагогические исследования, проблема подготовки.*

Билык Н.И.¹

Принципы обучения взрослых в Региональной школе новаторства руководящих, научно-педагогических и педагогических работников

¹ *Билык Надежда Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогического мастерства Полтавского областного института последипломного педагогического образования им. М.В. Остроградского, г. Полтава, Украина*

Received October 15, 2013; Accepted October 28, 2013

Аннотация. Показана роль образования взрослых в системе повышения квалификации педагогических работников. Раскрыта суть деятельности Региональной школы новаторства руководящих, научно-педагогических и педагогических работников, которая базируется на принципах обучения взрослых и где созданы объективные условия для максимального развития личности, реализации её потенциальных возможностей.

Ключевые слова: *андрагогика, принципы обучения взрослых, региональная школа новаторства руководящих, научно-педагогических и педагогических работников.*

Введение. Роль образования взрослых сегодня повысилась, так как растущие требования к профессиональной компетентности специалистов сделали образование на протяжении всей жизни условием их конкурентоспособности. Такое образование выступает как одна из наиболее актуальных теоретических и практических проблем. От её решения во многом зависит уровень экономического и социального развития государства, потому что школа (общеобразовательная, специальная, высшая) работает на перспективу и результаты её работы отражаются не сразу, а образование взрослых даёт эффект почти адекватно периоду обучения [6].

Содержание образования взрослых обусловлено целями и потребностями государства относительно требования к системе знаний, умений и навыков, общественных и профессиональных качеств специалиста, которые формируются в процессе андрагогически ориентированного обучения с учётом перспектив развития, технологий и культуры [5].

Обзор публикаций по теме. Особенности деятельности взрослых исследовали М. Ноулс, С. Меррием, Г. Кафарелла, Г. Роджерс; идея образования взрослых

с учётом их индивидуальных особенностей принадлежит Дж. Дьюи и Е. Линдеману, О. Пехоте; дидактические и методические принципы обучения взрослых – Л. Пуховской, В. Пуцову, С. Щенникову; создание условий обучения взрослых рассматривали Л. Даниленко, Т. Сорочан, В. Олейник; мотивацию обучения взрослых освещают работы Дж. Ноль.

Цель статьи состоит в обосновании принципов обучения взрослых в системе повышения квалификации через создание региональных школ новаторства руководящих, научно-педагогических и педагогических работников.

Изложение основного материала. Образование взрослых базируется на теории обучения взрослых – андрагогике, научно-методической основой которой является технология обучения взрослых. В её основе лежит также концепция свободного, "открытого" обучения (open learning – англ.), психология обучения взрослых, которая развивается в контексте непрерывного образования человека на протяжении всей жизни. Современная Энциклопедия образования даёт такое определение андрагогике – "возрастная и педагогическая отрасль психолого-педагогических исследо-

ваний теоретических и практических проблем образования и воспитания взрослых людей" [3, с. 22].

В соответствии с теорией С. Щенникова [8] при обучении взрослых необходимо учитывать основные принципы их обучения:

– *принцип открытости образовательного пространства* заключается в доступности образования, которое может начинаться с любого уровня, на расстоянии, без отрыва от основной деятельности. Предусматривается, что обучение направляется на саморазвитие и учитывает индивидуальные способности обучаемых и строится на принципах коммуникации между всеми субъектами образовательной системы;

– в основе *принципа синтеза трёх подходов к образованию* – сочетание андрагогического (учёт особенностей образования взрослых, которые совмещают обучение с профессиональной деятельностью), личностно ориентированного (построенного на учёте закономерностей развития взрослых как личностей), контекстного (предусматривает использование контекста образовательного процесса как условия превращения учебных знаний в профессиональные подходы);

– *принцип деятельности* характеризует организацию процесса обучения взрослых таким образом, что содержание учебных материалов выстраивается вокруг основных видов деятельности тех, кто учится, с учётом особенностей их профессиональной деятельности на основе рефлексии полученных результатов;

– *принцип непрерывной поддержки* обеспечивает использование разных форм (консультирование, информирование, обновление учебных материалов) поддержки взрослых на всех этапах обучения;

– *принцип профессиональной мотивации* реализуется получением возможности непрерывного консультирования и обновления информационного обеспечения профессиональной деятельности, а также возможности карьерного роста средствами участия в обучении.

Как и любой процесс обучения, по мнению А.К. Капитанской [4], повышение квалификации необходимо строить на основе множества известных принципов обучения, но с других, андрагогических позиций, а именно:

– *модульного проектирования учебного процесса*. Это известный принцип, применяемый в различных системах образования взрослых. Его суть в том, что обучаемому предлагается серия проблемно-ориентированных модулей намного шире тематики его образовательных запросов. Из них он может самостоятельно выстраивать свою образовательную программу максимально приближённую к его запросам. Модульный подход позволяет также гибко перестраивать модель обучения уже в ходе образовательного процесса в соответствии с индивидуальными потребностями обучаемых. В сочетании возможного модульного стандарта и модульного проектирования мы предполагаем создать более гибкую систему обучения и сделать её более дифференцированной по содержанию и соответствию.

– *образовательного сопровождения*. Все категории обучающихся взрослых условно делятся на две круп-

ные группы. Первая – это те, которые через определённые промежутки времени последовательно повышают свою профессиональную компетенцию (учителя). Вторая – это те, кто меняет направление своей деятельности (директор, заместитель директора, методист). Относительно первой группы непрерывное обучение находится постоянно под контролем образовательного учреждения, где прослеживают развитие образовательных потребностей слушателей, чётко определяют, что им необходимо на каждом последующем этапе их совместного обучения. Принцип сопровождения ценен тем, что обучаемые становятся относительно постоянными клиентами образовательного учреждения, а это открывает возможность и для систематического прослеживания образовательных потребностей обучаемых и адекватного образовательного их обеспечения. Второй группе обучаемых нужны принципиально новые знания (опережающего характера программы обучения), получив их, они, в дальнейшем, также могут сопровождаться учреждениями с целью их последующего совершенствования;

– в соответствии с принципом *информационной полноты и доступности* образовательное учреждение предоставляет каждому слушателю максимально полный объём проблемно-ориентированной вторичной информации, а также всевозможные методические разработки в соответствии с его запросом, способствующие его дальнейшему самообразованию. Необходимая помощь представляется в расширении информационных каналов связи за счёт использования профильных баз и банков данных, различных документальных фондов. Особая роль в этом вопросе отводится дистанционным методам общения с обучаемыми взрослыми;

– *партнёрских отношений между субъектами обучения*. Во-первых, способствует созданию более естественной доверительной обстановки и, во-вторых, позволяет обучаемому также быть в роли передатчика своих знаний как преподавателю, так и другим обучаемым в группе – здесь вступает в силу активная обратная связь между субъектами образовательного процесса;

– *режима саморазвития*. При обучении взрослых у преподавателя-андрагога заметно смещается акцент с передачи знаний на обеспечение таких условий для обучаемых, которые способствуют развитию навыков и умений самостоятельного получения нужных знаний, поиска информации, создания проектов саморазвития и т. д. Это позволит им поэтапно перейти от режима потребления информации от андрагога к режиму саморазвития. Последний режим закладывается в рамках образовательного учреждения и продолжается специалистом после окончания обучения. Поэтому от качества подготовки слушателей в режиме саморазвития зависит уровень их дальнейшего самостоятельного повышения своей компетенции.

Ориентация на вышеприведенные принципы в системе учреждений последипломного педагогического образования будет способствовать многоуровневому образованию и самоопределению обучающихся, преодолению стереотипов и барьеров восприятия, и также созданию атмосферы открытого диалога.

Профессиональное развитие – процесс формирования субъекта профессиональной деятельности, то есть системы определённых свойств в условиях непрерывного профессионального образования, самовоспитания и осуществления профессиональной деятельности [3, с. 733].

В этой связи особенного значения приобретают научные работы, в которых раскрываются такие вопросы, как: личностное принятие педагогом саморазвития как особенного вида деятельности, которая подчеркивается в исследованиях, посвящённых проблеме профессионального развития специалиста, в том числе педагога (Л. Блинов, О. Вербицкий); обращение к работам, в которых анализируются акмеологические проблемы профессионального развития и его профессиональные закономерности (О. Бодалёв, О. Дергач); раскрытие специфики образования взрослых (Б. Ананьев, Н. Кузьмина); рассмотрение особенности подготовки учителя к творческой, исследовательской и инновационной деятельности, его привлечение к научно-теоретическому знанию в последипломном педагогическом образовании (Л. Горбунова, В. Загвязинский); определение направления усовершенствования образовательного процесса в учреждениях повышения квалификации (И. Аلكсашина, Т. Браже), что позволяет сделать вывод о разных возможностях влияния повышения квалификации на развитие педагога как личности и профессионала: его инициировании, стимулировании, интенсификации [7].

Процесс образования взрослых, на наш взгляд, эффективен, когда человек ставится в позицию исследователя, вырабатывающего совместно с другими собственные решения. Отсюда возрастающая роль организации обучения в малых группах, модульное построение процесса обучения, использование разнообразных игровых методов и т. д.

Таким образом, внедрение инноваций в сфере образования взрослых возможно на основе создания Региональной школы новаторства руководителей, научно-педагогических и педагогических работников.

Результаты и их обсуждение. С целью реализации положений Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012–2021 годы, соответственно письма ГВУЗ "Университет менеджмента образования" НАПН Украины от 26.06.2012 года № 01-02/392 "О рекомендации об участии в мероприятиях научно-методического сопровождения профессионального развития руководителей, научно-педагогических и педагогических работников в пределах деятельности Консорциума заведений последипломного образования в 2012/2013 учебном году" в рамках Всеукраинской школы новаторства руководителей, научно-педагогических и педагогических работников была создана Полтавская региональная школа новаторства (РШН) при Полтавском областном институте последипломного педагогического образования им. М.В. Остроградского.

РШН – это проявление необходимости современного эффективного научно-методического сопровождения системы последипломного педагогического образования по решению задач развития и обеспечения стратегических и тактических действий относительно

постоянного совершенствования профессионального мастерства педагогов Полтавской области [1; 2].

Педагогическая проблема РШН – "Внедрение технологий новаторской деятельности в контексте развития профессиональной компетентности педагогических работников в последипломном образовании".

Целью деятельности РШН является усиление новаторского движения в образовательном пространстве региона, выявление, популяризация педагогических технологий, проектов, и т. п. и всестороннее внедрение их в педагогическую практику, повышение профессионального уровня руководителей, научно-педагогических и педагогических работников последипломного педагогического образования Полтавской области.

Работа РШН осуществляется по таким направлениям:

- развитие профессиональной компетентности педагогических работников, повышение результативности и качества учебно-воспитательного процесса благодаря внедрению новых педагогических технологий и методик научно-методического обеспечения деятельности образовательных округов в условиях реформирования образовательной сферы;

- определение актуальных потребностей относительно научно-методического обеспечения инновационной деятельности педагогических работников;

- организация повышения профессионального уровня слушателей РШН на научно-методических принципах путём привлечения к работе в ней научных работников и профессиональных преподавателей и методистов;

- новые формы внедрения и распространения передового педагогического опыта как необходимое условие создания инновационной образовательной среды;

- библиотеки Полтавщины на помощь развития образования в регионе;

- деятельность методических служб в условиях единого образовательного пространства;

- организация работы Зональных школ новаторства Полтавского региона.

Основными задачами РШН является:

- изучение и популяризация инновационных педагогических технологий, решения проблем обновления и модернизации, научно-методическое обеспечение учебных заведений области;

- пропаганда перспективных моделей новаторского опыта по актуальным проблемам педагогической и управленческой деятельности;

- повышение профессиональной компетентности и педагогического мастерства педагогических и управленческих кадров;

- организация профессионального взаимодействия и сотрудничества специалистов по вопросам последипломного педагогического образования разных регионов Украины, обмен опытом работы РШН;

- содействие созданию инновационного образовательного пространства последипломного педагогического образования по внедрению достижений психолого-педагогической науки в образовательный процесс учебных заведений области.

Региональная школа новаторства тесно сотрудничает с Зональными школами новаторства, которые со-

зданы на базе рай(гор)методкабинетов определённых управлений образования исполнительных комитетов и отделов образования городских советов и райгосадминистраций.

Одним из информационных партнеров РШН есть Всеукраинский научно-практический образовательно-популярный журнал "Імідж сучасного педагога". С целью научно-методического сопровождения профессионального развития руководящих, научно-педагогических и педагогических работников в 2012 г. были изданы такие тематические спецвыпуски: №2 – "Реалии продуктивного образования"; №6 – "Реализация компетентного подхода в начальном образовании"; №8 – "Профессиональное развитие педагога в Украине и зарубежье"; №9 – "Информатическая компетентность педагога"; №10 – "Модернизация последипломного педагогического образования"; в 2013 г. – №1 – "Нооразвитие в научной и образовательной сферах"; №7 – "Дух школы» как первооснова формирования дисциплинированности учащихся"; №8-9 – "Но-

ваторское движение в последипломном педагогическом образовании Украины".

Выводы. Таким образом, базируясь на принципах обучения взрослых, постоянно совершенствуя деятельность Региональной школы новаторства руководящих, научно-педагогических и педагогических работников, мы способствуем: 1) созданию объективных условий для максимального развития личности; 2) реализации всех личностных потенциальных возможностей взрослого человека, что будет способствовать как адаптации его к переменчивым социально-экономическим условиям, так и социальной защищённости. В последующей работе необходимо определить пути взаимодействия и партнёрства межрегиональных и международных школ новаторства; создать информационно-коммуникационное пространство образования взрослых с последующим учреждением соответствующих веб-страниц, реализацией международных образовательных программ и проектов и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Білик Н.І. Андрагогічна позиція Регіональної школи новаторства / Н.І. Білик // Імідж сучасного педагога. – 2013. – №№ 8-9. – С. 9-14.
2. Білик Н.І. Регіональна школа новаторства як школа виховання вчителя-новатора / Н.І. Білик // Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку: збірник матеріалів I Всеукраїнської Інтернет-конференції (13 грудня 2012 р.) / упоряд. Н.В. Любченко, О.А. Прокопенко; за ред. Є.Р. Чернишової / Ун-т менедж. освіти НАПН України. – К., 2013. – С. 35-42.
3. Енциклопедія освіти: Акад. пед. наук України / [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Капитанская А.К. Принципы и организация процесса обучения с андрагогических позиций. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/9213>
5. Лук'янова Л.Б. Концептуальні положення освіти дорослих. – Режим доступу: rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm
6. Махлин М.Д. Образование взрослых как предмет исследования / Magister. – 2000. – № 4. – С. 46-52.
7. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т.М. Сорочан; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ: Б.в., 2005. – 43 с.
8. Щеников С.А. Открытое образование. – М.: Наука, 2002. – 527 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bilyk N.I. Andragogichna pozytsiya Regional'noji shkoly novatorstva [Andragogical attitude of the Regional school of innovation] / N.I.Bilyk // Image of the modern teacher. – 2013. – NN 8-9. – P. 9-14.
2. Bilyk N.I. Pederal'na shkola novatorstva jak shkola vyroschuvannya vchytelia-novatora [Regional school of innovation as school for innovative teacher fostering] /N.I.Bilyk// All-Ukrainian school of innovation of the system of in-service education leaders, academic and pedagogical staff as form of professional skills improvement: challenges, perspectives: proceedings of the I All-Ukrainian internet conference (2012, December, 13) / compiled by N.V. Liub-chenko, O.A.Prokopenko; red. Eu. R. Chernyshova / University of the educational management, NAPS of Ukraine. K., 2013. P. 35-42.
3. Entsiklopedija osvity: Akad. ped. nauk Ukrainy [Encyclopedia of education: Academy of pedagogical science of Ukraine] / [senior editor V.G.Kremen']. – K.: Yurincom Inter, 2008. – 1040 p.
4. Kapitanskaya A.K. Printsipy i organizatsiya protsessa obucheniya s andragogicheskikh pozitsij [Principles and organization of

- the education process from the andragogical point of view]. – Access mode: <http://www.openclass.ru/node/9213>
5. Lukianova L.B. Kontseptual'ni polozhennia osvity dorosluh [Concept aspects of the adult education]. – Access mode: www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm
6. Makhlin M.D. Obrazovanie vzroslih kak predmet issledovaniya [Adult education as the research subject] / M.D. Makhlin. – Magister. – 2000. – №4. – P. 46-52.
7. Sorochan T.M. Rozvytok profesionalizmu upravlins'koji dijal'nosti kerivnykiv zagalnoosvitnih navchal'nuh zakladiv u systemi pisladyplomnoji pedagogichnoji osvity [The development of management professionalism of general secondary school directors in the system of In-Service Teacher Training] [text]: Synopsis of a thesis for scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.04 / T.M.Sorochan; Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University. – Luhansk, 2005. – 43 p.
8. Schennikov S.A. Otkritoje obrazovanije [Open education] / S.A. Schennikov. – M.: Science, 2002. – 527 p.

Bilyk N.I. Principles of Adult Education in the Regional School of Innovation for School Leaders, Academic and Pedagogical Staff

Abstract. The role of adult education in the system of in-service training of pedagogical staff has been shown. Paper tells about the essence of activity of the Regional School of innovation of school leaders, academic and pedagogical staff, based on the principles of adult education and provided under objective conditions for the maximum development of the personality and realization of his/her potential.

Keywords: andragogy, principles of adult education, Regional School of innovation of school leaders, academic and pedagogical staff.

Бурова Е.В.¹

До питання проведення педагогічної практики у загальноосвітній школі (60–70-ті роки ХХ ст.)

¹ Бурова Елла Володимирівна, аспірант Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ, Україна

Received October 14, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. Автором здійснено аналіз досвіду проведення педагогічної практики студентів. Розглянуто сутність поняття “педагогічна практика”. Визначено тенденції використання позитивного педагогічного досвіду в сучасній середній та вищій школі. Розкрито становлення педагогічної практики у загальноосвітній школі в 60–70-ті роки ХХ століття. Доведено, що педагогічна практика студентів є обов’язковою складовою навчального процесу ВНЗ. На підставі результатів дослідження з’ясована провідна роль учителів шкіл у методичній підготовці студентів під час проходження педагогічної практики.

Ключові слова: взаємодія ВНЗ та школи, педагогічна практика, навчально-методична робота.

У другій половині ХХ століття зміст підготовки вчительських кадрів у педагогічних інститутах визначалась законом “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР” від 24 грудня 1958 р. Закон про перебудову школи вимагав, щоб навчання студентів у вищих навчальних закладах здійснювалося шляхом поєднання навчання з суспільно корисною працею. Основним видом праці, пов’язаною з процесом навчання майбутнього вчителя в педагогічному ВНЗ, була педагогічна практика в школі та інших навчально-виховних закладах. Вищі педагогічні навчальні заклади, готуючи вчителів для школи, ставали ближче до життя: значно підвищилася навчальна та виховна робота, науковий рівень студентів, виділялася більша кількість годин для самостійної роботи, посилювався контроль з боку керівництва, зміцнився склад методистів, які мали досвід роботи в школі. Крім того, у 60–70-ті рр. ХХ ст. взаємодія ВНЗ і школи давала змогу практикантам побачити й оцінити свій обсяг роботи, зрозуміти колектив учнів, правильно вистроїти весь навчально-виховний процес, поставити себе на місце вчителя-професіонала. В окремих вищих педагогічних навчальних закладах виправдав себе засіб постійної практики в одній і тій же загальноосвітній школі протягом усього навчання у ВНЗ. Така систематична робота з одним учнівським колективом під керівництвом тих же педагогів школи надавала можливості удосконалити здобуті методи та форми в навчально-виховному процесі [7]. Досягнення якісної практики багато в чому залежало від психологічної готовності, педагогічної майстерності, організаторських та творчих здібностей студента.

Проблемі організації та проведення педагогічної практики присвятили свої праці провідні науковці В. Гриньова, Р. Куліш, В. Лозова, Г. Троцько та ін. Застосування теоретичних знань майбутніми учителями на практиці знайшли місце в дослідженнях О. Абдуліної, М. Грищенко, В. Краєвського та ін.

Аналіз наукових досліджень, методичної літератури та нормативних документів свідчить про те, що студенти вищих педагогічних навчальних закладів опираючись на теоретичну підготовку, досягали успіху протягом педагогічної практики в школі, тому що вона виступала з’єднуючою ланкою між теоретичною та самостійною роботою майбутнього вчителя.

Мета статті полягає у тому, щоб на основі навчально-педагогічної літератури проаналізувати досвід ро-

боти студентів ВНЗ протягом педагогічної практики в школі.

Для того, щоб мати уявлення про педагогічну практику, ми розглянули сутність поняття “педагогічна практика”. В “Українському педагогічному словнику” С. Гончаренко підкреслював, що “педагогічна практика – обов’язкова складова навчального процесу педагогічних закладів, яка передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації” [3, с.252].

В. Левіна, підтримувала таке трактування і констатувала, що “педагогічна практика – вища і найбільш ефективна форма підготовки вчителя до професійної діяльності, провідна ланка в системі озброєння майбутнього вчителя професійними вміннями та навичками” [6].

Учений радянської доби І. Кобиляцький у своєму підручнику “Методи навчально-виховної роботи у вищій школі” [5] розтлумачував завдання різних видів практик:

– навчальна практика – мала лише обмежену мету, набуття першого враження, знайомство студентами зі школою, педагогічним колективом та класом;

– виробнича практика – носила професійний характер. Її спеціальним, цілеспрямованим завданням була активна участь студентів у навчально-виховному процесі школи;

– переддипломна практика – уважається практикою професійною, але за обмеженими завданнями, пов’язаними з темою дипломного дослідження.

Таке розподілення практик ставило чітке завдання перед студентами практикантами, а з цього – і кращий результат.

Аналогічним чином О. Абдуліною було визначено умови, за яких можлива успішна реалізація вже здобутих знань у системі педагогічної практики. Актуалізація засвоєних теоретичних знань, була необхідна для вирішення практичних завдань, яка включала такі види:

– педагогічна практика студентів 1–2 (1–3) курсів;
– літня педагогічна практика;
– навчально-виховна практика студентів 3–4 (4–5) курсів [1].

Отже, аналіз педагогічної літератури свідчить, про особливе ставлення вчених-педагогів до ролі і значення педагогічної практики в підготовці майбутнього вчителя.

Одним із найважливіших питань у сфері освіти 60–70-х рр. ХХ ст. було дослідження взаємодії ВНЗ і школи, практикантів і учителів, потреби у підготовці студентів до глибокого і всебічного вивчення учнів, до уміння ставити педагогічний діагноз у кожному конкретному випадку з виховання особистості.

Упродовж проходження практики студентами вищого педагогічного навчального закладу в загальноосвітній школі, виникали певні труднощі в організації навчально-виховного процесу. Під час першого знайомства зі школою перед студентами поставали завдання щодо надання допомоги вчителю у виховній роботі, спостереження мікроклімату класу, складання психолого-педагогічної характеристики на учня та написання конспекту уроку.

Але вимоги до професійної підготовки студентів в організації та проведенні педагогічної практики зростали з кожним разом, виникали ряд недоліків та непорозумінь, серед яких найбільшою уваги потребувало питання взаємодії вищого педагогічного навчального закладу та загальноосвітньої школи, практикантів та учителів.

Взаємодія ВНЗ та школи в процесі проведення педагогічної практики витікала з того, що вузівські викладачі ознайомлювалися з новітніми віяннями у навчанні та вихованні учнів, аналізували її відповідність вимогам психолого-педагогічних наук, що з одного боку, використовувалося з метою удосконалення підготовки студентів, а з іншого, – для здійснення допомоги школі в навчально-виховному процесі учнів.

Підвищенню рівня педагогічної практики сприяло:

- введення у вищих педагогічних навчальних закладах спецкурсів з питань роботи класного керівника;
- проведення у школі викладачами кафедри педагогіки практичних занять та виступів;
- удосконалення набутих знань студентами (детальна розробка програми практики, підготовка наочних посібників, ознайомлення з планами навчальної й виховної роботи школи);
- усвідомлення студентом правильності вибору професії (психологічна готовність до педагогічної практики, педагогічна майстерність, самоосвіта) [8].

На початку 60-их років ХХ ст. Міністерством освіти УРСР було затверджено від 4 січня 1961 р. інструкцію “Про організацію і проведення педагогічної практики студентів стаціонарних відділів педагогічних інститутів”, згідно якої посилилася увага до проходження практики, протягом усього навчання у ВНЗ студент був пов’язаний зі школою: на 1–3 курсах 1 день на тиждень працюючи в школі проходив безвідривну практику. Безвідривна практика включала собою обов’язкове проходження в сільських, вечірніх школах та школах подовженого дня, в навчальних виробничих бригадах [9, с. 8-15].

Отже, проаналізувавши результати педагогічної практики з відривом від навчальних занять, можна зробити висновки, що вона надавала студентам практичних навичок, які були потрібні в їх подальшій самостійній роботі.

Нажаль, доводилося спостерігати на практиці зовсім іншу ситуацію: розглянув звіт директора Горлівського педагогічного інституту іноземних мов К. Швачки, було виявлено, що не у всіх студентів був

достатній рівень знань під час самостійної роботи з підручником та програмою з іноземної мови [11, с. 11–12].

Наприклад, колектив Житомирського педагогічного інституту здійснюючи Закон про народну освіту, провів певну роботу спрямовану на посилення теоретичної і практичної підготовки студентів. Спланували педагогічну практику так, що студенти з 1 курсу по 5 курс мали постійний зв’язок зі школою. Студенти 1 – 4 курсів проходили педагогічну практику без відриву від навчальних занять, надавали допомогу в організації виховних заходів, в проведенні гурткової роботи з шкільних предметів та випуску стінних газет. Активно проходила практика студентів 5 курсів в сільській школі, де вони з першого дня роботи працювали на робочому місці вчителя – класного керівника [10, с. 4-5.].

З досвіду роботи Луганського педагогічного інституту ім. Т.Г.Шевченка 1963 р. видно, що на I–III курсах – практика в школах міста без відриву від навчання спочатку проходила під керівництвом кафедри педагогіки, а потім – методистів з окремих дисциплін; на IV курсі – практика проходила в міських школах з відривом від навчальних занять; на V курсі – стажування проходило протягом півріччя на робочому місці вчителя [9, с. 10]. У зв’язку з нестачею в деяких школах учителів, студенти IV курсів працювали на робочих місцях, в процесі чого ознайомлювалися з навчально-виховною роботою, з учнями, відвідували уроки кваліфікаційних учителів, підвищували свій рівень.

Проте в такій роботі були суттєві недоліки: поперше в багатьох випадках студенти працювали у віддалених мало укомплектованих сільських школах, де були відсутні вчителі такої ж спеціальності, які б допомагали у методичній підготовці; по-друге методисти інституту виїжджали у такі школи 2-3 рази на рік, а цим самим не могли контролювати та надавати навчально-методичну допомогу у роботі практикантів [9, с. 11].

Питання пошуку шляхів підвищення ефективності педагогічної практики вимагало від вищих навчальних педагогічних закладів поліпшення та удосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів для педагогічної практики та вчительської роботи в школі. Усі викладачі кафедр педагогіки та психології зосереджували всю роботу на організації та проведенні практики.

Найбільший розквіт педагогічної практики припадав на 70-ті рр. ХХ ст., коли вже крім традиційних інструктивних конференцій чи семінарів для студентів та викладачів, перед початком практики в кабінетах педагогіки почали проводитися практичні заняття, організовувалися виставки “У допомогу студентам-практикантам”, “Студент – майбутній учитель”, де студенти набували досвіду роботи зі шкільною документацією: постановами влади про школу, навчальними планами, підручниками, посібниками, конспектами уроків, планом проведення позакласних заходів [2].

Наприклад, одним з вірних рішень в організації та проведенні практики студентів в Черкаському педагогічному інституті з ініціативи ректорату та деканату було розроблено систему попереднього вивчення дос-

віду роботи кращих учителів шкіл, здійснювався підбір кваліфікованих учителів, які б здійснювали керівництво практикою [4, с. 26].

Велику роль в організації педагогічної практики відіграв досвід учительського колективу школи, який завжди був зразком для студентів-практикантів. Позитивних результатів надавало відвідування уроків провідних учителів школи, ознайомлення з їх навчальною та методичною роботою. Такий взаємозв'язок між студентами та вчителями дозволяв систематизувати, накопичувати цінні знання і вміння, а потім застосовувати їх у подальшій самостійній роботі в школі.

Крім того, після проведення уроку студентом, з метою аналізу викладеного матеріалу відбувалося його обговорення разом з учителем, методистом та студентами. Учитель ділився думками щодо проведення уроку, знайомив студентів з основними методами та прийомами роботи, вказував на помилки, робив зауваження, а також хвалив, бо це перші самостійні кроки студентів у якості вчителя-практиканта. Студенти, які спостерігали урок свого однокурсника задавали питання, обговорювали окремі моменти подання навчального матеріалу, висловлювали свої думки стосовно проведення уроку. Останнім у процесі обговорення висловлювався методист інституту, робив зауваження, націлював на подальшу роботу, оцінював урок студента. Методист вищого педагогічного навчального закладу зупинявся на методичній проблемі з метою показати студентам як теоретичні знання реалізуються на практиці. Таке обговорення уроків надавало позитивних результатів: вони виховували у студентів навички щодо аналізу, узагальнення та спостереження матеріалу, вчили логічно будувати структуру уроку, підпорядковувати кожен елемент його основній меті.

Наприклад, аналіз методичної роботи в Одеському університеті, свідчить, що протягом практики студен-

ти опрацьовували навчально-методичні завдання, а потім з результатами дослідження виступали на студентській конференції, чим підносили теоретичне значення практики [19].

Студенти, упродовж практики удосконалювали навчальну та методичну роботу школи, допомагали вчителям у виховній роботі з учнями. Але була і друга група студентів, які ухилялися від проходження практики.

Успіхи взаємодії вищого педагогічного навчального закладу та загальноосвітньої школи у процесі практики залежали від багатьох факторів:

- чіткого планування та організації практики;
- спрямування різноманітних форм;
- піднесення рівня науково-методичної якості уроків і позакласних заходів;
- рівня підготовки вчителів різноманітними методичними прийомами;
- формування умінь застосовувати теоретичні знання на практиці.

Отже, педагогічна практика перетворилася в суспільно корисну працю студента та підготовку майбутнього фахівця. Важливо підкреслити, що за відсутності необхідної кількості методистів педагогічних інститутів значну кількість годин з керівництва педагогічною практикою було надано провідним учителям шкіл, завдяки чому між студентами та вчителями встановлювався тісний контакт. Взаємодія викладачів педагогічних інститутів та вчителів мала позитивний вплив на якість проходження педагогічної практики студентами педагогічних інститутів. Успіх педагогічної практики значною мірою залежав від того, в яких школах студенти її проходили, оскільки тільки та педагогічна практика, яка націлювалася на поглиблення умінь та навичок індивідуального підходу до вирішення різноманітних навчально-виховних завдань школи, забезпечувала формування зацікавленості у подальшій педагогічній професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуліна О.А. Педагогическая практика студентов: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов // Абдуліна О.А., Загряжкіна Н.Н. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Артеменко М.М. Підвищення ефективності педагогічної практики / М.М. Артеменко // Проблема удосконалення навчального процесу в педагогічному вузі: матеріали республіканської науково-практичної конференції. – К, 1975. – С. 92.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – С. 252.
4. Гусак М.П. Про деякі питання підготовки майбутнього вчителя / М.П. Гусак // Вища і середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник. – К.: Вища школа, 1973. – Вип. 6. – С. 26.
5. Кобиляцький І.І. Методи навчально-виховної роботи у вищій школі / І.І. Кобиляцький – Львів.: Львівський університет, 1970. – 200 с.
6. Левіна В.А. Педагогічна практика і майбутня професія / В.А. Левіна // Проблема удосконалення навчального процесу в педагогічному вузі: матеріали республіканської науково-практичної конференції. – К, 1975. – С. 92.
7. Матюша К.І. Деякі шляхи вдосконалення педпрактики студентів / І.К. Матюша // Проблема удосконалення навчального процесу в педагогічному вузі : матеріали республіканської науково-практичної конференції. – К, 1975. – С. 98.
8. Молчанова Г.І., Кабанова Т.І. Шляхи підвищення ефективності педагогічної практики студентів / Г.І. Молчанова, Т.І.Кабанова // Проблема удосконалення навчального процесу в педагогічному вузі : матеріали республіканської науково-практичної конференції. – К, 1975. – С. 89-90.
9. Пічугін В.Г. З досвіду роботи Луганського педагогічного інституту ім. Т.Г.Шевченка / В.Г. Пічугін // З досвіду роботи педагогічних вузів Української РСР [Упорядкували В.О. Вікторов, І.В. Капелюшний]. – К. : Радянська школа, 1964. – С. 8-15.
10. Про організацію і проведення педагогічної практики студентів у Житомирському педагогічному інституті відповідно до нових вимог підготовки вчителів // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – №13, 1961. – С. 4-5.
11. Про роботу Горлівського педагогічного інституту іноземних мов // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1958. – № 5. – С. 11-12.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Abdullina O.A. Pedagogicheskaya praktika studentov [Pedagogical practice of students] ucheb. posobiy dlya studentov ped. institutov// Abdullina O.A., Zagryazkina N.N. – 2 - izd. pererab. i dop. – Prosveshcheniye, 1989. – 175 s.

2. Artemenko M.M. Pidvyshchennya effectyvnosti pedagogichnoi pryctyky [The promoting of the effectiveness of pedagogical practice] / M.M. Artemenko // Problema udoskonalennya navchalnogo protsesu v pedagogichnomu vuzi [The problem of the development of the educational process at the pedagogical higher educational establishment] : materialy respublikans'koi naukovo-pryctychnoi konferentsii – K, 1975. – S. 92.
3. Goncharenko S.U. / Ukrainskiy pedagogichnyi slovnyk [The Ukrainian pedagogical vocabulary] / S.U. Goncharenko: Lybid', 1997. – S. 252.
4. Gusak M.P. Pro deyaki pytan'ya maybutnyogo vchytelya [About some questions of future teacher] / M.P. Gusak // Vyshcha I serednya pedagogichna osvita : respublikans'kyi naukovy – metodychnyi zbirnyk – K. : Vyshcha shkola, 1973 – Vyp. 6 – S. 26.
5. Kobylats'kyi I.I. Metody navchal'no-vyhovnoi roboty u vyshchii shkoli [The methods of educational work at higher school] / Ivan Ivanovych Kobylats'kyi – Lviv.: Lviv's'kyi universytet, 1970 – 200 s.
6. Levina V.A. Pedagogichna praktyka i maybutnya profesiya [Pedagogical practice and future profession] / V.A. Levina // Problema udoskonalennya navchalnogo protsesu v pedagogichnomu vuzi [The problem of the development of the educational process at the pedagogical higher educational establishment]: materialy respublikans'koi pryctychnoi konferents'ii – K, 1975 – S. 92.
7. Matyusha K.I. Deyaki shlyahy vdoskonalenn'ya pedpractyky studentiv [Some ways of the development of students' practice] I.K. Matyusha // Problema udoskonalennya navchalnogo protsesu v pedagogichnomu vuzi: materialy respublikans'koi pryctychnoi konferents'ii – K, 1975 – S.98.
8. Molchanova G.I., Kabanova T.I. Shlyahy pidvyshchennya effectyvnosti pedagogichnoi pryctyky studentiv / G.I. Molchanova, T.I. Kabanova // Problema udoskonalennya navchalnogo protsesu v pedagogichnomu vuzi: materialy respublikans'koi pryctychnoi konferents'ii – K, 1975 – S.89-90
9. Pichugin V.G. Z dosvidu roboty Lugans'kogo pedagogichnogo instytutu im. T.G. Shevchenka [From the experience of working of Lugansk pedagogical institute named after T.G. Shevchenko] // Z dosvidu roboty pedagogichnyh vuziv Ukrain's'koi RSR [Uporyadkuvaly V.O. Viktorov, I.V. Kapelyushnyi] – K: Rad'yans'ka shkola, 1964 – S. 8-15.
10. Pro organizatsiyu I provedenn'ya pedagogichnoi pryctyky studentiv u Zhytomyr's'komu pedagogichnomu unistyuti vidpovidno do novykh vymog pidgotovky vchyteliv [About the organization and conducting of pedagogical students' practice according to the new requirements of the teachers' training // Informatsiynyi zbirnyk Ministerstva narodnoi osvity Ukrain's'koi RSR – №13, 1961. – S. 4-5.
11. Pro robotu Gorliv's'kogo pedagogichnogo instytutu inozemnykh mov [About the work of Gorlovka pedagogical institute of foreign languages // Zbirnyk nakaziv ta instruktсий Ministerstva osvity Ukrain's'koi RSR. – 1958. – № 5. – S.11-12.

Burova E. To the question of organizing of pedagogical practice at the comprehensive school (60-70s of the XX century)

Abstract. The author has analyzed the experience of organizing of the pedagogical students' practice. The sense of the statement «pedagogical practice» has been observed. The tendencies of using the positive pedagogical experience at the secondary and higher school have been determined. The appearing of pedagogical practice at the comprehensive school in 60-70s years of the XX century has been researched. The pedagogical students' practice has been proved to be the compulsory part of the process of studying at higher educational establishments. The main role of teachers at the methodological training of students during pedagogical practicing has been considered on the basis of the results of the research.

Keywords: *the interaction of higher educational establishment and school, pedagogical practice, educational and methodological work.*

Бурова Э.В. К вопросу проведения педагогической практики в общеобразовательной школе (60- 70-е гг. XX в.)

Аннотация. Автором проанализирован опыт проведения педагогической практики студентов ВУЗов. Рассмотрена сущность понятия «педагогическая практика». Определены тенденции использования положительного педагогического опыта в современной средней и высшей школе. Раскрыты особенности становления педагогической практики в общеобразовательной школе в 60–70-е гг. XX века. Обосновано, что педагогическая практика студентов является обязательной составляющей учебного процесса ВУЗа. На основании результатов исследования доказана ведущая роль учителей школ в методической подготовке студентов во время прохождения педагогической практики.

Ключевые слова: *взаимодействие ВУЗа и школы, педагогическая практика, учебно-методическая работа.*

Варварецька Г.А.¹

Сутність методики формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту у процесі математичної підготовки

¹ Варварецька Галина Анатоліївна, асистент кафедри вищої математики, Одеська національна морська академія, м. Одеса, Україна

Received September 24, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті розкрито зміст і структуру професійної спрямованості, яка розглядається як позитивна усталена налаштованість майбутніх фахівців морського та річкового транспорту на виконання виробничих функцій, передбачених посадою на водному транспорті, зумовлена розумінням і внутрішнім прийняттям цілей та завдань обраної професійної діяльності та активним застосуванням знань, умінь і навичок, здобутих в процесі навчання у вищому морському навчальному закладі. До структури означеної спрямованості віднесено потреби в досягненнях, професійні наміри, мотиваційний профіль, професійна орієнтованість, професійні схильності, професійний інтерес, ціннісні орієнтації, професійні цінності, самооцінка, усвідомлення професійного самовизначення, професійні здібності, придатність до професійної діяльності на водному транспорті, знання про професію, спрямованість на інженерну діяльність, інтерактивна спрямованість тощо. Подано результати анкетування магістрантів, що зумовлюють необхідність цілеспрямованого формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту у процесі їхньої математичної підготовки. Представлено педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту: інтеграція змісту математичних та професійно орієнтованих дисциплін; забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх фахівців морського та річкового транспорту до професійної діяльності; розробка та впровадження методичного супроводу для реалізації принципу професійної спрямованості навчання в процесі вивчення математичних дисциплін. Схарактеризовано сутність та процесуальні блоки експериментальної методики формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту: цільовий, методологічний, змістовий та технологічний.

Ключові слова: професійна спрямованість, математична підготовка, фахівець морського та річкового транспорту, методика, педагогічні умови.

Вступ. Процес формування професійної спрямованості є досить складним, оскільки обумовлений складністю структури означеного феномена, численною кількістю показників, що її визначають, а також різноманітними чинниками об'єктивного та суб'єктивного характеру, які впливають на перебіг її формування. Потенційні можливості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту представляють суб'єктивний бік цього процесу, а педагогічні умови формування професійної спрямованості – його об'єктивний бік. Отже, складний діалектичний взаємозв'язок між особистістю й середовищем, різних психічних властивостей і явищ, які детермінують перебіг процесу формування професійної спрямованості і потребують розвитку кожного з показників її структури, зумовили необхідність розробки спеціальної методики її формування в процесі математичної підготовки курсантів вищих морських навчальних закладів.

Стислий огляд публікацій за темою. Проблеми вдосконалення підготовки фахівців у вищих морських навчальних закладах присвячено роботи В. Голубева, М. Гомзякова, М. Євтюхіна, В. Захарченка, С. Козак, М. Кулакової, М. Міусова, Ю. Павличенко, Г. Пузиніча, О. Радченка, С. Ситнік, О. Чорного, О. Шемякіна та ін.

Вчені приділяють чимало уваги різноманітним проблемам викладання й навчання математики у вищій школі. Так, досліджують загальні аспекти математичної освіти (І. Васильченко, Ю. Галайко, Б. Гнеденко, А. Дзундза, О. Євсєєва, Л. Ємчик, Б. Каплан, Ю. Колягін, В. Корнешук, Л. Кудрявцев, Т. Максимова, Л. Москаленко, Д. Пойа, С. Раков, З. Слєпкань, А. Столяр та ін.); аналізують доцільність використання інформаційних технологій, програмних засобів під час математичної підготовки студентів (О. Бондар, І. Гетьман, О. Жильців, В. Ключко, О. Красножон, Н. Кульчицька, О. Співаковський, Ю. Триус та ін.);

вивчають процес формування математичних понять (Е. Брейтенгам, О. Скафа, Н. Тарасенкові, А. Товстоліс, В. Хаджинов, Н. Яруткін та ін.); розглядають питання профільного навчання математичних дисциплін (Л. Соколенко, О. Томащук, О. Фомкіна та ін.), зокрема специфіку математичної підготовки майбутніх інженерів (В. Веников, О. Євсєєва, Б. Солоноуц, Т. Крилова, В. Петрук, Н. Сапогов та ін.), менеджерів (Ю. Галайко та ін.), економістів (Г. Дутка, Л. Пуханова, Л. Нічуговська, Н. Сапогов та ін.), аграріїв (О. Комисаренко та ін.), учителів (Н. Глушман, В. Моторіна, Г. Михалін, І. Новик, М. Потоцький, О. Томащук та ін.), соціологів (Л. Шинкаренко та ін.) тощо.

Професійну спрямованість як якість особистості майбутніх фахівців вивчали І. Берьозкіна, М. Дьяченко, Е. Зеєр, Л. Кандибович, С. Мартинова, О. Москалюк, А. Каганов, М. Опольська, Л. Сподін та ін.

Мета – обґрунтувати необхідність формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту під час їхньої математичної підготовки та схарактеризувати сутність експериментальної методики реалізації цього процесу.

Матеріали і методи. Проведений аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що професійна спрямованість майбутнього фахівця морського та річкового транспорту – це його позитивна усталена налаштованість на виконання виробничих функцій, передбачених посадою на водному транспорті, зумовлена розумінням і внутрішнім прийняттям цілей та завдань обраної професійної діяльності та активним застосуванням знань, умінь і навичок, здобутих в процесі навчання у вищому морському навчальному закладі. До структури професійної спрямованості майбутнього фахівця морського та річкового транспорту віднесено мотиваційний компонент (показники: пот-

реби в досягненнях, професійні наміри, мотиваційний профіль), орієнтаційний (показники: професійна орієнтованість, професійні схильності, професійний інтерес), ціннісний (показники: ціннісні орієнтації, професійні цінності, самооцінка) та когнітивний (показники: усвідомлення професійного самовизначення, професійні здібності, придатність до професійної діяльності на водному транспорті, знання про професію, спрямованість на інженерну діяльність, інтерактивна спрямованість).

Анкетування магістрантів – майбутніх фахівців морського та річкового транспорту, дозволило визначити вплив дисципліни "Вища математика" на формування в курсантів показників професійної спрямованості. Було отримано такі середні результати: спрямованість на інженерну діяльність – 4,83 бали; професійний інтерес – 4,5 бали; професійні здібності – 4 бали; потреба в досягненні професійного успіху, професійні схильності, придатність до професійної діяльності на водному транспорті – по 3,35 балів; професійні наміри й знання про обрану професію – по 3,5 балів; самооцінка – 3,33 бали; професійна орієнтованість на діяльність на водному транспорті – 3 бали; усвідомлення професійного самовизначення – 2,8 балів; мотиваційний профіль – 2,67 балів; інтерактивна спрямованість – 1,5 балів; ціннісні орієнтації та професійні цінності – по 0,75 балів. Одержані результати зумовили необхідність цілеспрямованого формування професійної спрямованості курсантів ВМНЗ та пошук ефективних дидактичних засобів щодо цього. Такими засобами в дослідженні виступили педагогічні умови та експериментальна методика формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту.

Результати та їх обговорення. Виявлення означених педагогічних умов та експериментальної методики будувалося на вивченні професії майбутнього фахівця морського та річкового транспорту за його освітньо-кваліфікаційною характеристикою; ознайомленні з переліком навчальних дисциплін різних циклів, передбачених професійною підготовкою фахівців даного профілю; аналізі навчальних програм з математичних дисциплін в аспекті реалізації дидактичного принципу професійної спрямованості та формування професійної спрямованості як інтегративної якості майбутнього фахівця; аналізі навчально-методичної літератури з математичних дисциплін; власному досвіді викладання, бесідах з викладачами математичних та професійно орієнтованих дисциплін, а також аналізі змісту, форм і методів реалізації математичної підготовки курсантів у вищих морських навчальних закладах.

Методику формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту кваліфікуємо як сукупність спеціальних педагогічних прийомів, застосування яких забезпечує впровадження у процес математичної підготовки курсантів відповідних педагогічних умов і призводить до запланованого результату – професійної спрямованості курсантів. Такими педагогічними умовами обрано: інтеграцію змісту математичних та професійно орієнтованих дисциплін; забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх фахівців морського та річкового

транспорту до професійної діяльності; розробку та впровадження методичного супроводу для реалізації принципу професійної спрямованості навчання в процесі вивчення математичних дисциплін.

Експериментальна методика формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту містить такі взаємопов'язані та взаємообумовлені процесуальні блоки: цільовий, методологічний, змістовий та технологічний.

Так, цільовий блок складався з мети, що прогнозує кінцевий запланований результат реалізації означеної методики – професійну сформованість курсантів, а також низки проміжних додаткових цілей, послідовне досягнення яких забезпечувало цей кінцевий результат, а саме:

- зкоординувати зміст математичної та загально-професійної підготовки, обґрунтувати принципи і методи відбору навчального матеріалу міждисциплінарного змісту та забезпечити засвоєння математичних знань й опанування математичних дій, що впливають з професійної діяльності інженера (зокрема дій з математичного моделювання у фаховій галузі);

- забезпечити усвідомлення курсантами науково обґрунтованого взаємозв'язку між математичними та іншими дисциплінами, можливостей застосування математичних знань та вмій в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін та виконання обраної професійної діяльності й посилити тим самим інтерес до математичної підготовки;

- забезпечити опанування курсантами математичних знань і вмій, необхідних для вивчення професійно орієнтованих дисциплін, оволодіння способами інженерної діяльності та їх застосування у майбутній професійній діяльності з урахуванням науково-технічних змін;

- розвинути ціннісне ставлення до навчально-професійної діяльності у ВМНЗ та обраної професії фахівця морського та річкового транспорту;

- спонукати курсантів на усвідомлення значущості професії фахівця морського та річкового транспорту, бачення себе в обраній професії;

- сформувати в них позитивну професійну Я-концепцію;

- дібрати форми й методи реалізації експериментальної методики формування професійної спрямованості курсантів.

Методологічний блок визначав підходи, дидактичні принципи та методи реалізації запропонованої методики в межах математичної підготовки курсантів. Так, методика формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту реалізовувалася в межах таких підходів:

- гуманістичного – в центрі якого унікальна цілісність особистості, яка намагається максимально реалізувати свої можливості (самоактуалізується), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях;

- особистісно-орієнтованого, для якого пріоритетом індивідуальність, самоцінність, самобутність курсанта як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання у вищому морському навчальному закладі;

– аксіологічного, спрямованого на формування й розвиток ціннісного потенціалу студентів і заснований на виявленні ціннісно-емоційної складової змісту освіти;

– інтегративного, що передбачає інтегративну узгодженість під час планування й організації навчального процесу та застосування завдань інтегрованого типу під час підготовки спеціалістів до професійної діяльності;

– діяльнісного, що зумовлює формування в майбутніх спеціалістів професійно значущих умінь і способів діяльності;

– рефлексивного, що передбачає вивчення потреб сучасних студентів і пошук шляхів такого їх задоволення, за якого результати навчання відповідають соціальному замовленню, системі моральних цінностей і запитам майбутніх спеціалістів;

– компетентнісного, який відображає вимоги не тільки до змісту професійної підготовки (що повинен знати, уміти та якими навичками володіти випускник вищого морського навчального акладу в професійній галузі), але й до поведінкової складової – здатності застосовувати знання, уміння та навички при вирішенні завдань професійної діяльності;

– акмеологічного, що розкриває шляхи просування фахівця до вершин професіоналізму;

– ресурсного, зорієнтованого на пошук й розвиток потенціалу кожного студента.

Дидактичними принципами реалізації методики формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту в межах їхньої математичної підготовки було обрано: принцип професійної спрямованості, системності, науковості та зв'язку теорії з практикою, доступності навчання, безперервності і наступності, оптимального поєднання фундаментальності і професійної спрямованості в процесі вивчення математичних дисциплін, професійної доцільності, інформаційної ємності, перспективності тощо.

Методами реалізації експериментальної методики було обрано інтегровані лекції та інтегровані практичні заняття з вищої математики, що базувалися на різних рівнях інтеграції (поняття, ідеї, способи дослідження та ін.) і дозволяли адаптувати зміст навчальних занять відповідно до фаху, ураховувати потреби майбутніх фахівців морського та річкового транспорту в необхідному математичному апараті, відображати міждисциплінарні зв'язки математичних та професійно орієнтованих дисциплін.

Змістовий блок виражав опанування в процесі математичної підготовки математичними знаннями, вміннями й навичками, необхідними курсантам для подальшого засвоєння професійно орієнтованих дисциплін та здійснення майбутньої професійної діяльності на водному транспорті. Зауважимо, що математичні знання – це знання основних понять і методів певної математичної дисципліни; математичного апарату, необхідного для розв'язання прикладних та професійно зорієнтованих задач; математичних моделей найпростіших явищ, систем та процесів. Математичні вміння виражають здатність розв'язувати задачі, знаходити доведення, критично аналізувати доводи, користуватися математичним апаратом, розпізнавати

математичні поняття в конкретних ситуаціях. До математичних відносять уміння: застосовувати математичну символіку для опису кількісних та якісних відношень між об'єктами; оперувати математичними конструкціями: використовувати математичну мову та розуміти її взаємозв'язок із природними мовами; виконувати переклад із природних мов на формальну (символьну) мову; оперувати математичними твердженнями і виразами, що включають символи та формули зі змінними; розв'язувати рівняння та виконувати обчислення; ставити та розв'язувати математичні задачі: визначати і формулювати математичні задачі різних типів; розв'язувати задачі різних типів різними методами; презентувати дані: читати, інтерпретувати та розрізняти різні форми подання математичних об'єктів і ситуацій та взаємозв'язок між різними формами; обирати адекватні форми подання даних та переходу між ними відповідно до мети і ситуації; використовувати математичний апарат для аналізу процесів, що мають місце в майбутній професійній діяльності, інтерпретувати одержані результати; використовувати математичні інструменти: застосовувати різні засоби та інструменти (зокрема комп'ютерні технології), що сприяють математичній діяльності, на основі розуміння можливостей і обмежень щодо їх використання; використовувати основні прийоми обробки експериментальних даних за допомогою відповідних програмних продуктів; будувати і досліджувати математичні моделі: структурувати предметну область проблеми або ситуацію, що підлягає моделюванню; “математизувати” (перекладати “дійсність” у математичні конструкції) та “дематематизувати” (інтерпретувати математичні моделі в термінах “дійсності”); працювати з математичними моделями; аналізувати результати, отримані з їх допомогою; створювати власні комп'ютерні програми для вирішення прикладних завдань [1, с. 81].

Технологічний блок відображав напрями і прийоми реалізації в процесі математичної підготовки курсантів педагогічних умов, необхідних для формування їхньої професійної спрямованості, що докладно представлено в наступному підрозділі. Так, інтеграція змісту математичних та професійно орієнтованих дисциплін потребувала внесення певного професійного матеріалу в зміст математичних дисциплін, адже інтеграція змісту математичних та професійно орієнтованих дисциплін здійснювалася в межах математичної підготовки курсантів.

Забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх фахівців морського та річкового транспорту до професійної діяльності передбачало поєднання зворотним зв'язком системи спонукальних мотивів і цінностей особистості кожного курсанта, адже на мотивацію впливає усвідомлення особистістю професійних цінностей. Система професійних цінностей стала основою для формування в курсантів мотивів майбутньої професійної діяльності та підґрунтям для розвитку їхніх потенційних особистісних можливостей, що забезпечують професійну спрямованість фахівців морського та річкового транспорту.

Методичний супровід реалізації принципу професійної спрямованості навчання в процесі вивчення математичних дисциплін передбачав розробку системи

професійно орієнтованих задач з вищої математики, комплексних індивідуальних завдань з вищої математики, сценаріїв інтегрованих лекційних та практичних занять з вищої математики, методичних рекомендацій щодо застосування пакетів прикладних математичних програм, а також укладання глосарію математичних та спеціалізованих термінів.

Висновки. Ефективність експериментальної методики та доцільність запропонованих педагогічних умов формування професійної спрямованості майбутніх фахівців морського та річкового транспорту підтверджено результатами діагностування курсантів експериментальних груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корнешчук В. В. Методика викладання математики у вищій школі: навч. посібник / В. В. Корнешчук, О. Я. Кучерук. – Хмельницький: Видавець ПП. Цюпак, 2011. – 192 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Korneshchuk V.V. Metodika vkladannya matematiki u vishchii shkoli [Method of teaching Mathematics at higher establishment]: navchalniy posibnik / V.V. Korneshchuk, O. Y. Kucheruk. – Hmelnickiy: vidavec P. P. Cupak, 2011. – 192 c.

Varvarezhka G.A. The essence of methodology of the formation of professional tendency for future specialists of sea and river transport in process of mathematical preparation

Abstract. The article is exposed the essence and structure of professional tendency which understands as positive constant ambition of future specialists of sea and river transport to doing of industrial functions provided for appointment on water transport and defined by comprehension and inside acceptance of aims and tasks in chosen professional activity and by active using of knowledge, learning and skills that were taken during studying process at higher sea educational establishment. The structure of this tendency include: requirements in achievements, professional intentions, motivation profile, professional orientation, professional propensities, professional interest, valuable orientations, professional values, self-appraisal, realization of professional self-determination, professional abilities, suitability to professional activity by water transport, knowledge about occupation, tendency on engineering activity and also interactive tendency. Introduced questionnaire results of holders of a master's degree that prove the necessity of purposeful formation of professional tendency for future specialists of sea and river transport in process of their mathematical preparation. Defined pedagogical conditions in formation of professional tendency for future specialists of sea and river transport: integration of contents among mathematical and professionally-orientated disciplines; providing with motivated-valuable relation of future specialists in sea and river transport to professional activity; cultivation and introduction of methodical accompaniment for realization of professional tendency's principle during process of learning mathematical disciplines. Characterised the essence and process blocks of experimental methodology in formation of professional tendency for future specialists of sea and river transport: aimed, methodological, contented and technological.

Keywords: professional tendency, mathematical preparation, the specialist of sea and river transport, methodology, pedagogical conditions.

Варварецкая Г.А. Сущность методики формирования профессиональной направленности будущих специалистов морского и речного транспорта в процессе математической подготовки

Аннотация. В статье раскрыта сущность и структура профессиональной направленности, которая рассматривается как позитивная устойчивая настроенность будущих специалистов морского и речного транспорта на выполнение производственных функций, предусмотренных должностью на водном транспорте, обусловленная пониманием и внутренним принятием целей и задач выбранной профессиональной деятельности и активным использованием знаний, учений и навыков, приобретенных в процессе обучения в высшем морском учебном заведении. Структуру данной направленности составляют: потребности в достижениях, профессиональные намерения, мотивационный профиль, профессиональная ориентированность, профессиональные наклонности, профессиональный интерес, ценностные ориентации, профессиональные ценности, самооценка, осознание профессионального самоопределения, профессиональные способности, пригодность к профессиональной деятельности на водном транспорте, знания о профессии, направленность на инженерную деятельность, а также интерактивная направленность. Представлены результаты анкетирования магистрантов, которые подтверждают необходимость целенаправленного формирования профессиональной направленности будущих специалистов морского и речного транспорта в процессе их математической подготовки. Определены педагогические условия формирования профессиональной направленности будущих специалистов морского и речного транспорта: интеграция содержания математических и профессионально ориентированных дисциплин; обеспечение мотивационно-ценностного отношения будущих специалистов морского и речного транспорта к профессиональной деятельности; разработка и внедрение методического сопровождения для реализации принципа профессиональной направленности в процесс изучения математических дисциплин. Охарактеризована сущность и процессуальные блоки экспериментальной методики формирования профессиональной направленности будущих специалистов морского и речного транспорта: целевой, методологический, содержательный и технологический.

Ключевые слова: профессиональная направленность, математическая подготовка, специалист морского и речного транспорта, методика, педагогические условия.

Величко В.Є.¹, Федоренко О.Г.²

Використання можливостей масових відкритих он-лайн курсів (МООС) в самостійній роботі студентів

¹ Величко Владислав Євгенович, кандидат фізико-математичних наук, доцент

² Федоренко Олена Георгіївна, аспірантка кафедри ПМТПО,

Донбаський державний педагогічний університет, Слов'янськ, Україна

Received October 10, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті розглядаються переваги й недоліки масових відкритих он-лайн курсів та можливість їх використання в організації та проведенні самостійної роботи студентів. Розглядаються існуючі системи, їх можливості та недоліки.

Ключові слова: самоосвіта, самостійна робота, МООС.

Постановка проблеми. Швидкоплинність оточуючого світу ставить нові завдання в підготовці висококваліфікованого вчителя. Одне з таких питань – це здатність до самостійного навчання. А тому проблеми організації та вдосконалення форм і методів самостійної роботи студентів стають дедалі більш актуальними. З іншого боку підвищення якості освіти без розвитку в студентів здібностей до самостійної роботи в навчанні – практично не можливо. Це вимагає не тільки переглянути форми та методи навчання, а й активно опрацювати педагогічні інновації саме в напрямку вдосконалення організації самостійної роботи студентів. Крім того, нові інформаційні технології створюють перспективні можливості до появи нових форм організації та проведення самостійної роботи. Поява електронних навчальних посібників, комп'ютерних систем тестування, дистанційних навчальних курсів надає дедалі більше можливостей для створення повноцінного інформаційно-освітнього середовища для самостійної роботи, а, отже, дозволяє формувати в майбутнього фахівця здатність до самонавчання та самовдосконалення – самоосвітню компетенцію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації самостійної роботи не є новою, оскільки самостійна робота студентів є невід'ємною складовою навчального процесу. Видатні педагоги Д. Дьюї, К. Ушинський, Я. Коменський, А. Дистерверг указували на величезне значення самостійної роботи. На сьогодні значення самостійної роботи тільки зросло. Стрімке збільшення обсягу наукової інформації потребує змін і в структурі навчального процесу, розширення форм самостійної роботи студентів. Дослідженню саме цих проблем присвятили свої праці Ю. Чабанський, Н. Ложкарьова, І. Якіманська, Г. Селевко, О. Падалка, О. Пометун, О. Чиж, В. Дяченко та ін.

Самостійну роботу слід розглядати як спеціально організовану діяльність викладача та студента, яка відбувається за встановленим порядком і у певному режимі. Не важко припустити, що через розвиток нових форм організації навчального процесу, наприклад, екстернат, дистанційна освіта, системи безперервного навчання дорослих, роль самостійної роботи буде тільки зростати. Ця робота вченими розглядається навіть як форма організації навчання [2].

Крім того, в останні роки з'явилась нова форма навчання така як, масові відкриті он-лайн курси МООС (Massive Open Online Course), які в свою чергу позиціонуються, як альтернатива класичному навчанню. А

тому, постає питання, про можливість використання МООС в організації самостійної роботи студентів.

Мета дослідження полягає у визначенні можливостей МООС в якості додаткового інструменту при організації та проведенні самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. Стрімке поширення МООС у світі вперше в історії створює реальну альтернативу традиційній системі вищої освіти. Сукупна аудиторія Khan Academy, Coursera, Udacity - вже перевершує аудиторію систем попереднього покоління від MIT (Open Course Ware – jcw.mit.edu) і Open University (open.ac.uk). Ними для створення умов просування вільних відкритих курсів була створена організація OCW Consortium. Заявлена амбіція альянсу Гарварда, Берклі і MIT набрати в проєкті Edx (edx.org) мільярд слухачів фактично ставить під загрозу весь світовий ринок освітніх послуг.

Для всіх країн, що володіють власною традицією вищої освіти, МООС не тільки системний виклик, а й системна можливість. Великобританія відповіла на виклик створенням університетської альянсу з Open University і 11 провідними університетами країни, та як наслідок утворенням компанії Futurelearn.

З грудня 2013 року університети з Австралії, Данії, Італії, Канади, Китаю, Мексики, Нідерландів, Німеччини, Франції, Швейцарії і Японії вже приєдналися до проєктів edX (29 університетів) і Coursera (83 університети).

У Росії досвід як університетських альянсів, так і державних інвестицій у відкриті курси вкрай невдалий. Жоден з приватних проєктів також не добився значного успіху. Вищі навчальні заклади, як правило, нескінченно далекі від адекватного діалогу зі споживачем таких курсів, не розуміють мотивів для інвестицій в такий контент, і не вміють створювати зручні інтерфейси.

На даний момент в Росії існує декілька навчальних закладів, які цілеспрямовано генерують освітній контент (для прикладу, Сибірський Федеральний Університет – edu.sfu-kras.ru). При цьому жоден із університетів не приєднався до OCW Consortium. Крім університетів існує декілька ресурсів, які або намагаються «агрегувати» опублікований в мережі контент (univertv.ru), або створити власний Інтернет-університет (intuit.ru). Для якісної агрегації необхідна досить кропітка класифікація контенту, його так би мовити постобробка. А для створення власного Інтернет-університету – необхідно повністю переробити лекційний матеріал. Як те, так і інше є досить трудомістким і коштовним. Проєкт Лекторіум (lektorium.tv)

розвиває ідеї ОСW в Росії створюючи базу лекцій конкретних тем без створення повноцінних курсів.

Не краща ситуація і в Україні. Тільки з вересня 2013 року Київський національний університет ім. Т.Г.Шевченка запускає перший відкритий он-лайн курс з "бренд-менеджменту" який буде складатись з відео лекцій і інтерактивних тестів. Більш поширений варіант навчання – дистанційні курси і найліпший варіант, для прикладу, надає Проблемна лабораторія дистанційного навчання НТУ "ХП" (dl.kharkiv.edu).

Перш, ніж перейти до питання взаємодії МООС та самоосвіти, розглянемо переваги та недоліки МООС. Безперечною перевагою МООС є його доступність, певна річ, при доступності до мережі Інтернет. Фінансова частина участі в МООС майже відсутня і може з'явитись тільки під час сертифікації, коли пропонують комерційні очні іспити або платні послуги з виготовлення сертифікатів. Наступна перевага – використання мультимедійних технологій під час подачі матеріалу і інформаційно-комунікаційних технологій у випадку організації навчання та створення зворотного зв'язку. Актуальність і новизна тем курсів МООС пов'язана з тим, що вони створюються за сучасним станом досліджень.

Системи МООС можна використовувати для людей з певними фізичними та психологічними обмеженнями. Таким чином, можна отримувати освіту при неможливості перебування в аудиторії. Дедалі більше компаній створюють умови для роботи та людей з обмеженими психічними та фізичними можливостями.

До недоліків систем МООС безперечно відноситься відсутність зворотного зв'язку. Інформація надається у вигляді лекцій і будь-який незрозумілий або найбільш зацікавивший момент залишається без уваги. Не завжди взагалі можна ставити питання. Деякі учасники курсів створюють активні групи в соціальних мережах для обговорення результатів курсів. Тобто, самі учасники створюють середовище обміну практичними знаннями, але такі групи, на жаль, не є масовими. Не всі курси пропонують наприкінці сертифікацію, та й практична цінність сертифікатів ще не визначена. Одним з корисних прикладів використання сертифікату – зарахування додаткових балів при

вступі до університету, який проводить курс. Деякі курси неможливо вивчати виключно в лекційній формі. Для цих напрямків просто необхідними є прикладні, практичні або лабораторні заняття. Для успішного закінчення курсу, як виявилось, необхідно мати певний базовий рівень, адже за статистикою, всього закінчує курс близько 20% слухачів, при цьому рівень тих, хто вже має степінь бакалавра – 70%. Як результат, записавшись на курс, фахівець може виявити низький рівень матеріалу, або навпаки для непередбаченого слухача – матеріал виявиться зависокого рівня.

Проаналізувавши переваги та недоліки МООС-систем можна зробити висновок про завчасність прогнозу існування альтернативи класичній аудиторній системі навчання. Але такі курси будуть корисними при підвищенні кваліфікації, адже містять інформацію про сучасний стан речей, як додатковий матеріал при вивченні тієї чи іншої теми, з точки зору викладення матеріалу по іншому, або як основний матеріал при самостійному вивченні тем класичного курсу. Слід зазначити, що інтерактивне тестування в рамках курсу слугує індикатором рівня розуміння викладеного матеріалу та, за необхідності, повторного вивчення.

Тим не менш, такий «МООС-о подібний» он-лайн університет Україні необхідний в перше чергу як засіб для отримання сучасної освіти талановитими студентами, формування надпредметних компетенцій; доступу до найкращих викладачів, чи навіть як засіб формування власної навчальної траєкторії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, при всіх перевагах, МООС все таки не можуть замінити основної освіти. Але, в якості джерела додаткової освіти, для підвищення кваліфікації та підтримки її на актуальному рівні, як додатковий матеріал, можуть виявитись незамінними. Таким чином, на МООС може базуватись теоретична частина самостійної роботи студентів як у аудиторії так і вдома.

До подальших досліджень слід віднести розробку методики включення курсів МООС в навчальний процес, критерії такого включення та можливості до використання курсів МООС не тільки в самостійній роботі студентів, а й у аудиторній.

ЛІТЕРАТУРА

1. Федоренко О., Батунина В. Контроль самостійної роботи студентів засобами систем дистанційного навчання // Проблеми трудової та професійної підготовки: наук.-метод. зб. – В. 3 т.- Слов'янськ: СДПУ, 2012. – Вип. 17. – Т. 3. – с.115-119.
2. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов // Высш. образование в России. – 2003. – №6. – с.105-109.
3. Сомов Я. Тренды в образовательной среде. <http://habrahabr.ru/post/162793>
4. Песков И. Есть ли шансы МООС в России. <http://habrahabr.ru/post/162833>
5. Малиновская М. С "МООС" или не с "МООС"? Учеба будущего. <http://vzaganke.ru/razvitie/grani/global/moos-v-detalyax.html>

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Fedorenko O., Batunina V. Kontrol samostijnoj roboty studentiv zasobamy system dystancijnogo navchannya [Monitoring students' independent work by means of distance learning] // Problemy trudovoi ta profesijnoi pidgotovky: nauk.-metod. zb. – V. 3 t.- Slov'jans'k: SDPU, 2012. – Vyp. 17. – T. 3. – s.115-119.
2. Belyaeva A. Upravlenie samostojatel'noj rabotoj studentov [Management of independent work of students] // Vyssh. obrazovanie v Rosii. – 2003. - №6. – s.105-109.
3. Somov Ya. Trendy v obrazovatel'noj srede [Trends in the educational environment]. <http://habrahabr.ru/post/162793>
4. Peskov I. Est' li shansy MOOC v Rosii [Is there a chance the MOOC in Russia]. <http://habrahabr.ru/post/162833>
5. Malinovskaya M. S "MOOC" ili ne s "MOOC"? Ucheba budushchego. [With the "MOOC" or not to "MOOC"? Study of the future]. <http://vzaganke.ru/razvitie/grani/global/moos-v-detalyax.html>

Velichko V., Fedorenko E. Harnessing the massive open online course (MOOC) in the independent work of students

Abstract. This article discusses the advantages and disadvantages of massive open online courses and the possibility of their use in the organization of independent work. Existing systems, their capabilities and shortcomings.

Keywords: self-education, self-study, MOOC

Величко В.Е., Федоренко Е.Г. Использование возможностей массовых открытых онлайн курсов (МООС) в самостоятельной работе студентов

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества и недостатки массовых открытых онлайн курсов и возможность их использования в организации и проведении самостоятельной работы студентов. Рассматриваются существующие системы, их возможности и недостатки.

Ключевые слова: самообразование, самостоятельная работа, МООС.

*Гальченко Д.О.*¹

Задачі активного навчання в курсі диференціальних рівнянь

¹ *Гальченко Дмитро Олександрович, асистент*

Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Received October 17, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. Розглядається проблема реалізації компетентнісного підходу в процесі вивчення курсу “Диференціальні рівняння” за допомогою у ВНЗ педагогічного профілю за допомогою задач активного навчання. Дається розгорнута характеристика системи задач активного навчання та методика їх застосування.

Ключові слова: компетенція, компетентнісний підхід, задача активного навчання, прикладна задача, диференціальне рівняння.

Вступ. Існує об’єктивна необхідність підвищення якості професійної освіти у процесі підготовки педагогів у пріоритетних напрямках модернізації сучасної вищої школи, пошуку шляхів та засобів підготовки функціонально-грамотних, професійно-компетентних та мобільних спеціалістів, які зможуть швидко адаптуватися у динамічно змінюваному середовищі, постійно підвищувати свій професійний рівень та моделювати процеси і результати власної професійної діяльності.

Питання про ключові компетенції стало предметом обговорення в усьому світі [1]. Особливо актуальною ця проблема звучить зараз у зв’язку з модернізацією української освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі професійної підготовки майбутніх учителів приділяється значна увага в наукових працях вітчизняних учених, зокрема, таким аспектам: зміст педагогічної освіти (С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, М.І. Сметанський); теоретико-методологічні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників (В.В. Олійник, Є.М. Смирнова-Трибульська, Н.А. Тарасенкова). У педагогічних працях висвітлено концептуальні засади компетентнісного підходу (О.І. Пометун, В.І. Свистун); проблеми формування професійної компетентності (М.В. Вачевський, В.А. Петрук) фахівців; компетентнісний підхід у професійній підготовці педагогів (М.Ю. Кадемія, Є.М. Павлютенков, Л.З. Тархан). У зарубіжній педагогіці проблеми формування професійної компетентності фахівців розглядали такі науковці: А. Вернхоут, Р. Епштейн, Дж. Равен, Е. Хундерт, А.В. Хуторський, А. Шепмен та ін.

Мета. Перед класичними та педагогічними ВНЗ постала проблема підготовки фахівців з якостями, що адаптуються до потреб суспільства. Підготовка таких фахівців повинна здійснюватись через оновлення освітнього процесу. У його основі – реалізація компетентнісного підходу, орієнтованого на удосконалення професійної підготовки спеціаліста із урахуванням фундаментальності, ітеративності, інформатизації, а також професійної та особистісної орієнтації студентів.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі, серед основних напрямів модернізації освіти, виділяють:

- особистісна орієнтація змісту освіти;
- діяльнісний характер навчання, спрямованість змісту навчання на формування загальних навчальних умінь та навичок, узагальнення способів навчальної та пізнавальної діяльності;
- формування ключових компетенцій – готовності студентів використовувати набуті знання, уміння та способи діяльності в реальних життєвих ситуаціях для розв’язання практичних задач;
- розвиток творчої особистості.

Курс “Диференціальні рівняння” є одним із фундаментальних у математичній підготовці вчителів математики, фізики та інформатики. Основна мета курсу – ознайомлення з основними положеннями диференціальних рівнянь, оволодіння теоретичними й практичними методами їх розв’язування.

Аналіз вітчизняної системи освіти дозволяє виявити ряд недоліків у існуючій системі навчання:

- 1) формалізоване читання лекцій, пов’язане із “надиктовуванням” означень та теорем, відсутність наочності та динамічності ілюстрацій;

2) недостатня увага до використання комп'ютерів на практичних заняттях;

3) практикуюча орієнтація на відтворення математичних тверджень, відсутність належної кількості творчих пошуків у створенні та розв'язанні проблемних ситуацій студентом у процесі вивчення матеріалу.

Реалізація компетентнісного підходу до навчання диференціальним рівнянням має наступні переваги:

- можливість багаторівневої підготовки;
- створення умов для розвитку комунікативних навичок студентів;
- створення умов для усвідомленого мотиваційного навчання.

Навчання диференціальним рівнянням на основі даної технології має наступні принципи:

1. Пріоритет самостійної навчальної діяльності студента.

2. Принцип колективної діяльності, який передбачає спільну діяльність викладача та студента з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання (робота під керівництвом викладача, а також робота у групі).

3. Принцип опори на життєвий досвід студента, який використовується у якості одного із джерел навчання.

4. Індивідуалізація навчання. У відповідності з цим принципом кожний створює власну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби і цілі, що враховує досвід, рівень підготовки. При цьому студент самостійно формує власний вектор навчання.

5. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідних цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання (професійну спрямованість навчального процесу).

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Даний принцип передбачає розробку комплексної системи завдань для аудиторної та самостійної роботи, направленої на формування компетенцій.

8. Принцип відкритості та доступності інформаційних ресурсів, який реалізується шляхом застосування інформаційних технологій у процесі навчання.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно цього принципу, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу та визначення тих, без опанування яких неможливе досягнення поставленої мети; по-друге, процес навчання будується у цілях формування у студента нових навчальних потреб, конкретизація яких здійснюється у результаті досягнення певної мети навчання.

10. Принцип рефлексивності. Він означає осмислення викладачем та студентом усіх параметрів процесу навчання та своїх дій з його організації.

У результаті вивчення курсу "Диференціальні рівняння" студенти повинні знати: основні поняття й теореми загальної теорії диференціальних та інтегральних рівнянь; теорему існування та єдиності; методи розв'язування найбільш поширених типів диференціальних рівнянь та систем. Студенти повинні уміти розв'язувати задачі диференціальних рівнянь, безпосередньо пов'язані з розглянутими поняттями й теоремами; застосовувати отримані знання при дослі-

дженні конкретних диференціальних рівнянь і систем рівнянь; застосовувати отримані знання при вивченні інших дисциплін: різницеві методи, методи розв'язання некоректних задач, квадратурні формули, чисельні методи.

Одним із сучасних технологічних засобів навчання розв'язанню звичайних диференціальних рівнянь є використання задач для активного навчання, які мають не лише практичний характер з вироблення навичок знаходження загального інтегралу, а й певний теоретичний момент. Розглянемо даний методичний підхід на конкретних прикладах [2].

Під час вивчення лінійних диференціальних рівнянь першого порядку доцільним є використання наступних теоретичних завдань:

1. Довести, що функція $y = y(x)$ є розв'язком за-

дачі Коші
$$\begin{cases} y' = f(x, y), \\ y(x_0) = y_0, \end{cases}$$
 тоді і тільки тоді, коли вона

задовольняє інтегральному рівнянню

$$y = y(x_0) + \int_{x_0}^x f(x, y) dx \text{ (передбачається, що у де-}$$

якому околі точки (x_0, y_0) виконані умови теореми існування та єдиності розв'язку задачі Коші).

2. Нехай $f(x)$, $g(y)$ – функції, неперервні в околах точок x_0 та y_0 відповідно, $f(x_0) = 0$, $g(y_0) = 0$. Довести, що кожна із функцій $x = x_0$ та $y = y_0$ є розв'язком рівняння $f(x)dy + g(y)dx = 0$.

3. За допомогою заміни змінних $t = \frac{y+a}{x+b}$ знайти

загальний розв'язок рівняння виду

$$y' - \frac{y+a}{x+b} = (x+b)f'(x) \text{ (} a, b \text{ – довільні сталі величини, } f \text{ – довільна диференційовна на всій числовій}$$

вісі функція).

4. За допомогою заміни змінних $u = x + by$ знайти

$$\text{загальний розв'язок рівняння виду } y' = \frac{a(x+by) + p}{x+by+q}$$

(a, b, p, q – довільні сталі ненульові величини).

5. Знайти загальний розв'язок рівняння $(kx + e^{ky} f'(y))y' = 1$ ($k \neq 0$ – довільна стала величина, f – довільна диференційовна на всій числовій вісі функція).

6. Чи можуть інтегральні криві диференціального рівняння $y' = f(x)$ перетинатися?

7. Нехай y_1 та y_2 – два різні розв'язки рівняння $y' + p(x)y = g(x)$. При якому співвідношенні між сталими C_1 та C_2 функція $y = C_1 y_1 + C_2 y_2$ буде розв'язком даного рівняння?

8. Знайти загальний розв'язок рівняння $y' + u\varphi'(x) - \varphi(x)\varphi'(x) = 0$, де $\varphi(x)$ – задана функція.

9. Чи може розв'язок рівняння $y' = y$ ($y \neq 0$) мати точки мінімуму?

10. Розв'язати рівняння $y(x) = \int_0^x y(t)dt + x + 1$.

До задач активного навчання потрібно розробити такий дидактичний матеріал, який передбачає деталізований опис алгоритму розв'язання конкретного типу диференціального рівняння з подальшим ускладненням завдань та зменшенням деталізації, надаючи студентіві самостійно залучати набуті знання, навички і досвід.

Розглянемо диференціальні рівняння з відокремлюваними змінними:

1. Знайти загальний розв'язок рівняння

$$xy' = (4 + y^2) \ln x.$$

Розв'язання. Маємо рівняння з відокремлюваними змінними:

$$x \frac{dy}{dx} = (4 + y^2) \ln x.$$

Помножимо обидві частини рівняння на dx :

$$x dy = (4 + y^2) \ln x dx.$$

Далі обидві частини ділимо на вираз $x(4 + y^2)$, яке у даному рівнянні не перетворюється у нуль:

$$\frac{dy}{4 + y^2} = \frac{\ln x}{x} dx.$$

Таким чином, ми розділили змінні. Інтегруємо тепер обидві частини рівняння:

$$\int \frac{dy}{4 + y^2} = \int \frac{\ln x}{x} dx \Rightarrow \int \frac{dy}{2^2 + y^2} = \int \ln x d(\ln x) \Rightarrow \frac{1}{2} \operatorname{arctg} \frac{y}{2} = \ln^2 x + C.$$

Отже, одержано загальне рівняння у неявному вигляді

$$\operatorname{arctg} \frac{y}{2} = \ln^2 x + C.$$

2. Розв'язати задачу Коші:

$$(2xy + x)dx - (x^2 + 1)dy = 0, \quad y(0) = \frac{1}{2}.$$

Розв'язання. Перепишемо рівняння у вигляді $x(2y + 1)dx = (x^2 + 1)dy$ та відокремимо змінні. Поділивши обидві частини рівняння на добуток

$$(2y + 1)(x^2 + 1), \text{ одержимо: } \frac{x}{x^2 + 1} dx = \frac{dy}{2y + 1}.$$

$$\text{Інтегруємо: } \int \frac{x}{x^2 + 1} dx = \int \frac{dy}{2y + 1} \Rightarrow$$

$$\frac{1}{2} \int \frac{d(x^2 + 1)}{x^2 + 1} = \frac{1}{2} \int \frac{d(2y + 1)}{2y + 1},$$

звідки

$$\ln(x^2 + 1) = \ln(2y + 1) + \ln C.$$

Спростимо тепер розв'язання, використовуючи властивості логарифмів:

$$\ln(x^2 + 1) = \ln C(2y + 1).$$

Отже, загальний розв'язок рівняння набуває вигляду $x^2 + 1 = C(2y + 1)$.

Тепер знайдемо значення сталої C , при якому буде виконуватись вказані початкові умови. Підставляючи

$x = 0$, $y = \frac{1}{2}$ у загальний розв'язок, одержимо:

$$0 + 1 = C \left(2 \cdot \frac{1}{2} + 1 \right) \Rightarrow C = \frac{1}{2}.$$

Таким чином, маємо розв'язок задачі Коші:

$$x^2 + 1 = y + \frac{1}{2}, \text{ або у явному вигляді } y = x^2 + \frac{1}{2}.$$

Зауваження 1. Для визначеності вважаємо, що вираз, який знаходиться під знаком логарифма, додатні, тому не записуємо відповідний знак модуля.

Зауваження 2. У даному та у наступних прикладах використовуємо наступні властивості логарифмів:

$$\ln a + \ln b = \ln ab; \quad \ln a - \ln b = \ln \frac{a}{b}; \quad k \ln a = \ln a^k;$$

$$\ln z = m \Leftrightarrow z = e^m; \quad \ln 1 = 0; \quad \ln e = 1.$$

Для подальшого закріплення вивченого матеріалу з позиції компетентнісного підходу слід розглянути задачу прикладного характеру. Проте, враховуючи обмеженість аудиторного часу, доцільно надавати такі задачі на самостійне виконання з подальшою перевіркою. За потреби умови задач супроводжують короткими теоретичними відомостями з детальним розв'язання типового завдання. Деякі математичні моделі процесів вирівнювання описуються диференціальними рівняннями з відокремлюваними змінними. Розглянемо приблизну схему подання матеріалу студентам за вище зазначеними правилами.

Математичними моделями багатьох процесів, у яких швидкість зміни величини можна вважати пропорційною значенню у цієї величини, є рівняння вигляду $y' = ky$.

Разом з тим зустрічаються процеси, у яких швидкість пропорційна (з коефіцієнтом $-k$, де $k > 0$) різниці між значеннями величини

$$\begin{cases} x' = 7y + x + 2, \\ y' = 7x + y + e^t \end{cases} \text{ і деяким сталим значенням } a.$$

У загальному випадку, при заданому початковому значенні y_0 величини у маємо задачу

$$\begin{cases} y' = -k(y - a), \\ y(0) = y_0. \end{cases}$$

Розв'язання цієї задачі Коші для диференціального рівняння першого порядку з відокремлюваними змінними має вигляд:

$$y = a + (y_0 - a)e^{-kt}.$$

З необмеженим збільшенням часу (тобто при $t \rightarrow +\infty$) значення функції e^{-kt} прямує до нуля, тоді значення $y = y(t)$ наближається до a .

Говорять, що відбувається стабілізація цих значень, а сам процес називається процесом вирівнювання.

Приклади математичних моделей процесів вирівнювання можна знайти у фізиці, економіці (“модель рівноваги”), хімії та ін.

Розглянемо задачу про нагрівання (охладження) тіла.

Мова у ній йде про з'ясування характеру залежності $T = T(t)$ температури T тіла, що охолоджується, від часу t у процесі, якщо швидкість охолодження пропорційна різниці між температурою тіла і температурою T_1 оточуючого середовища (за законом Ньютона); початкова температура тіла T_0 задан.

Маємо задачу виду

$$T' = -k(T - T_1), \quad T(0) = T_0, \quad k = \text{const}, \quad k > 0. \quad (1)$$

Тут k – коефіцієнт пропорційності (визначається експериментально), залежний як від фізичних властивостей тіла, так і від його геометричної форми.

Розв'язок задачі (1) буде мати вигляд:

$$T = T_1 + (T_0 - T_1)e^{-kt}.$$

З плином часу відбувається вирівнювання температури: вона наближається до значення T_1 температури оточуючого середовища.

Задача. Вода у відкритому резервуарі мала початкову температуру 70°C , через 10 хв. температура понизилась до 60°C , а температура оточуючого резервуар середовища дорівнює 15° . Знайти температуру води у резервуарі через 30 хв. від початку спостереження. Визначити у який момент часу температура води буде становити 20°C ?

Розв'язання. Як було показано вище, необхідно розв'язати рівняння виду (1):

$$T' = -k(T - 15^\circ) \quad \text{або} \quad \frac{dT}{dt} = -k(T - 15^\circ).$$

Відокремлюючи змінні та інтегруючи, одержимо

$$\int \frac{dT}{T - 15^\circ} = \int k dt; \quad \ln(T - 15^\circ) = kt + \ln C;$$

$$\text{звідки } T - 15^\circ = e^{kt+C} = e^{kt} \cdot e^C = C_1 \delta^{kt},$$

$$T = C_1 e^{kt} + 15^\circ.$$

Знайдемо сталу величину C за початкових умов $t = 0, T = 70^\circ$.

$$70^\circ = C_1 e^{k \cdot 0} + 15^\circ \quad \text{або} \quad C_1 = 55^\circ.$$

Одержали закон охолодження води

$$T = 55^\circ e^{kt} + 15^\circ, \quad (2)$$

де t – час, T – температура води.

Знайдемо сталу величину k . З умови задачі відомо, що через 10 хв. температура $T = 55^\circ\text{C}$. Підставимо це значення в рівняння (2), одержимо:

$$65^\circ = 55^\circ e^{k \cdot 10} + 15^\circ, \quad \frac{10}{11} = e^{10k}, \quad \text{звідки } k = -0,009532$$

Остаточно закон охолодження у даній задачі набуде вигляду:

$$T = 55^\circ e^{-0,009532t} + 15^\circ \quad (3)$$

Знайдемо температуру води у резервуарі через 30 хв від початку спостереження:

$$T = 55^\circ e^{-0,009532 \cdot 30} + 15^\circ,$$

тоді

$$T = 55^\circ e^{-0,286} + 15^\circ \approx 56^\circ$$

Знайдемо час, за який температура води у резервуарі буде дорівнювати 20°C . Для цього в (3) підставимо значення $T = 20^\circ$: $20^\circ = 55^\circ e^{-0,009532t} + 15^\circ$, звідки $e^{-0,009532t} = \frac{1}{11} \approx 0,0909$, $t = 251$ хв = 4 год 11 хв.

Далі студентам пропонуються задачі на самостійне виконання. Наприклад:

1. Температура щойно випеченого хліба протягом 20 хв. знижується від 100° до 60° . Температура повітря 20° . Через який час від початку охолодження температура хліба дорівнюватиме 30° .

2. У посудину, що містить 1 кг води при температурі 20° , опущено алюмінієвий предмет масою 0,5 кг, питомою теплоємністю 0,2 та температурою 75° . Через хвилину вода нагрілась на 2° . Коли температура води та предмету буде відрізнятись на 1° ? Втрати тепла при нагріванні знехтувати.

3. Металічний циліндр, нагрітий до 420° , охолоджується у повітрі, температура якого 20° . Через 15 хв. після початку охолодження температура деталі знизилась до 120° . Визначити температуру циліндру через 30 хв. охолодження.

Висновки. Отже, як показує досвід, використання запропонованої системи задач активного навчання дає можливість студентам ще раз переконатись, що математичні методи пізнання мають реальний життєвий смисл та відповідають вимогам сучасності. А реконструкція навчального матеріалу в контексті математичних проблем – один із шляхів реалізації компетентнісного підходу в процесі математичної підготовки студентів педагогічних та класичних ВНЗ.

Отже, на нашу думку, зміст курсу “Диференціальні рівняння” у педагогічних ВНЗ об’єктивно дозволяє формувати професійну компетентність у майбутніх учителів математики. Однак такий вплив не повинен бути стихійним. І ця проблема потребує подальших наукових розвідок..

ЛІТЕРАТУРА

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
2. Перестюк М.О. Збірник задач з диференціальних рівнянь: Навч. посібник. / Перестюк М.О., Свіщук М.Я. – К.: ТВіМС, 2004. – 224 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrajinsjki perspektivy: Biblioteka z osvithoji polityky [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects] / Pid zagh. red. O.V.Ovcharuk. – K.: “K.I.S.”, 2004. –112 s.
2. Perestjuk M.O. Zbirnyk zadach z dyferencialnykh rivnjanj: Navch. posibnyk [Collection of problems in differential equations] / Perestjuk M.O., Svishhuk M.Ja. – K.: TViMS, 2004. – 224 s.

Galchenko D.O. The problem of active learning in the course of differential equations

Abstract. The issue of the role of the study -oneself research activities in the professional training of teachers of mathematics with taking into consideration competence way was enucleated. Taking into consideration on the generalization of scientific positions which pertains of key competencies of the modern specialist, rethinking them through the prism of the preparation of teachers of mathematics, was give generalize idea about the system of these competencies which include research and perceptual c competence and development, educational, professional, communicative, multicultural, social, informational and technological competence. It was made a brief analysis of the main directions of modernization of education, which allotted the individual orientation of the education, and the active nature of study especially, the formation of key competencies. Also was found major flaws in the current system of education which including formalized tuition of lectures and lack of level in using peculiar training. It was outlines the implementation of competence method in the course of differential equations and formulated the benefits of using it. It was regarded the principle which are based of the developed technologies of education of differential equations which include activity in education by oneself, the collective activity, reliance on life experience, individual training, systematic training, context of training, mainstream learning outcomes of education, openness and accessibility of information resources, the development of educational needs. The potential importance of the problems revealed in the active learning in the training of teachers of mathematics in its methodological, procedural and functional and pithy influence on the development of each of the competencies of the future teacher was discussed. The problem of active learning, we divided in to the Group of theoretical and practical tasks, each of which respectively is accounts for the formation of the relevant knowledge and skills. Block of theoretical tasks consists of the 10 tasks which fully allow to check the level of mastering the theory of partial differential equations of the first order. The block of practical tasks, contains several key tasks and one practical task which thoroughly was developed and then offered the task to oneself work. But based on their assigned details considered key. The key tasks are like foundation of tasks.

Keywords: *competence, competency-based approach, the task of active learning, applied problem, differential equations.*

Гальченко Д.А. Задачи активного обучения в курсе дифференциальных уравнений

Аннотация. Рассмотрено вопрос роли самостоятельно-исследовательской деятельности в профессиональной подготовки учителей математики с учетом компетентного подхода. Учитывая на обобщение научных позиций относительно ключевых компетенций современного специалиста, переосмысление из через призму подготовки учителя математики, подано обобщенное представление о системе этих компетентностей, к которой принадлежат научно-познавательная, саморазвития, профессиональная, коммуникативная, поликультурная, социальная, информационно-технологическая компетентности. Проведен краткий анализ основных направлений модернизации образования, среди которых выделено и лично ориентированное образование, и деятельностный характер обучения, и, особенно, формирование ключевых компетентностей. Также определены основные недостатки в современной системе обучения, среди них форматизированное чтение лекций, недостаточный уровень использования современных информационных ресурсов, недостаточный уровень использования проблемного обучения. Определены возможности реализации компетентного подхода в курсе дифференциальных уравнений та сформулированы преимущества его использования. Рассмотрено принципы на основе разработанной технологии обучения дифференциальных уравнений, к которым относятся самостоятельная учебная деятельность, коллективная деятельность, опора на жизненный опыт, индивидуальное обучение, системность обучения, контекстность обучения, актуализация результатов обучения, открытость и доступность информационных ресурсов, развитие образовательных потребностей. Раскрыто потенциал важности задач активного обучения в подготовке учителя математики в его методологической, функциональной, процессуальной и содержательной способности оптимизационного влияния на развитие каждой из компетентностей будущего педагога. Задачи активного обучения нами разделены на группу теоретических и практических задач, каждая из которых соответственно отвечает за формирование соответственных знаний, умений и навыков. Блок теоретических заданий состоит из 10 задач, который в полной мере дают возможность проверить уровень освоения теории дифференциальных уравнений первого порядка. Блок практических задач содержит несколько ключевых задач и одну практическую, которые основательно разбираются, далее предлагаются задачи на самостоятельное решение, однако в их основу положено детально рассмотрение ключевые.

Ключевые слова: *компетенция, компетентный подход, задачи активного обучения, прикладная задача, дифференциальные уравнения.*

Гнезділова К.М.¹

Організаційно-педагогічні умови формування корпоративної культури майбутнього викладача вищої школи

¹ Гнезділова Кіра Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
Received October 20, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті автор порушує проблему формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи. Узагальнення результатів дослідницько-експериментальної роботи надало можливість сформулювати й обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, дотримання яких сприяє ефективності процесу формування корпоративної культури магістрантів.

Ключеві слова: корпоративна культура, корпоративна культура викладача вищої школи, організаційно-педагогічні умови, аксіологічний підхід, рефлексія, моделювання ситуацій.

Вступ. Одним із важливих завдань сучасної вітчизняної вищої школи є підвищення якості підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Серед різноманітних аспектів і напрямів у професійній підготовці викладачів вищої школи привертає увагу проблема формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи в процесі їх магістерської підготовки. Науковий інтерес до розгляду цього питання виник у зв'язку з проаналізованими ситуаціями і проблемами, які виникають у викладача під час його входження у новий колектив вищого навчального закладу. Мова йде про залучення викладача до цінностей нової для нього корпоративної культури університету, інституту, факультету, зокрема до системи цінностей, які не лише притаманні вищій освіті, але й тих, що декларовані вищим навчальним закладом. Залежно від того, наскільки успішно пройде інкультурація викладача (процес залучення особистості до корпоративної культури, а отже, прийняття цінностей, засвоєння норм і моделей поведінки), залежить подальший його професійний розвиток у цьому закладі. Так, за результатами дослідження Т. Саркисьянц, встановлено: чим менше розходжень існує між індивідуальною культурою співробітника і соціокультурою колективу, тим більше можливостей створюється для статусного зростання працівника, оскільки величина соціального "тертя" у професорсько-викладацькому колективі у цьому випадку є мінімальною [3].

У процесі формування корпоративної культури важливим є сформованість майбутнього викладача певних компетентностей, таких як: здатність працювати у команді, виконуючи різні соціальні ролі; здатність до міжособистісної взаємодії з колегами, які мають різний соціальний статус і стаж роботи в навчальному закладі; здатність у ході розв'язання проблеми до прийняття рішень не лише професійного, але й організаційного характеру та ін. Тому вважаємо, що формування корпоративної культури як складової професійно-педагогічної культури викладача вищої школи повинно відбуватися у процесі його магістерської підготовки. При цьому підґрунтя його власної корпоративної культури закладається під час освітньо-професійної підготовки на здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр" та "спеціаліст". Але, враховуючи те, що до магістратури вступають люди, які вже мають достатній педагогічний стаж, певний соціальний статус у своєму навчальному закладі або організації, люди, у яких присутні ознаки професійної

деформації, слід мати на увазі, що реалізація системи формування корпоративної культури можлива лише з урахуванням певних організаційно-педагогічних умов.

Короткий огляд публікацій з теми. Відзначимо, що різноманітні аспекти підготовки майбутніх викладачів вищої школи знайшли своє відображення у працях як вітчизняних, так й закордонних дослідників. Зокрема, проблемі професійно-педагогічної / педагогічної культури присвячені наукові доробки О. Барabanшикова, С. Вітвицької, О. Гаврілова, О. Гури, І. Ісаєва, Т. Ісаєвої, Л. Макарової, Н. Масленнікової, С. Муцинова, Н. Павелко, О. Скворцової, С. Чорної та ін. Окремо варто відзначити роботу О. Андоміна, присвячену розгляду питання формування корпоративної культури викладача вищої школи у системі підвищення кваліфікації викладачів у вищій школі. Однак, таке актуальне питання як формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи у процесі їх магістерської підготовки і визначення організаційно-педагогічних умов ефективності її реалізації досліджено в науковій літературі недостатньо.

Мета. Формування корпоративної культури майбутнього викладача вищої школи повинно відбуватися шляхом реалізації певних організаційно-педагогічних умов у навчальному процесі в магістратурі вищого навчального закладу. Тому вважаємо за необхідне на основі визначених суперечностей та результатів дослідницько-експериментальної роботи сформулювати й обґрунтувати ці умови.

Матеріали і методи. У ході проведення дослідження, спрямованого на встановлення рівня сформованості корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи за різними критеріями (ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісно-творчим та рефлексивним), та на основі рефлексивних суджень власної професійної діяльності у вищому навчальному закладі виявлені певні суперечності. Зокрема, проектування викладачем власної поведінки повністю залежить від його ставлення до факультету, до університету в цілому, а також від того, наскільки він приймає й поділяє цінності корпоративної культури університету. Водночас у ході дослідження встановлено, що майже половина (53 %) майбутніх викладачів нездатні активно підтримувати цінності корпоративної культури освітнього закладу вищої школи.

Інша суперечність полягає у тому, що для участі у спільній роботі зі своїми колегами над виконанням проекту, держбюджетної теми, гранту важливим є колективна спрямованість тієї чи іншої діяльності. Відтак виявлено, що більшість магістрантів дійсно спрямовані на колективну роботу, але не готові й нездатні працювати спільно з колегами над виконанням завдання проекту. Причини цієї ситуації, яка не є поодиноким, слід шукати в проблемах міжособистісної взаємодії майбутніх викладачів, зокрема мова йде про толерантність магістрантів один до одного.

З огляду на це, нами було запропоновано магістрантам опитувальник "Тест толерантності" (автор В. Бойко), який дозволяє діагностувати толерантні й інтолерантні установки особистості, що проявляються у процесі спілкування. Опитувальник містить у собі дев'ять шкал:

- неприйняття і незрозуміння індивідуальності іншої людини;
- використання себе в якості еталона під час оцінювання поведінки і образу мислення інших людей;
- категоричність або консерватизм в оцінці інших людей; невміння скривати або згладжувати неприємні почуття під час зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів;
- прагнення переробити, перевиховати партнерів;
- прагнення підігнати партнера під себе, зробити його "вигідним";
- невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності;
- нетерпимість до фізіологічного чи психологічного дискомфорту, що створюється іншими людьми;
- невміння прилаштовуватися до характеру, звичок і бажань інших.

По кожній шкалі підраховується загальна сума балів. Максимальна кількість балів по кожній шкалі – 15, загальна сума по усіх шкалах – 135.

Чим вища кількість набраних респондентом балів, тим вище ступінь його нетерпимості до оточуючих. За результатами статичної обробки отриманих даних виявлені суттєві кореляційні зв'язки між такими шкалами як:

- категоричність або консерватизм в оцінці інших людей та використання себе в якості еталона під час оцінювання поведінки і образу мислення інших людей ($r=0,619$, $p \leq 0,01$);
- прагнення підігнати партнера під себе, зробити його «вигідним» та невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності ($r=0,656$, $p \leq 0,01$);
- прагнення підігнати партнера під себе, зробити його «вигідним» та невміння прилаштовуватися до характеру, звичок і бажань інших ($r=0,64$, $p \leq 0,01$).

У результаті були отримані дві кореляційні плеяди (рис. 1).

Серед суперечностей, що були виявлені у ході проведеної дослідницько-експериментальної роботи за участю викладачів, вважаємо доцільним зупинитися на такій: між усталеними зовнішніми проявами рольової поведінки викладачів в університеті та їх невідповідністю справжнім людським відносинам. Цей факт є підтвердженням результатів дослідження С. Учадзе, яке присвячене педагогічному управлінню

конфліктами в освітньому закладі. Згідно висновків автора, серед суперечностей, що викликають конфлікти в освітній організації, можна визначити одне, що обумовлює інші суперечності і так чи інакше "присутнє" в них. Це суперечність між встановленою системою групових норм і адміністративних правил в управлінській системі навчального закладу, з одного боку, і потребою усіх суб'єктів управління виконувати такі ролі, які забезпечували б їм свободу діяльності і реальну можливість для самовираження, з іншого [4].

Вважаємо, що одним з суттєвих чинників, які слугували підґрунтям ускладнень у формуванні корпоративної культури магістрантів у вищому навчальному закладі, була й їх власна самооцінка. Фактично у всіх вказаних вище шкалах мали місце прояви завищеної самооцінки майбутніх викладачів. Саме вона викликала неприйняття іншої людини, прагнення використовувати себе в якості еталона, зайву категоричність в оцінці інших людей, прагнення керувати партнерами, невміння прощати іншим помилки, невміння прилаштовуватися до характеру, звичок і бажань інших тощо.

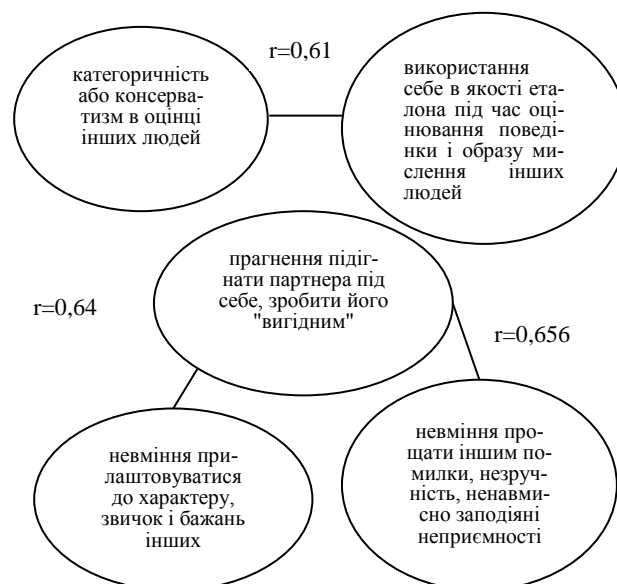


Рис. 1. Кореляційні плеяди залежності між шкалами за опитувальником "Тест толерантності" (В. Бойко)

Результати та їх обговорення. З огляду на встановлені у ході дослідження суперечності були визначені й організаційно-педагогічні умови формування корпоративної культури магістрантів. Відповідно сформульовано гіпотезу, згідно якої ефективність формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи у процесі їх магістерської підготовки забезпечується дотриманням таких організаційно-педагогічних умов:

- організація навчального процесу у вищій школі на основі аксіологічного підходу згідно якого відбувається формування позитивного ставлення майбутнього викладача до вищого навчального закладу (факультету, інституту), прагнення до ідентифікації з ним, усвідомлення і прийняття цінностей університету як закладу вищої освіти, прагнення до визнання себе як частини викладацької спільноти в університеті та ін.;

– забезпечення індивідуальної траєкторії навчання майбутніх викладачів вищої школи у ході професійної підготовки в умовах магістратури;

– побудова процесу навчання у вищій школі на основі підтримки автономності його учасників, їх компетентності та зв'язку з іншими (самодетермінації), що сприяє свободі вибору у прийнятті рішень, задоволенню потреби до соціальних контактів, міжособистісної взаємодії, зміцненню довіри до себе та інших під час виконання професійних завдань, взаємодії з колегами різного соціального статусу в університеті;

– впровадження у навчальний процес вищої школи сучасних педагогічних технологій і методів навчання, що сприяє розвитку у магістрантів здатностей до роботи у команді, прийняттю колективних та індивідуальних рішень, критики і самокритики та ін.;

– моделювання виробничих (педагогічних) ситуацій у процесі навчання, що містить у собі проведення магістрантом аналізу ситуації з точки зору власного життєвого та професійного досвіду, формулюванню рішень і їх прийняття (індивідуального чи колективного);

– залучення магістрантів під час проходження виробничої (педагогічної) практики до: системи взаємовідносин у професорсько-викладацькому колективі факультету, інституту, університету у цілому; участі у спільних заходах (засіданнях кафедр, вчених рад інститутів, науково-методичних комісій тощо); залучення до загальнофакультетських, загальноінститутських та загальноуніверситетських заходів з участю студентів та викладачів;

– проведення рефлексії у різних формах (групової та індивідуальної) під час проведення навчальних занять, що сприяє: аналізу власної системи ціннісних орієнтацій; її аналізу щодо відповідності цінностям корпоративної культури освітнього закладу; перегляду та можливостей зміни власної системи ціннісних орієнтацій; побудові програми власного професійного розвитку;

– організація професійної підготовки майбутніх викладачів на основі принципів андрагогіки, зокрема: спільної діяльності магістранта з колегами над розв'язанням поставлених завдань; використання наявного позитивного життєвого досвіду; корекції наявного досвіду й особистих установок; індивідуального підходу до навчання на основі особистісних потреб, урахування соціально-психологічних характеристик особистості; елективності навчання; затребуваності результатів навчання магістрантів практичною діяльністю; розвитку особистості тощо;

– запровадження консультування і коучинга для магістрантів з боку викладачів, оскільки ефективний коучинг – це не лише і не скільки техніка, скільки метод взаємодії з людьми, спосіб мислення і навіть спосіб буття, основою якого є усвідомлення і відповідальність за власне життя [2].

Слід зауважити, що всі зазначені організаційно-педагогічні умови взаємопов'язані і взаємодоповнюють одна одну.

Так, дотримання таких умов як організація навчального процесу у вищій школі на основі аксіологічного підходу та проведення рефлексії у різних формах (групової та індивідуальної) неможливе без викорис-

тання активних методів під час проведення навчальних занять. Наприклад, для формування позитивного ставлення майбутнього викладача до вищого навчального закладу (факультету, інституту) можна застосувати під час навчального заняття (практичного чи семінару) таку гру як "Show Me Your Values"/"Покажи мені свої цінності" (автор Санні Браун) [1]. Цілями проведення такої гри є: сприйняття й усвідомлення цінностей університету, в якому навчаються магістранти; з огляду на власний досвід (можливо педагогічний) схарактеризувати власне ставлення до закладу на основі аналізу цінностей, що він декларує, і власних ціннісних орієнтацій.

Хід гри містить декілька етапів: 1) кожний з учасників отримує великий аркуш паперу, журнали, ножиці; 2) магістрантам повідомляється тема (наприклад, "Цінності університету, в якому я навчаюсь" і пропонується виконати такі завдання:

– описати за допомогою картинок, взятих із журналів, цінності, які, на думку учасників, є основою оголошеної теми;

– поділитися історією з досвіду роботи у навчальному закладі (якщо досвід відсутній – ситуації, свідками яких були учасники групи), яка ілюструє ці цінності. Важливо зацентрувати увагу магістрантів на необхідності бути відвертими під час опису цінностей та історій, ситуацій та на тому, що до розповіді своєї історії вони можуть поставитися з гумором, використовуючи при цьому відповідні ілюстрації.

Наступний етап гри полягає у тому, що гравцям надається обмежений час (10-12 хвилин), протягом якого вони здійснюють пошук однієї чи декількох картинок із журналів, що ілюструють сприйняття магістрантом засадничих цінностей, зокрема мова йде про корпоративні цінності. Зауважимо, що автор цієї гри пропонує провести й додаткові вправи, наприклад, учасникам можна запропонувати підібрати з журналів картинку, які ілюструють речі, протилежні існуючим цінностям.

Четвертим етапом у грі є прикріплення магістрантами картинок на великий аркуш паперу, який їм було видано на початку гри, і формулювання подумки історії, що пов'язана з обраними цінностями.

П'ятий етап: магістрантів запрошують до виступу. Якщо хтось із них не готовий розповісти свою історію, йому надається додатковий час або дозволяється вийти з гри, запитав при цьому, чи має бажання інший учасник виступити замість нього. Важливо, щоб викладач або ведучий гри уважно слухав виступи магістрантів і записував перелічені ними цінності поряд з відповідною картинкою. Це робиться з тією метою, щоб наприкінці всіх виступів разом з усіма учасниками переглянути весь перелік зафіксованих таким способом цінностей і попросити магістрантів пошукати перетини і пропуски в їх сприйнятті. Необхідно задавати запитання про зміст історій/ситуацій, щоб ініціювати наступне обговорення, та давати групі можливість зрозуміти і обговорити схожі і відмінні аспекти сприйняття.

Під час проведення такої гри важливо скористатися порадами її автора, згідно яких учасникам гри необхідно надати можливість проявити творчість у ході розповіді. Використання картинок для викладу своєї

історії повинно створювати для учасників зону комфорту, всередині якої існує свобода самовираження. Тому особливо важливим для успіху гри є створення простору, в якому магістранти можуть говорити речі, які є "табу", навіть попри те, що усі навкруги про них знають. Якщо під час своєї презентації двоє і більше учасників хочуть розповісти одну й ту саму історію викладачеві чи ведучому, слід дозволити це їм. Зазначимо, що гру "Покажи мені свої цінності" можна проводити не лише з окремими учасниками, але й об'єднати магістрантів у групи по 3-5 учасників в кожній.

Під час організації навчальних занять з магістрантами важливим є об'єднання їх у команди для виконання завдання/проекту. Наприклад, у ході заняття з теми "Місія навчального закладу" магістрантам, що були об'єднані у команди, пропонувалося виконати низку вправ: 1) ознайомитися з правилами роботи у команді, зокрема розподілити між учасниками ролі; 2) опрацювати теоретичний матеріал, у якому розкриваються основні положення стосовно місії організації (навчального закладу), її формулювання; 3) робота з кейсами, в яких пропонувалося сформулювати місію організації/навчального закладу, на основі вказаних характеристик і специфіки діяльності закладу; 4) проведення міжкомандного обговорення виконання запропонованого завдання. Наприкінці заняття кожна команда оцінювала свою роботу.

Зауважимо, що у команді магістранти під час взаємодії можуть змінювати свої соціальні ролі, що також є необхідним задля формуванні їх корпоративної культури.

Під час проведення навчальних занять можливість магістрантам краще зрозуміти ролі і міру відповідальності інших (особливо тим, які мають достатній досвід роботи у навчальних закладах) також надає використання й такої гри як "Welcome to My World" / "Ласкаво просимо у мій світ" [1].

Для здійснення майбутньої професійної діяльності важливим під час магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи є проведення навчальних занять із використанням виробничих (педагогічних) ситуацій. При цьому моделює ситуації не лише викладач. Вкрай необхідним є формування у магістрантів здатностей самим моделювати ситуації, формулювати можливі рішення щодо їх розв'язання з точки зору власного життєвого та професійного досвіду та їх відповідально приймати (індивідуально чи колективно).

Висновки. В процесі експериментальних досліджень формування корпоративної культури майбутніх викладачів було проведено вивчення суперечностей, що існують в процесі формування корпоративної культури майбутніх викладачів у вищій школі. Їх аналіз дав змогу виокремити організаційно-педагогічні умови реалізації розробленої системи формування зазначеної соціально-педагогічної якості магістрантів. Зміст зазначених умов охоплює всі аспекти навчально-виховного процесу в магістратурі, описує організацію навчального процесу у вищій школі на основі аксіологічного підходу, на основі підтримки автономності його учасників, сприяння свободі вибору у прийнятті рішень, розвитку їх ефективної взаємодії з колегами, впровадження у навчальний процес вищої школи сучасних педагогічних технологій, спрямованих на роботу в команді, моделювання виробничих (педагогічних) ситуацій у процесі навчання, ознайомлення магістрантів з системою ділових взаємовідносин у професорсько-викладацькому колективі, проведення рефлексії власної діяльності в умовах корпоративної культури вищого навчального закладу.

Узагальнюючи результати, що були отримані в ході експерименту, припускаємо що врахування вище сформульованих організаційно-педагогічних умов у процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи забезпечать ефективність формування їх корпоративної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грей Д. Геймштурминг. Игры в которые играет бизнес / Грей Д., Браун С., Макануфо Дж. – СПб.: Питер 2012. – 288 с.
2. Долина Н. В. Преподаватель как коуч / Н. В. Долина, А. А. Андреев // Высшее образование в России. – 2011. – № 8-9. – С. 73-78.

3. Саркисянц Т. А. Социокультурные параметры динамики коллектива в научной и образовательной сферах : дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.06 / Саркисянц Тамара Андрониковна. – Ростов-на-Дону, 2002. – 137 с.
4. Учадзе С. С. Педагогическое управление конфликтами в образовательном учреждении : дис. ... доктор пед. наук : 13.00.01 / Учадзе Семен Семенович. – Сочи, 2010. – 410 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Grej D. Gejmshtorming. Iгры v kotorye igraet biznes [Gamestorming]/ Grej D., Braun S., Makanufo Dzh. □SPb.: Piter 2012. – 288 s.
2. Dolina N. V. Prepodavatel' kak kouch [University Instructors as coach]/ N. V. Dolina, A. A. Andreev // Vyssee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 8-9. – S. 73-78.
3. Sarkis'janc T. A. Sociokul'turnye parametry dinamiki kollektiva v nauchnoj i obrazovatel'noj sferah [Sociocultural parameters of dynamics of collective in scientific and educational spheres]: dis. ... kand. sociolog. nauk : 22.00.06 / Sarkis'janc Tamara Andronikovna. – Rostov-na-Donu, 2002. – 137 s.
4. Uchadze S. S. Pedagogicheskoe upravlenie konfliktami v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Pedagogical management by conflicts in educational establishment]: dis. ... doktor ped. nauk : 13.00.01 / Uchadze Semen Semenovich. Sochi, 2010. – 410 s.

Gnezdilova K.N. Organizational and Pedagogical Conditions to Develop Corporate Culture in the Future University Instructors

Abstract. At the present stage of university development the issue of developing the corporate culture in future university instructors attracts much attention. This is confirmed by the analysis of current research, university experience, and instructors' reflection on their own professional activity. All this and the results of experimental research have made it possible to identify some of the contradictions that the novice teachers experience. These contradictions were the reason for seeking ways to develop a corporate culture in future university instructors. The organization of the university education based on certain organizational and pedagogical conditions is one of the ways. The research, theoretical analysis and empirical data enabled us to identify and justify organizational and peda-

gological conditions. They include: providing individual approach in learning, introduction of the modern educational technologies and methods of active learning into the higher education, involving graduate students during their practical training in the communication with the faculty, conducting group and individual classroom reflection which contributes to the value analysis, providing training for future university instructors on the basis of the principles of andragogy. The hypothesis of the study is that compliance with organizational and pedagogical conditions ensures the efficiency in the developing of master students' corporate culture.

Keywords: corporate culture, university instructor, university instructors' corporate culture, psychological and pedagogical conditions, the formation of corporate culture, the axiological approach, reflection, principles of andragogy, educational technologies, situation modeling.

Гнездилова К.Н. Организационно-педагогические условия формирования корпоративной культуры будущего преподавателя высшей школы

Аннотация. На современном этапе развития университетов актуализируется проблема формирования корпоративной культуры будущих преподавателей высшей школы. Подтверждением этого являются результаты анализа существующих научных исследований, изучение опыта работы университетов, и рефлексия преподавателями собственного опыта профессиональной деятельности. Все это, а также результаты экспериментально-исследовательской работы дали возможность выявить некоторые противоречия, с которыми сталкиваются начинающие преподаватели. Именно они послужили причиной для поиска путей формирования корпоративной культуры будущих преподавателей. Одним из них является построение учебного процесса в университете с учетом определенных организационно-педагогических условий. Обобщение результатов теоретического анализа и эмпирических данных предоставило возможность сформулировать и обосновать организационно-педагогические условия. Среди них: обеспечение индивидуальной траектории обучения; внедрение в учебный процесс высшей школы современных педагогических технологий и активных методов обучения; ознакомление магистрантов во время прохождения производственной практики с взаимоотношениями в профессорско-преподавательском коллективе; проведение рефлексии в разных формах (групповой и индивидуальной) во время занятий, которое способствует анализу собственной системы ценностных ориентаций; организация профессиональной подготовки будущих преподавателей на основе принципов андрагогики. Гипотеза исследования состоит в том, что соблюдение выделенных организационно-педагогических условий способствует эффективности процесса формирования корпоративной культуры магистрантов.

Ключевые слова: корпоративная культура, преподаватель высшей школы, корпоративная культура преподавателя высшей школы, психолого-педагогические условия, процесс формирования корпоративной культуры, аксиологический подход, рефлексия, принципы андрагогики, педагогические технологии, моделирование ситуаций.

Голубничя Л.О.¹

Становлення дидактичних ідей в епоху античності

¹ Голубничя Людмила Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Юридична академія України імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов № 3, Харків, Україна
Received October 12, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті розглядається зародження дидактики в так званий «донауковий період». Висвітлено думки античних мислителів стосовно питань навчання дитини та формування її особистості. Узагальнено дидактичні погляди Піфагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Марка Фабія Квінтіліана та визначено їхній особистий внесок у становлення освітніх традицій сучасної Європи.

Ключові слова: дидактичні погляди, спосіб навчання, метод навчання, зміст освіти, програма освіти, педагогічна система.

Постановка проблеми. Еволюція суспільства міцно пов'язана з розвитком освіти, адже людство завжди передавало й удосконалювало свій досвід від покоління до покоління. Кожна епоха в житті людства становить перед освітою свої конкретні цілі. Сучасне суспільство висуває перед освітою, яка й була ним створена, щоб виконувати соціальне замовлення, нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців.

Але «істинне новаторство у будь-якій справі, особливо у такій складній, як навчання і виховання, є можливим лише на міцному науковому фундаменті, на критичному використанні історичного-педагогічного досвіду минулого, ознайомлення з яким попереджає від непотрібних захоплень та помилок, від відкриття давно відкритого», – відзначає Н.Коляда [4, 54]. Отже, вивчення минулого, осмислення здобутків та прорахунків попередників, педагогічного та дидактичного

досвіду є однією з умов подальшого розвитку не тільки педагогічної науки, але й суспільства в цілому.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що різні проблеми сучасної дидактики ретельно вивчали А.Алексюк (дидактика вищої школи), В.Бондар (загальні методолого-теоритичні питання), В.Буряк (організація самостійної роботи учнів), В.Євдокимов (наочність у навчанні), Б.Коротяев (проблеми класифікації методів навчання, розвиток творчої активності учнів), В.Лозова (проблемне навчання), О.Савченко (формування інтелектуальних умінь школярів, розвиток активності, самостійності й творчості учнів) тощо. Зазначені вчені зверталися й до періоду становлення дидактичної науки, однак не узагальнювали дидактичні ідеї та освітні погляди педагогів та філософів Античного періоду.

Мета статті. На основі аналізу наукової літератури узагальнити освітні погляди найбільш видатних мислителів Античної доби та визначити їхній внесок у становлення дидактичних традицій сучасної Європи.

Виклад основного матеріалу. Поява дидактики була викликана необхідністю систематичного та організованого передавання суспільного досвіду наступним поколінням. В історії розвитку дидактичної науки болгарський філософ і педагог І.Марєв виділяє три стадії.

Перший етап становить найдовший період в історії людства: від древнього світу до Я.Коменського. Його називають донауковим етапом, адже йому притаманні «педагогічна та дидактична творчість», практичне, безпосереднє засвоєння дидактичного процесу спочатку в умовах античності, а потім під час господарювання середньовічної схоластики.

Другий етап розвитку дидактики є більш коротким: від Я.Коменського до появи кібернетики (1950 рр.). Він характеризується розробкою, становленням та плідним розвитком дидактичної системи, дидактичних та педагогічних теорій, формуванням основних законів, закономірностей та принципів навчання й викладання.

Третій етап – найкоротший: від появи кібернетики до наших днів. Він позначився як переломний етап, коли визначені тенденції на вирішення проблем щодо винаходу та введення якісно нових дидактичних теорій. Даний етап відмічається також створенням й застосуванням нових дидактичних матеріалів, технічних засобів навчання, нових освітніх та контролюючих програм [5, 19 – 21].

Отже, дидактика знаходить свої витoki ще в добу Античності. Перші зародки педагогічної думки дослідники виявляють у філософських теоріях стародавнього Китаю, Індії, Сходу та Єгипту, але особливого значення для сучасної Європи набула філософія Стародавньої Греції та Риму, адже саме педагогічні погляди античних мислителів вплинули на формування підґрунтя європейської культури, зокрема, стосовно освітніх традицій. Тому вважаємо за необхідне дещо схематично розглянути основні педагогічні ідеї античних філософів, які пов'язані з основними тенденціями цілеспрямованої організації процесу навчання та які залишили свій відбиток у еволюції дидактики.

Аналіз наукової літератури [1; 2; 3] свідчить, що мислителі Стародавньої Греції: Піфагор (570 до н. е.), Сократ (470/469 – 399 до н. е.), Платон (427 – 347 до н. е.), Аристотель (384 – 322 до н. е.) у своїх філософських роботах достатньо чітко формулювали їхні думки та положення щодо питань виховання та способів навчання дитини, формування її особистості. Всі вони особисто викладали, були засновниками шкіл або гімназій. Наприклад, Піфагор, котрий заснував піфагорійську школу, відому, як «піфагорійський союз» або «піфагорійське братство», бачив ціль своєї школи в тому, щоб виховувати гармонію мислення, почуттів і бажань. Будучи прихильником авторитарного спілкування з учнями, використовував «акроаматичний» спосіб навчання. Основним методом навчання він вважав повчання у вигляді афоризмів, які учні повинні були зрозуміти, засвоїти та застосовувати у житті. Щодо змісту навчання відмітимо, що Піфагор виділяв

математику, геометрію, філософію, медицину та музику в якості необхідних предметів, бо саме вони, на його погляд, пов'язані з поняттями міри та гармонії.

Видатний представник Античної філософії, Сократ, перш за все, залишив для наступних поколінь педагогів та учнів «сократівську бесіду» – метод навчання, орієнтований на пошук істини учнями за допомогою послідовних запитань вчителя, що задаються з визначеною логікою та побудовані в певній чіткої продуманій системі. Даний метод навчання не тільки передбачає активність учнів та призводить до отримання ними нових знань, але й вчить логічному мисленню та вмінню вести діалектичний спір. Стосовно освіти взагалі, на думку Сократа, вона повинна складатися із двох ступенів: основної – оволодіння основами етики та поведінки у відповідності до законів суспільства; допоміжної – вивчення спеціальних практичних предметів, котрі допоможуть людині в її майбутній професійній діяльності. Важливими є також ідеї Сократа про педагогічний процес, який потрібно будувати на добровільних засадах з боку всіх учасників навчального процесу.

Античний філософ, Платон, також залишився в історії дидактики завдяки тому, що розробив у своєму вченні про державу першу цілісну «ідеальну» педагогічну систему (педагогіка складала один з розділів вказаного вчення), засновану на філософській теорії. Хоча Платон сповідував передові для свого часу ідеї природовідповідності у навчанні та вихованні, закликав до не примусових способів викладання та визначав особливості викладання й змісту освіти згідно з віком дитини, однак його система виявилася нежиттєздатною і не зробила значного внеску в розвиток педагогічної науки.

Проте педагогічні погляди учня Платона, Аристотеля, одного з найвидатніших мислителів Античності, мали неабиякий вплив на подальшу еволюцію педагогіки. Перш за все, приймаючи погляди свого наставника про необхідність слідувати за природою та враховувати вікові особливості дітей (саме він вперше запропонував вікову періодизацію), він визначив метою виховання гармонійний розвиток душі людини та виділив три складові виховання: фізичне, моральне й розумове, додаючи немаловажну думку про те, що виховання має бути справою держави. Стосовно дидактики, слід зазначити, що Аристотель не виділяв її в окрему науку, але досить ретельно розглядав ідею навчання. Філософ розумів її як динамічну трансляцію людської культури шляхом передачі знань, культурних цінностей, норм і правил поведінки новим поколінням спеціально підготовленими вихователями. Заслугою Аристотеля вважається також розробка та логічне обґрунтування програми освіти в навчальному закладі. Так, за Аристотелем, зміст освіти у державних школах повинен складатися з чотирьох основних блоків:

1) пропедевтичного (підготовчого), до якого було включено навчання письму, читанню, граматиці, арифметиці, гімнастиці, малюванню, музиці, елементарним знанням логіки, навикам логічного мислення;

2) основного, де передбачалося отримання реальних знань про оточуючий матеріальний світ, що за-

безпечували науки про природу, історія, астрономія, математика, метафізика, філософія;

3) практичного, котрий мав на меті оволодіння моральними нормами, законами, правилами поведінки, що існували в полісі;

4) творчого, який був спрямований на засвоєння знань, вмінь та навичок, необхідних для практичної професійної і творчої діяльності, куди входили риторика, поетика, предмети по професійній підготовці тощо.

Відносно методів навчання, котрі панували у Стародавній Греції, відмітимо, що Аристотель піддавав критиці вербальні способи навчання. Натомість він підкреслював важливість практичних методів, доказуючи необхідність практичного дослідження оточуючого світу, узагальнення досвіду учнів та формування понять на основі асоціацій.

У Римській імперії педагогічна думка отримала відображення в працях Марка Фабія Квінтіліана (35 – б. 96 рр. до н. е.), який був видатним педагогом, відомим оратором, адвокатом, засновником першої в Римі державної ораторської школи. Свій педагогічний досвід він узагальнив та виклав у 12 книгах, що мають назву «Про виховання оратора» або «Повчання оратора». У вказаному труді автор представив злагоджену систему педагогічних поглядів на виховання справжнього оратора, який повинен бути гармонійно розвинутою особистістю та мати найкращі людські якості. Так, згідно з Квінтіліаном, виховувати дитину потрібно з народження, враховуючи «поступовість дитячого розвитку». При цьому родина повинна приділяти найбільшу увагу розвитку пам'яті та мовлення, поряд з зазначеним дитина до 7 років мусить оволодіти ще грецькою та латинською мовами, яким однак не слід переважати над рідною мовою. Подібний дошкільний розвиток, на погляд Квінтіліана, слугує основою для подальшого навчання.

Стосовно шкільного навчання, підкреслимо, що Квінтіліан був прихильником загальнодоступної шкільної освіти, що базується на позитивному впливі педагогів на учня. Зауважимо, що Квінтіліан уперше в історії педагогіки сформулював загальні вимоги до особистості вчителя: любити дітей, бути їм гарним прикладом в усьому, розмовляти чистою мовою, бути освіченим. Він обґрунтував також і низку дидактичних вимог: вивчати одночасно кілька предметів, чергуючи їх певним чином; для міцного засвоєння знань застосовувати систему вправ і повторення, поєднувати заучування матеріалу з його осмисленням, враховувати індивідуальні особливості учнів, досягати почуття радості у навчанні. Найкращим засобом «підтримки старанності» та бажання навчатися, а також розвитку самостійності та самолюбства педагог вважав колективні заняття у невеликих групах, де панує принцип агоністики, тобто змагання серед учнів. Основним методом навчання Квінтіліан визнавав індуктивний метод: від простого до складного; змістом початкового навчання визначав граматику та стиль, мораль, початок математики й музику. В процесі навчання, завжди дотримуючись правила індуктивності, мислитель виділяв три послідовні стадії: наслідування, теоретичне наставляння, вправи. В якості головних дидактичних прийомів Квінтіліан рекомендував використовувати наступні прийоми:

– читання літературних творів з навмисними помилки в граматиці та стилі, котрі учні повинні знайти й виправити;

– прийоми розвитку точної пам'яті;

– заучування напам'ять спеціально підібраних зразків промов.

Зазначимо, що праця Марка Фабія Квінтіліана отримала визнання серед педагогів та протягом кількох століть використовувалась в якості підручника для підготовки ораторів.

Таблиця 1.

Мислитель	Дидактичні погляди	Особистий внесок
Піфагор	Спосіб навчання – «Акроаматичний». Основний метод навчання – повчання у вигляді афоризмів. Зміст навчання – математика, геометрія, філософія, медицина та музика.	Створив « піфагорійський союз », який серед інших виконував і педагогічні функції, що мало великий вплив на систему освіти Греції.
Сократ	Спосіб навчання – активність учнів та добровільність як з боку учня, так і вчителя. Основний метод навчання – «сократівська бесіда». Зміст навчання – дві ступені: основна – оволодіння основами етики та поведінки у відповідності до законів суспільства; допоміжна – вивчення спеціальних практичних предметів для майбутньої професійної діяльності.	Винайшов « сократівську бесіду » – метод навчання, який отримав подальший розвиток на різних етапах еволюції дидактики.
Платон	Спосіб навчання – не примусовий. Основний метод навчання – гра як природний вид діяльності дітей. Зміст навчання – гімнастика, риторика, філософія.	Розробив першу цілісну педагогічну систему .
Аристотель	Спосіб навчання – активність учнів. Основні методи навчання – практичні методи: практичне дослідження оточуючого світу, узагальнення досвіду учнів та формування понять на основі асоціацій. Зміст освіти – чотири основних блоки: 1) пропедевтичний (підготовчий): письмо, читання, граматики, арифметика, гімнастика, малювання, музика, елементарні знання логіки, навички логічного мислення; 2) основний: науки про природу, історія, астрономія, математика, метафізика, філософія; 3) практичний: оволодіння моральними нормами, законами, правилами поведінки, що існували в полісі; 4) творчий: риторика, поетика, предмети по професійній підготовці тощо.	Вперше запропонував вікову періодизацію . Розробив та обґрунтував програму освіти в навчальному закладі.
Марк Фабій Квінтіліан	Спосіб навчання – колективний з застосуванням принципу агоністики: змагальності між учнями. Основні методи навчання – читання літературних творів з навмисними помилки в граматиці та стилі, котрі учні повинні знайти й виправити; прийоми розвитку точної пам'яті; заучування напам'ять спеціально підібраних зразків промов. Чітко дотримуючись індуктивності, застосовував три стадії у навчанні: наслідування, теоретичне наставляння, вправи. Зміст початкового навчання – граматики та стиль, мораль, початок математики й музики.	Розробив цілісну систему дидактичних рекомендацій . Обґрунтував вимогу враховувати індивідуальні особливості учнів. Розглянув проблему співвідношення між природою людини та її розвитком , а також їх взаємозв'язку. Вперше сформулював вимоги до вчителя .

Дидактичні погляди найбільш видатних мислителів та педагогів епохи Античності та їхній особистий внесок у розвиток дидактики відображено й узагальнено в представленій нижче таблиці 1.

Отже, аналізуючи таблицю, робимо висновок про те, що, по-перше, дидактичні ідеї представників різних філософських напрямів відрізнялися поглядами на спосіб навчання, основний метод навчання та зміст навчання; по-друге, навчання у навчальних закладах перелічених педагогів-філософів Стародавніх Греції та Риму відбувалося на основі послідовного засвоєння програми навчання, яка однак складалася з неоднакових предметів, але здебільшого включала граматику, арифметику або математику, гімнастику, музику; по-третє, дидактичні традиції, закладені досліджуваними мислителями, не були досконаліми: навчання проводилося, зазвичай, у формі «калькованого» повторення матеріалу, запропонованого вчителем, при підпорядкуванні учня вчителю інколи при повній відсутності самостійності й активності учнів, хоча деякі педагогі-філософи вже тоді розуміли велику роль активних методів навчання; по-четверте, філософи, представники Античної доби зробили суттєвий внесок у генезис дидактики та заклали основи сучасних освітніх традицій.

Таким чином, узагальнення результатів дослідження та аналіз наукової літератури дозволяють зробити **висновки** про те, що античні філософи здійснили значний внесок у становлення дидактики: ними було визначено освіту та навчання; розроблено та обґрунтовано програму освіти в навчальному закладі; запропоновано цілісну систему дидактичних рекомендацій; винайдено «сократівську бесіду» – метод навчання, який отримав подальший розвиток на різних етапах еволюції дидактики; обґрунтовано вимогу враховувати індивідуальні особливості учнів. Крім того, античними мислителями вперше в історії педагогіки було створено організацію, яка серед інших виконувала і педагогічні функції, що мало великий вплив на систему освіти Греції; було розроблено першу цілісну педагогічну систему; вперше запропоновано вікову періодизацію; розглянуто проблему співвідношення між природою людини та її розвитком, а також їх взаємозв'язку; сформульовано загальні вимоги до особистості вчителя.

Дидактичні ідеї періоду Античності вплинули на формування підґрунтя європейських освітніх традицій та культури в цілому.

Перспективами подальшої розвідки можна вважати вивчення інших періодів розвитку дидактики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Історія педагогіки / за ред. М.С. Гриценка. – К., 1973. – 447 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А.И. Пискунова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М., 2004. – 510 с.
4. Коляда Н.М. Дослідження історії вітчизняного дитячого руху радянського періоду: джерелознавчий аспект / Н.М.Коляда // Історико-педагогічний альманах. – 2011. – № 1. – С. 54 – 60.
5. Марев И. Методологические основы дидактики / И. Марев. – М., 1987. – 221 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Encyklopediya osvity [Encyclopedia of Education] / Akad. ped. nauk Ukrainy; golovniy red V.G. Kremin. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
2. Istoriya pedagogiky [Pedagogical History] / za red. M.S. Hricenka. – K., 1973. – 447 s.
3. Istoriya pedagogiky i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obschestve do kontsa XX v. [Pedagogical and Educational History. From Appearance of Upbringing in Tribal Society till the End of the XX-th c.]: uchebnoye posobiye dlya pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / pod red. A.S. Piskunova. – [2-e izd., ispr. i dop.]. – M., 2004. – 510 s.
4. Kolyada N.M. Doslidzhennya istorii vitchiznyanoho dytyachoho ruhu radyanskoho periodu: dzhereloznavchiy aspect [Historical Research of National Child Movement of Soviet Period: Source Aspect] / N.M. Kolyada // Istoryko-pedahohichniy almanah. – 2011. – № 1. – S. 54 – 60.
5. Marev I. Metodologicheskiye osnovy didaktiki [Methodological Basis of Didactics] / I. Marev. – M., 1987. – 221 s.

Golubnycha L.O. Appearance of Didactic Ideas in Antiquity Period

Abstract. The article deals with the rise of didactics during so called “before scientific period”. It shows different ideas of ancient philosophers as for the questions of teaching and forming personality of children. Considerable attention is paid to summarizing Pythagoras', Socrates', Platoon's, Aristotle's, Marcus Fabius Quintilian's didactical thoughts. It determines the philosophers' personal endowment to the standing of the teaching traditions of modern Europe.

Keywords: didactical thoughts, way of teaching, method of teaching, educational program, pedagogical system.

Голубничая Л.А. Становление дидактических идей в период Античности

Аннотация. В статье рассматривается зарождение дидактики в так называемый «донаучный период». Освещены идеи античных мыслителей относительно вопросов обучения ребенка и формирования его личности. Обобщены дидактические взгляды Пифагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Марка Фабия Квинтилиана и определен их личный вклад в становление образовательных традиций современной Европы.

Ключевые слова: дидактические взгляды, способ обучения, метод обучения, программа обучения, педагогическая система.

Гончаренко Т.Є.¹

Місце і значення формування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у технічному університеті

¹ Гончаренко Тетяна Євгенівна, доцент кафедри іноземних мов, Національний технічний університет "ХПІ", м. Харків, Україна

Received October 14, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. В статті розглядається місце педагогічних умов в структурі педагогічної науки. Аналізується поняття "умова" з різних боків – загальнонаукового, філософського, психологічного та педагогічного. Особлива увага приділяється формуванню педагогічних умов, бо вони є запорукою якісної підготовки спеціалістів з ІТ технологій.

Ключові слова: закони педагогіки, закономірності, педагогічні умови, принципи навчання, навчальний процес

Якість професійної освіти залежить від педагогічних умов, що є конкретними для підготовки фахівців з кожної спеціальності. В останні роки в дисертаційних дослідженнях все більш поширюється орієнтація на розробку педагогічних умов вирішення того чи іншого практичного завдання. У зв'язку з цим набуває актуальності системний аналіз сутності, значення та місця педагогічних умов у структурі педагогічної науки. Відомо, що у структурі педагогічних знань виділяють закони, закономірності, принципи, правила і поняття. Так педагогічний закон – це об'єктивний, необхідний, загальний і сумісний зв'язок і взаємозв'язок між завданнями, змістом і методами педагогічного процесу та його результатами, що виявляються у зміні знань, умінь, переконань, поведінки вихованців. [3] Загальні закони педагогіки своєрідно проявляються і в навчальному процесі. Так, закон зв'язку навчання і виховання з життям, практикою діє і в процесі професійної підготовки фахівців – у змісті матеріалу, в методах і організації навчального процесу [2, 4, 7, 11]. Закономірності навчання – це об'єктивні, суттєві, стійкі, повторювані зв'язки між складовими частинами, компонентами процесу навчання. Закономірності – це вираження дії законів та їх прояв у конкретних умовах. Особливість поняття "закономірності" полягає в тому, що зв'язки, залежності між компонентами процесу навчання мають переважно імовірно-статистичний характер. Частина з них діє завжди, постійно, незалежно від дії учасників і умов процесу, наприклад: мета і зміст навчання залежать від вимог суспільства до рівня освіти особистості. Більшість же закономірностей проявляється як тенденція, тобто не в кожному конкретному випадку, а в статистичному ряді, у певній множині випадків. Багато закономірностей навчання виявляються дослідним, емпіричним шляхом і, таким чином, навчання може здійснюватися на основі досвіду. Однак, побудова ефективних систем навчання вимагає теоретичного знання про закони, за якими здійснюється процес навчання.

Виділяються зовнішні і внутрішні закономірності процесу навчання. Перші характеризують залежність навчання від суспільних процесів і умов: соціально-економічної, політичної ситуації, рівня культури, потреб суспільства в певному типі особистості і рівня освіти та ін. До внутрішніх закономірностей процесу навчання належать взаємозв'язки між його компонентами: між метою і завданнями, змістом, методами, засобами, формами. Або це залежність між викладанням, навчанням і навчальним матеріалом. Таких зако-

номірностей в педагогічній науці встановлено досить багато, більшість з них діє лише при певних умовах [1].

Закономірності навчання є лише теоретичною основою для розробки й удосконалення навчального процесу. Практичні настанови закріплені у принципах навчання, а реалізуються через дидактичні правила.

Слово "принцип" латинського походження, означає "опора", "основа", "керівництво". Принципи навчання – керівні ідеї, головна вимога до діяльності, поведінки. Принципи – вихідні керівні положення, філософські і психологічно обґрунтовані і перевірені практикою. У принципах зафіксовано тисячолітній досвід організації та реалізації навчання і виховання, скоригований науковими дослідженнями і передовим педагогічним досвідом. Кожен викладач повинен усвідомити, що будувати навчальний процес ефективно – це значить цілісно й у взаємозв'язку застосовувати педагогічні закономірності, принципи і дидактичні правила, які виправдали себе на практиці, творчо використовувати їх під час розв'язання нових завдань у сучасних умовах [3, 9].

У принципах відбиваються нормативні основи навчально-виховного процесу, тому вони є обов'язковими і втілювати їх слід комплексно, тобто не послідовно один за одним, а одночасно, органічно, нерозривно.

За допомогою дидактичних правил реалізації принципів навчання теорія поєднується з практикою, правила безпосередньо впливають із принципів, вони часто відбивають новий досвід. Правило – це обґрунтований на загальних принципах опис педагогічної діяльності в певних умовах для досягнення певної мети [6, 10, 12].

За словами видатного українського вченого з питань управління педагогічними процесами професора Є.М. Хрикова, "педагогічні правила – це положення, які описують педагогічну діяльність, спрямовану на досягнення певної мети в певних умовах. Правила базуються на загальних принципах дидактики та теорії виховання"[14]. Більшість науковців вважають, що правила в педагогіці навчання і виховання займають найнижчу ступінь в ієрархії педагогічної теоретичної науки. Але правила є перехідним ланцюгом від теорії до практики. З реалізацією педагогічних правил пов'язана ефективність педагогічної діяльності. Далі Є.М. Хриков підкреслює, що "правила орієнтовані на типові освітні ситуації й передбачають типові засоби діяльності педагогів. Педагогічні правила конкретизують принципи, підпорядковуються їм та сприяють їх

реалізації. Вони мають чітко окреслений характер практичних вказівок, якими користуються в конкретних навчальних та виховних ситуаціях” [14]. Реалізація ж тих чи інших педагогічних цілей і практичних завдань головним чином залежить від створення педагогічних умов, що мають вузько дослідницький характер, але локально базуються вони на педагогічних законах, закономірностях, принципах та правилах.

Аналіз літератури свідчить про те, що поняття “умова” є загально-науковим. Так, в довідковій літературі “умова” розуміється як:

- обставина, від якої щось залежить;
- правила, що встановлені в якій-небудь області життя, діяльності;
- обстановка, в якій що-небудь відбувається.

В філософській літературі поняття “умова” розглядається як “філософська категорія, що висловлює відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Самий предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як відносно зовнішня до предмета різноманітність об’єктивного світу. Безпосередня умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають і розвиваються” [13].

В психології досліджуване поняття, як правило, представлене в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психічний розвиток людини, прискорюючих або уповільнюючих його, таких, що роблять вплив на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [8].

Педагоги розділяють думку психологів, вважаючи “умову” як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх дій, що впливають на фізичний, етичний, психічний розвиток людини, його поведінку, виховання і навчання, формування особистості. В сучасних дослідженнях поняття “умова” використовується досить широко, характеризуючи педагогічну систему. При цьому науковці, спираючись на різні ознаки, виділяють різні групи умов. Видатний педагог Ю.К. Бабанський розподіляє умови функціонування педагогічної системи за сферою впливу на дві групи: зовнішні – природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, середовища мікрорайону і внутрішні - учбово-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні і естетичні [2]. По характеру дії виділяють об’єктивні і суб’єктивні умови. Об’єктивні умови, що забезпечують функціонування педагогічної системи, включають нормативно-правову базу сфери освіти, засоби інформації і інше і виступають як одна з причин, спонукаючих учасників освіти до адекватних проявів себе в ній. Ці умови можуть змінюватися. Суб’єктивні умови, що впливають на функціонування і розвиток педагогічної системи, відображають потенціали учасників педагогічної діяльності, рівень узгодженості їх дій, міру особистої значущості, цільових пріоритетів і провідних задумів освіти для тих, хто навчається. За специфікою об’єкту дії виділяють загальні і специфічні умови, що сприяють функціонуванню і розвитку педагогічної системи. До загальних умов відносяться соціальні, економічні, культурні, національні, географічні та ін. умови, до специфічних - особливості соціально-демографічного складу виучуваних, місцезнаходження освітньої установи, матеріа-

льні можливості освітньої установи, устаткування навчально-виховного процесу, виховні можливості оточуючого середовища. Важливу роль в забезпеченні функціонування і розвитку педагогічної системи відіграють такі специфічні умови як характер морально-психологічної атмосфери в педагогічному і студентському колективах, рівень педагогічної культури викладачів та інше.

Далі ми будемо розглядати умови, що вирішують проблеми при здійсненні цілісного педагогічного процесу, тобто перейдемо до аналізу поняття «педагогічні умови». Так Н.М. Яковлева під педагогічними умовами розуміє сукупність заходів педагогічної дії, а також окремі заходи, прийоми та організаційні форми навчання та виховання, що направлені на вирішення конкретних завдань [15]. Інші науковці, Н.В. Іполітова, М.В. Зверева та інші, пов’язують педагогічні умови з конструюванням педагогічної системи, де вони виступають одним із її компонентів. Але найбільш влучною нам здається дефініція Н. Іполітової та Н. Стерхової, що визначають “педагогічні умови як один із компонентів педагогічної системи, що віддзеркалюють сукупність можливостей освітньої та матеріально просторової середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи і забезпечують її функціонування і розвиток” [5, с. 8-14]. Всі педагогічні умови можна розподілити на такі:

– **організаційно педагогічні** – обставини взаємодії суб’єктів педагогічної взаємодії, що є результатом цілеспрямованого відбору змісту та методів для досягнення мети педагогічної діяльності;

– **психолого-педагогічні** – заходи дії для розвитку особистості суб’єктів або об’єктів педагогічного процесу, які ведуть до підвищення ефективності навчального процесу;

– **дидактичні** – наявність таких обставин, в яких взяті до уваги умови навчання, що існують; а також передбачені засоби перетворення умов в цілі навчання; відібрані і використовуються організаційні методи і форми навчання з урахуванням принципів оптимізації.

Виявлення умов, що забезпечують функціонування і розвиток педагогічної системи, цілісного педагогічного процесу є однією з важливих завдань педагогічних досліджень, успішне рішення якого, як правило, складає наукову новизну дослідження і обумовлює її практичну цінність. В даний час досить актуальним є аналіз сутності, значення та місця педагогічних умов в системі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів як найбільш затребуваних і перспективних фахівців. Для професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів пропонується проаналізувати наступні педагогічні умови:

– забезпечення умов іншомовної підготовки з спеціальних дисциплін;

– необхідність глибоких знань розділів математики (дискретна);

– обов’язковий розподіл всіх студентів на групи залежно від рівня знань з іноземної мови і математики;

– вміння працювати в групі;

– викладання дисциплін з програмування викладачами, що мають досвід роботи в компаніях, що займаються розробкою програмних продуктів;

– створення учбово-навчально-виробничих комплексів, де викладачі мають можливість заробляти гроші не залишаючи внз;

– створення для студентів конкурентного середовища за рахунок молодших спеціалістів в області програмної інженерії: в Україні велика кількість коледжів, що готують спеціалістів з “Комп’ютерних наук”, що дозволяє доволі безболісно проводити чищення рядів, тобто відраховувати студентів денної форми 2 і 3 курсів і на їх місця зараховувати талановитих випускників коледжів;

– забезпечення навчального процесу дистанційними курсами з дисциплін, що вивчаються на 5-6 курсах, у зв’язку професійною зайнятістю студентів цих курсів (спеціалістів і магістрів).

Безумовно, цей список умов не є повним. Для складання повного ряду педагогічних умов необхідно провести опитування експертів, визначити найбільш важливі, проранжувати умови після опитування експертів і обґрунтувати необхідність перевірки педагогічних умов професійної підготовки майбутніх програмістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бабанський Ю.К. Педагогіка. – М.: Педагогіка, 1988. – 432 с.
3. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник [для студ. вищ. пед. навч. закл.] — К. : “Освіта України”, “КНТ”, 2008. – 528 с.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Академия. – 2001. – 192 с.
5. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация//General and Professional Education. – 2012. - №1. – с. 8-14
6. Коменский Я.А. Великая дидактика. - Издательство: Государственное Учебно-педагогическое Издательство Наркомпроса, 1939.- 318с
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
8. Немов Р.С. Психология:словарь-справочник:в 2 ч.- М. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч.2. -352 с.
9. Ортинский В.Л. Педагогика вищої школи – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
10. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. – 2007. – 575 с.
11. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1975. – 95 с.
12. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Собр. соч.: В 10 т. М; Л., 1950. Т. 3
13. Философский словарь / Под.ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – с. 497
14. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання / <http://hrykov.luguniv.edu.ua/index.php/naukovi-roboti/101-pedagogichni-umovi-v-strukturi-naukovogo-znannya/>
15. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис.д-ра пед.наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Aleksyuk A.M. Pedagogika Vyshchoi Osvity Ukrainy. Istoriya. Teoriya. [Pedagogy of Higher Education of Ukraine] - K. Lybed, 1998. - 560 s.
2. Babanskii J.K. Pedagogika [Pedagogy] - Moscow: pedagogy, 1988. - 432 s.
3. Zaychenko I. V. Pedagogika: navchalnyy posibnyk [dlya studentiv vyshch. ped. navch. zakl.] [Pedagogy: Tutorial [for students of High. ped. inst.]] - K.: "Education of Ukraine", "CST", 2008. - 528 s.
4. Zahvzyahynskyy V.I. Teoria obuchenia: sovremennaya interpretatsia [Theory of learning: Modern interpretation] - Moscow: Academy. - 2001. - 192 s.
5. Yppolytova N., Sterhova N. Analiz poniatia "pedagogicheskiye uslovia: sushnost', klassifikatsia [Concepts analysis "Pedagogical conditions": essence, classification] // General and Professional Education. - 2012. - № 1. - S. 8-14
6. Komenskiy Y.A. Velykaya didactics [Great Didactics] Yzdatelstvo: gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoye yzdatelstvo Narkomprosa, 1939. - 318 s.
7. Lerner I.Y. Dydaktycheskiye osnovy metodov obuchenia [Didactic fundamentals of teaching methods]. - Moscow:pedagogy, 1981. - 186 s.
8. Nemov R.S. Psihologia: slovar'-spravochnik [Psychology: Dictionary-Handbook: in 2 parts] - M. Izd VLADOS-PRESS , 2003. - Part 2. -352 s.
9. Ortynskiy V.L. Pedagogika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education] - K.: Center of Literature, 2009. - 472 s.
10. Podlasy I.P. Pedagogika [Pedagogy]. - Moscow: Humanitar. edition. VLADOS center. - 2007. - 575 s.
11. Skatkin M.N. Problemy sovremennoy didaktiki [Problems of Modern Didactics]. - Moscow: Pedagogy, 1975. - 95 s.
12. Ushynskyy K.D. Chelovek kak predmet vospityaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii.[A human as a Subject of Bringing-up. The Experience of Pedagogical Anthropology] - Sobr.soch: v 10 t. M; L., 1950. T 3.
13. Filososfsky slovar' [Dictionary on Philosophy] / Pod red. Y.T. Frolova. - Moscow: Politizdat, 1987. - S. 497.
14. Hrykov E.M. Pedagogichni umovy v structuri naukovogo znannia [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge] /<http://hrykov.luguniv.edu.ua/index.php/naukovi-roboti/101-pedagogichni-umovi-v-strukturi-naukovogo-znannya/>
15. Yakovleva N.M. Teoria i praktika podgotovki budushchego uchitelia k tvorcheskomu resheniyu vospitatelnykh zadach [Theory and practice of future teachers' training for creative solutions of upbringing tasks: dis.d-r. ped.nauk] - Chelyabinsk, 1992. - 403.

Goncharenko T.Ye. The place and importance of the pedagogical conditions of future engineers' professional training at a technical university

Abstract. The paper examines the place of pedagogical conditions in the structure of pedagogical science. The concept 'condition' is examined from different sides - scientific, philosophical, psychological and pedagogical. Special attention is paid to the pedagogical conditions formation, as they are the key to a high-quality professional training of the IT specialists.

Keywords: the laws of pedagogy, regularities, pedagogical conditions, principles of learning, the training process

Гончаренко Т.Е. Место и значение педагогических условий профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов в техническом университете

Аннотация. В статье рассматривается место педагогических условий в структуре педагогической науки. Анализируется понятие "условие" с разных сторон – общенаучной, философской, психологической и педагогической. Особое внимание уделяется необходимости формирования педагогических условий, т.к. они есть залогом качественной профессиональной подготовки IT специалистов.

Ключевые слова: законы педагогики, закономерности, педагогические условия, принципы обучения, учебный процесс.

Гранько Н.А.¹

Особенности проведения тренировочных занятий по спортивным бальным танцам

¹ Гранько Наталья Александровна, аспирантка кафедры педагогического мастерства и менеджмента Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко, мастер спорта по спортивным бальным танцам, г. Полтава, Украина
Received October 15, 2013; Accepted October 28, 2013

Аннотация. В статье раскрывается содержание проведения тренировочных занятий по спортивным и бальным танцам, режим подготовки спортсменов, отработка танцевальных движений, творческое состояние танцоров.

Ключевые слова: тренировочное занятие, взаимодействие танцоров в спортивных бальных танцах, режим, травматизм.

Тренировочные занятия подразумевают достижения определенного спортивного результата, что связано с довольно высокими физическими нагрузками занимающихся, необходимостью совершенствования технических и тактических навыков.

Тренировочные занятия спортивными бальными танцами должны планироваться как на сезон, так и на каждый месяц, неделю, день, на каждую тренировку отдельно в зависимости от цели, стоящей перед танцевальной парой данный момент, ближайшей и дальней перспективе. Различают этого тактическое и стратегическое планирование тренировочного процесса спортсменов. Разумеется, есть разница между планированием самостоятельной тренировки и тренировки с педагогом. Если спортсмен занимается на общем (групповом) занятии, ему необходимо вникнуть в тему тренировочного занятия и попытаться осуществить ее в своем танце. На индивидуальном тренировочном занятии, если спортсмен берет информацию, задача состоит в том, чтобы запомнить как можно больше, чтобы потом самостоятельно отработать каждый элемент танца. Например, если танцевальный уровень спортсмена Е - С класс, ему необходим такой тренер и такая информация, которая заставит, прежде всего, работать его мышцы, слушать музыку, тренировать силу, скорость, осуществлять мышечный контроль. В европейских танцах важно управление в паре, начиная уже с "Д" класса [3].

Если спортсмену рассказывают о легкости, мягкости, плотности движений он не понимает, каким образом сделать свое движение вязким, или плотным, тягелым или мягким, значит, он не понимает этой учебной информации. Ему нужна конкретная информация о счете движений. Тренер соответственно проводит работу с данным уровнем танцоров. Есть тренеры, которые занимаются с парами низкого уровня. Преподавание спортивных бальных танцев строится так: на каждый уровень есть свой педагог, который лучше, чем другие, занимается именно этим уровнем.

Не важно, какой у педагога класс, важно, как быстро растет мастерство танцевальной пары. Не всегда хороший танцор является хорошим тренером, ведь хорошо преподавать - совсем не то же самое, что хорошо танцевать.

Необходимо строить тренировочное занятие следующим образом:

- отработать точность всех движений и танцевальных элементов своей схемы, исключить все лишние движения;
- попытаться добиться большей скорости на поворотах, вращениях (хорошо, если тренер дал спортсмену набор упражнений, с помощью которых он может это сделать);
- увеличивать амплитуду растяжки на позирование и медленных фигурах;
- протанцевать, учитывая все перечисленные моменты, фрагменты своей схемы на сильнейших, тонусных мышцах, на самом усилении, на границе и потом так же всю схему;
- протанцевать всю схему на физической границы, добавив к нему чувство танца, артистическое окраску, элемент игры в отношениях, работу со зрителем (если зрителя нет, нужно представить наличие)
- так же протанцевать все танцы программы;
- иногда очень важно бывает в начале тренировочного занятия пройти марафон и выявить все места в вариациях, которые вызывают дискомфорт у спортсмена, неуверенность, и разобраться, в чем причина: возможно, не все сделано по технике. Возможно для данной фигуры спортсмена не хватает скорости или еще каких-либо физических показателей;
- на каждую часть тренировки нужно засечь время, сколько спортсмен может танцевать этот аспект наиболее эффективно. На каждой дальнейшей этапе тренировочного занятия нужно пытаться это время увеличить до тех пор, пока танцевальная пара не почувствует себя уверенно именно в этом аспекте;

– если же спортсмен недавно получил новую информацию по технике танца, или пластике нужно строить свою тренировку следующим образом:

– отработать новую информацию а базовых шагах (ход вперед, назад, основное движение);

– то же самое на основных фигурах и устойчивых соединениях (например, хип-твист, веер, Алемана)

– с новой информацией требуется поворотные фигуры;

– потом фрагменты схем спортсмена, потом все схемы целиком [1, 2].

Каждую часть такой тренировки необходимо отрабатывать сначала без музыки, затем в 1/4 темпа, затем в половину темпа, затем в темп – так, что бы чувствовать, что спортсмен делает новую информацию, контролирует ее под музыку.

Не имеет смысла, отработав основной шаг, сразу «гонять» связи. Не успев запомнить информацию, привыкнуть к ней, мышцы сразу же забудут ее, схватив быстрый темп, и начнут цепляться за старое, привычное, покажут старый уровень. Однако, все время ходить пешком по площадке, даже не пытаясь танцевать под музыку, тоже нельзя - спортсмен потеряет физическую форму.

Нужно засекают время на каждую часть тренировки и на каждую последующую менять это время в зависимости от усвоения информации. Например, если основные шаги уже не вызывают дискомфорта и спортсмен чувствует, что на них он уже в темпе делает абсолютно все, что знает, то имеет смысл сократить время на них, оставив их как разминку, разогрев, и добавить это время на прохождение сложных фигур в медленном темпе.

В конце каждой тренировки нужно попробовать отключиться от контроля над новой информацией и станцевать все, что есть в программе спортсмена, акцентируя внимание только на взаимодействии в паре и ощущении танца. И таким образом отследить, какая часть информации уже «влилась» в мышцы и работает сама по себе, а на которую необходимо обратить внимание на следующей тренировке.

Зависимости от уровня спортсмена станцованности, от того, как давно он поставил новые связи, от частоты получения новой информации, можно планировать программу тренировок на определенный срок, например, от турнира к турниру или от уроков к урокам, которые он берет индивидуально или на групповых занятиях.

Вот один из примеров такой программы. Если речь идет о подготовке к турниру, то в первую очередь, следует выяснить пропуск спортсмена на предыдущем турнире и начать работать над ним. Работа строится по следующему плану:

– техника;

– ритм, скорость, сила, растяжка;

– ведение, станцованность, взаимодействие в паре;

– ощущение танца, артистизм, энергетика.

Такое построение - не догма, его можно менять в зависимости от того, по какой школе занимается спортсмен, потому что есть школы, по которым техника неразрывно связана с взаимодействием танцоров, а есть школы, в которых техника неразрывно связана с развитием их скорости и силы. Важно, что

спортсмен, поработав над одним аспектом, переходит к следующему, не переключается полностью с одного на другой, а как бы накладывает следующий аспект на предыдущий.

Если же спортсмен только что встал в пару, а впереди турнир, в первую очередь, необходимо обратить внимание на взаимопонимание, синхронность, станцованность. Тема взаимодействия здесь будет важной, поскольку на первых турнирах спортсменов успех будет зависеть в первую очередь от того, насколько они чувствуют друг друга, поддержку друг друга, насколько они друг в друге уверены.

Но учитывая, что эта тема - самая сложная из всех в спортивном танце, и на нее могут уйти месяцы, будет эффективнее, если спортсмены будут сочетать тренировки, отведенные на взаимодействие, с тренировками, отведенными для постановки связей (вариаций), наработки техники и физических показателей.

Очень важно в начале или в конце тренировки делать марафон для того, что бы привыкнуть к схемам, что бы почувствовать, что эти связи удобные.

Правила успешной тренировки.

Для того, чтобы тренировки приносили результат, необходимо отрабатывать соответственные умения:

– Распределять физические нагрузки, выдерживать их.

– Планировать программу тренировок.

– Проводить восстановительные процедуры.

– Сосредотачиваться.

– Отдыхать.

– Снимать мышечное и психологическое напряжение

– Уметь тренироваться при любом настроении, в любых обстоятельствах и условиях, уметь создавать в любой ситуации рабочую атмосферу [1].

– Для современной спортивной пары физическая подготовка имеет важное значение, и пренебрегать ею никак нельзя. Количество занятий физической подготовки должна быть равна количеству занятий собственно танцем, поскольку кроме того, чтобы знать и уметь, как выполнять танцевальную технику, необходимо иметь развитую мускулатуру, для того, чтобы ярко, с большей амплитудой, скоростью и точным ритмом показать эту технику.

Для этого необходимо формировать эластичность связок и мышц, иметь хороший мышечный тонус и рельеф - и для силы, и для красоты, уметь работать всеми группами мышц. Любая тренировка направлена на улучшение показателей силы, скорости, выносливости и сводится к правилу: тренироваться необходимо на максимальном усилии, на грани, только тогда будет эффект.

Для того, чтобы мускулатура могла справляться с задачами, все более усложняются, ей необходимо расти, меняться, развивать мышечную память, а при росте мышц, вызываемого большими нагрузками, непременно возникает сильная усталость, боль, дрожь. И к этому нужно уметь привыкнуть и относиться спокойно. Если же спортсмен тренируется в первую усталости и пота, экономит силы - результата от такой тренировки не будет.

На тренировочные занятия на выносливость выделяется особое время, положение и место в программе

тренировок. В ходе таких занятий отрабатывается пластика, актерское мастерство, эмоциональная сторона танца.

Тренировочные занятия нередко связаны с повышенным травматизмом. Для избегания травм необходимо выполнять такие правила:

– никогда не танцевать на не разогретых мышцах. необходимо составить ряд упражнений на 5–10 минут, которые разогревают особенно опасные места – связки ног, шею, позвоночник.

– короткий массаж с целью разогрева тех мышц, которые болят после предыдущей тренировки.

– растяжка мышц (шпагаты, наклоны, мостик).

– периодически консультироваться у спортивного врача состояния и тех минералов и витаминов, которые, возможно, необходимо принимать спортсмену.

– после тренировки нужно принимать теплый душ, перед тренировкой – горячий.

– пользоваться эластичными фиксаторами, бинтами, в случае небольших растяжений мышц.

– не пить, не курить, есть и спать соответственно режиму.

– в жизни носить удобную мягкую обувь, желательно на низком каблуке.

– тренировки не должны превышать 3–4 часа.

– тренировочные занятия у каждой пары индивидуальные.

Возможен такой режим тренировочных занятий :

1) два раза в день по два с половиной часа без выходных;

2) два дня тренировок, один выходной;

3) три дня тренировок, один выходной;

4) четыре дня тренировок, один выходной;

5) пять дней тренировок, два выходных.

Нужно выбирать тот режим, при котором спортсмен не заболевает от нагрузок и не впадает в депрессию от безделья, теряя физическую форму.

Тренировочные занятия возможны три раза в день в следующем режиме: утром 30–45 минут физической подготовки, днем 1,5–2 часа работы над техникой и взаимодействием, вечером 2–3 часа работы над вариациями, скоростью. Без выходных. Но такой режим годится только для тех пар, которые имеют возможность между тренировками отдыхать, а не работать. Кроме того, такой режим необходим только тогда, когда необходимо резко изменить уровень, или быстро набрать физическую форму. Когда в этом нет насущной необходимости, а важнее вдумчивая работа, достаточно 2–3 часовых тренировочных занятий в день.

Если спортсмен никогда не занимался в таком режиме, не нужно спешить, лучше начать с меньших нагрузок. Большие тренировочные нагрузки приводят к разочарованию и неготовности тела и психики. В этом случае восстановительная работа по преодолению психологических блоков и сопротивляемости организма к такой нагрузке может занять намного больше времени, чем если бы спортсмен начал с меньшего. Психологический настрой оказывает влияние на эмоциональное состояние, восприятие своей работы, на свободу мышц, на ощущение своего тела подвластным любому мысленному желанию, на ощущение партнера, на музыкальность и главное, на образ, энергетику танца.

Причинами отсутствия надлежащего творческого состояния танцора являются:

1) физическая усталость;

2) психологическая усталость;

3) неудовлетворенность собой.

Существуют две негативные позиции: они танцоры просто не видят, что в их танце мешает им расти – здесь необходимо развивать аналитическое мышление, другие же прекрасно видят все свои проблемы и страдают от их присутствия, следствием чего являются психологические мышечные блоки, что делают мышцы танцора послушными: либо слишком вялыми, инертными, или с повышенным тонусом, напряжением (жесткими).

Тоже самое происходит и тогда, когда танцор концентрируется на том, что на него смотрят другие. Бессознательно он уже отмечает, что его оценивают. Оценивают, что он делает не так. При этом не имеет значения, что на него смотрит профессионал или дилетант. Сама ситуация заставляет такого танцора видеть больше негатива в своем танце, чем позитива, что конечно же, закрепощает мышцы и не дает ему сделать даже того, с чем он прекрасно справлялся.

Для того, чтобы эта цепочка не включалась в сознании танцора, необходимо ориентироваться на позитив и создать другую концепцию продвижения в танце: не переделывание себя и своих недостатков, а развитие достоинств, улучшение, терпеливая работа по вытаскиванию из себя хорошего, а не удушение плохого. Танцор, которого хвалят, чувствует себя увереннее, а потому допускает меньше ошибок.

У каждого человека с детства накапливаются психологические блоки, «сидящие» в разных местах тела. Это связано с определенными, строго индивидуальными особенностями становления и развития психики, характера, личности. Без освобождения от этих блоков развитие танцевального мастерства продвигается крайне медленно. Распространенные блоки, которые есть у людей – блокировка мышц спины, рук, ног и груди.

Но существует и обратная взаимосвязь: танцор, употребляемый в новый образ, постепенно меняет и жизненные принципы. Простейший пример – улыбка. Давно известно, что если у человека хорошее настроение, он улыбается, а если у него плохое настроение, но он попытается улыбнуться хотя бы полминуты, его настроение улучшается.

Таковыми же свойствами обратной связи обладают и другие физические проявления эмоционального состояния, например жесты, выражающие смысл танца, определенно говорят об эмоциональном состоянии человека, на этом построены тренинги танцевальных пар.

В спортивных балльных танцах может быть использована разнообразная музыка. Классическая музыка, используемая в стандартных танцах, имеет основные требования – это ритмичность и эмоциональность.

Выбор музыки зависит от того, для какого танца она предназначена. Музыка сильным средством эстетического воспитания, обладая огромной силой непосредственного эмоционального воздействия, она способствует повышению производительности в любой сфере деятельности человека.

1. Мир-музыка – «свит» от английского «сладкий», «приятный». Термин, применяемый для обозначения разновидностей коммерческой развлекательной и танцевальной музыки сентиментального, певуче-лирического характера, а также родственных ей форм джаза.

2. «Свинг» – от английского «начало», «взмах». Стиль оркестрового джаза синтезировал негритянские и европеизированные стилевые формы джазовой музыки. Отличительные признаки: характерная свинго-

вая пульсация, сочетание секционной техники игры сольной импровизации, увеличенное значение аранжировки и композиции.

Таким образом, по характеру техники, пластики, ритма, выбору музыки, станцованности, толерантных взаимоотношений, артистизме, энергетике можно определить уровень танцевальной пары и на этой основе организовать эффективные тренировочные занятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корх А.Я. Книга спортсмена, тренера и команды единомышленников / А.Я. Корх, В.А. Корх, Н.Л. Корх; Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. – М.: Флинта: НАУКА, 2004. - 367 с.

2. Попов А.Л. Спортивная психология: Учебное пособие для спортивных вузов. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 152 с.

3. Рубштейн Н. «Психология танцевального спорта или что нужно знать, чтобы стать первым», – М.: 2000.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. A.J. Korh The book is an athlete, a coach and a team of like-minded / A.Y. Korh, V.A. Korh, N.L. Korh; Ros. State. Univ Phys. Culture, Sports and Tourism. - M. Flint: SCIENCE, 2004. - 367 p.

2. Popov, A.L. Sport psychology: A manual for sports schools. - 3rd ed. - Moscow: Moscow Psychological and Social Institute: Flint, 2000. - 152 p.

3. Rubshtein, N. "Psychology DanceSport or that you need to know to become the first" - M.: 2000.

Abstract. The article deals with the content of the training sessions with sports and dance, the mode of preparation of athletes, practicing dance moves, creative state of dancers.

Keywords: training sessions, interacting dancers in sports ballroom dances regime injuries.

*Гриньов С.Я.*¹

Про стан культури охорони праці керівників підприємств

¹ Гриньов Станіслав Якович, асистент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, м. Полтава, Україна

Received October 15, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті розглядається проблема формування культури охорони праці керівників підприємств, зміст її складових та нещасні випадки, пов'язані з недотриманням вимог безпеки та гігієни праці.

Ключові слова: охорона праці, культура охорони праці керівників підприємства, організаційна культура, культура безпеки праці, корпоративна культура, культура взаємин персоналу.

Згідно з Конвенцією № 187 МОП (про основи, що сприяють безпеці та гігієні праці), національна культура профілактики у сфері безпеки та гігієни праці означає культуру, в якій право на безпечне і здорове виробниче середовище додержується на всіх рівнях, коли роботодавці та працівники, органи виконавчої влади беруть активну участь у забезпеченні безпеки праці на основі встановлених прав, відповідальності та обов'язків і коли принципам профілактики надається велике значення.

Працеохоронна культура є обов'язковою складовою професійної культури спеціаліста, оскільки не можна бути професіоналом, не володіючи знаннями у цих питаннях. Тому в професійній освіті культури охорони праці є первинним щодо становлення та підготовки спеціаліста-професіонала.

Нагляд держави за безпекою виробництва здійснюється практично в усіх країнах світу, і навіть у тих, які сьогодні перебувають на етапі розвитку. Вирішується це завдання у кожній країні по-різному.

У Європі 150 років тому система нагляду сформувалася в результаті довгої та жорсткої боротьби профспілок з роботодавцями за досить незначної участі держави. Саме тому багато європейських систем нагляду за охороною праці є дуже складними й громіздкими, а держава не завжди відіграє ключову роль у цьому процесі. Індивідуальність кожної з систем робить їх непридатними для копіювання в іншій країні. Проте досвід їх роботи дуже цікавий, і, можливо, деякі елементи можна використовувати і в українських умовах.

У Великобританії ще на початку 60-х років минулого століття 1000 нещасних випадків на виробництві на рік були нормою. А в 2009 р. сталося всього 152 випадки, або 0,5 на 100 тисяч працюючих. До речі, такий стан травматизму – один з кращих у Європі: у Німеччині, Франції та Італії – від 1,04 до 1,6. Набагато гіршою є ситуація в Японії – 2,6 і США – 4,4. Проте ці перепади у статистичних даних багато в чому залежать від способів організації обліку травматизму, що

потрібно взяти до відома. Британська система управління охороною праці ідеально відповідає економічним, соціальним і політичним особливостям цієї країни.

Охорона праці – це система правових, соціально-економічних, організаційно-технічних, санітарно-гігієнічних, лікувально-профілактичних засобів і заходів, спрямованих на збереження життя, здоров'я і працездатності людини в процесі трудової діяльності.

Поняття культури охорони праці керівників виробництва має інтеграційний характер і включає, з одного боку – безпеку як мету, а з іншого – культуру, у взаємозв'язку з якою реалізується ця мета.

На виробництві травми нерідко одержують керівники виробництв, які самі покликані контролювати додержання вимог нормативно-правових актів з охорони праці, організувати виконання робіт відповідно до вимог безпеки праці. Такі випадки непоодинокі: у 2011 р., наприклад, у Миколаївській області серед травмованих на виробництві близько 5% – керівники різних рівнів, у Одеській області – 2%, у Херсонській – трохи більше 1 %. Серед видів подій, що призвели до травмування, на першому місці – дія частин обладнання, предметів, що рухаються, обертаються, тощо. Привертає до себе увагу й те, що причинами таких нещасних випадків найчастіше є порушення вимог безпеки самими потерпілими. Розглянемо кілька характерних випадків.

27 червня 2009 р. племінні бугаї затоптали на смерть директора Дніпропетровського обласного державного підприємства з племінної справи у тваринництві (далі – "Облплемпідприємство") Василя Фесенка. 3 травня він самотійно випасав бугаїв, бо навесні у біків посилюється дикий інстинкт, спонукаючи їх до лютих бійок. Не випадково штатні скотарі почали боятися тварин і, фактично, відмовилися йти у загін. Однак В. Фесенко не міг пустити справу на самоплив, адже саме відгодівля бугаїв та їх продаж мали сприяти поліпшенню фінансового стану підприємства. Разом з тим як досвідчений зоотехнік він умів дати раду агресивному поголів'ю. Розповідають, що бугаї мало не лизали йому руки. Тому трагічного дня нічого не віщувало біди. Як завжди, директор йшов попереду череди, а за ним один за одним тяглися рогаті велетні вагою до 800 кг. Мить - і спалахнула бійка, до якої долучилася уся череда. Сталося непоправне: директор загинув. Його трагічна смерть збентежила усіх працівників підприємства. Побачивши понівечене тіло В. Фесенка, вони викликали "швидку допомогу". Лікарі констатувати смерть потерпілого.

Проаналізуємо дану ситуацію. Згідно з Законом "Про охорону праці", і за логікою самого життя, винуватим є В. Фесенко. Як директор він мав би не череду пасти, а організувати безпечний догляд за тваринами, зокрема, бугаями. Але, як виявилось, у виробничих планах підприємства (на якому на той момент нараховувалось 67 працівників) не знайшлося ні місця, ні грошей для створення безпечних умов праці. Роботодавець не створив службу охорони праці, як того вимагає ст. 15 Закону. А якщо її немає, то з кого питати про плани чи програми щодо поліпшення умов праці, доквілля? Не йшлося також про перевірку умов праці на робочих місцях, а отже, і про профілактику

виробничого травматизму. І такий стан справ цілком природний для підприємства, де ні колишній директор, ні інші посадові особи ніколи не проходили навчання з питань охорони праці. А рядові робітники загалом не мали уявлення про інструктаж. Такі висновки у свій час зробила комісія зі спеціального розслідування нещасного випадку.

У вересні 2011 р. у ТОВ "Родничок" (Чернівецька область) робітники під керівництвом майстра дільниці Г. Вайпана міняли форму на пересувному верстаті для виготовлення будівельних блоків. Після заміни, за вказівкою майстра, без встановлення захисних огорожень верстат було запущено в роботу для випробування. Г. Вайпан, перебуваючи у небезпечній зоні, був смертельно травмований частинами обладнання, що рухалися.

Загальний стаж роботи майстра Г. Вайпана становив майже 24 роки, але в акті за формою Н-5 відсутні дані про його освіту, характер попередньої діяльності. Вступний інструктаж з питань охорони праці пройшов 01.09.2010 р., а навчання та перевірку знань за професією та роботою, під час виконання якої стався нещасний випадок – 30.08.2010 р. Розглянемо причини нещасного випадку. Навчання відбулося не якісно, за два дні до вступного інструктажу, а типовий тематичний план і програма навчання включають дев'ять тем і розраховані не менше ніж на 20 навчальних годин; посадова особа через 18 днів найгрубішим чином порушила правила: безпеки і загинула. Причина смерті майстра – травматична ампутація (голови) на рівні шиї. Цей, так званий майстер, поставлений керувати дільницею, виробництвом, контролювати додержання вимог безпеки.

Поняття "Культура охорони (безпеки) праці" з'явилося порівняно недавно і застосовується, мабуть, у вузькому колі спеціалістів. Є підстави вважати, що більшість працівників на виробництві, у тому числі спеціалісти служб охорони праці, знають, що таке культура, якість, дисципліна праці, але про поняття "культура охорони (безпеки) праці" мають недостатнє уявлення.

Культуру охорони праці (КОП) можна визначити як систему і методи вирішення проблем охорони праці, що склалися на цьому підприємстві, традиції, цінності, переконання, норми та правила, які формують характерний імідж підприємства (фірми, компанії), що визначає безпечний стиль поведінки персоналу, приймається його більшістю, забезпечує вирішення цільових завдань і заданий рівень безпеки.

За своїм змістом культура охорони праці включає ряд складових:

- організаційна культура і культура поведінки;
- культура взаємин персоналу (по вертикалі та по горизонталі);
- якість, культура і дисципліна праці, культура робочого місця;
- культура роботи з нормативною та організаційно-розпорядчою документацією, виконавська дисципліна;
- шанобливе ставлення до встановлених норм і правил (додержання цих норм);
- пропаганда культури безпеки праці.

Розглянемо складові культури охорони праці детальніше.

Організаційна культура – це система загальних цінностей, правил і норм поведінки, яка охоплює практично усі види дій на підприємстві (в організації), у тому числі охорону праці, і розглядається як ефективний інструмент, що орієнтує і дає змогу мобілізувати усі підрозділи та окремих осіб на спільні цілі. Вона передбачає створення адекватного психологічного клімату в колективах, формування командного духу, почуття причетності й особистої відповідальності за справи, недоліки та проблеми підприємства.

Виділяють кілька компонентів, що характеризують організаційну культуру: усвідомлення працівником себе і свого місця в організації; комунікаційна система і мова спілкування; зовнішній вигляд, одяг і уявлення себе на робочому місці; усвідомлення робочого часу, ставлення до нього та його використання; цінності та норми поведінки; формування командного духу, почуття причетності й особистої відповідальності за справу тощо.

Формування корпоративної культури передбачає створення для співробітників таких соціальних, санітарно-побутових, психологічних та інших умов, у яких вони не лише почуватимуть себе комфортно, але й прагнутимуть працювати безпечно з максимальною віддачею; коли люди одержують задоволення від своєї роботи. Для цього необхідно не лише стимулювати, але й визнавати важливість ролі кожного працівника у загальних справах, розширювати їхню участь у управлінні, піклуватися про підвищення їхньої кваліфікації та особистісне зростання тощо.

Культура взаємин персонал у є основою усієї діяльності підприємства (організації, фірми, компанії), яка передбачає і задає певні загальні рамки поведінки та діяльності працівників. Проявляється у шанобливому ставленні один до одного, співпраці, у тому числі осіб, які здійснюють управління, організацію, нагляд, виконання.

Культура взаємин завжди будується на міжособистісних і міжгрупових стосунках і багато в чому визначає соціально-психологічний клімат у трудових колективах і навпаки – клімат визначає культуру взаємин між членами трудового колективу. Її показниками є: прагнення до збереження цілісності групи (команди), сумісність, спрацьованість, згуртованість, контактність, відкритість, відповідальність.

Якість, культура і дисципліна праці є найбільш узагальнюючими складовими культури безпеки. Здатність конкурувати найбільше залежить від якості послуг, що надаються, культури та дисципліни праці, надійності підприємства. Ці поняття є ключовими при характеристиці будь-якого підприємства, їх рівень ви-

значають: передова (досконаліша, безпечніша) технологія, шанобливе ставлення до встановлених правил, неухильне додержання регламентованих дій персоналом, культура і дисципліна виробництва, порядок утримання та виконання організаційно-розпорядчої документації тощо.

Формування працезахоронної культури пов'язане з менеджментом гігієни та безпеки праці, що включає запобігання (профілактику) нещасним випадкам і професійним захворюванням. У його основі – сучасні методи діагностики надійності технічних систем, аналіз і оцінка професійних ризиків, облік впливу людського фактора, психологічний супровід.

Важливими складовими культури охорони праці є впровадження сучасних інформаційних технологій та інших інноваційних рішень, відображення прагнень менеджменту підприємств проводити працезахоронну політику, проголошення у зв'язку з цим цілей і завдань щодо поліпшення умов праці, зниження професійних ризиків і на цій основі – зниження рівня виробничого травматизму.

Пропаганда культури безпеки праці та культура пропаганди. Усі складові культури безпеки вимагають від керівників підприємства певної ідеології, відповідно до якої і здійснюватиметься конкретна, у тому числі працезахоронна діяльність, що забезпечує досягнення заданих цілей безпеки. З іншого боку, носіями культури є люди і в першу чергу – спеціалісти з охорони праці. Тому починати треба з культури охорони праці керівників підприємства. Вони повинні нести культуру в маси, формувати її та пропагувати. Завдання полягає в тому, щоб знайти такі способи пропаганди та управлінські важелі мотиваційного впливу на людей, щоб вони усвідомили необхідність додержання культури безпеки праці. У психологічному плані культура охорони праці тісно пов'язана з поняттям ментальності, тому треба добиватися, щоб вона формувала ідеологію безпеки та привабливий імідж підприємства.

Керівник виробництва повинен знати законодавчі та нормативно-правові акти, методичні, нормативні й інші матеріали, які стосуються виробничо-господарської діяльності дільниці; технічні характеристики і вимоги до продукції, яку випускає дільниця, технологію її виробництва; устаткування дільниці і правила його технічної експлуатації; досвід управління виробництвом; основи економіки, організації виробництва, праці й управління; основи трудового законодавства; правила внутрішнього трудового розпорядку. Культура охорони праці в Україні розглядається її одна з важливих складових працезахоронної політики, що наближає керівників до стандартів управління, прийнятих у цивілізованих виробництвах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Инновационная деятельность в образовании: Материали VII Международной научно-практической конференции. Часть I // Под общ.редакцией Г.П.Новиковой – Ярославль-Москва: Из-во "Канцлер", 2013. – 756 с.

2. Педагогіка здоров'я : збірник наукових праць II Всеукраїнської науково-практичної конференції / За загальною редакцією акад. Прокопенка І.Ф. – Харків : ХНПУ ім.Г.С.Сковороди, 2012. – 452 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Innovation in Educatio: Material VII International Scientific and Practical Conference. Part I // Pod obsch. redaktsiey

G.P.Novikovoy. - Yaroslavl - Moscow: Publishing House of "Chancellor " of 2013. - 756 p.

Grinev S.Y. About the status of culture of labor protection of business leaders

Abstract. The paper addresses the problem of creating a culture of health and safety managers, maintenance of its components and accidents related to non-compliance safety and health.

Keywords: Safety, health and safety culture of enterprise management, organizational culture, safety culture, corporate culture, culture relations staff.

Гринев С. Я. О состоянии культуры охраны труда руководителей предприятий

Аннотация. В статье рассматривается состояние проблемы формирования культуры охраны труда руководителей предприятий, содержание ее составляющих и несчастные случаи, связанные с несоблюдением требований безопасности и гигиены труда.

Ключевые слова: охрана труда, культура охраны труда руководителей предприятий, организационная культура, культура безопасности труда, корпоративная культура, культура взаимоотношений персонала.

*Гриньова М.В.*¹

Саморегуляція менеджера освіти

¹ *Марина Вікторівна Гриньова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна
Received October 15, 2013; Accepted October 28, 2013*

Анотація. У статті розкривається зміст та структура саморегуляції менеджера освіти, виховні компоненти проектування навчально-виховного процесу.

Ключові слова. Саморегуляція, менеджмент в освіті, прийняття управлінських рішень, моніторинг, проектування.

Менеджмент в освіті (із соціально-психологічної точки зору) - це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми (підлеглими, партнерами, своїми керівниками, дітьми, батьками тощо), спрямована на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досягненні поставленої мети. Це таке управління у процесі і результаті якого у людей з'являються (або актуалізуються) психічні стани, якості, властивості, що стають психологічним підґрунтям для їхньої ефективної діяльності щодо досягнення поставленої управлінської мети.

Менеджер освіти - це людина, яка здійснює цю роботу як керівник- професіонал. Ринкова економіка, суб'єктом якої є менеджер, побудована на механізмах саморегуляції і повністю заперечує авторитарні методи управління. Механізм саморегуляції вперше був запропонований О.А. Конопкіним. У 1980 р. на XXII Конгресі психологів у Лейпцигу О.А. Конопкін сформулював основні принципи діяльності людини: системність, активність, усвідомленість - базові для цього механізму.

Модель механізму саморегуляції може мати дуже широке застосування, воно не обмежується ні відображенням специфіки роботи операторів машин, як це було задумано самим О.А. Конопкіним, ні навіть специфікою функціонування ринкової економіки в цілому. О. Осніцький, Г. Юркевич, Г. Вайзер перенесли принцип дії цього механізму на інші процеси, а П. Ючавичене - на навчально-виховний процес у освітніх закладах.

З'ясовуючи питання щодо використання загальних принципів саморегуляції у різних видах діяльності, всю різноманітність психічних явищ можна розгляд-

дати у їх співвідношенні з конкретними ланками регулювання діяльності, визначаючи тим самим функціональне місце і значущість цих явищ у загальній архітектурі процесу регулювання.

Доведено, що саморегуляція має єдину структуру для всіх видів діяльності і складається з таких компонентів: *мети діяльності, моделі значущих умов, програми дій, оцінки результатів та їх корекції.*

Цільові функції менеджерів освіти - керівників дошкільних закладів, закладів середньої освіти, керівників районної, обласної, всеукраїнської ланки управління освітою, школознавства висвітлені у працях В.І. Бондаря, Є.С. Березняка, В.І. Маслової, Т.І. Шамової, Ю.А. Конаржевського, Ф.Е.Штикало, М.Г. Балашової, Г.В. Єльнікової та ін.

До цільових функцій, за Р.Х. Шакуровим, належать, по-перше, виробнича функція, яка підпорядкована соціальному замовленню на навчання та виховання дітей, підготовку їх до життя й передбачає організацію навчально-виховного процесу та створення необхідної для цього навчально-матеріальної бази (організаційно-педагогічні та господарські функції); по-друге, соціальна - орієнтована на інтереси педагогів: створення на роботі комфортних умов праці, сприятливого мікроклімату, який викликав би життєрадісний настрій, бажання працювати у своїй школі. Крім цільових, за Р.Х. Шакуровим, є ще одна група функцій - соціально-психологічних, які спрямовані на формування у педагогічному колективі психологічних властивостей і станів, необхідних для продуктивної праці. До соціально-психологічних функцій належать організація педагогічного колективу, його активізація

(стимулювання), згуртування, вдосконалення, розвиток у ньому самоврядування).

Мета діяльності є важливою ланкою процесу саморегуляції, визначає напрямок діяльності людини і постійно усвідомлюється нею. Суб'єктивна модель значущих умов визначає умови, в яких відбувається досягнення мети діяльності. Програма дій являє собою оптимальний спосіб досягнення мети у заданих умовах. Оцінюючі дії завершують процес регуляції, перетворюючи його у замкнуту систему, тим самим організуючи та скеровуючи доцільну діяльність людини. Цільова функція управління на кожному рівні буде формуватися, виходячи з означеної мети, характерної для закладу відповідного рівня, специфіки його діяльності. У такому разі планування, організація, контроль є функціями, підпорядкованими цій меті.

Мета тісно пов'язана з такими важливим компонентом дії, як мотив. Мотив спонукає людину ставити і досягати різні цілі, виконувати відповідні дії.

Мотиваційний (стимулюючий) компонент організаторської діяльності менеджера освіти характерний при формуванні (стимулюванні) позитивного ставлення кожного працівника до мети роботи, змісту, обраних способів дій з урахуванням потребнісно-мотиваційної сфери кожної особистості, індивідуальних особливостей людей, особливих рис груп, колективів, причетних до трудового процесу.

Мотиваційний компонент містить особливості мотивації керівника і до управлінської діяльності, і до її вдосконалення. Тобто, мотиваційний компонент містить функцію активізації (за Р.Х.Шакуровим), але він не обмежується збудженням і підтримкою оптимальної трудової напруги в колективі, спрямованої на досягнення високих результатів у навчально-виховній роботі, а включає такі елементи, як діяльність керівника закладу освіти щодо задоволення потреб підлеглих та дітей, виховання, культивування системи внутрішніх спонукань до самоактуалізації, самовдосконалення, пізнання, розвитку духовних потреб особистості (дитини, вчителя, інспектора та ін.).

У кожній особистості в процесі розвитку формується сукупність мотивів (мотиваційна сфера) з ієрархічною структурою. Згідно з Л. Божович, стійко домінуюча система мотивів - це спрямованість особистості. Так, за домінуванням потреб *краще зробити "для себе", "для людей", "для справи"*, визначено відповідно егоїстичну, суспільну (колективну) та ділову спрямованості.

У теоріях управління, менеджменту великої популярності набули ієрархічні моделі потреб А. Маслоу, Герцберга, Мак-Клелланда. Досить продуктивною з точки зору нашого дослідження є "піраміда потреб" А. Маслоу. Згідно з його концепцією, всі потреби (і біогенні, і соціогенні) розташовані в п'ять нашаруваних, які утворюють піраміду (фізіологічні потреби; потреба в безпеці та захищеності; потреба в любові та бути прийнятим; потреба в повазі, гідності, престижі; потреба в самоактуалізації). Основою піраміди є фізіологічні потреби, потім іде потреба в захисті, далі розташовані соціальні (вторинні) потреби. Вершиною піраміди А. Маслоу вважає потреби в самоактуалізації (самореалізації). Ідеї самоактуалізації особистості можуть бути використані в нашій країні на шляху ро-

збудови суспільства, зокрема системи та процесу освіти й управління ними на гуманістичних засадах.

Психологи виявили деякі загальні чинники позитивної та негативної мотивації активності особистості. Позитивну мотивацію активності можуть викликати:

- позитивна оцінка та схвалення дій, вчинків особистості;
- підтримка, заохочення наступних актів, які подібні до попередніх, у словесній або несловесній формі;
- зміна поведінки, характеру активності іншої особи в напрямі, який є бажаним для суб'єкта впливу (наприклад, підкорення);
- самостійне продовження та розвиток того виду та напряму впливу, які пропонує суб'єкт, а також стилі роботи...;
- цілеспрямований, відповідний, бажаний, прийнятний для обох вплив з боку об'єкта...".
- Негативну мотивацію активності особистості можуть викликати:
 - негативна оцінка конкретної дії, вчинку на тлі загального позитивного ставлення до особистості;
 - незгода, відмова від поведінки, що пропонується, і ставлення до справи, до людей, до самого себе;
 - відмова від співробітництва, взаємодопомоги; позиція "не брати участі";
 - опір реактивний або активний, тобто самостійний, ініціативний".

Стратегічною метою менеджменту в освіті є створення найсприятливіших умов для саморозвитку, самоактуалізації особистості.

Компонент "Модель значущих умов" або діагностичний компонент стосується аналізу вихідного стану (рівня) розвитку об'єкта та суб'єкта управління, його психологічних та соціально-психологічних (а можливо, і психофізіологічних) якостей: особливостей, пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, типу нервової системи та темпераменту, соціометричного статусу дітей, педагогів, самого менеджера. Глибина та обсяг діагностичних дій в педагогічному менеджменті залежать, як показує дослідження, від різних обставин, але особливо значущими тут є: рівень обізнаності менеджера про об'єкт управління, наявність проблем, труднощів, причини яких невідомі керівнику, рівень компетентності керівника, індивідуальні особливості об'єкта та суб'єкта управління, рівень складності питання, яке треба вирішити.

До діагностичного компоненту належать зовнішні і внутрішні умови. До зовнішніх відносяться нормативні документи МОН України. До внутрішніх належать ситуація в колективі, яка характеризується фінансовими, соціально-психологічними чинниками.

Виходячи з конкретних умов, керівник приймає відповідне рішення.

Розробка і прийняття управлінських рішень - це соціальний акт, підготовлений на основі аналізу й оцінок, який організовує практичну діяльність суб'єктів та об'єктів управління.

За Н.Л. Коломийським, велике практичне значення має врахування чинників, які впливають на розробку та прийняття управлінських рішень. Людина, що приймає управлінське рішення, знаходиться під впливом різноманітних, взаємодіючих зовнішніх та внутрішніх чинників. Зовнішніми факторами управлінсь-

ких рішень є такі, що не йдуть від особистості керівника, а саме:

- рівень складності і важливості завдання, що стоїть перед педагогічним колективом;
- обсяг і якість наявної інформації щодо проблеми, яку необхідно розв'язати;
- рівень технічної оснащеності й матеріально-економічного забезпечення (дитячого садка, школи, відділу освіти);
- ступінь кооперації персоналу;
- час, який має у своєму розпорядженні керівник для підготовки і прийняття рішення;
- особливості соціально-психологічного клімату в колективі тощо.

Внутрішні чинники управлінських рішень - це ті, що залежать від керівника як людини з притаманними їй індивідуальним психофізіологічним, педагогічними та ін. особливостями:

- інтелектуальні якості керівника;
- творчі здібності;
- його здатність до ризику, нововведень у системі освіти;
- рівень домагань (рівень складності цілей, які ставить керівник і вважає можливим досягти) та його реалістичність;
- рівень самооцінки та її адекватність;
- особливості темпераменту;
- емоційно-вольові особливості тощо.

Послідовні *етапи прийняття управлінських рішень*: виявлення проблеми (діагноз), формування обмежень і критеріїв для прийняття рішення; виявлення та аналіз альтернатив; оцінка альтернатив (прогноз); кінцевий вибір альтернативи, рішення.

Аналіз психологічного механізму прийняття управлінських рішень в освіті та аналіз реальної управлінської практики керівників освітянських закладів показує, що досить поширеними є випадки, коли керівники приймають рішення без усвідомленого використання цієї поетапної послідовності.

Більшість керівників (73%) свідомо використовують аналіз альтернатив і кінцевий вибір альтернатив. Найслабшим місцем діяльності керівників усіх рангів є відсутність психологічних даних у вхідній інформації, а також чітких обмежень (критеріїв) для вибору альтернатив. Крайці керівники освіти відрізняються від гірших тим, що перші, як правило, розглядають більшу кількість альтернатив у процесі вибору оптимального рішення. Тут можна побачити резерви вдосконалення рішення на етапі його прийняття.

Прийняття рішення визначає програма дій. За Р.Х. Шакуровим, оперативний або проектувальний компонент проектування навчально-виховного процесу передбачає визначення наперед спільної діяльності педагога та учнів, тобто проектування їхньої особистісно-розвивальної взаємодії. Проект дає змогу у взаємообумовлених та систематизованих зв'язках представити складові успішності педагогічного процесу. Це, передусім, вимоги щодо доцільності обраних ідеальних цілей виховання та навчання, уявлення про послідовність дій, що ведуть до їх досягнення, з конкретним визначенням проміжних цілей і завдань, критеріїв оцінки отриманого результату. Згідно з цим.

схема проекту включає: опис стану об'єкта педагогічного управління.

Процес проектування носить системний характер. Це передбачає сукупність компонентів, що взаємопов'язані між собою та розкривають послідовність і характер взаємодії вихователів та вихованців.

Основні компоненти проектування навчально-виховного процесу:

- психолого-педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта та психолого-педагогічної діяльності;
- соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічної ситуації функціонування об'єкта;
- визначення та обґрунтування педагогічних шляхів впливу на процес досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією педагогічних завдань;
- прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного регулювання та динаміки його змін під впливом педагогічної активності, визначення етапів контрольної діагностики;
- організація діяльності об'єкта;
- моніторинг (відслідковування) динаміки активності об'єкта педагогічного управління;
- поточне регулювання та корекція шляхів управління навчально-виховним процесом;
- підсумкова діагностика рівня стану об'єкта, зіставлення його з прогнозованим, розроблення проект на новий етап розвитку об'єкта.

Структура проектування виховного процесу на рівні окремої групи чи класу має дещо спрощений вигляд, а саме:

- психолого-педагогічна діагностика фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку школярів;
- визначення і обґрунтування педагогічних завдань;
- організація (самоорганізація) діяльності учнів;
- моніторинг (відслідковування) динаміки рівня їхньої соціальної активності;
- регулювання (саморегулювання) і корекція (самокорекція) відхилень у фізичному, психічному, соціальному, духовному розвитку і поведінці, а також міжсуб'єктної особистісно-розвиваючої взаємодії в педагогічних системах;
- аналіз і прогнозування виховних ситуацій міжсуб'єктної організації на індивідуальному та груповому рівнях.

Якщо програма передбачає в собі систему завдань, алгоритми їх вирішення, засоби розв'язання, то планування конкретизує їх до рівня безпосередніх дій, строків виконання та виконавців. Щоб створити обґрунтований проект потрібно знати про:

- попередній стан об'єкта;
- зовнішні чинники, що визначають його динаміку;
- закономірності, за якими ця активність здійснюється, та можливі засоби впливу – як на саму активність, так і на чинники, що її визначають. Ядром у проектуванні педагогічного процесу є визначення і обґрунтування намічених задач.

Проектувальний компонент – це заключний етап моделювання, конкретизації управлінської діяльності на певну перспективу.

Здійснення вказаних етапів відбувається із застосуванням безперервного моніторингу.

Термін "моніторинг" (латиною *monitor*) означає контроль. У техніці - прилад для контролю за певними параметрами, що мають залишатися стабільними в окреслених межах. У кібернетиці - частина програми операційної системи ЕОМ, яка контролює одну з фаз обчислювального процесу. У застосуванні щодо педагогічного менеджменту його можна визначити як сукупність систематичних спостережень за певними педагогічними об'єктами в ході їхньої діяльності за наперед визначеними показниками (індикаторами). Зауважимо: час спостережень тут має особливе значення, бо йдеться про становлення, генезу, динаміку послідовних перетворень спостережуваних об'єктів.

За П.Л. Коломінським, на етапі контролю домінуючим є порівняльно-оцінний підхід. Тут залучаються інтелектуальні властивості менеджера освіти (аналіз, синтез, порівняння, критичність, глибина розуму), а також психологічні особливості керівника і підлеглих.

Основними складовими функції контролю ми визначаємо *аналіз, порівняння та оцінку*. Порівнюються результати або способи, засоби роботи людей з:

- накресленим результатом;
- ідеальним рівнем;
- характеристиками роботи колегу колективі;
- попереднім рівнем роботи тих, кого контролюють.

Ці аспекти пов'язані з активізацією пізнавальних процесів особистості менеджера освіти (пам'ять, відчуття, сприймання, мислення і, особливо, порівняння на основі аналізу). Як показало наше анкетування керівників шкіл, вчителів (Костянтинівський р-н Донецької обл., Новосанжарський р-н Полтавської обл., м. Прилуки Чернігівської обл. та ін.), на питання про те,

чи є значущим для них факт контролю, перевірки, переважна більшість респондентів (81%) відповіли ствердно. Причому, всі респонденти відзначили в основному негативність цього факту.

Ступінь негативного контролю залежить від особистісних якостей перевіряючого. Аналізуючи особистісні властивості контролю, відзначаємо і такі важливі характеристики, як самооцінка та рівень домагань підлеглому. Саме поєднання самооцінки підлеглому та зовнішньої оцінки керівника - це джерело позитивних та негативних тенденцій в їхніх взаєминах.

Аналізуючи менеджерську діяльність, Л.І. Уманський подає розгорнуту структуру, яка фактично охоплює весь процес управління і має такі координаційно-регулюючі етапи:

- засвоєння завдання;
- розподіл обов'язків між виконавцями;
- ознайомлення їх із завданням та критеріями його виконання
- (інструктаж);
- координація дій виконавців у процесі роботи (внутрішні та зовнішні зв'язки);
- визначення відстаючих ділянок роботи, перегрупування сил (якщо є необхідність);
- поточний аналіз ефективності виконання рішення;
- узагальнення матеріалів роботи.

Кожний етап координаційно-регулюючого компонента пов'язаний із взаємодією менеджера з людьми: налагодження цієї взаємодії допомагає виконати завдання ефективно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова М.В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра (теоретико-методичний аспект). - Харків. - Фоліо. - 1997. - 256 с.
2. Гриньова М.В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. - Полтава, 2012. - 263 с.
3. Гриньова М.В. Педагогічні технології: теорія та практика: Навчально-методичний посібник/ За ред. проф. М.В.Гриньової. - Полтава, 2012. - 232 с
4. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник. - К.: МАУП, 1996. - 176 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Grinova M.V. Samoregulyatsiya navchalnoi diyalnosti scholar. - Delhi. - Folio. - 1997. - 256 p.
2. Grinova M.V. Samoregulyatsiya. Navchalna-posibnik methodically. - Poltava, .2012. - 263.
3. Grinova M.V. Pedagogichni tehnologii: teoriya that practice: Navchalna-by-blow posibnik / Ed. Prof. M.V. Grinova. - Poltava, 2012. - 232
4. Kolominsky N.L. Psihologiya pedagogichnogo managementu: Navch. posibnik. - K.: AIDP, 1996. - 176 p.

Grinyova M. Self-regulation of manager of education

Abstract. Maintenance and structure of self-regulation of manager of education, educator components of planning of educational-educator process, open up in the article.

Keywords. *Self-regulation, management in education, acceptance of administrative decisions, monitoring, planning.*

Гринева М. В. Саморегуляція менеджера образования

Аннотация. В статье раскрывается содержание и структура саморегуляции менеджера образования, воспитательные компоненты проектирования учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова. *Саморегуляция, менеджмент в образовании, принятие управленческих решений, мониторинг, проектирование.*

Гурська О.В.¹

Лекція у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації –
минуле чи майбутнє (на прикладі суспільствознавчих дисциплін)?

¹ Гурська Ольга Василівна, аспірантка

Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Received October 15, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація: лекція давно закріпилася як основна форма навчання в системі навчально-виховного процесу вищої школи. Але в результаті скорочення кількості годин, відведених для лекцій, виникло ряд проблем, які впливають на її ефективність. В статті розглядається питання актуальності лекції як однієї з основних форм навчального процесу в сучасних умовах. Акцентуючи увагу на її перевагах та недоліках, автор зосереджує увагу на основних вимогах для ефективного її втілення. В статті вказуються основні недоліки та проблеми викладу лекційного матеріалу. Проаналізувавши основні аргументи на підтримку та критику вузівської лекції, автор доходить висновку щодо доцільності використання лекції в навчальному процесі. Стаття містить рекомендації для викладачів та студентів щодо покращення ефективності лекційної форми навчання.

Ключові слова: лекція, форми навчання, студент, викладач, дискусія, навчальний процес.

Нещодавно наштовхнулася на мудре китайське прислів'я, яке наголошує: щоб нагодувати людину на один день, треба дати їй рибу, а якщо на все життя – треба навчити її ловити рибу [4, с. 7]. Взагалі освіта завжди була тією фундаментальною основою, яка дає особистості засоби самореалізації протягом життя (що й означає – навчити ловити рибу). Але чомусь в умовах постійного реформування освітнього процесу та в умовах якісного підвищення вимог до випускника ВНЗ, і досі залишається багато “білих” плям та проблем, що потребують негайного вирішення. Парадоксально, але зосереджуючи увагу на одному, інше не встигає з вимогами часу.

В результаті виконання міністерських вимог щодо зменшення навчального навантаження на студента, було скорочено кількість годин відведених саме для лекцій. Взамін більшу увагу було зосереджено на самостійну роботу студентів. Змінилися певні університетські пріоритети, а сама лекція, як основна форма організації навчального процесу, залишилася трохи в стороні. Як наслідок загострилися певні проблеми пов'язані з частим невдоволенням лекційним викладанням.

Саме слово “лекція” походить від латинського “lectio” – читання. Хоча сьогодні первинне значення терміну змінилося від “читання” на “говоріння”. Лекція з'явилася в Стародавній Греції, потім використовувалася в Стародавньому Римі, а активного розвитку набула в середні віки. За умов середньовіччя постала необхідність залучення до освіти широких верств населення, а не лише представників знаті. Оскільки діалогічний вид навчання вже не задовольняв потреби освіти, а джерел інформації було обмаль (в основному книги), саме на педагога лягала основна відповідальність та винахідливість. Він мав дещо ширший доступ до літератури, тому систематизовував інформацію у вигляді писаних текстів і на заняттях зачитував цей матеріал студентам. Це був своєрідний спосіб колективного розповсюдження і засвоєння інформації. Студенти конспектували лекції і так опановували програмний матеріал. Наприкінці XIX ст. з'явилися і інші форми проведення занять (практичні, лабораторні заняття...), оскільки обмеження навчальної роботи лише лекціями збіднювало ефективність навчально-виховного процесу. Визначальне місце лекції у системі навчально-виховного процесу у вищих навчальних

зкладах закріпилося наприкінці XIX – на початку XX ст. Хоча до сьогодні ведеться дискусія щодо доцільності застосування лекції у ВНЗ, думки вчених і практиків розходяться. Справді, вона має багато недоліків, але кращої альтернативи поки що не вигадали.

Єдиної позиції науковців щодо лекційної форми організації навчального процесу досі немає. На перший погляд здається, що тема доцільності використання лекції як основної форми навчального процесу себе вичерпала. Її переваги та недоліки досліджували Вітвицька С.С., Кузьмінський А.І., Курлянд З.Н., Артемова Л.В., Ординський В.Л., Фицула М.М., Лозова В.І., Каніщенко Л.О. Відомий російський педагог Д. Чернілевський доводить, що лекція як загальноаудиторна форма навчання є сьогодні найбільш неефективною серед інших форм навчання студентів у вищій школі [13, с. 140]. Навіть американський історик Генрі Адамс близько 100 років тому передбачав, що коли викладач не хоче бути “абсолютно безкорисним”, йому слід відмовитися від читання лекцій [11, с. 10]. З іншої сторони, як зазначає В. Загвязинський, лекція – це ефективна форма систематичного, живого, безпосереднього контакту свідомості, почуття, волі, інтуїції, переконання, усього багатства особистості педагога з внутрішнім світом слухачів [6, с. 225].

Кожна така думка на підтримку чи критику вузівської лекції має підстави для існування. Головне не процес, а результат – навчити, а яким саме чином (використовуючи традиційну, нетрадиційну лекцію чи інші форми навчання), не так і важливо. Крім того ми говоримо не про класичну лекцію, а про “театралізовану” – тобто за участю студентів. Така участь забезпечується при вільному, активному обговоренні питань, розв'язанні проблем, спільному пошукові “істини”, вмільо організованій дискусії, аналізові документів історичних джерел, тлумачення текстів, аналіз таблиць, схем, читання карт, графіків або результатів перепису і голосування.

Згідно з дослідженням, проведеного російською вченою М. Волохонською, 80% студентів асоціює поняття “лекція” зі словами “нудьга”, а взаємодію з викладачем і взагалі навчання 50% респондентів оцінюють як нудний процес [2, с. 60]. Виникає питання: лекція, як основна форма організації навчального процесу, себе вичерпала чи ні? Чи проблема не у фо-

рмі викладення, а у викладачах та студентах чи деяких об'єктивних і суб'єктивних причинах?

Систематизація і узагальнення різних наукових підходів дає можливість припускати, що вузівська лекція – головна ланка дидактичного циклу навчання. Це основна форма проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі.

В положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах говориться, що основна мета лекції – дати систематизовані основи наукових знань та практичного досвіду з навчальної дисципліни, розкрити стан і перспективи розвитку конкретної галузі науки і техніки, сконцентрувати увагу на найбільш складних і вузлових питаннях навчального матеріалу. Як правило, лекція є елементом курсу лекцій, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої або кількох тем навчальної дисципліни. Тематика курсу лекцій визначається робочою навчальною програмою. Лекції проводяться лекторами – професорами і доцентами (викладачами) вищого навчального закладу, а також провідними науковцями або спеціалістами, запрошеними для читання лекцій. Лекції проводяться у відповідно обладнаних приміщеннях – аудиторіях для однієї або більше академічних груп студентів. Лекція має значні переваги, адже є творчою співпрацею педагога зі студентами. Вона змушує студентів думати, обробляти великий обсяг інформації (звісно, якщо вона кваліфіковано прочитана, уважно вислухана і зрозуміла). За порівняно короткий час студент має можливість отримати значний обсяг наукового матеріалу, до того ж насиченим найновішою інформацією. Лекція скеровує слухача та слугує орієнтиром у неосяжному просторі наукової інформації, а також особливо незамінна в умовах дефіциту літератури. У процесі читання лекції можна враховувати специфіку професійної підготовки студентів, їхні інтереси. Викладаючи зміст лекції, можна реалізувати певні виховні можливості. Лекція не є одностороннім процесом, вона забезпечує участь студентів у педагогічному дійстві, слугує своєрідним дороговказом, компасом у неосяжному морі наукової інформації.

Відомо, що 90% інформації про довкілля та про явища, що в ньому відбуваються, людина одержує за допомогою зору, 9% – за допомогою слуху і лише 1% – за допомогою інших аналізаторів [8, с. 60]. Виходить живе слово викладача залишається найрезультативнішим і найоптимальнішим знаряддям на педагогічній ниві. Важко не погодитися з В.О. Сухомлинським, який писав: “У руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарб і пензля – живопису, без мармуру й різця скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки” [10, с. 50].

Як свідчать дослідження, під час лекції на слухачів діє не лише зміст слова, а й власне ставлення викладача до того, про що він повідомляє, емоційність викладу, його відвертість і чесність, вміння повести за собою. Поряд з перевагами варто назвати і певні її недоліки. Оскільки інформація, яку надає викладач, спрямована, в основному, на слухову пам'ять студента, без установки на тривалість запам'ятовування вона

зберігається короткий час. Але це лише в умовах, коли відсутнє постійне підкріплення та повторення. Дослідження показують, що під кінець лекції з усього обсягу поданої інформації студент може відтворити лише 10-15%. Крім того, слабкою стороною є невміння студентами молодших курсів правильно та результативно конспектувати. Особливо це стосується першокурсників, що приходять зі школи після 9 чи 11 класів. В їх уявленні лекція – це пасивний процес слухання і задиктовування основного на думку викладача. Студенти молодших курсів слабо володіють методикою і технікою сприймання змісту лекції та конспектування. Вони не пристосовані до специфіки вищої школи і тому потрібний певний адаптаційний період, щоб навчитися сприймати інформацію, конспектувати основні тези. Великі потоки слухачів теж позбавляють викладача можливості ефективно управляти розумовою діяльністю студентів, але ця проблема більше стосується ВНЗ III-IV рівня акредитації. Також домінує думка, що лекція певною мірою привчає студента до пасивного привласнення чужих думок, не стимулює його до самостійного навчання, не забезпечує індивідуального, диференційованого підходу. Але все це не повинно сприйматися так песимістично, а бути стимулом до постійного пошуку викладачем “золотої середини”.

У педагогічній науці та практиці відомі лекції різних видів: монолог, діалог, дискусія, диспут, “мізкова атака”, проблемні лекції тощо [1, с. 17]. Всі вони повністю чи частково можуть використовуватися викладачем коледжу чи технікуму (особливо при викладенні суспільствознавчих дисциплін). Найменший поштовх до самостійної розумової діяльності виявляється під час лекції-монологу, тому що основне завдання такої лекції – передача інформації з метою запам'ятовування її матеріалу без будь-якого напруження думки. Сьогодні у зв'язку зі збільшенням потоку інформації, такий вид лекції можна використати лише частково. Адже студента треба залучати до активного пошуку істини, а не до слухняного слухання. Оскільки студенти стають задіяними під час викладу теоретичного матеріалу, то наша лекція автоматично переростає в діалогічну форму. Лекція-діалог сприяє тому, що студент не просто напружує пам'ять, а й у процесі роздумів самостійно знайшов шляхи доведення певної істини. Формують навички самостійності і лекція-дискусія та лекція-бесіда. Дискусія – це не просто обговорення якого-небудь питання, а бесіда – не просто розмова чи обмін думками. Це колективний пошук істини, формування власної точки зору на основі розмаїття думок. Таку лекцію педагог не читає, а розповідає, що і є основною її перевагою. Особливої уваги заслуговують лекції, що формують творчість і самостійність студентів – проблемні лекції. Такий вид роботи передбачає не просто засвоєння наукової інформації, а пошук шляхів її отримання, вона формує пізнавальну самостійність і розвиває творчі здібності.

Існують різні класифікації видів лекцій. Ось одна з них: [6, с. 225]

1. За загальною метою: навчальні, агітаційні, виховуючі, освітні, розвиваючі.
2. За науковим рівнем: академічні і популярні.

3. За дидактичними завданнями: вступні поточні, заключні узагальнюючі, оглядові, лекції-консультації, лекції-візуалізації.

4. За способом викладу матеріалу: бінарні, дискусії, проблемні лекції, та лекції-конференції.

За іншою класифікацією лекції поділяються за змістом (з природничих, технічних, гуманітарних наук), різновидами усного мовлення (лекція-монолог, лекція-діалог), слухацькою аудиторією (для школярів, студентів, учителів, науковців), присутністю / неприсутністю адресата (слухача) (традиційна лекція, радіо- і телелекція) тощо [7, с. 47].

Якщо вам здається, що традиційна лекція себе вичерпала, то цікавим її нетрадиційним втіленням є інтегроване лекційне заняття. По-перше, це не театр одного актора. По-друге, це результат спільної творчості всіх дійових осіб цього педагогічного дійства. Адже викладачі кожен хвилину і в міру необхідності стимулюють і мобілізують діяльність студентів. Так, наприклад, цікавими і результативними будуть такі заняття з всесвітньої історії та історії України, історії України та культурології... Інтегроване лекційне заняття вимагає ретельної попередньої підготовки. Визначаються розділи, теми, питання, які переплітаються за змістом, метою використання. Плануються основні методи та засоби навчальної діяльності, розробляється комплекс навчально-методичного забезпечення заняття. До підготовки інтегрованої лекції обов'язково залучаються студенти. Вони повинні бути не пасивними спостерігачами, а активними учасниками навчального процесу (залучення до підготовки повідомлень та пошуку інформації, написання творів, есе...). Активність студентів забезпечується аналізом теоретичного матеріалу, коментуванням фактів, вирішенням навчальних проблем, демонстрацією та ілюстрацією підготовлених матеріалів, формулюванням висновків, підведенням підсумків [14, с. 8].

Привівши досить аргументів і варіантів за використання лекції, не зникає інша, не менш важлива проблема. Коли ми шукаємо причину якогось явища, то згадуємо все і не шукаємо причину в собі. Іноді дуже важко визнати свою помилку чи прорахунок, легше звалити вину на іншого. Лекція як основна форма навчального процесу не ідеальна, але, можливо, падіння її загального рейтингу в певній мірі залежить саме від нас – викладачів та студентів.

На сьогоднішній день в силу певних причин (економічні, політичні, моральні...) наш студент не завжди сумлінно ставиться до навчання. Хоча термін "студент" у перекладі з латинської означає «той, що сумлінно працює, «той, хто бажає знання» [2, с. 107]. До ВНЗ I-II рівня акредитації вступають школярі 15-17 років і їх основне завдання – гордо підтримати "марку студент". Соціолог В. Шубкін називає вік від 17 до 25 років доленосним періодом у житті людини [2, с. 110]. Це вік переоцінки цінностей і мотивації поведінки, період формування якостей характеру та

інтелекту. Те що буде закладене в цей період, проросте в майбутньому.

З іншої сторони з тих же самих причин і викладач не завжди кваліфіковано підходить до підготовки лекції (подає застарілу інформацію, не реагує на пасивне ставлення студентів, готується до заняття поспіхом...). Важливо згадати в цьому контексті слова В. Сухомлинського. "Найбільш досвідченим стає педагог, який уміє аналізувати свою працю" [9, с. 7]. Вчасний самоаналіз та виправлення прорахунків і недоліків – важлива якість успішного викладача і студента, адже всі ми не ідеальні.

Отже, для того щоб лекція мала найкращий якісний результат треба дотримуватися ряду вимог. Зустрічається їх поділ на кілька груп: дидактичні, методичні та психолого-педагогічні.

Інформація, що подається на занятті повинна відповідати високому науковому рівню. Викладач повинен слідкувати за її оновленням, перевіряти сумнівні дані, особливо, якщо джерелом є мережа Інтернет. Лекція повинна містити оптимальний обсяг інформації, достатню кількість наукових фактів, прикладів чи документів для висвітлення відповідної теми. Сам лектор повинен вміти донести її до кожного студента, аргументувати те чи інше твердження. Часто для пояснення певного явища чи події необхідно проаналізувати різні точки зору. Важливо знайти якесь оптимальне рішення на основі всіх думок, сформулювати власну точку зору, навчити формулювати висновки. Лекція повинна містити достатню кількість яскравих, переконливих прикладів, фактів, документів. Потрібно акцентувати увагу на роз'ясненні нових термінів, назв та надати студентам можливість слухати, усвідомлювати і коротко записувати інформацію (при невмінні – навчити конспектувати). Неохоплені питання та нюанси виносити на самостійне опрацювання. За можливості використовувати максимум дидактичних матеріалів, наочностей, технічних засобів, а також все різноманіття методів та принципів навчання. Науковість, інформативність, змістовність, правильна та чітка методика викладу матеріалу, справді, є головним фактором успішної лекції. Але не менш важливу роль відіграють і інші фактори: психологічний настрій на читання лекції в студентській аудиторії; уміння встановлювати педагогічний контакт з аудиторією, емоційність викладу матеріалу; чітка структура і логіка розкриття навчального матеріалу; ясність викладення думок, активізація мислення слухачів. Культура мовлення викладача, сама манера її ведення та вміння самого студента слухати та сприймати інформацію теж впливають на результативність навчального процесу.

Виходить, лекція – це елемент (пазл) єдиної картини всього навчального процесу. Без неї ніби можна і обійтися, але втратиться якісний цілісний образ. Тому така форма навчання повинна використовуватися в найкращому її втіленні (як театралізована багатостороння взаємодія).

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук І. Лекційно-семінарська (практична) система навчання у трудовій підготовці старшокласників // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 4. – С. 16 – 20.
2. Вітвицька С.С. Основи з педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. – 2-ге вид. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.
3. Волохонская М.С. Особенности переживания студентами лекционных и практических занятий // Вестник Санкт-Петербургского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1. – С. 100 – 103.

бургского университета, сер. 6, вып. 2 (ч. II), 2007. – С. 58-62.
4. Дмитренко Г. Еколюдиноцентрична стратегія розвитку // Педагогічна газета. – 2013. – Квіт. – № 4. – С. 7.
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вузів / А.І.Кузьмінський. – 2-ге вид. – К. : Знання, 2011. – 486 с. – (Вища освіта XXI століття).
6. Лекції з педагогіки вищої школи : Навчальний посібник / за ред. В. І. Лозова. – 2-е вид., доп. і випр. – Харків: ОВС, 2010. – 480 с.
7. Семенов Олена. Університетська лекція крізь призму традицій і сьогодення // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 7. – С. 47 – 50.
8. Симоненко Т. Лекція-візуалізація як одна з інноваційних форм навчання мови у вищих закладах освіти // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 16 – 20.

9. Ситар Іван. Лекційно-практична система навчання // Директор школи. – 2000. – Січ. – № 2. – С. 5 – 8.
10. Склярова Галина. Лекційно-семінарська форма навчання // Світло. – 2002. – № 3. – С. 49 – 51.
11. Скар О. Лекція як метод і форма навчання у вищій школі // Освіта. – 2003. – 28 трав.–4 черв. (№ 24/25). – С. 10-11.
12. Цукор Л. Лекційно-семінарська система навчання / Л. Цукор // Хімія. Шкільний світ. – 2009. – Берез. (№9). – С. 3-6.
13. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. Пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
14. Яцишина Г., Остроушенко Л. Бінарна лекція як одна із форм організації навчання у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації // Освіта. – 2004. – 25 лют. – 3 бер. (№ 10). – С. 8 – 9.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. I. Androschuk auditorio Seminario (operativa) disciplina ratio operis ad praeparationem seniores [Lecture- seminar (practical) training system to labor training senior] // disciplina in Curriculo studiorum Institutis . – 2004. – № 4. – S. 16 – 20.
2. Vitvytska SS Fundamentalum Pedagogics . Nullam enim dolor , elit educationis ratio [Fundamentals of Pedagogics]. – 2 edd. – K : Centrum litterarum, 2011. – 384 s.
3. Volohonskaya MS Features perezhivanyya lektsyonnykh alumni et districtus paene [Features students experience lectures and practical classes] // Acta Universitatis Peterburhskoho - submersa , domine. 6, Vol. 2 (Part II) , 2007. – S. 58 – 62.
4. G. Dmitrenko Ekolyudynotsentrychna progressionem consilio [Ekolyudynotsentrychna Development Strategy] / Gennady Dmitrenko // magister arcu . – 2013. – April – № 4. – S. 7.
5. V . Kuz'minskii AI Paedagogia superior educationem , alumni a manual [Pedagogy High School] / AI Kuz'minskii . – 2edd. – K : notitia , 2011. – 486s. – (Superius Educationis XXI saec.)
6. Lectionibus Pedagogics : manual [Lectures on Pedagogics] / Ed . VI Lozovaja . – 2edd . , Eros. et effluxus . – Kharkov : Sociae , 2010. – 480 s.
7. Semenoh Elena . University lectionibus luce hodierna traditione [University lectures in the light of tradition and present] // Ucraina linguae et litterarum schola. – 2011. – № 7. – S. 47 – 50.
8. T. Simonenko Acroases visualization ut de lingua doctrina in eget portitor formae superior educationem [Lecture visualiza-

tion as one of the innovative forms of language learning in higher education] // School Genitrix . – 2004. – № 4. – S. 16-20.
9. John Sitar . Lectiones et disciplina ratio practica [Text] [Lectures and practical training system] // Director scholae. – MM . – August . – 2000. – January – № 2. – S. 5-8.
10. Galina Sklyarov . Auditorio Seminar DISCIPLINA [Text] [Lecture - Seminar Tuition] / Galina Sklyarov // lumine. – 2002. – № 3. – S. 49 – 51.
11. Sknar O. auditorio modus et forma in literis superioribus educationem [Lecture method and as a form of learning in higher education] / Alexander Sknar // educationem. – 2003. – 28 Jube – 4 June (№ 24/25). – S. 10-11.
12. Sugar Lydia. Auditorio Seminario ratio docendi [Lecture-seminar training system] // elit . Schola universitas. 2009. – Mar. (№9). – S. 3-6.
13. Chernylevskyy DV Maximum technicae scholis Dydaktycheskye societatis : Textbook . Enchiridion universitatibus [Teaching Technology in Higher Education] / DV Chernylevskyy . – SI : Unitas - Dana , 2002 . – 437 s .
14. Yatsyshyna G. L. Ostroushenko binarii auditorio quasi unus ex institutionis rationes superior educationis instituta in I-II gradus accreditation [Binary lecture as one of the forms of training in higher educational institutions of I-II accreditation levels] / educationem. – 2004. – 25 February – 3 June (№ 10). – S. 8 – 9.

Hurska O.V. Lecture in universities and II levels of accreditation - the past or the future (for example, social sciences)

Abstract: Lecture long entrenched as the main form in the system of the educational process of higher education. But by reducing the number of hours set aside for lectures, there were a number of problems that affect its efficiency. The article discusses the relevance of the lecture as one of the main forms of educational process in the modern world. Focusing on its strengths and weaknesses, the author focuses on the basic requirements for its effective implementation. The paper specifies the major shortcomings and difficulties of the lecture material. After analyzing the main arguments in support and criticism of university lectures, author concludes on the feasibility of using lecture in the classroom. The article provides guidance for teachers and students to improve the effectiveness of lecture courses.

Keywords: lecture, learning, student, teacher, discussion, learning process

Гурская О.В. Лекция в высших учебных заведениях I-II уровня аккредитации – прошлое или будущее (на примере обществоведческих дисциплин)?

Аннотация: лекция давно закрепились как основная форма обучения в системе учебно - воспитательного процесса высшей школы. Но в результате сокращения количества часов, отведенных для лекций, возникло ряд проблем, влияющих на ее эффективность. В статье рассматривается вопрос актуальности лекции как одной из основных форм учебного процесса в современных условиях. Акцентируя внимание на ее достоинствах и недостатках, автор сосредоточивает внимание на основных требованиях для эффективного ее воплощения. В статье указываются основные недостатки и проблемы изложения лекционного материала. Проанализировав основные аргументы в поддержку и критику вузовской лекции, автор приходит к выводу о целесообразности использования лекции в учебном процессе. Статья содержит рекомендации для преподавателей и студентов по улучшению эффективности лекционной формы обучения.

Ключевые слова: лекция, формы обучения, студент, преподаватель, дискуссия, учебный процесс.

Дубініна О.М.¹

**Акмеологічні засади розвитку математичної культури
майбутніх інженерів індустрії програмної продукції**

¹ Дубініна Оксана Миколаївна, кандидат технічних наук,
доцент кафедри комп'ютерної математики та математичного моделювання,
Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут", м. Харків, Україна
Received September 25, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. Стаття присвячена проблемі пошуку ефективного шляху формування та наповнення математичної культури майбутніх інженерів індустрії програмної продукції, яка є однією з важливих умов стійкості професійної компетентності цих фахівців. Обґрунтовано доцільність акмеологічного підходу формування і розвитку математичної культури студентів за напрямом підготовки "програмна інженерія". Зазначено, що професія інженера з програмного забезпечення та, взагалі, ІТ-фахівця, стає не тільки однією з наймасовіших, але й однією з найважливіших за ступенем впливу інженерної праці на суспільство. По великому рахунку, особистісно-професійні якості цих фахівців впливають на мільйони людей. А підвищення якості підготовки спеціаліста галузі програмної інженерії істотно залежить від організації навчального процесу у вищих технічних навчальних закладах системи освіти. В роботі наведені ті технологічні зміни, які у рамках акмеологічного підходу, під час вивчення доволі великого за об'ємом та зазвичай складного для студентів циклу математичних дисциплін, покликани наряду з одночасним формуванням математичної культури фахівця, готувати його до майбутньої професійної діяльності, допомогти досягти наукового та інженерного способу мислення. Отримавши міцні знання з математичної мови при подальшому отриманні професійної освіти майбутній фахівець вже використовуватиме їх в своїй проектно-конструктивній діяльності, що є основною в області програмної інженерії. Опіраючись на акмеологічне підґрунтя визначено, що математична культура майбутнього інженера індустрії програмної продукції – це система, яка має домінуючу акмео-синергетичну основу, спирається на певні визначені компоненти, а саме: виховний, діяльнісний, дослідницький, евристичний, компетентнісно-когнітивний, мотиваційний, творчий, що дозволяє забезпечити стійку професійну компетентність, відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства та економіки, можливість самоосвіти та самовдосконалення впродовж усього життя.

Ключові слова: акмеологічний підхід, вищі навчальні заклади, математична культура, програмна інженерія, вища професійна освіта.

Реалії сьогодення з приводу отримання вищої професійної освіти за напрямом підготовки "програмна інженерія" такі, що об'єм інформації та складність знань, які пропонуються студентам збільшується, а час на їх сприйняття та засвоєння скорочується. На фоні загального зростання обсягу інформації на сучасному етапі розвитку людства, на специфіку підготовки цих фахівців накладається той факт, що програмна інженерія поступово проникає у майже всі сфери людського буття, а саме: в бізнес, політику, промисловість, медицину, освіту та інші галузі. Отже вища професійна освіта, на наш погляд, перш за все, має навчити молоду людину методам пошуку знань та їх використання, в тому числі, користуючись набутим ресурсом знань, породжувати нове знання. Таким універсальним інструментом пізнання з покон віку в інженерній освіті була і залишається математика. Але застосування потужних математичних методів в професійній діяльності неможливе без добре сформованої математичної культури майбутнього фахівця з програмного забезпечення.

Тому метою статті є обґрунтування важливості та необхідності саме акмеологічного підходу до формування та розвитку математичної культури студентів за напрямом підготовки "програмна інженерія".

Аналіз останніх досліджень та наукових публікацій показав, що акмеологічний підхід під час вивчення фундаментальних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах все частіше привертає увагу вчених, в тому числі педагогів і психологів. Так деякі сучасні аспекти з приводу цього питання висвітлили А. О. Деркач, Т.С. Марченко, О.М. Рассоха, В.М. Соф'яна та інші.

Фундаментальне математичне знання є основою математичної культури інженера галузі індустрії програмної продукції. Але зміст математичної освіти фактично є лише скороченим варіантом математичної класичної освіти, не кажучи вже про методи і технології навчання. Зважаючи на те, що майже вся інженерна діяльність програмного інженера проходить у віртуальному середовищі, використовуючи найсучасніші технології, які постійно динамічно розвиваються, існуючі зміст і методи все менше відповідають меті професійної підготовки вище названих фахівців. А це не сприяє отриманню професійно спрямованої якісної фундаментальної математичної підготовки інженера.

На сучасному етапі спостерігається тенденція ослаблення загального рівню математичної культури майбутніх інженерних кадрів по різних об'єктивних причинах, на яких зараз не будемо зупинятися. Тому для студентів, які навчаються за напрямом підготовки "програмна інженерія", область майбутньої діяльності яких тісно і нерозривно пов'язана з математикою та її методами, для яких математичне знання є запорукою їх професійної гнучкості та можливістю якісної професійної трансформації, необхідна стимуляція розвитку математичної культури шляхом осучаснення фундаментального циклу математичних дисциплін за рахунок особливостей професійної орієнтації.

Підвищення якості підготовки фахівців з вищою технічною освітою, адекватних потребам сучасного виробництва, що володіють необхідними професійно важливими якостями, знаннями та уміннями, здатних самостійно і швидко адаптуватися в безперервно мінливому інформаційному та технологічному середовищі, істотно залежить від організації навчального процесу [4].

Професія інженера з програмного забезпечення та, взагалі, ІТ-фахівця, стає не тільки однією з наймасовіших, але й однією з найважливіших за ступенем впливу інженерної праці на суспільство. По великому рахунку, професіональні та моральні якості цих фахівців впливають на мільйони людей.

Важливим джерелом оновлення підготовки компетентних фахівців у галузі програмної інженерії є акмеологія як принципово нова наука, яка вивчає особливості досягнення людиною професійної досконалості, що не можливо без сформованої на належному рівні математичної культури. Акме (старогрецькою: *ακμή*, *акме* - вершина, *λόγος*, *logos* – слово, вчення) – древньогрецьке слово, що означає – вища точка, розквіт, зрілість, найкраща пора, вершина професійної зрілості людини, тобто її "акме" – це багатомірний стан періоду життя людини, коли відбувається становлення спеціаліста як професіонала [1].

Розроблення акмеологічної системи розвитку математичної культури студентів у вузі вимагає створення нових технологій. Простежується стійка тенденція до формування таких технологій навчання. На нашу думку, при підготовці фахівців за напрямом "програмна інженерія", необхідно впроваджувати в навчальний процес з циклу математичних дисциплін технології притаманні області програмної інженерії, які використовуються під час проектування та виробництва програмного продукту, а також інформаційно-комп'ютерні технології, надаючи можливість обмежити складні математичні розрахунки. Ці технологічні зміни слугують підґрунтям розвитку інженерного мислення, формування евристичної діяльності, науково доступного сприйняття абстрактних технологічних об'єктів і методів, сприяють отриманню досвіду ознайомлення, вивчення, експлуатації комп'ютерних математичних систем, що опосередковано є підготовкою до типових виробничих функцій інженерів з програмного забезпечення.

Акмеологічний підхід у формуванні математичної культури особистості є системою принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми і завдання. Його реалізація у професійній освіті обумовлює прогресивні технологічні зміни викладання циклу математичних дисциплін майбутнім інженерам, що сприяє творчій спрямованості опанування майбутньою професією, оволодіння математичним знанням, як фундаментом професійної компетентності. Для успішного розвитку математичної культури майбутнього інженера необхідно привести у відповідність цілі і зміст математичного освітнього процесу, методи викладання циклу даних дисципліни. Математична освіта має гармонійно поєднуватися з усім процесом освіти в цілому [3]. Тому умовою реалізації акмеологічного підходу до формування математичної культури особистості у вищій школі є забезпечення освоєння студентами знань і технологій, необхідних для їх успішної самореалізації в професії, розвитку відповідної мотивації діяльності на основі даних, отриманих в результаті рішення конкретних дослідницьких та професійно орієнтованих прикладних математичних завдань. Оскільки вміння правильно застосовувати математичні методи для вирішення практичних завдань - один з найважливіших проявів профе-

сійної культури сучасного інженера з програмного забезпечення та умова стійкості його компетентності впродовж усієї професійної діяльності.

Наукове знання описується великою кількістю мов. Проте математична мова, як компонент математичної культури, має потужні можливості перетворення записаної на ній інформації. Мова математики є ефективним засобом створення математичних моделей та конструктів. Здобувши ці вміння і навички під час вивчення циклу математичних дисциплін, при подальшому отриманні професійної освіти майбутній фахівець вже використовуватиме їх в своїй проектно-конструктивній діяльності, яка є основною в області програмної інженерії.

Професійне спрямоване формування математичної культури майбутніх спеціалістів в області програмної інженерії мотивує студентів з більшою усвідомленістю набувати математичні знання, вміння, навички, оволодівати математичною мовою та сприяє розвитку математичного та інженерного мислення. Тому мотивацію будемо розглядати як акмеологічну категорію, яка є необхідною умовою для підвищення якості освіти. Мотивація походить від латинського *movere*, що дослівно означає - спонукання до дії.

В результаті дослідження визначено компоненти математичної культури студентів, що навчаються за напрямом підготовки "програмна інженерія", які формуються акмеологічними основами (рис. 1).

Оскільки основна діяльність фахівця в області програмної інженерії відбувається в когнітивній сфері та віртуальному середовищі [2, с. 105], то насамперед важливою для професійної діяльності складовою, що забезпечує на належному рівні сформована математична культура є **компетентнісно-когнітивний** компонент, який включає професійно спрямовані математичні знання, вміння, навички, математичне мислення (насамперед абстрактне, логічне, алгоритмічне, аналітичне) та математичну мову, які сприяють підвищенню професійної компетентності, слугують основою розвитку інженерного мислення, є інструментом вдосконалення професійних навичок та вмінь; **мотиваційний** компонент сприяє підвищенню потреби у самореалізації та досягненнях, розширенню кругозору; **евристичний** компонент математичної культури особистості майбутнього фахівця в області програмної інженерії з точки зору акмеологічного підходу ґрунтується на здозі генерувати нове знання при виникненні професійної проблеми; **виховний** компонент має за основу ті особистісні якості, інтереси, схильності та здібності, що розвиваються під час формування математичної культури, які сприяють досягненню вершин професійної майстерності у вище названій галузі, а саме: уважність; акуратність; терплячість; наполегливість; цілеспрямованість; відповідальність; схильність до інтелектуальних видів діяльності; вміння самостійно приймати рішення; незалежність (наявність власної думки); креативність; раціональність; наполегливість; готовність до активного освоєння інноваційної професійної практики, усвідомлення своїх потенційних можливостей та прагнення до подальшого розвитку і професійного самовдосконалення, високий рівень формалізаційних здібностей, високий рівень розвитку розподілу, обсягу, концентрації і переключення

уваги; високий рівень розвитку пам'яті; образне, логічне та аналітичне мислення; гнучкість і динамічність мислення; здатність грамотно висловлювати свої думки; високий рівень розвитку технічних здібностей; математичні здібності; розвинена уява; розвинена моторика пальців; **творчий** компонент полягає в установці на креативність діяльності та мислення, розкритті творчого потенціалу особистості, освоєнні нових способів прийняття ефективних рішень, при виконанні професійної необхідності передбачає мож-

ливість математичної самоосвіти; **дослідницький** компонент ґрунтується на тому основному методологічному постулаті, що математика є універсальним своєрідним інструментом пізнання навколишнього світу, що в свою чергу дозволяє освоювати нові високопродуктивні алгоритми і технології вирішення професійних завдань; **діяльнісний** компонент передбачає цілеспрямоване застосування засвоєних математичних знань при вирішенні професійних проблем.



Рис. 1. Акмеологічний підхід до формування математичної культури особистості

Таким чином, на підставі акмеологічного підходу визначимо, що математична культура майбутнього інженера індустрії програмної продукції – це система, яка має домінуючу акмео-синергетичну основу, спирається на певні визначені компоненти, а саме: виховний, діяльнісний, дослідницький, евристичний, компетентнісно-когнітивний, мотиваційний, творчий, що дозволяє забезпечити стійку професійну компетентність, відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства та економіки, можливість самоосвіти та самовдосконалення впродовж усього життя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Нуриев Н.К. Дидактическое пространство подготовки компетентных специалистов в области программной инженерии / Н.К. Нуриев. - Казань: Издательство Казанского университета, 2005. – 244 с.
3. Рассоха Е.Н. Развитие математической культуры студентов технических специальностей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рассоха Елена Николаевна. - Оренбург, 2005. – 167 с.
4. Софьина В.Н. Психолого-акмеологические основы формирования профессиональной компетентности специалистов в системе учебно-научно-производственной интеграции: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07, 19.00.13 / Софьина Вера Николаевна. – Санкт-Петербург, 2007. – 505 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Entsiklopediya osviti [Encyclopedia of education] / Akad. ped. nauk UkraYini; glavniy red. V. G. Kremen. – K. : YurInkom Inter, 2008. – 1040 s.
2. Nuriev N.K. Didakticheskoe prostranstvo podgotovki kompetentnyih spetsialistov v oblasti programnoy inzhenerii [Didactic space training of competent specialists in the field of software engineering] / N.K. Nuriev. - Kazan: Izdatelstvo Kazanskogo universiteta, 2005. – 244 s.
3. Rassoha E.N. Razvitie matematicheskoy kulturyi studentov tehniceskikh spetsialnostey [Development of the mathematical culture of students of technical specialties]: Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Rassoha Elena Nikolaevna. - Orenburg, 2005. – 167 s.
4. Sofina V.N. Psihologo-akmeologicheskie osnovyi formirovaniya professionalnoy kompetentnosti spetsialistov v sisteme uchebno-nauchno-proizvodstvennoy integratsii [Psychologically-acmeological bases of formation of professional competence of specialists in the system of educational-scientific-production integration]: dis. ... doktora psihol. nauk: 19.00.07, 19.00.13 / Sofina Vera Nikolaevna. – Sankt-Peterburg, 2007. – 505 s.

Dubinina O.M. Acmeological foundations for the development of the mathematical culture of the future engineers in the software industry

Abstract. This article is devoted to finding effective ways of forming and filling the mathematical culture of future engineers in the software industry, which is one of the important conditions of stability of the professional competence of specialists. The expediency of acmeological approach of formation and development of the mathematical culture of students in specialty "software engineering" is proved. Noted that the profession of engineer in the software and, in general, IT-specialist, becomes not only one of the most popular, but also one of the most important in the degree of influence of engineering labour on society. By the highest, personal and professional qualities of these specialists affect millions of people. And improving the quality of specialist training in the field of software engineering essentially depends on the organization of educational process in higher technical education in the education system. The paper describes the technological changes that in the framework of the acmeological approach, during a study of sufficiently large in terms and usually difficult for students mathematical subjects, designed along with the simultaneous formation of mathematical culture specialist, to prepare he for future professional activities, to help achieve the scientific and engineering thought. Having strong knowledge in mathematical language at the further professional education the future specialist will use them in their design and constructive activity that is the basis in the field of software engineering. Based on acmeological background determined that mathematical culture of the future engineer in the software industry is a system that has a dominant acmeo-synergistic basis, based on certain specific components, namely: educational, activity, research, heuristic, competence-cognitive, motivational,

creative, that provides steady professional competence in accordance with the requirements of innovative development of society and economy, the ability to self-education and self-improvement throughout the life.

Keywords: acmeological approach, higher education institutions, mathematical culture, software engineering, higher professional education.

Дубинина О.Н. Акмеологические основания развития математической культуры будущих инженеров индустрии программной продукции

Аннотация. Статья посвящена проблеме поиска эффективного пути формирования и наполнения содержания математической культуры будущих инженеров индустрии программной продукции, которая является одним из важных условий устойчивости профессиональной компетентности этих специалистов. Обоснована целесообразность акмеологического подхода формирования и развития математической культуры студентов по направлению подготовки "Программная инженерия". Отмечено, что профессия инженера по программному обеспечению и, вообще, ИТ - специалиста, становится не только одной из самых массовых, но и приобретает статус одной из важнейших по степени воздействия инженерного труда на общество. Личностно - профессиональные качества этих специалистов в современном мире влияют на миллионы людей. А повышение качества подготовки специалиста в области программной инженерии существенно зависит от организации учебного процесса в высших технических учебных заведениях системы образования. В работе приведены те технологические изменения, которые в рамках акмеологического подхода, при изучении достаточно большого по объему и обычно сложного для студентов цикла математических дисциплин, призваны одновременно с формированием математической культуры специалиста, готовить его к будущей профессиональной деятельности, помочь достичь научного и инженерного образа мышления. Получив прочные знания математического языка, при дальнейшем получении профессионального образования, будущий специалист использует их в своей проектно - конструктивной деятельности, являющейся основной в области программной инженерии. Опираясь на акмеологические основания определено, что математическая культура будущего инженера индустрии программной продукции - это система, которая имеет доминирующую акме - синергетическую основу, опирается на определенные компоненты, а именно: воспитательный, деятельностный, исследовательский, эвристический, компетентно - когнитивный, мотивационный, творческий, что позволяет обеспечить устойчивую профессиональную компетентность в соответствии с требованиями инновационного развития общества и экономики, возможность самообразования и самосовершенствования на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: акмеологический подход, высшие учебные заведения, математическая культура, программная инженерия, высшее профессиональное образование.

Зінченко В.М.¹

Формування правописних умінь і навичок учнів на уроках української мови в профільних класах

¹ Зінченко Вікторія Миколаївна, старший викладач, Криворізький навчальний центр Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського, м. Кривий Ріг, Україна

Received October 11, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотация. У статті розглянуто шляхи формування орфографічних і пунктуаційних умінь і навичок учнів профільних філологічних класів на уроках української мови та запропоновано концепцію робочого зошита-посібника як ефективного засобу підвищення правописної грамотності старшокласників.

Ключові слова: правописна грамотність, орфографічні й пунктуаційні вміння та навички, робочий зошит, філологічний профіль.

Проблема підвищення правописної грамотності учнів загальноосвітніх навчальних закладів постійно знаходиться під увагою методистів і вчителів, проте лишається актуальною з багатьох причин. Серед головних, на нашу думку, складна мовна ситуація через відсутність україномовного середовища у великих містах; засилля російської мови в інформаційному просторі та на книжковому ринку; функціонування суржику як мови спілкування; помилки в рекламі на щитах, у біжучому рядку в транспорті та на телебаченні, на афішах і в оголошеннях; зниження інтересу до вивчення української мови порівняно з іноземними (особливо англійською); недостатнє врахування цих чинників у навчально-виховному процесі.

Кожного року за результатами ЗНО, діагностичного зрізу знань першокурсників викладачі й методисти звертають увагу на низький рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності вступників і студентів. Пе-

вною мірою це стосується й учнів, які обрали в старшій школі філологічний профіль.

Писемна грамотність є важливим показником загальнокультурного рівня представника будь-якого фаху. Для майбутніх філологів це свідчення професійної компетентності: учитель, викладач, лінгвіст, редактор, перекладач, журналіст тощо має бути носієм досконалої літературної мови, а його усне й писемне мовлення має бути взірцевим.

За мету нашої статті ми обрали розглянути шляхи формування орфографічних і пунктуаційних умінь і навичок учнів профільних філологічних класів на уроках української мови. Відповідно до мети були сформульовані такі завдання: проаналізувати стан досліджуваної проблеми в лінгводидактиці й психології; розглянути застосування системи вправ з орфографії та пунктуації у робочих зошитах як ефективний засіб підвищення правописних умінь і навичок учнів; за-

пропонувати матеріали для робочих зошитів-посібників з української мови для учнів 10, 11 класів профільних філологічних класів.

Удосконаленню правописної грамотності учнів присвячено роботи психологів (М. Богоявленський, Г. Граник, С. Жуйков тощо) і методистів (Н. Алгазіна, М. Баранов, М. Вашуленко, В. Горбачук, Т. Донченко, Г. Козачук, В. Мельничайко, Л. Райська, І. Хом'як, Н. Шкуратяна, С. Яворська й ін.).

На думку лінгводидактів, правописні навички учнів формуються в тісному взаємозв'язку з мовленнєвими навичками в процесі розвитку мовлення. Наприклад, І. Хом'як вважає, що навички писемного мовлення формуються тільки на основі вмінь володіння усним мовленням, тому потрібно дбати про культуру усного мовлення учнів під час роботи над удосконаленням правописних умінь і навичок [10, с. 16].

Ми поділяємо точку зору О. Горошкіної, що вироблення орфографічних, пунктуаційних умінь і навичок має поєднуватися з роботою з розвитку мовлення – переказам, переказам з творчими завданнями, творам – має передувати підготовка, що планується з урахуванням умінь, набутих на уроках мови, а також вікових та індивідуальних особливостей учнів [2, с. 81]. У класах філологічного профілю це тезування, добір епіграфів, цитат і опорної лексики до теми, написання планів – усе задля допомоги старшокласникам уникнути помилок.

Правописні теми учні розглядають на уроках мови в основній школі, проте при їх вивченні бракує системності. Також молодші підлітки недостатньо мотивовані на свідоме вироблення орфографічних і пунктуаційних навичок, вони віддають перевагу заучуванню правил [9, с. 48], а практичний досвід свідчить, що цим шляхом важко навчитись грамотно писати. Отже, у профільних класах потрібна системна робота з актуалізації опорних знань учнів з орфографії та пунктуації. Її ефективність значною мірою визначається тим, як саме формуються у свідомості учнів уявлення про логічну структуру виучуваного чи повторюваного матеріалу. При цьому набуває важливого значення технологія структурування навчального матеріалу з орфографії й пунктуації, виявлення в ньому структурних відношень, що покликані допомогти формуванню узагальнень, чітко диференційованих і зрозумілих.

Задля здійснення методично доцільного структурування необхідно виділити обсяг матеріалу для вивчення з позицій частотності його застосування й комунікативної значущості; визначити способи узагальнення правописних тем; вибрати спосіб фіксації логічних структур навчального матеріалу (опорний концепт, модель, таблиця, схема, алгоритм тощо), засіб репрезентації логічних структур (комп'ютер, схема, робочий зошит і т. ін.).

Нам імпонує думка Н. Талізної, що мову, як і математику, можна вивчати лише з розумінням її специфічних особливостей, з умінням користуватися ними. Але це буде тільки в тому випадку, коли вчитель формує необхідні прийоми мовного мислення. Якщо ж про це не піклуватися достатньо, то мова вивчається формально, без розуміння суті, а тому й не викликає інтересу в учнів [9, с. 137].

Навчання грамотному письму спирається на основні дидактичні принципи: вивчення орфографії й пунктуації в постійному зв'язку з граматиною, поєднання свідомості з автоматизмом, зв'язок навчання орфографії й пунктуації з розвитком мовлення. При вивченні або повторенні будь-яких відомостей з граматики варто звертати увагу на правописні моменти: при вивченні фонетики й морфології – на орфографію, при вивченні синтаксису – на пунктуацію.

Як вважає Г. Козачук, свідомість і автоматизм забезпечуються за умови повного розуміння суті орфографічного чи пунктуаційного правила, сформованості навички правильного перенесення правила на всі випадки, що йому підпорядковані. Автоматичність грамотного письма можна виробити тільки при застосуванні системи тренувальних вправ, під час виконання яких відбувається процес перетворення свідомої діяльності із застосування правила правопису на діяльність автоматичну [5, с. 4].

Процес навчання грамотному письму мають супроводжувати вправи з розвитку мовлення, бо саме під час довільної творчості активізується й збагачується словниковий запас, удосконалюється нормативність мови. Треба навчати учнів розпізнавати орфограми й пунктограми у творчих роботах так само, як і у спеціально підібраних вправах.

На думку вчених-методистів (З. Бакум, О. Біляєв, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, Г. Козачук, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Плющ, О. Семенов, Л. Скуратівський, В. Тихоша, Г. Шелехова, І. Ющук та ін.), для успішного навчання грамотного письма велику роль відіграє якість дидактичного матеріалу. Багата лексична база, цікаві за змістом речення й тексти не тільки підвищують рівень знань і загального розвитку учнів, а й сприяють зміцненню правописних навичок. Особливу увагу слід також звертати на якість учнівської роботи, чіткість та охайність письма, що теж впливає на рівень грамотності.

Навчання української мови на профільному рівні має забезпечити єдність навчання, виховання та цілеспрямованого інтелектуального розвитку особистості, культури мови, що перебуває в діалектичному зв'язку з культурою мовлення, а також передбачає створення умов для самореалізації й саморозвитку особистості [4, с. 7]. Для успішного розв'язання цих завдань учитель має враховувати методичні новації, ефективні умови їх системного впровадження.

Важливими для побудови системи навчання правописної грамотності учнів профільних філологічних класів вважаємо висновки А. Мурашова: «Пізнання мови через штучно розчленовані утворення (правила, формулювання, схеми) може порушити наявні у свідомості учнів схеми цілісного сприйняття, без яких грамотність неможлива» [6, с. 4]. Школярі у процесі навчання намагаються засвоїти правила, сукупність формулювань, а не мовні моделі української мови. Проте «найважливішою рисою психічної культури є те, щоб слово входило у свідомість учня як живе, яскраве відображення дійсності» [8, с. 357].

У профільній школі учні опановують систематичний курс мови, тому непотрібно дублювати вивчене в основній школі. Ефективно запроваджувати «текстове навчання» [2, с. 64]. У старших класах варто застосо-

увати завдання на зразок: знайдіть і поясніть у тексті орфограми й пунктограми; сформулюйте завдання для повторення орфографії та пунктуації; виділіть складні орфограми тощо. Крім того, текст дає можливі побачити функції того чи того мовного явища.

Для всіх видів роботи (вправ, диктантів, переказів, перекладу тощо) важливо добирати змістовні тексти пізнавального призначення, а також професійно орієнтовані тексти, що мотивує вивчення орфографії й пунктуації. Робота з такими текстами виправдана психологічно, учнів зацікавлює нова інформація, а це відіграє позитивну роль, сприяє виникненню в школярів інтересу й полегшує роботу вчителя [3, с. 6]. Як показує практика, усе, що зацікавлює учнів, краще запам'ятовується, відповідно, робота з такими текстами буде ефективнішою.

Наприклад, старшокласники пояснюють функції прислівника й діприслівника, їх особливу виразність і написання, а також пунктограми у складному реченні з різними видами зв'язку: *Стояла в травах ніч, а трави пахли літом, за кленами сіріло джерело, і небо йшло задумливо над світом, і довгі зорі сіяло крізь віти, втираючи хмариною чоло (Микола Вінграновський).*

Яскравий поетичний приклад сприяє тому, що навчальна інформація наче кодується, «записується» у пам'яті, він асоціативно пов'язується з матеріалом, що вивчається або повторюється, і згодом може прислужитися при його згадуванні [6, с. 7]. Це пояснюється тим, що в будь-якій діяльності, зокрема навчальній, звернення до образів сприяє «інтуїтивному осягненню когнітивної ситуації» [1, с. 34].

В 11 класі після опрацювання тексту «Витязь української поезії» задля повторення та систематизації вивченого матеріалу учням пропонуються післятекстові завдання.

Витязь української поезії

З глибин народного життя вийшла поезія Василя Симоненка. З мужності народу, з горя його і його звитязної боротьби виспівалась вона.

Вийшов він з того дитинства, що його в самій за-в'язі опалила своїми чорними ураганами війна. Василеве дитинство чуло ридання матерів, що безуміли від горя над фронтними похоронками, воно брело за ними скородити повоєнні поля, тяжко добувати хліб насущний. Зболений ранніми болями, одержимий жагою любові до матері України, він виповів цю любов і цей біль у слові пекучому і шаленому.

Симоненко бачить народ свій і в його багатющій героїчній історії, і в реальній неминучості майбуття, де українська нація – після тоталітарних жахів імперії, після геноцидів та голодоморів – посяде гідне місце в житті цивілізованого вільного людства.

Із творів Василя Симоненка постає образ сучасної молодої людини, цільної і благородної у своїх пориваннях, у гуманістичних устремліннях до високих ідеалів, заповіданих нам ще Шевченком. Не випадково шевченківські інтонації, мотиви народної пісні так часто озиваються, відлунюють у поезіях Василя Симоненка. Непідробна глибока народність органічно притаманна його творчості, його поглядам на світ і на життя, на своє місце в ньому.

Не примеркла з літами поетична зоря Василя Симоненка. Горить високим, чистим світлом у небі українського красного письменства. По цій високості і чистоті, по алмазному блиску пізнаємо її серед інших. Його поезія живе, їй відкритий шлях до юнацьких сердець, до народу, до України, – нині вже оновленої, незалежної, соборної, – вона навіки увінчала поета своєю любов'ю. Справді, ніби молодий витязь, звівся він у нашій поезії, і так виразно чуємо його свіжий, юнацький, бадьорий голос (За Олесем Гончаром).

1. Знайдіть у тексті орфограми.
2. Поясніть пунктограми в реченнях другого абзацу.
3. Визначте стиль тексту. Обґрунтуйте свою думку.
4. Знайдіть у тексті по 2 слова, у яких звуків більше, ніж букв, і букв більше, ніж звуків.
5. Який фонетичний процес відбувається у словах *тяжко, притаманна, увінчала?*
6. Доведіть на прикладах із тексту, що чергування *у-в, і-й* – засіб милозвучності української мови.
7. Запишіть фонетичну транскрипцію слів *боротьби, юнацький, український, письменники*.
8. Якими словами з тексту можна проілюструвати правопис префіксів?
9. Розкрийте зміст епітетів *пекуче й шалене* (слово), *алмазний* (блиск).
10. Доберіть синоніми до слів *звитязна, непідробна, притаманна*.
11. Знайдіть у тексті фразеологізм і слова в переносному значенні.
12. У якому слові відбувається чергування приголосних?
13. Визначте частиномовну приналежність слів у реченні *Не примеркла з літами...*
14. Якими словами з тексту можна проілюструвати правопис частки *не* з різними частинами мови?
15. Виконайте синтаксичний розбір останнього речення.

На уроках української мови в старших класах філологічного профілю важливо застосовувати орфографічно-пунктуаційний практикум: систематичне виконання вправ із певною орфограмою чи пунктограмою. Дидактичний матеріал для практикуму слід добирати з урахуванням частотності вживання орфограм і пунктограм у писемному мовленні.

Ефективним засобом навчання, на нашу думку, є робочі зошити. Робочий зошит із відповідями для самоперевірки й самоконтролю є одним із шляхів поглибленого вивчення української мови за новими формами навчання та закріплення матеріалу. Разом із підручником він може становити навчальний комплект для успішного формування в учнів мовно-мовленнєвих компетентностей. Беззаперечною перевагою робочих зошитів є те, що вони дають можливість заощаджувати час для розв'язання навчальних завдань уроку. Уся система завдань тут спрямована на формування умінь і навичок, на розвиток творчих здібностей учнів, на активізацію їх розумової діяльності.

Нами розроблено матеріали для робочих зошитів-посібників для 10, 11 класів за чинною програмою для профільного вивчення української мови. Робочі зошити містять систему вправ і завдань. Матеріал зошитів дібрано з урахуванням сучасних підходів до навчання

української мови – психологічного, психолінгвістичного, особистісного, комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного.

Структура робочих зошитів дає змогу систематично залучати учнів до виконання правописних завдань, а тому сприяє обов'язковому введенню орфографічного й пунктуаційного практикуму на кожному уроці. Наприклад, у завданні до теми «Числівник як частина мови» (10-й клас) запропоновано записати повними словами числа й скорочення, поставивши числівники в потрібному відмінку: Земля разом з (8) _____ іншими планетами рухається навколо Сонця. Відстань її до Сонця змінюється від (147,1) _____ млн. кілометрів на початку січня до (152,1) _____ млн. кілометрів на початку липня. Період обертання Землі навколо нашого світила дорівнює (365,242) _____ доби, а навколо своєї осі – (23) _____ годинам (56) _____ хвилинам (5) _____ секундам. Довжина земного екватора вимірюється (40075704) _____ метрами. Уся поверхня Землі становить (510) _____ млн. квадратних кілометрів, причому на (361,1) _____ млн. квадратних кілометрів її, тобто на (71) _____ процентів, розліявся Світовий Океан (3 журналу).

У завданні «Розділові знаки при однорідних членах речення» до теми «Особливості вживання в мовленні ускладнених простих речень» (11 клас) потрібно вставити на місці пропусків, за необхідності, тире, двокрапку або коми: 1) *Всі слухають пісню нещасний коханець щаслива пара і мати її дитина* (Леся Українка). 2) *Дужі хвилі ринуть і ридують і здійснюються все вгору* (Леся Українка). 3) *В моїм серці і бурі і грози і рокотання-ридання бандур* (Павло Тичина). 4) *Вона у зірках і у вербах вона і в кожному серця ударі... У квітці в пташині в електровогнях у пісні у кожній у думі в дитячій усмішці в дівочих очах і в стягів багряному шумі...* (Володимир Сосюра). 5) *Сниться гомін дубів прадідівських та річка біла хата та тепла долоня сестри...* (Євген Маланюк). 6) *Все повторялось і краса й потворність. Усе було асфальти й спортивні* (Ліна Костенко). 7) *Спилюсь не тямлю, що воно за диво, оці степи це небо ці ліси...* (Ліна Костенко).

У зошиті є розділ "Правописний тренажер", що містить тексти, із яких вилучено орфограми й пунктограми, на зразок:

Десна

Тоді Десна була глибокою і бистрою річкою. В ній тоді ще не купавс ні хто і на пісках її майже ніх то ще не валявся голій. Ще ні коли було усім. Були всі тоді трудящі чи малі. Дівчата не купались навіть у свято соромлячи сь ск дати сорочки. Чоловікам з давніх давен не личило купатись за звичаєм.

Жінки ж боялися водою змиє здоров'я. Купалис тільки ми малі. Була тоді ще дівкою Десна а я зд вован им мален ким хлопчиком із широко ро критими з леними очима.

Благословен а буд моя не займан а дівиче Десно що згадуюч тебе вже много літ я завжди добрішав почував себе не вичерп о б гатим і щирим. Так багато дала ти мені подарунків на все жит'я.

Далека краса моя Щасливий я що народився на твоєму бер зі що пив у не забут і роки твою м яку в селу сиву воду ходив босий по твоїх ка кових вис пах слухав рибал с ких розмов на твоїх човнах і казан я старих про давнину що лічив у тобі зорі на п р кинутому небі що й досі дивляч с часом у низ не втратив щас я бачити оті зорі навіть у буде их калюжах на жи свих шляхах (Олександр Довженко).

Учні відновлюють у тексті пропущені розділові знаки, букви, апостроф або м'який знак; з'єднують слова, що пишуться разом, або вставляють дефіс. Як варіант, з аналогічними текстами можна працювати за комп'ютером.

По закінченні радимо учням перевірити правильність виконаного завдання (повні тексти вміщено в останньому розділі зошита «Ключі для самоперевірки») і виконати роботу над помилками, що сприяє розвитку навичок самоконтролю. Таким чином, робочий зошит дозволяє охопити значно більший обсяг роботи на уроці, урізноманітнити й інтенсифікувати навчальний процес, сприяє формуванню правописних навичок старшокласників.

Ми поділяємо думку методистів А. Манако, Я. Остаф, Г. Шелехової, що інтенсифікація навчання є одним із шляхів удосконалення методів, форм і засобів навчання української мови, формування пізнавальних інтересів, глибшого сприйняття та розуміння теоретичного матеріалу [11, с. 33].

Розглянувши шляхи формування правописних умінь і навичок учнів старших класів профільної школи, ми дійшли таких висновків: правописні навички учнів формуються в постійному зв'язку з граматиною та з мовленнєвими навичками в процесі розвитку мовлення; робота з текстовим матеріалом є важливою для повторення комплексу орфограм і пунктограм; у профільних класах робота з актуалізації опорних знань учнів з орфографії та пунктуації потребує чіткої системності; ефективним засобом формування правописних умінь і навичок учнів 10, 11 класів є робочий зошит з української мови, де вміщено орфографічний і пунктуаційний практикум для кожного уроку із відповідями для самоперевірки й самоконтролю.

Отже, упровадження робочих зошитів з української мови є одним із шляхів удосконалення методів, форм і засобів підвищення правописної грамотності учнів профільних філологічних класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1994. – С. 34-39.
2. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія / О.М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 360 с.
3. Дорошенко О.А. Нестандартність при вивченні української мови в середній школі / О.А. Дорошенко // Укр. мова і літ. в шк. – 1990. – № 2-3. – С. 20-21.
4. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти] / Станіслав Олександрович Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.

5. Козачук Г.О. Підвищення грамотності учнів : навч. посібник [для учнів] / Г.О. Козачук. – К.: Освіта, 1994. – 161 с.
6. Мурашов А.А. Обучение русскому языку и грамотность / А.А. Мурашов // Рус. яз. в shk. – 1999. – № 6. – С. 3-10.
7. Пентиліук М.І. Особливості технології уроку мови / М.І. Пентиліук // Дивослово. – 1998. – № 4. – С. 16-18.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1 / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. shk., 1976. – 654 с.
9. Талізін Н.Ф. Педагогічна психологія : навч. посібник [для студ. середн. і вищ. пед. навч. закладів] / Н.Ф. Талізін. – М.: Видавничий центр «Академія», 1998. – 288 с.
10. Хом'як І. Практика навчання орфографії в загальноосвітній школі / І. Хом'як // Укр. мова і л-ра в shk. – 2000. – № 4. – С. 14-17.
11. Шелехова Г. Комп'ютерні технології у навчанні мови / Г. Шелехова, А. Манак, Я. Остаф // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 33-35.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Arnkheym R. Novyye ocherki po psikhologii iskusstva / Rudolf Arnkheym. – M.: Progress, 1994. – S. 34-39.
2. Goroshkina O.M. Lingvodidaktichni zasady navchannya ukraïns'koï movi v starshikh klassakh prirodnicho-matematichnogo profilyu : monografiya / O.M. Goroshkina. – Lugansk: Alma-mater, 2004. – 360 s.
3. Doroshenko O.A. Nestandartnist' pri vivchenni ukraïns'koï movi v serednïy shkoli / O.A. Doroshenko // Ukr. mova í lit. v shk. – 1990. – № 2-3. – S. 20-21.
4. Karaman S.O. Metodika navchannya ukraïns'koï movi v gimnazii / Stanislav Oleksandrovich Karaman. – K.: Lenvit, 2000. – 272 s.
5. Kozachuk G.O. Pídvishchennya gramotnosti uchniv: navch. posibnik [dlya uchniv] / G.O. Kozachuk. – K.: Osvita, 1994. – 161 s.
6. Murashov A.A. Obucheniye russkomu yazyku i gramotnost' / A.A. Murashov // Rus. yaz. v shk. – 1999. – № 6. – S. 3-10.
7. Pentilyuk M.I. Osoblivosti tenologii uroku movi / M.I. Pentilyuk // Divoslovo. – 1998. – № 4. – S. 16-18.
8. Sukhomlins'kiy V.O. Vبرانi tvori. V 5-ti t. T. 1 / V.O. Sukhomlins'kiy. – K.: Rad. shk., 1976. – 654 s.
9. Talizina N.F. Pedagogichna psikhologiya : navch. posibnik [dlya stud. seredn. í vishch. ped. navch. zakladiv] / N.F. Talizina. – M.: Vidavnicхий tsentr «Akademíya», 1998. – 288 s.
10. Khom'yak I. Praktika navchannya orfografií v zagal'noosvitniy shkoli / I. Khom'yak // Ukr. mova í l-ra v shk. – 2000. – № 4. – S. 14-17.
11. Shelekhova G. Kompyuterni tekhnologii u navchanni movi / G. Shelekhova, A. Manako, Y. Ostaf // Divoslovo. – 1999. – № 3. – S. 33-35.

Zinchenko V. Forming of spelling skills of students at the Ukrainian lessons in the specialized classes

Abstract. Ways of forming orthographic and punctuation skills of students from philology-specialized classes during the Ukrainian lessons are considered in the article. Concept of workbook as an effective method for the improvement of high school students literacy is also proposed.

Keywords: *spelling literacy, orthographic and punctuation skills, workbook, philology-specialized.*

Зинченко В.Н. Формирование правописных умений и навыков учеников на уроках украинского языка в профильных классах

Аннотация. В статье рассматриваются пути формирования орфографических и пунктуационных умений и навыков учеников профильных филологических классов на уроках украинского языка и предложена концепция рабочей тетради-пособия как эффективного способа повышения грамотности старшеклассников.

Ключевые слова: *грамотность правописания, орфографические и пунктуационные умения и навыки, рабочая тетрадь, филологический профиль.*

Коваленко О.О.¹

Роль і місце ціннісних орієнтацій у формуванні самостійності студентів медичних коледжів

¹ Коваленко Олена Олегівна, викладач Куп'янського медичного коледжу імені Марії Шкарлетової, пошукувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна
Received October 3, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті узагальнено підходи науковців до визначення дефініцій «цінність», «ціннісні орієнтації», «професійні цінності»; доведено важливість формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі фахової підготовки, зокрема під час навчання в медичних коледжах з метою усвідомлення молодшим медичним персоналом самостійності як професійно значущої цінності.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, самостійність, формування, студенти, медичні коледжі.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української державності проблема формування ціннісно-сміслової сфери майбутнього фахівця має важливе наукове, освітнє та суспільне значення. Нові соціально-економічні умови зумовлюють зміну стереотипів побудови професійної кар'єри та професійного становлення, вимагають від молоді таких якостей, як готовність до ризику і особиста відповідальність за вчинки, уміння швидко пристосовуватися до економічної кон'юнктури, здатність до самовдосконалення.

З огляду на це, основним виміром сучасної медичної освіти має стати антропологічно-ціннісний. Тому передумовою і водночас результатом підготовки фахівців у вищій медичній школі має бути формування системи ціннісних орієнтацій, які визначають мотивацію, цілеспрямованість, світоглядну переконаність та соціальну активність особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчує, що теоретико-педагогічні основи проблеми цінностей в освіті знайшли належне висвітлення в наукових доробках І. Беха, Б. Гершунського, І. Зязюна, І. Ісаєва, С. Єрмакової, В. Огнев'юка, В. Оссовського, О. Савченко, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, Н. Ткачової, Г. Чижакової, А. Ярошенко. Професійні цінності в рамках медичної деонтології вивчали Н. Вишневська, О. Іванюшкін, К. Куренкова, Ю. Лисицин, А. Хетагурова, Г. Царегородцев та інші.

Утім, незважаючи на вагомий внесок науковців у дослідження різних аспектів професійної підготовки майбутніх медиків і широке розкриття проблеми цінностей у сучасній вітчизняній і зарубіжній науці, проблема формування самостійності як професійної цінності молодшого медичного персоналу в умовах здобуття фахової освіти у вищих медичних навчальних закладах I-II рівнів акредитації не стала предметом окремого наукового пошуку.

Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості формування ціннісних орієнтацій студентів медичних коледжів з метою усвідомлення останніми самостійності як професійної цінності.

Виклад основного матеріалу. У процесі наукового пошуку встановлено, що непересічне значення у вихованні самостійності як особистісної й професійної якості майбутніх фахівців, зокрема молодшого медичного персоналу, належить організації цілеспрямованої роботи з формування ціннісних орієнтацій

студентів з метою усвідомлення останніми значущості названої якості для виконання професійних обов'язків. Підставою для такого твердження певною мірою послугували результати проведеного нами опитування, в якому брали участь викладачі вищих медичних навчальних закладів та студенти-першокурсники. Із якостей, якими повинен володіти сучасний спеціаліст, 40 % респондентів визначили професіоналізм, 35 % – високий рівень знань, умінь та навичок, 15 % – наполегливість та сумлінність і лише 4 % – самостійність.

Проте, ми вважаємо, що в сучасних умовах саме самостійність стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого спеціаліста, а особливо медичного працівника, оскільки вона перебуває в тісному зв'язку із самореалізацією особистості, її активністю щодо внутрішнього спонукання без зовнішнього примушення, відносною незалежністю.

Вище зазначене дозволяє розглядати самостійність як ціннісну категорію.

Зазначимо, що в довідковій літературі категорію цінностей розглядають по-різному. Цінностями визнають явища матеріального й духовного плану, що мають позитивну значущість, тобто здатні задовольняти певні потреби суспільства чи окремої людини. Також цінностями вважають продукт (предмети чи абстрактні ідеї) активної діяльності людини, що спрямована на трансформацію особистісних сенсів, орієнтацій. Крім того, цінності трактують як етичні ідеали, основні переконання й цілі індивідуума чи суспільства.

У межах психолого-педагогічних досліджень проблема цінностей є однією з базових, оскільки система ціннісних ставлень особистості детермінує поведінку людини протягом усього життєвого шляху. Так, М. Заброцький справедливо вважає, що цінності – це те, що людина особливо цінує в житті, чому надає особливого позитивного життєвого сенсу. На думку Б. Братуся, цінності – це усвідомлений і прийнятий людиною загальний сенс життя.

У наведеній інтерпретації термін "цінність" виступає синонімом таких понять, як сенс та значущість. Учені наголошують на тому, що практичне ставлення людини до світу полягає у виділенні нею значущих предметів, уявлень, цінностей. Життєві цінності й потреби впливають на людину та детермінують її поведінку [8, с. 130-139]. Цю думку розвиває й дослідниця

С. Єрмакова, яка вважає, що цінності – це усвідомлені смислові утворення особистості [5].

Ми поділяємо позицію автора і вважаємо, що сутнісний зміст поняття "цінності" найкращим чином висвітлюється саме через смислову значущість цього утворення для особистості.

Цінності пов'язані також із людськими потребами й інтересами в системі їх багатогранних суспільних відносин. Із великої кількості цінностей суб'єкт, як правило, обирає ті, що входять до особистісної системи цінностей. У цьому контексті Т. Бутківська надає психолого-педагогічний зміст поняттю «цінність» через розуміння залежності цінностей особистості від потреб суспільства. У такому разі суб'єкт сам виступає як цінність, а цінності трактуються як елементи структури свідомості особистості [7].

Синонімічними поняттями до цінностей є, на думку багатьох дослідників, інтереси й переконання. Саме через інтереси та переконання утворюються особистісні цінності, що виявляються у вигляді складної сукупності суперечливих мотивів і стимулів. Так, дослідники Г. Майборода та О. Кретова особливого значення надають цінностям духовного характеру – це цінності наукових знань, прогресивних ідей, високих моральних та естетичних уявлень. Вони є ознаками духовного здоров'я й духовної зрілості особистості та суспільства.

Зазначимо, що єдиного підходу до установалення типології цінностей не існує. Найбільш поширена включає такі групи цінностей: за змістом – економічні, політичні, соціальні, духовні; за суб'єктністю – суб'єктно-особистісні цінності (формується в процесі виховання, освіти й накопичення життєвого досвіду індивіда) і надіндивідуальні – групові, національні, класові, загальнолюдські (є результатом розвитку суспільства й культури); за роллю в житті людини і людства – утилітарні і духовні [2, с. 19].

Особистісні цінності знаходять відображення в свідомості особистості у формі ціннісних орієнтацій. Характеризуючи зміст поняття «ціннісні орієнтації особистості», вчені визначають їх як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам [6, с. 29].

Сутність ціннісних орієнтацій в межах довідкової літератури визначається як відбиття у свідомості людини цінностей, що визнаються нею як стратегічні життєві цілі й загальні світоглядні орієнтири. Так, «Український педагогічний словник» трактує поняття «ціннісні орієнтації» як «вибіркову, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей». Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку особистості, її участі в трудовій діяльності [4].

У довідковій літературі наголошується на взаємозв'язку понять «цінності» й «ціннісні орієнтації» та їх відмінностях, що найчастіше проводиться за віссю «загальне – індивідуальне» або «те, що існує реально, та те, що рефлексивно усвідомлюється». Але, на наш погляд, більш логічною є думка про цінності як аспект мотивації, а ціннісні орієнтації – суб'єктивні

конструкти цінностей або різновиди соціальних настанов.

Психологічні дослідження доводять наявність у ціннісних орієнтаціях елементів спрямованості особистості – ідеалів, установок, потреб, інтересів, мотивів. На думку С. Єрмакової, ціннісні орієнтації – це спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності. Автор виокремлює два структурних компоненти, що характеризують сутність ціннісних орієнтацій. По-перше, це спрямованість особистості, а по-друге, ціннісно-орієнтаційна діяльність, що сприймається рівнем розвитку відносин і соціальних чинників особистості [5].

Отже, спрямованість особистості постає одним з найважливіших чинників у формуванні цінностей. Її основним проявом є ідеали, потреби, інтереси, переконання. У цьому контексті ми поділяємо думку Є. Подольської, яка визначає ціннісні орієнтації як генеральну лінію життя людини через сукупність 3-х компонентів: когнітивного (смислового), завдяки якому відбувається пізнання реальності й, відповідно, вироблення ціннісного ставлення; емоційного, що виявляє переживання, ставлення до цінностей, і поведінкового, який означає готовність до дії.

Цінною, з огляду на досліджувану проблему, видається позиція дослідниці С. Єрмакової щодо формування професійних цінностей як важливого моменту в підготовці та професійному становленні майбутнього фахівця. Передумовою цього процесу є зростання його професійної позиції, що розглядається як складна система цінностей особистості, де установки, інтереси, світоглядні категорії й ставлення суб'єкта до загальнолюдських цінностей на єдиній основі регулюють практичну діяльність. Наявність професійних цінностей у студентів під час здобуття фахової освіти забезпечує сумлінне ставлення останніх до майбутньої професійної діяльності, спонукає до творчого пошуку, допомагає конструювати у свідомості умовну модель майбутньої фахової діяльності, яка слугуватиме орієнтиром для професійного саморозвитку [5].

У ставленні до професійної діяльності дослідники виокремлюють такі цінності:

- цінності професії, що пов'язані з самовизначенням у професійній діяльності;
- цінності професії, що виникають на основі різних видів винагороди професійної діяльності з боку суспільства;
- цінності, що утворюються на базі різних рис тієї чи іншої професії;
- цінності вищого ґатунку, що використовуються в суспільстві для регуляції ставлення до професії.

Аналіз наукових джерел з проблеми сутності й ролі цінностей і ціннісних орієнтацій дозволяє зробити висновки, що, по-перше, ціннісні орієнтації є засобом виявлення суб'єктного ставлення індивіда до навколишнього, а, по-друге, ціннісні орієнтації можна вважати інтегральним психічним новоутворенням, яке забезпечує цілісність свідомості, емоційно-чуттєвої сфери й поведінки суб'єкта, а відтак їх вироблення є дієвим механізмом і умовою формування професійно значущих особистісних якостей, зокрема молодших медичних працівників як суб'єктів професійної діяльності.

В аспекті досліджуваної проблеми привертають увагу потенційні професійно значущі цінності молодшого медичного персоналу, виокремлені дослідницею Н. Вишневською:

– домінуючі: повага прав пацієнта, визнання самоцінності кожної особистості, прийняття пацієнта таким, яким він є, емоційна відкритість, професійний розвиток;

– корпоративні: підтримка довіри пацієнта, індивідуальний підхід до пацієнта, дотримання норм правдивості, конфіденційності, компетентності, орієнтація на нові технології, висока якість роботи;

– індивідуальні: вихованість, освіченість, відповідальність, дисциплінованість, самостійність, милосердя, терплячість, здатність до саморозвитку й самоорганізації [2, с. 36].

Вище зазначений перелік цінностей молодшого медичного персоналу дозволяє розглядати самостійність як професійно значущу цінність, яка визначає не лише успішність трудової діяльності, але й її індивідуальний стиль.

Програма формування у студентів, зокрема вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації, усвідомленого ставлення до самостійності як особистісної й професійної цінності, на переконання І. Бега, може включати чотири основні блоки:

- знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення узагальненого уявлення про неї;
- формування реального уявлення про професіонала з обраної спеціальності;
- формування ціннісних уявлень;
- складання «образу себе як професіонала» [1, с. 268].

Наголосимо, що ключовим у цьому процесі виступає останній блок, оскільки пророблення образу можливої професійної діяльності та образу себе в ній може в подальшому виконувати спрямовуючу функцію, задавати перспективу власного становлення й підвищувати цінність обраного професійного шляху. Розглянемо цей блок докладніше й перелічимо основні принципи, на які слід орієнтуватися:

1. Мисленнєве перенесення себе у майбутнє і створення «образу себе як професіонала» здійснюється з опорою на активну уяву; тут основна увага приділяється яскравості й детальній проробленості уявляваного образу.

2. «Образ себе як професіонала» має складатися в контексті більш об'ємних рамок. Інакше він не набуде зримої переконливості й дієвого притягання і зависне у безповітряному просторі утопічних мрій. Детально пророблювальний «образ себе як професіонала» мусить вбудовуватися в менш деталізований образ майбутньої сфери професійної діяльності.

3. Необхідно внести відомі знання про себе, про свої здібності, особисті риси і психофізіологічні особливості в модель професії.

4. Бажано візуалізувати образ майбутнього себе в напрямі від другорядних, необов'язкових деталей до суттєвих, ключових.

Життєва стратегія будується на основі віднесеного у майбутнє «образу себе як професіонала».

Вище зазначене дозволяє здійснювати «пророкування» образу «теперішнього Я» в напрямі до образу

«майбутнього Я». У результаті формується часова перспектива, тобто здатність особистості студента свідомо передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в майбутньому, співвідносити наявні професійні риси і здібності з бажаними [1, с. 269].

Вивчення психолого-педагогічної літератури [1; 2; 8] з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що значні можливості для формування ціннісних орієнтацій студентів вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації, зокрема самостійності як професійно значущої цінності, має використання в змісті навчальних дисциплін аксіологічних складових, організація цілеспрямованої позааудиторної виховної роботи, запровадження спецкурсів та спеціальних тренінгових занять.

Зауважимо, що саме в тренінговій групі студенти набувають певного соціального досвіду, оскільки відтворюють свій життєвий стиль і зразки поведінки, які властиві їм і поза групою, пропонують шляхи та демонструють зразки розв'язування штучно організованих професійних ситуацій, що можуть бути підґрунтям формування ціннісних орієнтацій. Тому перед викладачем стоїть завдання так організувати діяльність студентів під час тренінгу, щоб в результаті були досягнуті найважливіші цілі особистісного зростання, зокрема:

– сенсифікація навичок сприйняття, яка передбачає прагнення кожного студента сприймати власні уявлення, думки, ідеї, бажання, потреби більш диференційовано та узагальнено, що сприяє розумінню свого власного Я;

– поглиблення відповідальності за самого себе, що передбачає розвиток у учасників групи готовності не пояснювати і не виправдовувати власну поведінку, а брати на себе відповідальність за діяльність або бездіяльність у певній ситуації, усвідомлюючи і визнаючи той факт, що існує свобода вибору, внаслідок чого кожен може змінити свою поведінку тоді, коли забажає;

– усвідомлення власних мотивів, що дозволяє кожному поставити перед собою запитання: «Чому я поводжусь саме так?», «Які цінності я прагну реалізувати у власному житті?»;

– проведення тренінгових вправ, які дозволяють студентам сумлінно переглянути і проаналізувати власні аксіологічні уявлення, допомагає зробити серед них вибір найдоцільніших і найнеобхідніших для майбутнього життя. Відбувається так звана переоцінка цінностей, які стосуються і професійної діяльності, і ставлення до оточуючих, і сенсу особистого життя;

– прийняття себе таким, яким є на даний момент, що передбачає розвиток у студентів самоповаги й усвідомлення відмінності між ідеальним і реальним уявленням про себе.

Висновки. Дослідження встановило, що самостійність як особистісна й професійна якість, яка в умовах реформування вітчизняної медичної галузі входить до переліку ключових у системі вимог до молодшого медичного персоналу, не набувається особистістю від народження, а формується впродовж життя. Найбільш сприятливим у цьому аспекті видається період фахової підготовки спеціалістів (медичні сестри, фельдшери, акушери, лаборанти, фармацевти, помічники сані-

тарного лікаря) у медичному коледжі, що вимагає організації цілеспрямованої роботи з формування ціннісних орієнтацій студентів з метою усвідомлення останніми значущості самостійності для виконання професійних обов'язків. Така робота передбачає використання в змісті навчальних дисциплін аксіологічних складових, проведення цілеспрямованої позауди-

торної виховної роботи, запровадження спецкурсів та спеціальних тренінгових занять тощо. Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти проблеми. Виникає необхідність обґрунтування та експериментальної перевірки способів формування самостійності як ціннісної категорії в умовах здобуття молодшим медичним персоналом фахової освіти в медичних коледжах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – К., 2003. – 344 с.
2. Вишнева Н.В. Формирование профессионально значимых ценностей медицинского работника среднего звена в условиях дополнительного образования: дисс...канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Вишнева. – Брянск, 2011. – 210 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Єрмакова С.С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / С.С. Єрмакова. – Одеса, 2003. – 266 с.
6. Кириллова Н. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н. Кириллова // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 29-37.
7. Лазарук А. Цінності людини у науковому // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3. – С. 15-17.
8. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – 480 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Beh I.D. Vyhovannya osobystosti. U 2 kn. Kn. 2. Osobystisno-orientovany pidhid: naukovo-praktychni zasady [Personality education. In 2 books. 2nd book. Personality-oriented approach: scientific-practical bases] / I.D. Beh. – K., 2003. – 344 s.
2. Vishnevskaya N.V. Formirovanie professional'no znachimyh tsennostej meditsinskogo rabotnika srednego zvena v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya: diss... kand. ped. nauk: 13.00.08 [The formation of professionally important orientations of medical technician in condition of advanced training: thesis of candidate of pedagogical sciences: 13.00.08] / N.V. Vishnevskaya. – Bryansk, 2011. – 210 s.
3. Hershunsky B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (V poiskah praktiko-orientirovanykh obrazovatel'nykh kontseptsy) [The philosophy of education for XXI century (In search of practico-oriented educational concepts)] / B.S. Hershunsky. – M.: Sovershenstvo, 1998. – 608 s.
4. Honcharenko S.U. Ukrainiys'ky pedagogichny slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary] / S.U. Honcharenko. – K., Lybid', 1997. – 376 s.
5. Ermakova S.S. Formyvannya profesijno-pedagogichykh tsinnostey u majbutnih uchyteliv pochatkovykh klasiv: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 [The formation of professionally pedagogical values of teachers to be in primary school] / S.S. Ermakova. – Odesa, 2003. – 266 s.
6. Kirillova N. Tsennostnye orientatsii v strukture integral'noj individual'nosti starshykh shkol'nikov [The value orientations in the structure of integrated personality of senior pupils] / N. Kirillova // Voprosy psihologii. – 1999. – № 4. – S. 29-37.
7. Lazaruk A. Tsinnosti lyudyiny u naukovomu obgrun-tuvanni [Human values in scientific prooves] / A. Laza-ruk // Psihoholia i suspil'stvo. – 2002. – № 3. – S. 15-17.
8. Psihologia lichnosti v trudah otechestvennykh psiho-logov [Personality psychology in works of native psychologists]. – SpB: Izd-vo "Piter", 2000. - 480 s.

Kovalenko O.O. Role and place of value orientations in forming students' independence of medical schools

Abstract. In the article it is generalized scientists' approaches to the determination of the definitions "value", "value orientations", "professional orientations"; it is proved the importance in forming students' value orientations in the process of professional preparations, including trainings in medical schools for paramedical personnel to make aware of independence as a professionally important value.

Keywords: value, value orientations, independence, formation, students, medical schools.

Коваленко Е.О. Роль и место ценностных ориентаций в формировании самостоятельности студентов медицинских колледжей

Аннотация. В статье обобщены подходы ученых к определению дефиниций "ценность", "ценностные ориентации", "профессиональные ценности"; доказана важность формирования ценностных ориентаций студентов в процессе профессиональной подготовки, в том числе в медицинских колледжах с целью осознания младшим медицинским персоналом самостоятельности как профессионально значимой ценности.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, самостоятельность, формирование, студенты, медицинские колледжи.

Кулиш С.Н.¹

Научно-методическая деятельность Харьковского университета (1804-1917 гг.)

¹ Кулиш Сергей Николаевич, кандидат исторических наук, доцент
Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, г. Харьков, Украина
Received October 15, 2013; Accepted October 28, 2013

Аннотация. Статья раскрывает содержание понятия «научно-методическая деятельность», которое включает реализацию учебных программ, вступительных экзаменов, лекционные курсы, научно-педагогические и психолого-педагогические новации. Основное внимание автор акцентирует на соответствии методов и форм учебно-познавательной деятельности студентов уровню развития научно-педагогической науки (1804-1917 гг.).

Ключевые слова: лекционные курсы, эволюция системы контроля знаний, учебный процесс, научно-методическая деятельность.

За более чем столетнее существование Харьковского университета ему удалось трансформироваться из учебного заведения, в современную образовательно-исследовательский институт, который формировал вокруг себя культурно-образовательную среду. В условиях ограниченной интеллектуальной и организационной свободы профессорско-преподавательский корпус модернизировал всю систему учебно-педагогического процесса в направлении необходимой уровню эпохи специализации наук. Совместными усилиями власти, министерства народного просвещения, попечителей, хотя и не всегда скоординированы в одном направлении, во многом удалось совместить утилитарность университетского образования с ее диверсификацией, усилением образовательно-педагогической составляющей. Краеугольным камнем развития в улучшении форм и методов учебной деятельности университета стали Уставы, каждый из которых по-своему создавал ценностные параметры.

Начальный этап формирования Харьковского университета был осложнен неприспособленностью социокультурного окружения города до появления корпоративного организма с функциями, которые для большинства населения выглядели если не странными, то не совсем понятными.

Выход, как известно, было найдено путем создания подготовительных курсов, на которых преподаватели ориентировали студентов на овладение основами наук, умениями и навыками, без которых невозможно было бы их интеллектуальное развитие [2]. Для заполнения университета приходилось игнорировать низкий уровень поступающих, относиться либерально к знаниям лиц с домашним образованием, пенсионеров, семинаристов. К тому же наличие в Харьковском университете значительного количества иностранных профессоров и адъюнктов, часть из которых даже не желала осваивать русский язык, заставляла часть выпускников средних учебных заведений Слобожанщины выбирать другие университеты.

В 30-х годах было нормировано правила вступительных экзаменов в университеты, которые в основном прекратили импульсивные кампании отбора, когда субъективной воли преподавателей требования к абитуриентам то ослаблялись, то становились слишком жесткими. Правительство подчеркнуло необходимость иметь в составе студентов больше дворянских отпрысков, но реализовывалось такое пожелание не всегда. Типичной для 40-х гг политикой была по-

пытка помешать представителям низших социальных состояний получить университетское образование, хотя даже среди правящей элиты существовала противоположное мнение. Причем преграды были как образовательного, так и социально-запретного типа.

Принимались меры по улучшению учебного процесса в гимназиях - основных поставщиках абитуриентов, где долго отсутствовала поисково-творческая деятельность. Менялись программы вступительных экзаменов, они были разными для гимназистов и семинаристов, уроженцев некоторых регионов, иногда отменялись. Так же и в гимназиях не было длительной стабильности в перечне предметов окончательных экзаменов, в зависимости от уровня усвоения выпускниками тех или иных образовательных программ. Так как университет XIX в. не считалось воспитательным учреждением, от поступающих требовали свидетельство от полицейского отделения о безупречном поведении. Кроме того, руководители гимназий присылали ректору конфиденциальные характеристики на абитуриентов, которые не всегда были объективными.

С начала XX в. существенно изменилась структура учебных программ, улучшила мотивационно-ценностную направленность учащихся средних учебных заведений. В то же время более либеральными стали условия поступления в университеты, кроме выпускников или учеников семинарий. К сожалению, не удалось реализовать реформу гимназий и реальных училищ, которые набрали более практического характера и ориентировали бы учащихся для поступления на конкретный факультет [3].

Первую четверть XIX в. среди преподавателей университета практически отсутствовали психотипы иного характера, чем ретрансляционного. Оставаясь универсалистами, они абсолютизировали истинность существующих научных понятий, особенно в гуманитарных предметах. Либеральный характер Устава 1804 предоставлял возможность не придерживаться строго ограниченного количества учебных предметов, которые преподавались. Так же и студенты были свободны в своем выборе лекционных курсов и могли заниматься на разных факультетах. Ученый совет университета имел право принимать те методико-организационные мероприятия, которые улучшали процесс обучения. Печатались учебные пособия и учебники для гимназий и университетов. Некоторые

из них использовались на всей территории Российской империи.

Часть преподавателей пыталась закрепить лекционный материал проведением практических занятий, но системы оптимального коммуникативного диалога долго не существовало. Господствовали доминирования преподавателя в общении, стандартные приемы коммуникации, наличие репродуктивности. Практика сначала не стала системным элементом обучения, преобладала эпизодичность, к тому же у студентов на те времена не было нужных параметров самооценки.

Нерешенной окончательно проблемой в пределах исследуемого периода стал вопрос свободы посещения лекций – прежде всего из-за отсутствия конкурентных факторов. Чтобы привлекать слушателей к аудитории, преподаватели применили оригинальные, иногда рискованные с точки зрения педагогики, средства. В то же время лекции других профессоров отличались попытками систематизации совокупности научных фактов, чтобы студенты могли их осмыслить и понять их внутреннюю совокупность, соединить теоретические и практические элементы в преподавании материала. Были сделаны первые шаги в формировании учебно-методических комплексов.

В 20-х годах существенно усилился правительственный контроль над учебно-педагогической и научной деятельностью профессорско-преподавательского корпуса, особенно по содержанию лекций и учебно-методических пособий. В смысле соотношения «наука-религия» вторая часть стала превалирующей, инициатива преподавателя по использованию дополнительной научной литературы, противоречила идеологическим постулатам правительства, была жестко ограничена. Многопредметность, отсутствие части учебно-вспомогательных учреждений, дефицит аудиторных площадей осложняли обучение, порождали апатию среди преподавателей и студентов.

С принятием в 1835 нового университетского Устава образовательную среду адекватно отреагировало на новые научные приоритеты, упадок романтизма и метафизики, продвижение позитивизма. Увеличилось количество практических занятий, улучшилось их научно-педагогическое наполнение. Учебные планы и программы стали больше соответствовать уровню социального и культурно-технического прогресса. Стимулировали дух соревнования конкурсные студенческие произведения, лучшие авторы из которых представлялись к награждению золотыми и серебряными медалями, почетными отзывами.

В 40-х гг снова усилились меры со стороны правительства по изъятию некоторых предметов и разделов преподавания с чисто идеологически политических соображений. Не получили всестороннего распространения практические занятия, зато существовала слишком большое количество мер контроля, что в целом не способствовало повышению качества усвоения знаний. Несмотря на это, в коллективе преподавателей появлялось все больше лиц, постоянно совершенствовались и пополняли свои лекционные курсы, проникали в мир чувств и переживаний студентов, создавали условия для поисковой деятельности. Конечно, были и противоположные по научности и мастерством лекции [1].

В начале 60-х гг. профессура Харьковского университета предложила много методико-педагогических и психолого-дидактических новаций во времени разработки очередного Устава университетов, хотя и не все из них выглядели совершенными. В течение 60-80-х гг. в университетах имели место реорганизации, которые с точки зрения методологически-теоретического подхода улучшили качество преподавания и подготовки специалистов. Министерство народного образования периодически напоминало университету о необходимости расширения и улучшения технологии практических занятий, хотя университет их игнорировал [4]. В 70-80-х гг. снова поднимался вопрос о посещении лекций студентами: это право или обязанность? Решение его отложили на будущее. 80-90-е годы характеризовались расширением диапазона содержательно-организационных компонентов обучения, появлением нетрадиционных, научно-насыщенных спецкурсов, более оптимальным режимом интеллектуальных нагрузок студентов. Увеличилась численность учебно-вспомогательных структур университета. Учебно-методическая и монографическая литература, печаталась в университете, в основном соответствовала научному и культурно-педагогическому уровню эпохи. Часть преподавателей, считая недостаточным количество часов практических занятий, проводила их дополнительно, но без оплаты.

Сочетание «германского» (слушание лекций) и «британского» (самостоятельной работы) методов образования обеспечивало сочетание теоретического и практического компонентов. Усиление фундаментальной, профессиональной подготовки осуществлялось также путем внесения необходимых изменений в структуру учебных планов, соотношение между обязательными и дополнительными учебными дисциплинами. Важное место в преподавании занимал эвристический способ преподавания, который неизбежно превращал студентов на соучастников «сократического диалога». На рубеже XIX-XX вв. коллектив преподавателей университета пытался формировать личность студента путем психолого-педагогических приемов, которые бы раскрывали его потенциал, интеллектуально-творческое развитие.

Чтобы обеспечить соответствие методов и форм учебно-познавательной деятельности студентов уровню развития тогдашней научно-педагогической науки, с начала XX в. власти решили пересмотреть весь комплекс учебного устройства Российского государства. В дебатах на эту тему активно участвовали и профессора университета. Наконец открылось романо-германское отделение на историко-филологическом факультете, с 1915 г. шла подготовка к организации химического отделения физико-математического факультета. Благоустроивалось функционирование элементов системы факультетского управления, углублялась специализация наук, преподавались.

Социальные проблемы усложнили процесс учебной и научной деятельности, но не остановили ее целиком в университете, ведь занятия продолжались до 1 декабря 1917.

Постоянная эволюция была характерна для системы оценки текущих и окончательных знаний студен-

тов. Не менее длительным был процесс, в ходе которого руководство университета пыталось обеспечить оптимальное соотношение между необходимостью систематического посещения лекционно-практических занятий студентами и их подготовкой к экзаменам.

Некоторое время экзамены были обязательными только для казеннокоштных студентов, до начала 20-х годов имели демонстративно праздничный характер, завершались речами и стихами студентов. В течение пяти лет (до марта 1826 г.) курсовые экзамены в университете не проводились. С их восстановлением не прекращались предложения отменить их из-за того, что с марта-апреля учебный процесс продолжался при слишком низкой явке студентов на занятиях. Поэтому в 1838 г. Министерство народного просвещения издало правила испытаний для студентов университетов, упорядочили их процедуру. В дальнейшем они совершенствовались, менялись требования, технические условия. А в 1861 г., учитывая мнение профессуры, Министерство отменило курсовые экзамены после I и III курсов, кроме студентов, претендующих на стипендию. Через три года их ввели снова, пытаясь сти-

мулировать более ответственное отношение студентов к занятиям.

Факультеты постоянно искали возможности уменьшить нагрузки, приходилось на экзаменах студентов, особенно при окончательных испытаниях. В свою очередь, студенты, зная, что при опросе на каждого из них преподаватель не мог тратить более 6-7 минут, изучали далеко не все вопросы в экзаменационных предметах. 1884 проблему пытались решить введением зачетов полугодий вместо курсовых испытаний (за исключением медицинского факультета), а окончательные экзамены по сентябрь 1887 принимали государственные комиссии. Для студентов-стипендиатов существовали отдельные экзамены. Эта система удержалась недолго, из-за формальности зачетов ввели полукурсовые экзамены на нескольких курсах. Кардинального улучшения ситуации не произошло, поэтому с середины июня 1906 начала формироваться предметная система, предусматривающая значительную самостоятельность студентов в выборе срока испытаний. Таким образом, к концу 1917 оптимальной системы контроля качества знаний создать не удалось.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронов А.Г. Воспоминания бывшего студента Харьков. Универс. [18] 60-х годов // Харківський університет у XIX – початку XX століття у спогадах його професорів та вихованців: у 2 тт. – Т.2. – Харків: «Вид-во Сага», 2010. – С. 25-46.
2. Крылов В.П. Из автобиографии // Харківський університет XIX – початку XX століття у спогадах його професорів та вихованців: у 2 тт. – Т.2. – Харків: «Вид-во Сага», 2010. – С. 113–115.
3. Отчет о состоянии и деятельности Харьков. универс. за 1913 год. – Харьков: тип. и литогр. М. Зильберберг и С-вья, 1914. – 196 с.
4. Проект обозрения преподавания предметов и распределения лекций и практических занятий по физико-математическому факультету Императ. Харьков. универс. на 1909–1910 академ. год. – Харьков, 1909. – 36 с.

Kulish S. Research and methodological activities of Kharkov University (1804-1917 biennium)

Abstract. The article reveals the concept of scientific-methodical activity, which includes the implementation of training programs, entrance exams, educational courses, scientific, educational, psychological and didactic innovation. The focus of the author focuses on the methods or forms of learning and cognitive activity of students of the level of development of scientific and pedagogical science (1804-1917).

Keywords: lecture courses, the evolution of the control system of knowledge, the learning process, scientific and methodological activities.

Матвиенко Ю.С.¹

Критерии воспитанности социальной активности будущего учителя

¹ *Матвиенко Юрий Сергеевич, старший преподаватель кафедры математического анализа и информатики Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленка, г. Полтава, Украина
Received October 21, 2013; Accepted October 28, 2013*

Аннотация. Статья рассматривает организацию процесса воспитания социальной активности будущего учителя в системе студенческого самоуправления в соответствии с разработанными критериями воспитанности социальной активности. Основное внимание автор акцентирует на разработанной системе и результатах ее применения в высшем педагогическом учебном заведении.

Ключевые слова: социальная активность; студенческое самоуправление; воспитание; критерии воспитанности социально активной личности; личность будущего учителя.

Научная проблема и ее обоснование. В новых условиях развития общество детерминирует возрастающую роль социально ценностной активности человека. Общество заинтересовано в воспитании социальной

активности личности будущего учителя, поскольку от этого зависит эффективная реализация его социальных функций и ролей, обеспечивающих овладение и принятие студентами общественных целей и идеалов,

развитие форм и способов их реализации в труде, поведении, жизнедеятельности.

Студенческая молодежь представляет собой ту социальную группу, которая является носителем потенциальных возможностей будущего развития общества. В связи с этим проблема воспитания социальной активности студенческой молодежи приобретает важное значение в деятельности высшего учебного заведения (ВУЗ).

В условиях ВУЗа педагогам практически не предложены эффективные методы воспитания социальной активности личности. Однако кардинальные преобразования в обществе требуют создания научно обусловленной системы организации внеучебной деятельности и участия будущих учителей в системе студенческого самоуправления.

Самоуправленческая деятельность студентов имеет широкий спектр возможностей для воспитания учителя-профессионала, готового к самостоятельным инновационным педагогическим решениям. Готовность студентов принимать активное участие в решении учебно-воспитательных задач, которые ставятся перед педагогическим ВУЗом, формирует индивидуальные качества личности, самостоятельное мышление, социальную активность, организаторские и коммуникативные способности. Актуальность привлечения студентов педагогического ВУЗа к самоуправленческой деятельности возрастает в связи с необходимостью подготовки такого учителя, который способен активно добиваться реформирования школы в соответствии с реалиями.

Вопросом воспитания социальной активности личности занимались многие исследователи.

Обзор литературы по теме. Социальная активность личности изучается в разных аспектах: методологическом (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Ануфриев, В.Г. Мордкович); социальном (А.С. Капто, Т.С. Лапина); психологическом (Б.Ф. Ломов, В.Г. Маралов); педагогическом (И.Д. Бех, И.А. Зязюн, В.А. Слостенин). Разработкой проблем воспитания социальной активности личности будущего учителя занимались С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский и др. Вопрос воспитания социальной активности личности будущего учителя в системе внеучебной деятельности рассматривался в работах К.А. Абдылакимова, Н.А. Воробьевой, И.А. Яременко. В то же время следует отметить, что вопрос воспитания социальной активности будущих учителей в системе студенческого самоуправления изучен недостаточно.

Цель и задачи исследования. Целью нашего исследования являлась разработка и экспериментальная проверка системы студенческого самоуправления для воспитания социально активной личности будущего учителя. Остановимся в данной статье на определении компонентов, критериев и уровней воспитанности социально активной личности будущего учителя.

Результаты исследования. В контексте нашего исследования приемлемым считаем определение понятия “критерий”, данное А. Галимовым: критерий выражает наиболее общий существенный признак, на основе которого производят оценку, сравнение реальных педагогических явлений, при этом степень проявления, качественная направленность, определен-

ность критерию выражается в конкретных показателях [1, с. 92].

Социальная активность является критерием отношения субъекта к конкретной сфере реальности. Практически любую деятельность можно рассматривать как проявление активности. Некоторые авторы понимают эту активность как разновидность социальной или психической. Принято выделять степени интенсивности и направленности личности на определенную деятельность. Среди факторов, которые определяют социальное взаимодействие, психолог Н.Н. Обозов выделяет три группы:

- регулирующие (сознание и эмоционально-волевая сфера);
- мотивационные (сфера потребностей);
- индивидуальные (характер, темперамент).

В современных условиях одним из наиболее активно действующих социальных институтов выступает студенческое самоуправление, органы которого содействуют созданию условий для удовлетворения потребностей, интересов, формируют новые стремления. В силу своей большой открытости его можно считать практически идеальным местом для общения на добровольных началах, идеальным воспитательным пространством. Личность, которая присоединилась к работе органов студенческого самоуправления, вступает одновременно в бесконечное количество контактов с другими участниками, в результате чего и возникают те отношения, которые в литературе описываются как “субъект-субъектные” или “межличностные” контакты. Американские ученые Чарльз Кули и Герберт Мид также считают, что личность не только адаптируется к социальной среде, но и может повлиять на жизненные обстоятельства и самого себя [2]. Рассматривая «субъект-субъектное» отношение важно проследить диалектику связи общения и деятельности. Неправильным будет представление про совместную деятельность участников студенческого самоуправления лишь как про совокупность индивидуальных видов деятельности, которые развиваются параллельно. В процессе общения происходит формирование общего субъекта деятельности и общения внутри органов студенческого самоуправления. Создаются основы для гармонизации целей совместной деятельности, развития мотивационного поля социального взаимодействия в ней.

В качестве основных критериев социальной активности будущих учителей выделим активность в социально ориентированной деятельности и социально значимые личностные качества.

Педагогическое понимание воспитания социально активной личности студентов в системе студенческого самоуправления основано на ключевых понятиях, сформулированных Г.М. Андреевой, Е.В. Бондаревской, А.В. Мудрыком, которые определили такие принципы управления данным процессом: ориентация на развитие индивидуальности; коммуникативной направленной жизнедеятельности; интеграции преподавателей и студентов, основанной на гуманистических ценностях.

Мы согласны с мнением М.В. Крупениной и Л.В. Кузнецовой, относительно того, что реализация этих принципов способствует усилению их влияния

на становление личности будущего учителя, развивает их социальную активность, стимулирует обновление, усовершенствование деятельности каждого субъекта студенческого самоуправления.

На основе анализа педагогической и психологической литературы, нами были разработаны критерии и показатели воспитанности социально активной личности будущего учителя в системе студенческого самоуправления (рис. 1).

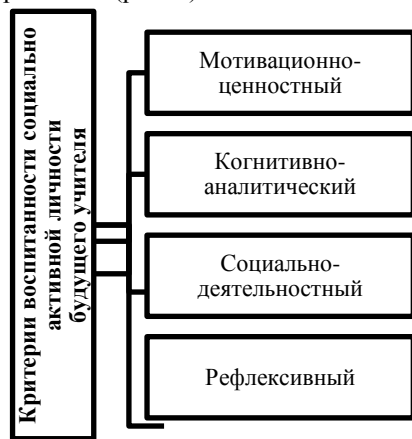


Рис. 1. Критерии воспитанности социально активной личности будущего учителя

Для определения активности необходим комплекс показателей: факт деятельности, который владеет соответственным предметным содержанием и общественной направленностью; отношений к ней как к ценности; инициативность.

Показатели каждого критерия определялись по результатам опросов преподавателей и представителей органов студенческого самоуправления высших педагогических учебных заведений.

Мотивационно-ценностный критерий. Мотивы определяются ценностными ориентациями личности. С.Л. Рубинштейн отмечал, что в деятельности человека по удовлетворению непосредственных общественных обязанностей основной является шкала ценностей, а в удовлетворении индивидуальных потребностей через социально активную деятельность реализуется отношение индивида к обществу [4, с. 251].

Деятельность студенческого самоуправления высших педагогических учебных заведений в значительной мере зависит от отношения к цели деятельности каждого будущего учителя, наличия у него соответствующих мотивов участия в самоуправлении. Возникает основное противоречие между целями деятельности студенческого самоуправления, содержанием, процедурой организации и отношением к ним каждого студента. Условием решения этого противоречия и преобразования ее в движущую силу развития студенческого самоуправления является сформированность группового мотива деятельности, которую понимают как диалектическое единство мотивов членов группы.

Среди основных причин проявления социальной активности студентов выделим три типа мотивов привлечения к общественно значимой деятельности:

- непосредственно общественные (к ним относятся стремления сделать жизнь близких людей);

- косвенно-общественные (они способствуют удовлетворению потребностей в социальном признании и самоутверждении, стремлении к завоеванию уважения и авторитета);

- эгоистические (тут на первый план выходят исключительно личные интересы и стремления).

Когнитивно-аналитический критерий характеризует социальные знания, готовность к самоанализу, самооценке, психологическую готовность будущего учителя к социально ценностной деятельности. Для продуктивной реализации социальной деятельности в системе студенческого самоуправления необходимы организаторские знания, в качестве которых А. Лутошкин указывает совокупность сведений в сфере организаторской работы, понимания целей, задач и правил деятельности, знания особенностей личности и коллектива [5, с. 15-16].

Авторы современного учебника «Педагогическое мастерство» рассматривают знания как базовый компонент профессиональной компетентности учителя. Знания должны быть комплексными и постоянно обновляться [6, с. 27].

Когнитивно-аналитический критерий проявляется через показатели: интерес к социально активной деятельности в студенческом самоуправлении, интеграцию интересов студенческого коллектива, готовность будущего учителя к созданию в самоуправлении атмосферы сплоченности и взаимоподдержки, которая проявляется в позитивной социальной деятельности.

Социально-деятельностный критерий. К структуре социально-деятельностного критерия воспитанности социальной активности будущих учителей относится сила влияния участника студенческого самоуправления на окружающих. Эмоционально-волевая составляющая данного критерия включает в себя: умение решения конфликтных ситуаций в студенческом самоуправлении, умения конструировать взаимосвязи и взаимоотношения в студенческом самоуправлении.

Рефлексивный критерий. Рефлексивный критерий отображает глубину осознания и анализа результатов деятельности. Способность к рефлексии как умения мысленно поставить себя на место другого является очень важным для участников студенческого самоуправления – будущих учителей.

Рефлексия рассматривается как “принцип людского мышления, которое направляет ее на осмысление и осознание собственных форм, предметное рассмотрение самого значения, критический анализ его содержания и методов познания...” [7, с.579].

Учитывая это, выделим показатели, которые характеризуют рефлексивный критерий: самопознание, самооценку, самоконтроль и самокоррекцию при осуществлении социально значимой деятельности; критический анализ методов познания; осознание ситуации и постановку задачи, переход от стереотипного способа деятельности, неадекватного ситуации, до выработки нового способа.

Как показало исследование все выделенные критерии воспитанности социальной активности будущих учителей тесно связаны между собой.

Научная новизна и практическая значимость исследования состоит в том, что уточнено понятие

“социальная активность будущего учителя” как динамическое свойство личности, обусловленное гуманистической направленностью и готовностью приобрести к разным видам жизнедеятельности, обусловленных спецификой работы учителя. Сформированы и описаны критерии воспитанности социальной активности будущего учителя в результате его приобретения к студенческому самоуправлению, которые могут быть использованы в процессе формирования воспитательной среды высшего педагогического учебного заведения.

Выводы и перспективы. В результате проведенного исследования было установлено, что социальная активность – сложное интегрированное свойство личности, которое проявляется в инициативной, направленной, социально значимой деятельности и готовности действовать в интересах социума.

Воспитание социально активной личности в педагогическом аспекте – это создание системы педагогических ситуаций в рамках процесса обучения и воспитания, имеющие цель, оптимальные формы и методы, а также социально значимые изменения в личности, которые проявляются в активной, самостоятельной деятельности. Специфика воспитания социальной активности будущего учителя обусловлена тем, что будущим учителям свойственна педагогическая направленность – свойство личности, которая представляет по своей сути систему отношений к профессии, предметам, которые будут преподаваться детям, к себе как субъекта будущей педагогической деятельности.

Средой, которая влияет на воспитание социально активной личности будущего учителя, формирование высокого уровня описанных выше критериев, может и должно стать студенческое самоуправление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : [монографія] / А. В. Галімов ; Нац. академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2004. – 376 с.
2. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
3. Мальковская Т.Н. Социальная активность школьников / Т.Н. Мальковская – Л., 1988. – с.4.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 328 с.
5. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах орг. работы / А.Н. Лутошкин; под ред. Б.З. Вульфома. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
6. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
7. Философский энциклопедический словарь / Под. ред. Л.Ф. Ильичева, П.И. Федосеева, С.М. Ковалева и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Halimov A. V. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnix ofitseriv-prykordonnykiv do vykhovnoï roboty z osobovym skladom : [monohrafiya] / A. V. Halimov ; Nats. akademiya Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni B. Khmel'nyts'koho. – Khmel'nyts'kyï, 2004. – 376 s.
2. Husynskyï É.N. Vvedenye v fylosofyyu obrazovanyya / É.N. Husynskyï, YU.Y. Turchanynova. – M.: Yzdatel'skaya korporatsyya «Lohos», 2000. – 224 s.
3. Mal'kovskaya T.N. Sotsyal'naya aktyvnost' shkol'nykov / T.N. Mal'kovskaya – L., 1988. – s.4.
4. Rubynshteyn S.L. Bytye y soznanye. O meste psykhycheskoho vo vseobshcheï vzaymosvyazy yavlenyï material'nogo myra / S.L. Rubynshteyn. – M.: APN RSFSR, 1957. – 328 s.
5. Lutoshkyn A.N. Kak vesty za soboy: Starsheklassnykam ob osnovakh orh. raboty / A.N. Lutoshkyn; pod red. B.Z. Vul'fova. – 3-e yzd., pererab. y dop. – M.: Prosveshchenye, 1986. – 208 s.
6. Pedagogichna maïsternist': pidruchnyk / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos, O. H. Myroshnyk, V. A. Semychenko, N. M. Tarasevych ; za red. I. A. Zyazyuna. – 3-tye vyd., dop. i pererob. – K. : SPD Bohdanova A. M., 2008. – 376 s.
7. Fylosofskyï éntsyklopedycheskyï slovar' / Pod. red. L.F. Yl'ycheva, P.Y. Fedoseeva, S.M. Kovaleva y dr. – M.: Sovet'skaya éntsyklopedyya, 1989. – 815 s.

Matviienko J. Criteria for breeding social activity of the future teacher

Abstract. This article talks about organization of the process of future teachers social activity education in the system of student self-government in accordance with the criteria developed by the education of social activity. The the author focuses on the established framework and its application results in a higher educational institution.

Keywords: social activity, student government, education, the criteria for breeding socially active person, the identity of the future teacher.

Матяш О.І.¹

Викладач як складова особистісного компоненту методичної системи формування методичної компетентності майбутніх учителів математики

¹ Матяш Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
Received October 10, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті обґрунтовано місце і роль професійної компетентності викладача університету в методичній системі формування фахової компетентності майбутніх учителів математики; розглянуто різні стилі методичної діяльності викладача у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: професійна компетентність, особистість викладача, майбутній вчитель, професійно-творчі якості, стиль методичної діяльності.

Вступ. Зміни в технологіях навчання, що відбуваються в освіті, роблять актуальною проблему вдосконалення професійної підготовки вчителя математики, проблему формування та розвитку його професійної компетентності. Одне із пленарних засідань XII Конгресу з міжнародної освіти в Сеулі (7-15 липня 2012 року, Корея) повністю було присвячене проблемам підготовки вчителя математики: дослідження освіти і розвитку майбутніх учителів математики. В одній із пленарних доповідей (Ів. Шевамлар, Франція) обґрунтовувалась необхідність зміни старої парадигми «Відвідування пам'ятників» у математичній та педагогічній освіті на нову парадигму «Питання до оточуючого світу». В умовах перманентних змін змісту, цілей навчання, підручників математики вчителів не достатньо слідувати єдиним методичним рекомендаціям, повторювати засвоєні в університеті основи методики викладання окремих тем. Від учителя математики нині вимагається швидке реагування на впровадження освітніх інновацій, авторське конструювання уроку відповідно до сучасних цілей навчання, дидактичної ситуації і змісту навчання, відповідно до пізнавальних можливостей учнів конкретного класу, відповідно до навчально-методичного комплексу, який відповідає індивідуальному педагогічному стилю вчителя. Переконані, що впливати на формування професійно-творчих якостей у майбутніх учителів математики може лише той викладач педагогічного університету, якого такі якості притаманні.

Короткий огляд публікацій з теми. Аналіз психолого-педагогічних досліджень виявив, що професійним якостям особистості викладача у процесі професійної підготовки фахівця присвячена значна кількість публікацій. Вимоги до особистості викладача ВНЗ у структурі його професійної компетентності розглядали І. Зязюн, Н. Волкова, О. Котенко, А. Кузьмінський та ін. Аналіз шляхів впливу викладача на розвиток особистості студента здійснено у наукових працях Л. Спіріна, С. Вітвицької, О. Бондаревської, А. Капської, В. Гриньової. Проблема ефективності педагогічного спілкування у фаховій підготовці вчителя досліджували В. Кан-Калик, С. Кондратьєва, А. Леонтьєв, Я. Коломінський, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Реан. Професіоналізм викладачів з точки зору стилів педагогічної діяльності досліджували Б. Ананьєв, С. Іванова, В. Кан-Калик, К. Левін, А. Маркова, Л. Столяров, Т. Гален. Дослідження впливу методичної діяльності викладача університету на розвиток

методичної компетентності майбутнього вчителя математики знаходиться на стадії актуальних проблем.

Метою даної статті є визначення місця і ролі професійної компетентності викладача університету в методичній системі формування фахової компетентності майбутніх учителів математики та виокремлення прикметних ознак високого рівня професійної компетентності викладача університету.

Матеріали і методи. Основним завданням вищої професійної освіти нині є не стільки надання студентам максимуму професійних знань та умінь, скільки створення необхідних умов для формування їх професійної компетентності, професійно-творчого мислення. Творча діяльність викладача, його фахова компетентність і прагнення оптимізації праці, на нашу думку, є важливими складовими особистісного компоненту методичної системи формування методичної компетентності майбутніх учителів математики, чинниками мотивації майбутнього вчителя до розвитку професійно-творчих якостей. Якщо конкретніше розглянути особистість викладача педагогічного університету, який впливає на формування методичної компетентності майбутніх учителів математики, то, переконані, що студент має спостерігати його високий методичний рівень, глибокі знання і захопленість математикою, високий інтелектуальний рівень, творчий підхід до організації діяльності студентів, широку обізнаність і переконаність у різноманітності способів і прийомів формування математичної компетентності учнів та методичної компетентності студентів.

У нових умовах компетентнісного підходу викладач має змінити свої функції із трансляції знань на активізацію самостійної навчальної діяльності студентів, з врахуванням їх індивідуальних здібностей, шляхом переосмислення мети, завдань, прийомів і засобів фахової підготовки і особистісного розвитку майбутнього вчителя. Викладач має водночас мотивувати, супроводжувати, підтримувати та контролювати навчальну діяльність студентів, розвивати потребу студентів у самостійності та стимулювати її розвиток.

За допомогою анкетування ми намагались зрозуміти, якими хочуть бачити майбутні вчителі математики сучасних викладачів педагогічних університетів, які забезпечують викладання фахових дисциплін. На думку студентів, викладач має бездоганно знати предмет та доступно його викладати, бути вимогливим і, водночас, з розумінням ставитися до навчальних проблем студентів. Студенти наголошують на тому, що

зацікавити їх може викладач, якому притаманні такі риси, як справедливість, чесність, щирість, доброта, самовідданість, вміння вислухати та підтримати, почуття гумору. Серед відповідей переважають такі: «Студент, насамперед, має бачити творчий підхід й інтерес викладача, його бажання навчити студентів. Інакше не варто вимагати цього від студента», «Завдання викладача – любити свій предмет, професію та зацікавити студентів», «Викладач має викладати цікаво й оригінально», «Впроваджувати щось нове та цікаве», «Створити емоційно сприятливу атмосферу для формування знань». Серед чинників, які призводять до негативних емоцій у процесі навчання, студенти наводять такі: несправедливість, необ'єктивне оцінювання результатів навчання, авторитарний стиль спілкування, відсутність емоційного забарвлення, монотонність викладання, байдужість, нервовість.

Інтерес, ерудиція, прагнення до нового у викладача, його захоплення математикою, процесом учіння створює атмосферу позитивного ставлення студента до процесу фахової підготовки та предмету навчання. Щоб створити сприятливий педагогічний клімат, викладачу, який готує майбутніх учителів, варто шукати ефективні емоційні стимули, які викликають позитивні фахові прагнення у студентів, що вивчають методику навчання математики. Серед них можна назвати такі: робота на занятті у режимі співпраці, співтворчості; методично майстерно побудована проблемна ситуація; нестандартна постановка навчально-методичної задачі або неочікуваний, захопливий вихід із проблемної ситуації; доброзичлива реакція на помилки та хибні уявлення студентів; поміркована емоційність викладання; гумор, посмішка, жарт. На жаль, майбутні вчителі математики часто переконані, що забезпечити збудження інтересу учнів у процесі навчання геометрії можна тільки за допомогою ігрових ситуацій, інтерактивних технологій, якісної наочності або використання комп'ютерних технологій. Важливо, щоб викладач університету вплинув на формування іншого переконання: значні можливості для збудження пізнавального інтересу учнів приховані в геометричних задачах. Формування та розвиток знань та умінь учнів з геометрії значно залежить від майстерності вчителя відібрати, створити та оптимально використати в процесі навчання цілісну систему задач, в якій чітко вбачаються вчителем і навчальні, і розвивальні, і виховні, і прогностично-діагностичні функції. Одна із специфічних особливостей навчання математики полягає в тому, що саме в процесі методично грамотного розв'язування вдало відібраних задач можуть бути створені оптимальні умови для осмислення та сприйняття геометричних знань. З метою формування методичної компетентності майбутніх учителів математики навчати учнів розв'язувати стереометричні задачі на знаходження геометричних величин у випадках із вписаними та описаними призмами, розглядаємо методику розв'язування задач на різні види прямих призм: трикутні (в основі - правильний трикутник, рівнобедрений трикутник або довільний трикутник), чотирикутні (в основі – квадрат, прямокутник, ромб, паралелограм або довільний чотирикутник). Як виявилось, у студентів формується

певний стереотип мислення. Доречним, у цьому відношенні, є розгляд наступної задачі:

У пряму призму вписано кулю, радіус якої дорівнює 4 см. Знайти площу

основи призми, якщо площа її бічної поверхні дорівнює 48 см².

Перше враження - маємо справу із стандартною стереометричною задачею. Ця зовнішня стандартність підштовхує до стандартних кроків. Через кілька хвилин студенти дружно заявили, що слід уточнити умову, бо не вказано вид многокутника основи. А як же знайти площу, якщо ми не знаємо вигляду фігури, площу якої шукаємо? І малюнок виконати не можна, бо не знаємо вид многокутника основи. Студенти впевнено настоювали, що умову слід скоректувати: неможливо знайти площу фігури не маючи про неї ніякої інформації. Задача спровокувала проблемну ситуацію: чи можливо знайти площу опуклого многокутника не знаючи його виду? Чи насправді в цій задачі відсутня будь-яка інформація про основу призми?

Якщо викладач методично гарно скористається цією ситуацією і красиво представить просте, очевидне розв'язання цієї задачі, то хвиля позитивних емоцій студентів гарантована.

За умовою задачі в призму вписана куля, тому основою призми є многокутник в який можна вписати коло, радіус якого за умовою задачі дорівнює 4 см. Таким чином, площу многокутника основи можна шукати за формулою $S = \frac{1}{2}Pr$. Оскільки вписана в призму куля дотикається до обох основ призми, то $H = 2r = 2 \cdot 4 = 8$. За умовою задачі площа бічної поверхні призми дорівнює 48 см², тому $P \cdot H = 48$, $8P = 48$, $P = 6$, де P - периметр многокутника основи. Таким чином, основа даної призми має площу:

$$S = \frac{1}{2} \cdot 6 \cdot 4 = 12 \text{ (см}^2\text{)}.$$

Появу в процесі розв'язування задачі формули $S = \frac{1}{2}Pr$, де P – периметр многокутника, в який можна вписати коло, а r - радіус цього кола, варто супроводжувати обґрунтуванням: $S = S_1 + S_2 + S_3 + \dots + S_n$, де $S_1; S_2; S_3; \dots; S_n$ - площі трикутників, на які розбивається даний многокутник, якщо з'єднати центр вписаного в нього кола з усіма вершинами даного многокутника:

$$S_1 = \frac{1}{2} a \cdot r; \quad S_2 = \frac{1}{2} b \cdot r; \quad S_3 = \frac{1}{2} c \cdot r; \quad \dots$$

$S = \frac{1}{2} \cdot r \cdot (a+b+c+\dots) = \frac{1}{2} r \cdot P$, де S - площа даного многокутника, P - периметр, r - радіус вписаного в нього кола.

Наявність вказаної задачі в системі задач на заняття дозволила створити сприятливу атмосферу для усвідомлення майбутніми вчителями окремих важливих деталей методики розв'язування геометричних задач. Робота над задачею викликала у студентів яскраві емоції, деяке здивування, стала певним прикладом збудження інтересу в процесі розв'язування стереометричної задачі. На формування певної скарбнички «цікавих задач» налаштовуємо студентів у процесі фахової підготовки. При цьому зазначаємо, що вчитель-майстер процес розв'язування будь-якої геометричної задачі може перетворити у захопливу для учнів пізнавальну картинку. Студенти самі запропону-

вали внести вищевказану задачу у скарбничку геометричних мініатюр, оскільки вона допомагає зруйнувати стереотип: площа фігури? – формула площі залежно від виду фігури або розбиття фігури на інші фігури, площі яких шукаємо за формулами площ. Завдання викладача геометрії або методики навчання математики збудити бажання майбутніх вчителів математики накопичувати скарбничку таких геометричних задач, бачити за зовнішніми геометричними задачами їхні справжні розвивальні можливості.

Викладач має збуджувати у студентів інтерес до оволодіння фаховими знаннями та уміннями і підтримувати цей інтерес упродовж усього навчання, впливати на мотивацію навчальної діяльності та допомагати майбутнім учителям у визначенні і подоланні власних труднощів у самостійній пізнавальній діяльності. Викладач має забезпечити умови формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії враховуючи різні рівні геометричної і початкової методичної грамотності студентів. Вирішальне значення у підвищенні кваліфікації кожного педагога має його власна система вдосконалення, яка, вважаємо, має містити компоненти дослідницької діяльності та активного методичного розвитку.

У запропонованій нами моделі методичної системи формування методичної компетентності майбутніх учителів математики ми допускаємо, що на формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії можуть також впливати викладачі, які не мають прямого відношення до системи геометрично-методичної підготовки вчителя геометрії. Маємо на увазі альтернативні форми роботи із здібними до методичної діяльності студентами, до яких ми відносимо, наприклад, діяльність педагогічних майстерень. Така форма роботи передбачає наявність серед викладачів професіоналів найвищого гатунку, які мають індивідуальний стиль педагогічної діяльності та усвідомлюють необхідність і можливість передачі власного оригінального досвіду. Для прикладу, така педагогічна майстерня В.А. Ясінського функціонує у ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. В'ячеслав Андрійович – відомий в Україні автор олімпіадних задач з геометрії. Майстерністю конструювання геометричних задач ділиться із здібними до методичної діяльності майбутніми вчителями математики поза навчальним процесом, в рамках діяльності педагогічної майстерні. Студенти ознайомлюються з процесом творення геометричних задач від майстра, авторські задачі якого двічі увійшли в тексти Міжнародних математичних олімпіад школярів, від майстра учні якого отримували золоті медалі на Міжнародних математичних олімпіадах. Без сумніву, студенти, які пройшли майстер-клас В.А. Ясінського, отримали певний досвід роботи із олімпіадною геометричною задачею, мали змогу спостерігати захоплення геометрією справжнього творця геометричних задач, що, на нашу думку, досить важливо для формування методичної компетентності майбутніх учителів математики. Майбутні вчителі математики мали змогу спостерігати один із оригінальних індивідуальних стилів роботи із геометричною задачею.

Результати та їх обговорення. Взагалі, стиль методичної діяльності викладача у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя геометрії ми вважаємо одним із важливих аспектів у моделі формування методичної компетентності.

Індивідуальний стиль діяльності – це індивідуальна своєрідна система психологічних засобів, до яких свідоми чи стихійно вдається людина з метою найкращого здійснення певної діяльності [5]. У психолого-педагогічній літературі стилі педагогічної діяльності передусім поділяються на три загальних види: авторитарний, демократичний і ліберальний [8, с.30-34]:

Авторитарний стиль. Студент розглядається лише як об'єкт педагогічного впливу. Викладач одноосібно і однозначно проектує навчальний процес, контролює виконання пропонує ним вимог. Студенти здійснюють навчальну діяльність тільки при провідній ролі викладача, виявляють низьку активність і самооцінку. Головними методами впливу такого викладача є наказ і повчання.

Демократичний стиль. Студент розглядається як рівноправний партнер у спілкуванні, колега в спільній справі формування знань. Викладач заохочує студентів до самостійності та власної точки зору, дає не лише про формування знань та умінь, але й особистісні якості студента. Методами впливу є спонукання до дії, порада, прохання.

Ліберальний стиль. Викладач самоусувається від відповідальності за процес і результат навчання. Ініціатива у прийнятті рішень передається студентам, колегам. Організація і контроль діяльності студентів здійснюється без системи. У приййомах педагогічного впливу спостерігається нерішучість, байдужість.

Кожен з цих стилів, виявляючи ставлення до студента, визначає характер відносин викладач-студент: підпорядкування (авторитарний стиль); партнерство (демократичний стиль); відсутність спрямованого впливу (ліберальний стиль). Кожен із стилів педагогічної діяльності проявляється, зокрема, у домінуванні монологічної або діалогічної форми спілкування у процесі навчання і створює різні умови для формування методичної компетентності майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії.

Найбільш повне, розкрито на основі діяльнісного підходу, уявлення про стилі педагогічної діяльності запропоноване А.К. Марковою і А.Я. Ніконовою [8, с. 180-190]. Виділено чотири основних типи індивідуальних стилів характерних сучасному вчителю, які ми спроектуємо на діяльність викладача педагогічного університету у процесі методичної підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії:

Емоційно-імпровізаційний стиль. Таких викладачів відрізняє переважна орієнтація на процес навчання. Пояснення нового матеріалу викладач буде логічно, цікаво, однак у процесі навчання у нього часто відсутній зворотній зв'язок із студентами. Під час опитування викладач звертається, в основному, до добре підготовлених студентів, опитує їх у швидкому темпі, пропонує нестандартні запитання, але довго не чекає, поки студенти самостійно сформулюють відповідь. Для викладача емоційно - імпровізаційного стилю характерне недостатнє планування навчально-виховного

процесу. Недостатньо представлені закріплення і повторення навчального матеріалу, контроль знань та умінь студентів. Викладачі цього стилю вирізняються використанням великого арсеналу різноманітних методів і прийомів навчання. Для них характерна інтуїтивність, що виражається іноді у невмінні проаналізувати особливості та результативність власної діяльності на занятті.

Емоційно-методичний стиль. Для викладача цього стилю характерні адекватне планування навчально-виховного процесу, висока оперативність. Орієнтуючись як на процес, так і на результати навчання, такий викладач, поетапно відпрацьовує весь навчальний матеріал, уважно стежить за рівнем знань та умінь кожного студента. Використовуючи настільки ж багатий арсенал методичних прийомів, як і викладач емоційно-імпровізаційного стилю, викладач емоційно-методичного стилю намагається активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів не зовнішньою розважальністю, а самим змістом методичної підготовки.

Міркувально-імпровізаційний стиль. Для викладача цього стилю характерні орієнтація на процес і результати навчання. У порівнянні з викладачами емоційних стилів він виявляє меншу винахідливість у підборі методів і прийомів навчання, не завжди здатний забезпечити високий темп роботи на занятті, рідше практикує колективні обговорення. Викладач міркувально-імпровізаційного стилю сам говорить небагато, особливо під час опитування, надаючи перевагу впливу на студентів шляхом підказок і уточнень, даючи можливість майбутнім учителям детально оформити відповідь.

Міркувально-методичний стиль. Орієнтуючись переважно на результати навчання і адекватно плануючи навчально-виховний процес, викладач цього стилю проявляє консерватизм у використанні засобів і способів педагогічної діяльності. Систематичність закріплення, повторення, контролю знань і умінь

студентів поєднується із стандартним набором використовуваних методів навчання, перевагою репродуктивної діяльності студентів. У процесі опитування викладач міркувально-методичного стилю дає кожному студенту багато часу на відповідь, особливу увагу приділяючи слабшим студентам.

Висновки. На нашу думку, щоб ефективно розв'язувати задачі методичної підготовки майбутніх учителів, впливати на рівень сформованості їхньої методичної компетентності, індивідуальний стиль професійної діяльності викладача педагогічного університету повинен мати такі прикметні ознаки:

- здатність швидко і адекватно опановувати нові освітні тенденції, сучасні підходи у професійній освіті;
- інноваційність – постійний пошук та оволодіння новими способами та засобами методичної діяльності;
- прогностичність – передбачення та попередження негативних чинників зниження ефективності професійної діяльності та створення комфортних умов для успішної її реалізації;
- успішність у методичній діяльності, дотримання високих стандартів в ній;
- розвиток власних можливостей і здібностей в професії, готовність до постійного професійного самовдосконалення і саморозвитку, прагнення до усвідомлення і утвердження власної індивідуальності, відчуття задоволення від самореалізації у професії;
- здатність працювати на творчому рівні методичної компетентності;
- готовність збагачувати досвід методичної діяльності власним оригінальним творчим внеском;
- здатність власною педагогічною діяльністю і ставленням до неї сприяти підвищенню соціального престижу професії вчителя, викладача математики в очах майбутніх учителів;
- успішність у науково-дослідницькій діяльності, активність у публікації власних наукових здобутків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Особистість у фокусі новітніх ідей // Педагогічна газета. – 2005. – №1. – С.2
2. Журавська Л.М. Компетенції викладача в управлінні самостійної роботою студентів / Л.М. Журавська // Вісник «КП». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – №3 – с.127 [Електронний ресурс]. – Режим доступу – http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2009-3-1/03_Bojchuk.pdf
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Изд-во „Феникс”, 1997.
4. Иванов В., Гурье Л. Проектная культура преподавателя вуза. — //Высшее образование в России. — 1998. — №3. — С. 23-26.
5. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. // Педагогика и психология. –1979. –№1. –С.32-38.
7. Лосева Н.М. Самореализация преподавателя: теоретический аспект: Монография. –Донецк, 2004. –380с.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
9. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи/ В.Л. Ортинський., 2009 http://pidruchniki.ws/12590605/pedagogika/metodi_formi_organizatsiyi_navchannya_vischiy_shkoli#544
10. Підготовка викладачів вищої школи //Педагогіка та психологія: Збірник наук. праць. –Вип. 21-Х. –2002. –164с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Beh I. A personality within the focus of new ideas // Pedagogical newspaper. - 2005. - № 1. - P.2/
2. Zhuravska L. A teacher's competence in directing the students' independent activity / L. Zhuravska // Visnyk "KPI". Philosophy. Psychology. Pedagogy. - 2009. - № 3 - p. 127 [E-source]. - Mode of access: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2009-3-1/03_Bojchuk.pdf
3. Zimnyaya I. Pedagogical psychology. Rostov n / D: Publishing House "Phenix", 1997 .
4. Ivanov V. Project culture of university teachers / Ivanov V., Gurie L. // Higher Education in Russia. - 1998. - № 3. - P. 23-26.
5. Klimov E. Individual style of activity depending on the typological properties of the nervous system. - Kazan, 1969.
6. Leontiev A. Pedagogical communication. // Pedagogy and Psychology. -1979. - № 1. - P.32 -38.

7. Loseva N. Self-actualization of a teacher: theoretical aspect: Monograph, Donetsk, 2004. – 380 p.
8. Markova A. Psychology of a teacher's work. - M., 1993.
9. Ortinsky V. High school Pedagogy / V. Ortinsky, -2009
[Http://pidruchniki.ws/12590605/pedagogika/metodi_formi_organizationalnaya_nizatsiyi_navchannya_vischiy_shkoli№544](http://pidruchniki.ws/12590605/pedagogika/metodi_formi_organizationalnaya_nizatsiyi_navchannya_vischiy_shkoli№544)
10. Training of high school teachers // Pedagogy and psychology: Collection of scientific papers. - Edition 21 - X. - 2002. – 164 p.

Matyash O.I. The teacher as an element of personal component in the methodological system of formation the methodical competence of future teachers of mathematics

Summary. In the article the place and role of professional competence for a university teacher in the methodological system of formation the methodological competence of future teachers of mathematics were identified; different styles of a teacher's methodological work in the process of future teachers' methodological preparation were considered. The creative activity of a teacher, his professional competence and desire to optimize his work are important elements of personal component in the methodological system of formation the methodological competence of future teachers of mathematics, as well as the factors motivating teachers to develop professionally - creative qualities. A student should feel the high methodological level, deep knowledge and a teacher's sincere interest in mathematics, his high intellectual level, creative approach to the organization of students' activity, wide awareness and conviction in a variety of ways and methods to form the pupils' and the students' mathematical competence. Under the conditions of competence approach teachers must change their functions from knowledge translation to intensification the students' self-learning activities, keeping in mind their individual skills, by means of reevaluating the goals, problems, methods and means of professional training and personal development of future teachers. The teacher must simultaneously motivate, support and control the learning activities of students, develop the students' need in independence and encourage its development. The final meaning in improving the skills of each teacher in every pedagogical university has its own system of improvement, that should contain the components of research work and active methodological development. Among the tasks of the teacher of mathematical teaching methods there is a task to excite the desire to accumulate a treasury of methodologically interesting mathematical problems, to see beneath the ordinary mathematical tasks their real developing opportunities.

Keywords: professional competence, a teacher's personality, a future teacher, professional and creative qualities, the style of methodological activity.

Матяш О.И. Преподаватель как составляющая личностного компонента методической системы формирования методической компетентности будущих учителей математики

Аннотация. В статье обосновано место и роль профессиональной компетентности преподавателя университета в методической системе формирования методической компетентности будущих учителей математики; рассмотрены различные стили методической деятельности преподавателя в процессе методической подготовки будущего учителя. Творческая деятельность учителя, его профессиональная компетентность и стремление оптимизации труда являются важными составляющими личностного компонента методической системы формирования методической компетентности будущих учителей математики, факторами мотивации учителя к развитию профессионально - творческих качеств. Студент должен наблюдать высокий методический уровень, глубокие знания и увлеченность математикой преподавателя, его высокий интеллектуальный уровень, творческий подход к организации деятельности студентов, широкую осведомленность и убежденность в разнообразии способов и приемов формирования математической компетентности учащихся и методической компетентности студентов. В условиях компетентного подхода преподаватель должен изменить свои функции по трансляции знаний на активизацию самостоятельной учебной деятельности студентов, с учетом их индивидуальных способностей, путем переосмысления целей, задач, приемов и средств профессиональной подготовки и личностного развития будущего учителя. Преподаватель должен одновременно мотивировать, сопровождать, поддерживать и контролировать учебную деятельность студентов, развивать потребность студентов в самостоятельности и стимулировать ее развитие. Решающее значение в повышении квалификации каждого преподавателя педагогического университета имеет его собственная система совершенствования, которая должна содержать компоненты исследовательской деятельности и активного методического развития. Среди задач преподавателя методики обучения математике возбудить желание будущих учителей математики накапливать копилку методически интересных математических задач, видеть за внешне обычными математическими задачами их настоящие развивающие возможности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, личность преподавателя, будущий учитель, профессионально-творческие качества, стиль методической деятельности.

Монке О.С.¹

Авторські казки зарубіжної літератури як засіб морально-духовного виховання дітей дошкільного віку

¹ Монке Олена Станіславівна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра сімейного та естетичного виховання

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна
Received October 6, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті представлено визначення морально-духовного виховання дошкільників, підкреслено його зв'язок з емоційним розвитком дитини, який є посереднім показником становлення духовної сфери і моральних якостей. Підкреслено, що казка сприяє виникненню в дитини саме емоційного ставлення до дійсності, яка описується в ній, а згодом формує перші моральні і духовні цінності, морально-етичні уявлення і оцінки. Представлено визначення авторської казки, деякі особливості добору авторських казок для дошкільників. Підкреслено пріоритетність авторських казок, які увійшли у класику зарубіжної літератури в контексті морально-духовного виховання сучасних дітей. Представлено авторські казки зарубіжної літератури з виокремленням у них основних моральних і духовних імперативів, рекомендаційний список казок зарубіжної літератури, складений у хронологічному порядку і з визначенням вікової аудиторії читачів (слухачів).

Ключові слова: морально-духовне виховання, дитина дошкільного віку, авторська казка зарубіжної літератури

Зниження культурного та інтелектуального рівня людства потребує відродження традиційної морально-духовної ієрархії цінностей. Ця ієрархія представлена у найкращих художніх творах. Роль художньої літератури як мистецтва, яке розвиває моральну і духовну сферу особистості, її уяву, на сьогодні, вочевидь не достатньо усвідомлюється. На жаль, погано усвідомлюється і те, що "сам процес читання, процес спілкування з книгою визнається визначальним в освіті й розвитку, світоглядному й моральному становленні людини" [4, 193].

Художню літературу як засіб всебічного виховання та розвитку дітей досліджували О. Білецький, Н. Волошина, О. Зубарева, Л. Кіліченко, А. Костецький, В. Плахтій, О. Савченко, Н. Скрипченко, А. Терновський, Ю. Ярмиш та ін. Актуальною для сучасних педагогів залишається творча спадщина видатного українського педагога Василя Сухомлинського, який підкреслював роль художньої літератури, зокрема казки, у моральному і духовному становленні дитини. У працях сучасних українських дослідників підкреслюється значення художньої літератури у формуванні загальнолюдських цінностей (І. Бех, А. Богуш, І. Вавілова, Н. Гавриш, С. Грипич та ін.). Однак, на сьогодні в Україні ще не достатньо фундаментальних досліджень у галузі педагогіки, в яких наявне більш глибоке вивчення художньої літератури як засобу морально-духовного виховання дошкільників, що негативно віддзеркалюється на практиці. Так, наприклад, у програмах для дошкільних закладів ("Я у світі" "Мовленнєвий компонент", "Малятко") наведено орієнтовний перелік художніх творів, рекомендованих для читання дітям. Однак, суттєвим недоліком цих розділів є те, що вони нівелюють у собі, філологічну складову, передають одне й те саме коло дитячого читання, що переходить із програми в програму, обмежується звичним переліком імен авторів, який зовсім не містить сучасної української та зарубіжної літератури, в контексті якої має зростати дитина.

Метою статті є доведення значимості авторських казок як класичних, так і сучасних у морально-духовному вихованні дошкільників. При цьому підкреслимо пріоритетність авторських казок, які увійшли у класику зарубіжної літератури у контексті морально-

духовного виховання сучасних дітей. Відтак спробуємо представити авторські казки зарубіжної літератури у вигляді рекомендаційного списку, складеного у хронологічному порядку і з визначенням вікової аудиторії читачів (слухачів) та з виокремленням у кожній з них основних моральних і духовних імперативів.

Логіка статті передбачає уточнення її ключових позицій, а саме: морально-духовне виховання дошкільників, авторські (літературні) казки.

Морально-духовне виховання – одна з найважливіших сторін розвитку дитини дошкільного віку. У його основі лежать загальнолюдські й національні морально-духовні цінності. До моральних цінностей традиційно відносять нормативні уявлення про Добро і Зло, справедливість, чесність, увічливість, чуйність, людські ідеали, норми, принципи життєдіяльності [3]. Загальнолюдські духовні цінності детермінуються моральними, критеріями, адже "сфера духовних цінностей охоплює сенс життя, милосердя, справедливість, чесність, толерантність, любов, добро.., тобто сенс вищих моральних категорій" [2].

Отже, визначимо феномен "морально-духовне виховання" як процес накопичення високих морально-духовних почуттів, досвіду моральної поведінки, духовного досвіду, який формується передусім на основі знань про моральні і духовні цінності, які надалі усвідомлюються і перетворюються у власні переконання, стають мотивами і стимулами до життя за законами мудрості, добра, і краси. Морально-духовне виховання дітей дошкільного віку має спрямовуватись на зміцнення авторитету загальнолюдських і національних духовних цінностей, формування громадянської і національної ідентичності, забезпечення світоглядних запитів дітей, вільне і добровільне прилучення до культури традиційних конфесій. Морально-духовне виховання сучасних дошкільників, на нашу думку, це по суті спрямування дітей на дотримання заповідей Божих, яке дозволить їм і тепер, і в дорослому житті жити світло, щасливо, з чистою совістю.

Морально-духовне виховання дитини дошкільного віку відбувається у тісному взаємозв'язку з її емоційним розвитком. Емоційне ставлення дитини до навколишнього світу стає посереднім показником становлення її духовної сфери і моральних якостей. Худож-

ня література сприяє виникненню в дитини саме емоційного ставлення до дійсності, яка описується в ній. Література, яку здатні сприймати діти дошкільного віку, ознайомлюючи їх з подіями і явищами навколишнього світу, водночас формує у них перші моральні і духовні цінності, морально-етичні уявлення і оцінки.

Загальновідомо, що казка є найулюбленішим жанром читання дошкільників. На думку видатного українського педагога і казкаря В. О. Сухомлинського, казка – активне естетичне мистецтво, яке захоплює усі сфери духовного життя дитини: розум, почуття, уяву, волю. Казка оволодіває почуттями дітей, тому що через неї вони пізнають світ не тільки розумом, але й серцем [13]. Казкові колізії, які легко сприймаються дітьми і усвідомлюються ними – є справжньою школою збагачення духовного досвіду і моральності, яка навчає розрізняти хороше і погане, виховує віру в добрі вчинки. Працюючи з казкою, необхідно разом з дітьми добиратися до її сокровенного морально-духовного сенсу. Ще О.С.Пушкін писав: "Сказка – ложь, да в ней намёк, добрым молодцам урок". Саме натяк, а не моральна сентенція, не резонерське моралізування, не ідеологічна директива міститься в казці, в її сюжеті і образах. Саме поняття "натяк" припускає "актуалізацію особистісного трактування, індивідуального доосмислення змісту казки кожною дитиною" [12, 6].

Авторська, або літературна казка – особливий різновид казкового жанру, створений фантазією письменника. За визначенням української дослідниці Г.В. Довженюк, літературна казка, – це авторський, художній, прозаїчний або віршовий твір, заснований або на фольклорних джерелах, або цілком оригінальний; твір переважно фантастичний, чародійний, що змальовує неймовірні пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв і, в окремих випадках, орієнтований на дітей; твір, в якому неймовірне чудо відіграє роль сюжетотворного фактора, служить вихідною основою характеристики персонажів [5, 234]. Авторська казка для дітей успадковує з фольклору чіткий поділ героїв на позитивних і негативних. Тут дитина продовжує знаходити для себе нові приклади для наслідування. Образи героїв в авторських творах – вже не типи народних казок, а більш-менш складні характери, та й сюжети не зводяться до традиційних схем. Тому й система цінностей читача стає все більш складною і багатогою, оцінки – менш категоричними, а уявлення про людину – багатограннішим.

Українська література надзвичайно багата як народними казками, так і літературними. Широковідомі українським дітям казки класиків літератури: І. Франка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, Б. Грінченка, М. Трублаїні, О. Іваненко, В. Сухомлинського, В. Нестайка, Ю. Ярмаши та ін. Читання фентезі, пригод, стилізацій під народну казку сучасних українських авторів (О. Дерманського, Н. Воскресенської, І. Андруссяка, І. Малковича, Л. Ворониної, М. Павленко, Зірки Мензатюк та ін.) також допоможе дитині увібрати в себе високі моральні і духовні імперативи, так чи так заковдані у їх змісті.

Водночас, величезне морально-духовне навантаження несуть найкращі казки світової літератури. Вони сприяють залученню дітей до загальнолюдських

цінностей, непомітно виховують толерантне ставлення до різних народів, народностей, рас і культур. Віддзеркалення особливостей світосприймання інших народів нашої планети, передане через літературні казки, допоможе малюкові ширше пізнати світ, поступово формуватиме системний світогляд, спонукатиме аналізувати прочитане, зіставляти факти і навіть робити власні висновки.

У доборі казок для читання дітям дорослий, зобов'язаний знати і враховувати рівень їх естетичного розвитку і досвіду, нахили та інтереси. Окрім того, як зазначає російська дослідниця Н.Короткова, художні тексти, за ступенем складності не просто повинні бути "підлаштовані" під наявний рівень дитячого сприйняття, а й мають створювати "напруження душі", тобто просувати дітей на крок уперед у їх розумовій та емоційній роботі [7,38]. Саме тому у підборі казок зарубіжної літератури для дошкільників ми керувалися духовно-ціннісним підходом.

Окрім, цього, з упевненістю можна стверджувати, що з метою морально-духовного виховання дітям слід читати передусім класичну літературу, яка пройшла випробування часом. Її відрізняє значущість і постійна цінність тематики, а також високий художній рівень: якість авторського письма, своєрідність стилю. Читання класики вимагає широти її розуміння, уміння в минулому побачити сучасність, застосувати його до себе і для себе зробити висновки. Таке розуміння уже цілком властиве дитині дошкільного віку. Як би давно не відбувалася подія, описана у творі, дитина сприймає її як минулу дійсність, яка була не так вже й давно. Що стосується педагогічного вивіреного використання передусім класичної літератури у вихованні дітей, зокрема морально-духовному, то тут відоме прислів'я "нове – це добре забуте старе" набуває своєї істинності. Так, наприклад, В. Огнев`юк дійшов висновку, що історичний поступ у царині освіти становить не простий лінійно-поступальний процес, а уможливується лише через низку своєрідних "петель антиципації", що передбачає все нове й нове звернення, повернення, але кожного разу – вже за інших умов, до певних наскрізних освітніх інваріантів – зразків, образів, моделей, настанов [9]. Зрозуміло, що на виховання кожного покоління впливають різні чинники, але казка, почута в дитинстві, і увібрана на емоційному рівні, може справити в підсумку вирішальне значення.

З іншого боку, найкращі художні твори сучасної літератури розкривають перед дітьми той світ, який турбує їх сьогодні. До того ж сучасна література для дітей, на нашу думку, як ніколи слідує вектору виховної спрямованості як на дітей, так і на дорослих. Однак, беззаперечно, класика, випробувана часом, повинна бути невід'ємним атрибутом дошкільного дитинства. Саме класичні твори транслюють дітям ті вічні моральні і духовні імперативи, які не підвладні часові, і які сьогодні почасти підмінюються сурогатними цінностями.

Сучасні дошкільники здатні до власного бачення змісту художнього твору. Так, наприклад, ті персонажі, які апіорі мають викликати симпатію або антипатію, подекуди викликають у дітей протилежне або неоднозначне ставлення. Тут немає чорно-білих кольорів.

**Рекомендаційний список авторських казок зарубіжної літератури
для читання дітям дошкільного віку з метою їх морально-духовного виховання**

Автор	Казки	Моральні і духовні імперативи	Вік дітей
Друга половина XVII – кінець XIX століття			
Шарль Перро (1628–1703) Франція	"Попелюшка"	Добросердя людської сутності. Любов не терпить жадібності, брехні. Справжня любов веде до торжества справедливості і добра.	3-4 роки
	"Спляча красуня", "Ослина Шкіра"	Щастя приходить у нагороду за довготерпіння і чесноти.	3-5 років
	"Ріке з хохолком"	Любов облагороджує людину	6-7 років
Ернст Теодор Гофман (1776-1822) Німеччина	"Лускунчик"	Значимість добра, розуміння, милосердя, мужності і самовідданості у житті	6-8 років
Брати Грім Якоб (1785–1863) і Вільгельм (1786–1859) Німеччина	"Бременські музиканти" "Біляночка та Розаночка"	Любов і дружба здатні подолати будь-які життєві труднощі	3-4 роки
	"Горщик каші"	Біблійний мотив (як Ісус всіх нагодував п'ятьома хлібами і двома рибами) для усвідомлення наймолодшими	2-3 роки
	"Золота гуска", "Бабуся метелиця", "Білосніжка та семеро гномів"	Щастя приходить у нагороду за довготерпіння і чесноти.	4-5 років
	"Жива вода"	Чистота помислів, чемність, шляхетність і чесність приводять у кінці кінців до перемоги. Натомість, зарозумілість, показне бажання прийти на допомогу, коли те, що кажеш і те, що думаєш не співпадають - зрештою ведуть до безславного кінця.	6-7 років
О.С. Пушкін (1799–1837). Росія	"Казка про рибака та рибку"	Жадібність і надмірна вимогливість можуть призвести до того, що "залишаєшся ні з чим"	3,5-5 років
	"Казка про золотого півника"	Надмірна захопленість чимось, пристрасність, яка шкодить загальній справі, призводить до повного краху	6-7 років
	"Казка про царя Салтана..."	Любов і відданість – перемагають смерть	6-7 років
	"Казка про мертву царівну і про сімох богатирів"		
С.Т. Аксаков (1791–1859) Росія	"Червоненька квіточка"	Вища правда вічної, любові – любові від Бога, здатної перемогти навіть смерть	5-7 років
Вільгельм Гауф (1802-1827) Німеччина	"Карлик – ніс"	Співчуття, співпереживання. Вихід із будь-якої ситуації є завжди. Ідея торжества справедливості, переваги внутрішнього світу над зовнішнім. Віра в перемогу добра над злом. Важливість сім'ї в житті людини, Любов дітей до своїх батьків.	6-7 років
	"Маленький мук"		
	"Каліф-Лелека",	За будь-яких обставин слід зберігати людські якості. Багатство, нескінченне везіння і неробство не зроблять людину щасливою, а доброта, чуйність, працьовитість допоможуть подолати будь-які спокуси, негаразди та випробування!	
Ганс Християн Андерсен (1805–1875) Данія	"Русалонька"	Співпереживання і співчуття великій самовідданій любові.	5-6 років
	"Дикі лебеді"	Сила самовідданої любові. Маленька дитина, яка сподівається на Бога, сильніша усіх страшних сил. Захоплення силою духу, безкорисливим героїзмом і жертвовністю, мужністю і стійкістю, які затьмарюють діяння навіть могутніх героїв.	4-7 років
	"Снігова королева"		
	"Стійкий олов'яний солдатик"		
	"Льон"	Уславлення непереможності тріумфуючого життя, його безкінечності завдяки нескінченному ланцюгові змін і взаємоперетворень.	6-7 років
	"Ялинка"	Водночас все на світі коли-небудь закінчується. Отже, важливо вміти радіти найпростішим речам і цінувати те, що маєш.	
	"Нове вбрання короля"	Дитячий погляд на речі – ясний і справжній. Лише дитина, залишаючись сама собою, називає речі, такими, якими вона їх бачить: "А король - голий!" Це стало крилатим висловом.	4-7 років
		Засудження лицемірства і лестоців, дурості і самолюбвання. Кожен, хто має серце, мужність і гідність здатний прикрасити і поліпшити навколишній світ.	
	"Гидке каченя"	Християнські мотиви, про те, що головна чеснота – терпіння. Будьте смиренними – і воздасться вам. Нікого не мине те, що визначене долею, головне не опускати руки і не піддаватися зневірі. Не біда жити в обставинах, в які помістило тебе життя, якщо твоє народження вище цього: страждаючи, людина розкривається у глибокому, духовному сенсі цього слова. Страждання і поневіряння загострюють сприйняття щастя; Щастя робить чутливу душу благородною і великодушною. Віра в себе – із "гидкого каченяти" завжди можна перетворитись в "прекрасного лебедя"	5-7 років
	"Дюймовочка"	Доброта, милосердя, працьовитість, скромність, добра справа - без нагороди не залишаться.	2-4 роки
"Принцеса на горошині"	Не можна судити про людину тільки за її зовнішністю. Звички видають стан і характер людини, її походження	4-6 років	
"Калози щастя"	Прагнення щастя наповнює життя змістом. Щастя - як дороговказ на горизонті. Треба цінувати те, що є. А якщо чогось і бажаш, то краще спробувати самостійно досягти бажаного.	4-7 років	
Льюїс Керролл (1832–1898) Англія	"Пригоди Аліси в Країні Чудес"	Тільки з відкритою душею і довірою можна досягнути радості пізнання. Світ людських фантазій - цікавий і нескінченний. Він не такий неможливий, яким здається.	5-7 років
Марія Конопницька (1842–1910) Польща	"Про красноплюдків та сирітку Марисю"	Казка насичена релігійними мотивами, вчить доброти і милосердя.	4-7 років
Римус Джоель	"Братик Лис та Братик Кро-	Винахідливість, прагнення до свободи і вміння відстоювати свою незалежність	4-6 років

Чандлер Харріс (1848–1908) США	лик", "Смоляне Чучелко" та ін.		
Оскар Уайльд (1854–1900) Англія	"Зоряний Хлопчик"	Краса зовнішня без краси душевної - ніщо. Тільки добре серце допоможе зрозуміти цю істину. Любов здатна перетворити шматок каменю в гаряче людське серце. І тоді краса обличчя стає уособленням краси душі. Казка вчить жити по совісті, бути милосердним, добрим, чуйним, шанобливо ставитися до матері і оточуючих людей.	6-7 років
В.М.Гаршин (1855–1888) Росія	"Жабка-мандрівниця"	Той, хто вважає себе найрозумнішим, та ще й любить про це всім розповідати, обов'язково буде покараний за хвостощі.	3-5 років
Кінець XIX – друга половина XX століття			
Сельма Лагерлеф (1858–1940) Швеція	"Чудесна мандрівка Нільса Гольгерсона з дикими гусьми"	Шлях від задикуватого хлопчика до Людини з великої літери через випробування і завдяки доброті, дружбі, сміливості, умінню прийти на допомогу і здійснювати шляхетні вчинки	5,5-8 років
Моріс Метерлінк (1862–1949) Бельгія	"Синя птаха"	Ідея цієї, сповненої надії казки, у вічному шуканні людиною неминуючого символу щастя і пізнання буття - Синього птаха. У пошуках щастя можна обійти увесь білий світ і навіть побувати в інших світах, але в підсумку знайдеш його у себе вдома.	6-7 років
К.І. Чуковський (1882–1969) Росія (СРСР)	"Муха-Цокотуха" "Лікар Айболить" "Плутанина" "Тараканище" "Телефон"	Початкові уявлення для найменших дітей про добро і зло, про те, як влаштований світ і якою має бути людина. Світ - вічно мінливий. Стійкими виявляються тільки моральні категорії, уявлення про добро і зло: злі герої незмінно гинуть, добрі - перемагають, рятуючи не тільки окремого персонажа, але і весь світ. Страшне урівноважується смішним Страх стає не тільки засобом виховання в дитині здібності співчувати, співпереживати героям, а й способом подолання власних страхів, адже той світ, який розкриває перед дитиною автор, за визначенням добрий.	2-5 років
О.М. Толстой (1883–1945) Росія (СРСР)	"Золотий ключик, або Пригоди Буратіно" (переклад і літературна обробка казкової повісті "Пригоди Піноккіо" італійського письменника Карло Коллоді (1826–1890))	Якості хлопчика Буратіно – оптимізм, відданість дружбі і сердечність, дотепність, сміливості, присутність духу, життєздатність і здатність «ніколи не вішати носа» допомагають дитині глибше бачити життя, активно думати і відчувати, переживати випробування разом з героями і самому приймати рішення.	4-5 років
С.Я. Маршак (1887–1964) Росія (СРСР)	"Кішкин дім"	Дуже важливо не помилятися в людях і знайти справжніх друзів; розпізнавати лицемірство, нещирість і помітити те добре, справжнє, яке знаходиться зовсім поруч.	2-4 роки
	"Казка про дурне мишеня" "Казка про розумне мишеня"	Відповідальність за свої вчинки і самоповага	2-4 роки
О.М. Волков (1891–1977) Росія (СРСР)	"Чарівник Смарагдового міста" (Основою є казка Френка Баума (1856-1919) "Чарівник країни Оз")	Дружба, взаємодопомога і взаємовиручка – надзвичайно важливі життєві цінності. Виручаючи і підтримуючи один одного, друзі долають усі перешкоди, які спочатку здаються абсолютно нездоланими. Усі мрії здійсненні, а їх реалізація під силу кожному з нас. І не потрібно вирушати в казкові смарагдові міста, щоб знайти своє щастя - адже як часто воно знаходиться поруч. Потрібно насолоджуватися простими, але насправді такими важливими речами: дружбою, вірністю, добротою, турботою про ближнього.	5-6 років
Анна Саксе (1905–1981) Латвія (СРСР)	"Казки про квіти"	Кожна рослина наділена своєю власною долею, яку визначив ... характер людини, яка перетворилася в квітку. Увесь спектр переживань, емоцій людини і її характер в тій чи іншій квітці. Все це навчає дітей бачити красу.	4-7 років
Астрід Ліндгрєн (1907–2002), Швеція	"Карлсон, який живе на даху"	Казка, яка дає рятівну можливість сховатися в уявному світі, підтримує віру в себе, дозволяє за допомогою фантазії впоратися із самотністю і страхом.	5-7 років
Ліліан Муур (1909-2004) США	"Крихітка Єнот і той, хто сидить у ставку"	Від посмішки на душі стає веселіше. Посмішка допоможе не тільки подолати страх, а й знайти друзів	3-4 роки
Міра Лобе (1913–1995) Австрія.	"Вперед! – Сказала Кішка"	Своєрідна есхатологічна притча для дітей - про дерево-ковчег і тварин, що спалися. Мудре керівництво: підбадьорювання, встановлення загальних для всіх справедливих правил та організація спільних зусиль в ім'я спільного порятунку – і труднощі залишаються в минулому. Де дружніші, там і сильніші	4-6 років
	"Розумні ослики"	Слід боротися з несправедливістю і захищати себе. Однак, боротися зі зловживаннями того, хто сильніший за тебе, краще всього разом, взаємодопомога в цій справі - запорука успіху.	
	"Всі кричали: "Хоппель-поп!"	Даремне змагання на з'ясування, хто кращий, викликає гординю, і дружба стає зайвою. Тому, краще допомагати і любити один одного. Адже перед обличчям небезпеки відразу стає зрозуміло: якщо щиро допомагати один одному, відволіктися від власного марнославства й егоїзму, показати іншим готовність діяти, то можна перебороти великі неприємності, а неприємності менші стануть і зовсім непомітними.	
	"Які в пустелі"	Якщо всі рішення приймаються одноосібно, нехай навіть великими мудрецами, а думки інших не враховуються, то, швидше за все, в біду потраплять всі. Адже одна голова - добре, а дві - краще	
Джанні Родарі (1920–1980) Італія	"Пригоди Цибуліно" "Подорож Блакитної стріли"	Казки про справедливість, правду дружбу і взаємодопомогу. Життя – складне: повне як світла і радості, так і несправедливості і горя. Сміливість, чесність та відвага, а також величезне бажання досягти мети та дружня підтримка допомагають подолати всі труднощі	6-7 років
	"Казки, у яких три кінця"	Розвиток подій у житті може бути яким завгодно. На жаль, не у кожній історії щасливий кінець. Однак, уміння фантазувати, уявляти, домислювати, представляти і вірити з надією на краще допоможе знайти правильний шлях.	6-7 років

	"Казки по телефону"	Легка, витончена фантазія надихає світ, учить бачити в ньому світлі і високі початки	6-7 років
Женев'єва Юр'є (1927) Франція	Серія казок: "Жили-були кролики"	Почуття обережності і уважності до незнайомих дорослих – дуже важливе. Адже, часом, під виглядом доброзичливих тітки або дядька ховається брехун, задрісник, шахрай. Однак, довірливі кроленята завжди отримують допомогу від близьких, адже, як і в житті, поруч обов'язково знайдеться інший дорослий, який любить, подасть руку допомоги, заспокоїть і позбавить усіх неприємностей. Сумувати не варто, більшість проблем – не такі вже й проблеми, особливо коли поруч рідні і друзі. Дуже добре, коли є рідня або друзі, готові підтримати в тяжку хвилину.	2 – 4 років.
Ян Улоф Экхольм (1931) Швеція.	"Тутта Карлссон Перша і єдина, Людвіг Чотирнадцятий та інші"	Казка про те, що вчинене добро завжди повертається. Кури заприятелювали із лисами – і це майже біблійна сценка про лева і ягня, які в раю мирно лежати-муть поряд.	6-7 років
Спіридон Вангелі (1932) Молдова (СРСР)	"Чубо із села Туртурика"	Суцільна фантазія непосидючого хлопчика Чубо, вигадника й веселуна, його дитяча уява підказують йому, як цікаво прожити кожен день. Адже життя таке захопливе!	3,5-5 років
Кінець XX початок XXI століття.			
Дебі Глорі (1948) Шотландія	"Щоби не трапилось..."	Святість безумовної любові: Яким би ти не був – я все одно буду любити тебе, я знаю, що буду любити тебе вічно. Сім'я – величезна цінність. Необхідність дітей і батьків один одному. Батьківський подарунок - зустріч з Богом в любові, яка "...довготерпить, милосердує..., не шукає свого, не рветься до гніву... все переносить... ніколи не перестасе..." [Коринфянам, глава 13].	2-7 років
Меір Шалев (1948) Ізраїль	"Лев ночами" "Тато мене соромить" "Тітка Тамі"	Захоплюючий світ веселих та бешкетних підмін, де дорослі перетворюються на дітей, затіваючи смішні і неймовірні ігри, а діти виховують дорослих і при цьому виховуються самі, краще розуміючи світ своїх батьків	5-7 років
Кейт Ді Камілло (1964) США	"Пригоди Мишеняти Деспера" "Дивовижна подорож кролика Едварда" "Дякую, Уїнн-Діксі"	Любляче серце, яке пізнало зраду близьких, страх і самотність, здатне не озлобитись, і простити.	6-7 років
Ютта Лангройтер (1944) Німеччина	"А вдома краще!"	Герой навчився любити і співчувати лише пізнавши, що таке страждання. Перші уявлення про справжню любов у всіх її проявах. Потрібно просто любити того, хто поруч. Особливо, поки він поруч.	6-7 років
Ютта Лангройтер (1944) Німеччина	"А вдома краще!"	В гостях добре, а вдома краще. Важливість батьківської любові. Навіть найкращі друзі і веселі ігри не замінять маминої ласки	2-4 роки
Кітті Краутер (1971) Бельгія.	"Джек и Джим"	Любов і незрозуміння, добро і вірність. Толерантність і упередженість. Любов до книг. Справжня дружба витримує випробування.	4-7 років
Аньєс де Лестрад (1964) Франція	"Фабрика слів"	Казка вчить дбайливо ставитися до своєї мови, цінувати її, не розкидатися словами, замислюватися над ними і дарувати людям як найрідкісніші алмази і смарагди, а також - фантазувати, дивувати інших і дивуватися самим. Книга навчає дітей розуміти, прощати, любити, «розмовляти» серцем, вчинками.	4,5-7 років.

Духовний світ сучасних дітей, так само як і соціум, який їх оточує, набагато складніший, ніж нам уявляється. Тут постійно відбувається так звана "акселерація дитинства", зсування кордонів вікових етапів. Мабуть, саме тому, народні казки про "Курочку рябу", або "Рукавичку" сучасна дитина буде слухати з цікавістю приблизно від 1,5 до 2-років, а не в 3 роки, казкові повісті "Чарівник Смарагдового міста" О. М. Волкова, або "Чарівник країни Оз" Френка Баума в 4-6, а не в 8-10 років, а "Чудесну мандрівку Нільса Гольгерсона з дикими гусьми" вже в 4-5, а не 8-12 років.

У рекомендаційний список зарубіжних авторських казок (див. табл. 1), складений відповідно історичного періоду, вміщено як твори для короткого читання, так і твори для тривалого читання, які читають дітям частинами. Оскільки формат статті не дозволяє проаналізувати більш менш значну кількість зарубіжних літературних казок, то спробуємо представити (у тексті статті, і в таблиці 1) лише деякі з них, які, на нашу думку, є обов'язковими для читання сучасним дітям дошкільного віку, зокрема з метою їх морально-духовного виховання.

Дошкільне дитинство не уявляється без читання фольклористичних казок Шарля Перро і братів Грімм, неймовірно глибоких казок Г.Х.Андерсена, віршованих казок О.С.Пушкіна. Так, казки геніального російського поета захоплюють розум маленьких читачів, закладають в них перші неусвідомлені паростки досить складних морально-духовних понять (див. таб-

лицю 1). Але, першим тут, на наш погляд є естетичне милування красою текстів О.С.Пушкіна, яку вже здатні осягнути старші дошкільники. Казки Пушкіна є безцінними щодо відчуття мовної естетики російської мови, народного духу. Тут все змальовано просто, в душі народних понять про мораль, їм властивий гуманізм, пошана до людей, прагнення до волі й щастя, оптимізм, віра в перемогу світлих сил і почуттів над темрявою. Створюючи образи казкових героїв, поет досліджував природу людини, шукав в ній те, що залишається вічним і незмінним у всі часи, на чому тримається світ і людина. Важко переоцінити значення творів О.С.Пушкіна для особистості, яка формується: вони відкривають маленькому читачеві величезний світ людських думок, почуттів, переживань, долучають її до загальнолюдських культурних цінностей і багатства рідної мови. Анна Ахматова у статті "Пушкін і діти" писала: "Вірші Пушкіна дарували дітям російську мову в найдосконалішій її пишності, мову, яку вони, можливо, ніколи більше не почують і на якій не будуть розмовляти, але яка все одно буде при них як вічна коштовність" [1].

Одне з найвизначніших місць у світі казки займає датчанин Ганс Християн Андерсен. Його казки володіють величезним морально-духовним потенціалом, адже просякнуті непереможною силою християнської любові. Навіть найсумніші і трагічні з них володіють дивовижною властивістю дарувати надію і лікувати душу (див. таблицю 1). Прекрасні казки великого дат-

чанина сприяють розвитку естетичних почуттів у дошкільників, без яких немислиме благородство душі, сердечну чуйність до людського нещастя, горя, страждання. Завдяки казкам Андерсена діти пізнають світ не тільки розумом, а й серцем. І завдяки такому пізнанню, висловлюють своє ставлення до добра і зла дієво. Однак, чи читати дитині дошкільного віку такі, казки як, наприклад, "Дівчинка з сірниками" або "Дівчинка, що наступила на хліб" батьки і педагоги повинні вирішувати самостійно, враховуючи вік і емоційність дитини.

Добро і справедливість завжди торжествують над злом у чарівних казках В.А. Жуковського. Любов, дружба, пошуки щастя – основні мотиви його казок ("Казка про царя Берендея, і сина його Івана-царевича, про хитрощі Коція Безсмертного і про премудрості Марії-царівни, Кощеєвої доньки", "Війна мишей і жаб", "Спляча царівна", "Казка про Івана-царевича і Сірого Вовка", "Хлопчик з мізинчик", "Тюльпанове дерево").

Природну красу людяності відчув і втілює в образах казки "Горбоконики" П.П. Єршов. Ця казка навчає дітей мудрості та моральності, які присутні у навіть у її образності, звучності, живописній соковитості усного народного мистецтва, народного театру з його пластичністю і символічною глибиною і влучністю.

Загалом класика російської літератури багата на авторські казки, які так чи так спрямовані на морально-духовне виховання дітей. З-поміж них виокремимо також казки Аксакова С.Т., Бажова П.П., Вагнера М.П., Гаршина В.М., Даля В.І., Мамина-Сибіряка Д.Н., Одоєвського В.Ф., Антонія Погорельського, Толстого Л.М. та ін. Так, Л.М. Толстой, переймаючись проблемами морального виховання і духовного зростання дітей написав низку коротких, але повчальних прозових казок просту мудрість яких вже здатні осягнути діти дошкільного віку. Алегорія "Оленчих казок" Д.Н. Мамина-Сибіряка пов'язана з перенесенням соціальних явищ і морально-духовних проблем у світ птахів, звірів, риб. А головна думка казки В.Ф. Одоєвського "Містечко в табакерці", полягає в тому, що все у світі рухається, все взаємопов'язане одне з одним. Автор доносить цю думку до дітей через образ "містечка в табакерці", яке виявляється своєрідною мікромоделлю світу. Інша казка В.Ф. Одоєвського – "Мороз Іванович" – підводить дітей до усвідомлення того, що лінь, грубість, легковажність – негативні якості, з якими слід боротися у собі. Побудовані переважно на основі традиційних народних сюжетів, казки В.І. Даля ("Дівчинка Снігуронька", "Журавель і чапля", "Лисиця і ведмідь", "Війна грибів з ягодами", "У тебе власний розум" та ін.) – формують у дітях такі моральні якості і духовні цінності, як благородство, любов, краса, доброта, милосердя, працьовитість, щедрість, розсудливість, вірність даному слову. Сповнена життєлюбства і гумору казка В.М. Гаршина "Жабка-мандрівниця" водночас повчає: той, хто вважає себе найрозумнішим, та ще й любить про це всім розповідати, обов'язково буде покараний за хвастощі (див. таблицю 1). Казка Антонія Погорельського "Чорна Курка, або Підземні жителі" буде цікавою і сучасним дітям, які прагнуть до таємничості. Однак, в ній розповідається не лише про чудеса,

які відбуваються з героями, а й про чесність, безкорисливість, про висоти почуттів, про віру у добро і, звичайно, про дружбу і зраду. На думку російського дослідника А.П.Єфремова, "Чорна курка" дає початок "літературі совісті" [6].

У класику казок, які торкаються морально-етичних і духовних проблем, увійшли також казки для дітей російських письменників радянського періоду О.М. Волкова, С.Г. Козлова, С.Я. Маршака, О.М. Толстого, К.І. Чуковського та ін.

Любов і повага до природи – частина духовної культури особистості. Втрата поваги до природи веде до втрати моральності в людині, – цю думку неодноразово стверджували у своїх творах російські письменники М. Пришвін, В. Біанкі, К. Паустовський. Особливо полюбилися дітям дошкільного віку казки В.В. Біанкі ("Лісові розвідники", "Пригоди мурашки", "Чий ніс кращий?", "Голубенькі жабки", "Синичкин календар", "Лісові будиночки", "Мишеня Пік"), які навчають доброти і любові до братів наших менших, піклуванню і милосердю до тих з них, хто потрапив в біду.

О.М. Толстой в образі головного героя своєї блискучої казкової повісті "Золотий ключик, або Пригоди Буратіно" втілює найсимпатичніші йому людські якості. Так, довгий ніс, який задержує стирчить у Буратіно ніби дзвіночок закликає дітей ніколи не вішати носа (див. таблицю 1). Простим "Сорочим казкам" О.М. Толстого, легким для сприйняття навіть молодших дошкільників також властиве філософське підґрунтя. Так, наприклад, казка "Сорока" не нав'язливо навчає тому, що ставитись до інших треба так, як ти хочеш, щоби ставились до тебе, і що все у світі підлягає певним закономірностям: добро народжує добро і навпаки, жадність породжує жадність. Загалом, у книзі розкривається своєрідна чарівність дитячого спілкування з природою, світом звірів і птахів, рослин та іграшок – все, що було предметом зачарованого і зосередженого спостереження та переживання у ранньому дитинстві.

Віршовані казки К.І. Чуковського ("Мойдодир", "Тараканище", "Муха-Цокотуха", "Айболить", "Телефон", "Плутанина", "Федорине горе" та ін.), які вже давно стали "невід'ємним атрибутом дитинства" кожного нового покоління дітей – не просто цікаві історії для маленьких дітей, а і спосіб пізнання світу (див. таблицю 1). Це унікальний цілісний світ, який "є своєрідною моделлю Всесвіту" (С. Неєлов) [8]. Літературознавці відзначають унікальну рису казкового світу, створеного К. Чуковським, – "принцип кінематографічності" (М. Петровський), який використовується для організації художнього простору і максимально наближує текст до дитячого сприйняття [10]. Цей принцип проявляється у тому, що фрагменти тексту слідує один за одним у такій послідовності, як це могло б бути при монтажі.

Казкова повість О.М. Волкова "Чарівник Смарагдового міста" навчає дошкільників передусім тому, що дружба, взаємодопомога і взаємовиручка відіграють велику роль в житті кожної людини. Адже друзям (Еллі, Тотощі, солом'яному Опудалу, Залізному Дроворубові, Лякливому Левові) у казці вдалося досягти бажаного саме завдяки цьому (див. таблицю 1).

Коло читання сучасних українських дітей складно уявити також без казок Д. Біссета, Е. Гофмана, В. Гауфа, Дж.Р. Кіплінга, Л. Керролла, А. Мілна, С. Лагерлеф, А. Ліндгрена, Дж. Родарі, О. Пройслера та ін. Одне з особливих місць у цьому ряду займає Вільгельм Гауф. Неповторний стиль його казок вирізняється тонким розкриттям внутрішнього світу казкових героїв, вірою у торжество справедливості. Читати їх потрібно дитині не для присипання або веселощів, а для роздумів (див. таблицю 1). Інший німецький письменник, Отфрід Пройслер, (казки "Маленька Баба-Яга", "Маленький привид", "Гном Хербі і лісовик", "Як спіймати розбійника", "Розбійник Хотценплотц і кришталева куля", "Маленький водяний") має у своєму творчому доробку коротеньку казку-притчу - "Казка про Єдинорога". Однак, у ній піднято досить складні теми, які можна спробувати обговорювати з дітьми старшого дошкільного віку, - що таке справжнє багатство, у чому цінність абстрактної краси, яку не можна ні помацати, ні забрати з собою, що взагалі може означати зустріч з єдиногомом для людини і хто з героїв врешті-решт знайшов щастя. Це мудра притча про вибір, важке шукання щастя і істинне багатство.

Казки сучасних авторів зарубіжної літератури для дітей (Ютта Бауер, Кітті Краутер Ютта Лангройтер, Аньєс де Лестрад, Кейт Ді Камілло, Дебі Гліорі) спрямовані не тільки на морально-духовне виховання дитини, а й звертаються до душі дорослої людини. Однак, у цьому розумінні - поза часом і поза віковими обмеженнями знаходиться геніальна казка Антуана де Сент-Екзюпері "Маленький принц". У дитинстві її треба прочитати, щоби запам'ятати маленького принца, а в дорослому віці - щоб не губити свою душу і пам'ятати дитину в собі. Казка назавжди вкарбує в пам'ять слова про любов до себе і навколишнього світу: "Є таке тверде правило. Встав вранці, умився, привів себе у порядок - і відразу ж приведи у порядок свою планету" [11, 24].

Звичайно, шлях до духовності в кожній людині суто індивідуальний. Але жодний духовно-ціннісний орієнтир не є вродженим, його потрібно прищеплювати дитині. І доречно тут можуть прислужитися найкращі авторські казки класичної і сучасної зарубіжної літератури.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахматова А. Пушкин и дети. Электронный ресурс [режим доступа]: http://www.e-reading-lib.org/bookreader.php/92104/Ahmatova_Pushkin_i_deti.html
2. Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. Книга перша: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. - К.:Либідь, 2003.- 278с.
3. Богуш А. Морально-духовні цінності дошкільного дитинства. Електронний ресурс [режим доступа]: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VIrd/2011_15/PDF/12.pdf
4. Гриценко З.А. Детская литература. / З.А. Гриценко // Методика приобщения к чтению. - М.: Академия, 2004. - 226 с.
5. Довженюк Г.В. Український дитячий фольклор (Віршовані жанри)./ Г.В. Довженюк // К., 1981.- С. 234.
6. Ефремов А.П. Эволюция представления о грехе в детской литературе // Москва. - 2005. - № 3. - С. 183-196 .
7. Короткова Н. Художественная литература в образовательной работе с детьми старшего дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание № 8, 2001
8. Е.М. Неелов. Переступая возрастные границы...: (Заметки о «взрослом» содержании сказок К.И. Чуковского) // Проблемы детской литературы: Межвуз. сб. - Петрозаводск, 1976. - С. 53-70.
9. Огнев`юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): автореф. Дис.. на здобуття наукового ступ. Д-ра наук: спец. 09.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії"/ Огнев`юк В.О; Київський національний університет ім. Т.Г. Шевченка. К., 2003 - 36 с.
10. Петровский М. Корней Чуковский, Стихотворения, Спб, Академический проект, Вступительная статья ДТ: 2002. /Поэт Корней Чуковский//. [Poet Korney Chukovskyy] Электронный ресурс [режим доступа]: <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/Petrovsky.htm>
11. Сент-Экзюпері А. де. Маленький принц /Антуан де Сент-Экзюпері; [пер. Н. Галь].- М.: Эксмо, 2012. - 104 с.
12. Сказка как источник творчества детей: Пособие для педагогов дошкольных учреждений./ Науч. рук. Ю.А. Лебедев. - М.: Гуманист. издат. центр ВЛАДОС, 2001- 288 с.
13. Сухомлинський В. А. Вибрані твори. - В 5 т. - Т. 3. - К.: Радянська школа, 1980.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Anna Akhmatova. [Pushkin and children]. E-resource [mode access]: http://www.e-reading-lib.org/bookreader.php/92104/Ahmatova_Pushkin_i_deti.html
2. Beh I.D. Vihovannya osobistosti. [Parenting of personality]. U dvoch knigah. Kniga persha: Osobistisno-orientovaniy pidhid: teoretiko-tehnologichni zasadi. - K.: Lybid 2003. - 278s.
3. Bogush Alla. Moralni i duhovni tsinnosti doshkilnogo ditinstva. [Moral and spiritual values of the preschool Childhood]. E-resource [mode access]: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VIrd/2011_15/PDF/12.pdf
4. Gritsenko Z.A Detskaya literatura. [Children's literature] / Z.A Gritsenko // Methodika pryobshchennya k cht5. eniyu. - Moscow: Academy, 2004. - 226 p.
6. Dovzhenyuk G.V. Ukrayinskiy dityachiy folklor (Virshovani zhanri). [Ukrainian Children's Folklore (poetic genres). // K., 1981.- С. 234.
7. Efremov A.P. Evolyutsiya predstavleniya o grehe v detskoj literature [Evolution of concept of sin in children's literature] // Moskva. - 2005. - # 3. - S. 183-196 .
8. Korotkova N. Hudozhestvennaya literatura v obrazovatelnoy rabote zs detmi starshego doshkolnogo vozrasta. [Fiction in educational work with children of preschool age]// Doshkolnoe vospitanie № 8, 2001
9. E.M. Neelov. Perestupaya vozrastnyie granitsyi...: (Zametki o «vzrosлом» soderzhanii skazok K. I. Chukovskogo) [Crossing the age limit ...: (Notes on "adult" content tales of Chukovskiy K.I)]// Problemyi detskoj literaturyi: Mezhevuz. sb. - Petrozavodsk, 1976. - S. 53-70.
10. Ognev`yuk V.O. Osvita v sistemi tsinnostey stalogo lyudskogo rozvitku (svitoglyadno-metodologichniy aspekt): [Education in the value system of sustainable human development (ideological and methodological aspects)]: avtoref. Dis.. na zdobuttya naukovogo stup. D-ra nauk: spets. 09.00.03 «Sotsialna filsofiya ta filsofiya istorii»/ Ognev`yuk V.O; Kiyivskiy natsionalniy universitet im. T.G.Shevchenka. K., 2003- 36 s.
11. Petrovskiy M. Korney Chukovskiy, Stihotvoreniya, Spb, Akademicheskij proekt, Vstupitelnaya statya DT: 2002. /Poet Korney Chukovskiy//. Elektronniy resurs [rezhim dostupu]: <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/Petrovsky.htm>

12. Sent-Ekzyuperi A. de. Malenkiy prints [The Little Prince]/Antuan de Sent-Ekzyuperi; [per. N. Gal].- M.: Eksmo, 2012. – 104 s.: il.

13. Skazka kak istochnik tvorchestva detey: Posobie dlya pedagogov doskolnyih uchrezhd./ [Tale as a source of creativity

children] Nauch. ruk. Yu.A. Lebedev. – M.: Gumanist. izdat. tsentr VLADOS, 2001- 288 s.

14. Suhomlinskiy V. A. Vibrani tvoriv. [Selected works] — V 5 t. – T. 3. – K.: Radyanska shkola, 1980.

Monke E.S. The author's tales of foreign literature as a mean of moral and spiritual upbringing of pre-school children

Abstract. The article presents the definition of moral and spiritual education of pre-school children, emphasizes its connection with emotional development, which is an indicator of the formation of the spiritual sphere and moral qualities of the child. It is emphasized that the tale contributes the occurrence in children an emotional attitude to the described reality there, and thus forms the first moral and spiritual values, moral and ethical views and evaluation. Also represented the definition of the author's tales, some of the features of selection of the author tales for preschoolers. Emphasized the priority of the author's tales included in the classics of foreign literature in the context of moral spiritual education of modern children. The author's tales of foreign literature are presented with the release of their fundamental moral and spiritual imperatives; tales of recommendation list of foreign literature, compiled in chronological order, with the definition of the age of readers (listeners)

Keywords: Moral and spiritual education of a child of preschool age, the author's tale of Foreign Literature

Монке Е.С. Авторские сказки зарубежной литературы как средство морально-духовного воспитания детей дошкольного возраста

Аннотация. В статье представлено определение морально-духовного воспитания дошкольников, подчеркнута его связь с эмоциональным развитием, которое является показателем становления духовной сферы и моральных качеств ребёнка. Подчеркнуто, что сказка способствует возникновению у детей именно эмоционального отношения к описываемой в ней действительности, и таким образом формирует первые моральные и духовные ценности, морально-этические представления и оценки. Также представлено определение авторской сказки, некоторые особенности подбора авторских сказок для дошкольников. Подчеркнута приоритетность авторских сказок, вошедших в классику зарубежной литературы в контексте морально-духовного воспитания современных детей. Представлены авторские сказки зарубежной литературы с выделением в них основных моральных и духовных императивов; рекомендационный список сказок зарубежной литературы, составленный в хронологическом порядке, и с определением возрастной аудитории читателей (слушателей).

Ключевые слова: морально-духовное воспитание, ребенок дошкольного возраста, авторская сказка зарубежной литературы.

Омельчук С.А.¹

Основні поняття орфографії в шкільному курсі морфології української мови

¹ Омельчук Сергій Аркадійович, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна
Received October 14, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті визначено і схарактеризовано основні орфографічні поняття (орфограма, написання, орфографічне правило, орфографічний словник) у структурі шкільного курсу морфології. На основі аналізу чинних підручників української мови для 6–7 класів з'ясовано методика роботи над засвоєнням цих понять у процесі навчання морфології української мови в основній загальноосвітній школі.

Ключові слова: шкільна морфологія, орфограма, правопис, написання, орфографічне правило, орфографічний словник, орфографічні вміння.

Постановка проблеми. Ознайомлення учнів з мовною системою й формування на цій основі базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних і правописних умінь і навичок, здатності школярів до аналізу й оцінки мовних явищ і фактів є одним із провідних напрямів навчання української мови в основній школі на сучасному етапі. Так, шкільний курс морфології української мови передбачає розв'язання низки завдань: навчити учнів диференціювати слова за частинами мови; з'ясувати лексичне й граматичне значення слів; визначити морфологічні ознаки й синтаксичну роль частин мови; засвоїти основні граматичні норми і правила; сформувати практичні вміння й навички відмінювати та дієвідмінювати слова; утворювати слова різними способами тощо.

Водночас вивчення теоретичних відомостей про частини мови повинно бути організовано так, щоб знання з морфології учні могли максимально використати з метою формування й удосконалення орфографічних умінь і навичок. Тому важливим складником навчання морфології української мови в основній школі є засвоєння школярами орфографічних норм, пов'язаних із правописом частин мови. Відповідно до чинної й нової програми з української мови для шкіл з навчанням українською мовою [8], [12] вимоги до рівня мовної компетентності учнів 6–7 класів передбачають формування, крім граматичних, також і орфографічних умінь і навичок, як-от: правильно писати частини мови з вивченими орфограмами; пояснювати їх, користуючись правилом; доречно вживати літери на позначення голосних і приголосних звуків у суфік-

сах і закінченнях різних частин мови; відмінювати й дієвідмінювати самостійні частини мови відповідно до норм українського правопису; знаходити орфограми в словах, що належать самостійним і службовим частинам мови; знаходити й виправляти орфографічні помилки на вивчені правила тощо. У зв'язку з цим у розділі програми "Морфологія. Орфографія" значну увагу приділено правописному компоненту. Таке структурування змісту навчання морфології в основній школі забезпечує можливість систематичного розвитку мовної компетентності не лише в граматичному, а й у правописному аспекті.

Аналіз останніх джерел досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор. До відбору базових понять орфографії в сучасній лінгвометодичці вчені підходять по-різному. Так, І. Хом'як до них зараховує орфограму, тип орфограми, варіант орфограми, розпізнавальні ознаки орфограми, умови вибору орфограми, орфографічне правило [14]. Автори "Методики навчання української мови в середніх освітніх закладах" основними науковими орфографічними термінами вважають орфограму, орфографічне правило, орфографічну дію, орфографічні вміння, орфографічні навички, орфографічну "пильність", орфографічну помилку [6].

Більш повний перелік понять, що визначають зміст роботи з орфографії в основній школі, запропонували свого часу М. Баранов, П. Івченков, Н. Іпполітова, Т. Ладиженська, М. Львов. Учені-лінгводидакти поділили всі орфографічні поняття на дві групи: 1) поняття, що засвоюють учні (написання, орфограма, неорфограма, помилка, літерна орфограма (орфограма-літера), нелітерна орфограма, дефіс (орфограма-дефіс), написання разом, роздільне написання (орфограма-пропуск), риска при переносі (орфограма-рисочка), вид орфограми, орфограма, що перевіряється, орфограма, що не перевіряється, умова вибору орфограми, розпізнавальні ознаки орфограми, орфографічне правило, орфографічний словник); 2) поняття, на які спирається вчитель, організовуючи навчальний процес (принцип орфографії, тип орфограми, вид орфограми, варіант орфограми, варіантна орфограма, безваріантна орфограма, актуальна орфограма, неактуальна орфограма, важка орфограма, легка орфограма, важкий випадок у застосуванні правила) [7]. У свою чергу, зазначені поняття вчені-методисти групують на лінгвістичні (*орфограма, неорфограма, літерна орфограма, нелітерна орфограма, орфограма-дефіс, написання разом, орфограма-пропуск, орфограма-рисочка, орфограма, що перевіряється, орфограма, що не перевіряється* та ін.), психологічні (*актуальна орфограма, неактуальна орфограма, важка орфограма, легка орфограма* та ін.) і методичні (*умова вибору орфограми, розпізнавальні ознаки орфограми* та ін.).

Тож метою нашої розвідки є визначити і схарактеризувати основні орфографічні поняття в структурі шкільного курсу морфології та на основі аналізу чинних підручників української мови для 6–7 класів з'ясувати методика роботи над засвоєнням цих понять у процесі навчання морфології в основній школі.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Насампе-

ред визначимо поняття, що становлять основу орфографічних знань учнів у процесі навчання морфології в основній школі. У програму з української мови для 6–7 класів (розділ "Морфологія. Орфографія") введено чотири поняття: орфограма, орфографічне правило, орфографічна помилка, орфографічний словник, які зафіксовано у вимогах до рівня мовної компетентності учнів мовної змістової лінії. Наприклад: *учень знаходить вивчені орфограми й пояснює їх; аргументує написання орфограм; пише правильно дієприслівники з написаними орфограмами; застосовує правила правопису прийменників; знаходить і виправляє орфографічні помилки на вивчені правила; користується орфографічним словником* тощо [8].

Вивчаючи морфологію української мови в основній школі, учні 6–7 класів мають засвоїти 56 орфограм, пов'язаних із написанням частин мови, а саме:

– 12 орфограм на правопис іменника (велика літера у власних назвах; велика літера і лапки у власних назвах; чергування приголосних в іменниках I відміни однини у формі давального й місцевого відмінків перед закінченням *-і*; літери *-о, -е(-є)* в закінченнях іменників I відміни однини у формі орудного відмінка; літери *-о, -е(-є), -ю* в закінченнях іменників I відміни однини у формі кличного відмінка; літери *-а(-я), -у(-ю)* в закінченнях іменників чоловічого роду II відміни однини; літери *-у(-ю), -е* в закінченнях іменників II відміни однини у формі кличного відмінка; подовження приголосних в іменниках III відміни однини у формі орудного відмінка; літери *и, е(є)* в іменникових суфіксах *-ичк, -ичок, -ечк (-єчк), -ечок (-єчок)*; літери *и, і, е(є)* в іменникових суфіксах *-инн(я), -інн(я), -єнн(-єнн)(я)*; літери *и, е* в іменникових суфіксах *-ив(о), -єв(о)*; уживання іменникових суфіксів *-ович, -івн(-івн)(а)* у чоловічих і жіночих іменах по батькові; *не* з іменниками; написання складних іменників разом або через дефіс);

– 7 орфограм на правопис прикметника (літери *и, і(ї)* в прикметникових суфіксах *-ичн(ий), -ічн(-ічн)(ий)*; літери *е, о, є* в прикметникових суфіксах *-єв(ий), -ов(ий), -єв(ий)*; знак м'якшення в прикметникових суфіксах *-ськ(ий), -зьк(ий), -цьк(ий), -еньк(ий), -єсьньк(ий), -ісіньк(ий), -юсіньк(ий)*; чергування приголосних *[к] // [ц'], [ч] // [ц'], [з] // [з'], [ж] // [з'], [х] // [ц'], [ш] // [ц']* перед прикметниковим суфіксом *-ськ(ий)*; *не* з прикметниками; *н* і *ни* у прикметниках; написання складних прикметників разом або через дефіс);

– 3 орфограми на правопис числівника (знак м'якшення в числівниках; написання складених числівників окремо; написання порядкових числівників з *-тисячний* разом);

– 4 орфограми на правопис займенника (приставний *н* у формах непрямих відмінків особових займенників; написання заперечних займенників разом; написання неозначених займенників разом і через дефіс; написання неозначених і заперечних займенників із прийменниками окремо.);

– 13 орфограм на правопис дієслова й особливих його форм – дієприкметника й дієприслівника (літери *е, и* в особових закінченнях дієслів I і II дієвідмін; чергування приголосних *[з] // [ж], [к] // [ч], [х] // [ш], [з] // [ж], [с] // [ш]* і под. в особових дієслівних фор-

мах; правопис *-ться, -шся* в кінці дієслів; знак м'якшення в дієсловах наказового способу; частки *б, би* в дієсловах умовного способу; *не* з дієсловами; правопис літер на позначення голосних звуків у суфіксах дієприкметників; чергування приголосних [з] // [ж], [к] // [ч], [з] // [ж], [д] // [дж] і под. при творенні дієприкметників; *н* у дієприкметниках і *ни* у прикметниках дієприкметникового походження; *не* з дієприкметниками; літера *и* в суфіксах дієприслівників; літери *у(ю), а(я)* в суфіксах дієприслівників; *не* з дієприслівниками);

– 6 орфограм на правопис прислівника (літери *н* та *ни* у прислівниках; *не* з прислівниками; *ні* з прислівниками; *и* та *і* в кінці прислівників; написання прислівників разом, через дефіс та окремо; написання прислівникових сполучень окремо);

– 3 орфограми на правопис прийменника (чергування прийменників *у // в // уві*; чергування прийменників *з // зі // із // зо*; написання похідних прийменників разом, через дефіс та окремо);

– 2 орфограми на правопис сполучника (чергування сполучників *і // ї*; написання похідних сполучників разом і окремо);

– 3 орфограми на правопис часток (написання часток з різними частинами мови разом, через дефіс та окремо; *не* з різними частинами мови; *ні* з різними частинами мови);

– 1 орфограма на правопис вигуку (дефіс у вигуках).

На основі кількісного аналізу орфограм у шкільному курсі морфології української мови констатуємо, що більшу частину орфограм становлять літерні (60,7%), меншу частину – нелітерні (39,3%) (див. табл. 1). До нелітерних орфограм належить правопис *не* та інших часток з усіма самостійними частинами мови, а також написання складних слів разом, через дефіс та окремо.

Таблиця 1.

Кількісний аналіз орфограм у шкільному курсі морфології української мови

Клас	Частини мови	Орфограми		Загальна кількість
		літерні	нелітерні	
6 клас	Іменник	12	2	14
	Прикметник	5	2	7
	Числівник	1	2	3
	Займенник	1	3	4
7 клас	Дієслово	10	3	13
	Прислівник	2	4	6
	Прийменник	2	1	3
	Сполучник	1	1	2
	Частка	-	3	3
	Вигук	-	1	1
Усього		34	22	56

Класифікуючи орфограми в шкільному курсі морфології української мови за принципами орфографії, зазначимо, що переважають орфограми морфологічного принципу (28 орфограм), які становлять 50%, решту 50% орфограм розподілено між смисловим (або семантико-диференційним) принципом (24 орфограми; 42,9%) і фонетичним (4 орфограми; 7,1%).

Орфографічну роботу на уроці доречно починати, на думку І. Хом'яка, з характеристики графічного вигляду орфограми [14]. З цієї метою ми проаналізували чинні підручники української мови [2; 3], [4; 5],

[10; 11] щодо зазначення в змісті параграфів орфограм, які, за традицією, оформлюють у рамках (див. табл. 2).

Таблиця 2

Кількісний аналіз орфограм, поданих у чинних підручниках української мови

Клас	Частини мови	Кількість орфограм у чинних підручниках для шкіл з навчанням українською мовою		
		Глазова О., Кузнецов Ю.	Єрмоленко С., Сичова В.	Пентиліук М., Гайдасенко І., Ляшкевич А., Омельчук С.
6 клас	Іменник	11	-	6
	Прикметник	5	-	3
	Числівник	1	-	-
	Займенник	2	-	-
7 клас	Дієслово	8	-	7
	Прислівник	5	-	6
	Прийменник	1	-	1
	Сполучник	1	-	1
	Частка	3	-	1
	Вигук	1	-	1
Усього		38	0	26

На підставі кількісно-якісного аналізу орфограм, узятих у рамки в чинних підручниках української мови, ми виділили дві тенденції. Перша – різна кількість орфограм, які автори подають у рамках у змісті параграфів (38 орфограм у підручниках О. Глазової і Ю. Кузнецова [2; 3], 26 – у підручниках за заг. редакцією М. Пентиліук [10; 11] і жодної орфограми – у підручниках С. Єрмоленко і В. Сичової [4; 5]). У підручниках С. Єрмоленко і В. Сичової орфограми згадуються лише в самих завданнях до окремих вправ, як от: *знайдіть у підручнику "Українська література" десять іменників з орфограмами "Букви е, и, і в суфіксах -іни(я), -ени(я), -ни(я), -ини(я), -ів(о), -ев(о)"* (впр. 319) [4, с. 125]; *складіть із двома парами прикметників (на вибір) речення. Прокоментуйте орфограму "Написання прикметникових суфіксів"* (впр. 408) [4, с. 169]; *знайдіть у тексті слова, за допомогою яких можна прокоментувати орфограму "Букви н і ни у прикметниках і прислівниках"* [5, с. 121] і под.

Друга тенденція – варіантність у формулюванні самих орфограм. Наприклад, *"Подвоєні літери перед закінченням орудного відмінка однини іменників III відміни"* [2, с. 161] і *"Одна та дві букви перед закінченням орудного відмінка однини іменників III відміни"* [10, с. 110], *"Правопис вигуків"* [3, с. 273] і *"Дефіс у вигуках"* [11, с. 268].

Важливо відзначити, що автори чинних підручників української мови для 6–7 класів пропонують різні види робіт з орфограмами в процесі засвоєння учнями морфології. На рівні знання це завдання, пов'язані із знаходженням орфограм у словах, що належать до різних частин мови. Наприклад: *назвіть орфограми, пов'язані з написанням прикметників, ужитих у цьому тексті* (впр. 309) [10, с. 179]; *назвіть орфограму в дієприкметниках, що в рамці* (впр. 224) [11, с. 125]; *з'ясуйте орфограми в словах у рамці* (впр. 92) [11, с. 55] *позначте в словах орфограму "Велика літера у власних назвах"* (впр. 321) [2, с. 168]; *позначте в утворених формах дієслів вивчені орфограми* (впр. 151) [3, с. 95]; *підкресліть вивчені орфограми* (впр. 153) [3, с. 95]; *визначте орфограми у виділених*

словах (впр. 365) [2, с. 180]; **виділіть** орфограму "Дефіс у прислівниках" (впр. 344) [11, с. 183] та ін.

На рівні розуміння завдання з правопису передбачають: 1) пояснення орфограм, наприклад: **поясніть** орфограму "Не з іменниками" (впр. 307) [4, с. 122]; **поясніть** орфограми в словах **італійською, французькою, німецькою** (впр. 407) [4, с. 168]; **за зразком утворіть і запишіть усі можливі форми поданих дієслів. Поясніть** орфограми (впр. 171) [11, с. 97] та ін.; 2) коментування орфограм, наприклад: **прокоментуйте** орфограму "Написання не з прикметниками" на прикладах із записаного тексту (впр. 413) [4, с. 171]; **спишіть словосполучення, розкриваючи дужки. Прокоментуйте** орфограму "Написання похідних прийменників разом, окремо й через дефіс" (впр. 396) [11, с. 205] та ін.

Ефективними, на наш погляд, є завдання на засвоєння орфограм, основна мета яких – сформувати в учнів уміння добирати слова з вивченими орфограмами й правильно вживати їх у власному мовленні. Наприклад: **доберіть до фотоілюстрації назву, яка б містила прислівник з орфограмою "Літери и, і в кінці прислівників"** (впр. 414) [3, с. 223]; **складіть і запишіть міні-твір на тему "Моя улюблена музика" (5-7 речень), використовуючи слова з орфограмою "Написання н і nn у прикметниках"** (впр. 424) [4, с. 174]; **складіть і запишіть словосполучення, додавши до по-**

даних слів потрібні за змістом прислівники з орфограмою "Букви н і nn у прислівниках" (впр. 319) [11, с. 173] та ін.

До орфографічних понять, якими оперує учень і які входять у зміст навчання орфографії на морфологічній основі, належить поняття "написання", а також синонімічне до нього поняття "правопис" у значенні "дотримання правильного написання слів" [1, с. 1101]. Їх представлено в змісті навчального матеріалу розділу "Морфологія. Орфографія" чинної й нової програми з української мови у рубриці "Правопис" (**написання й відмінювання чоловічих і жіночих прізвищ, імен по батькові, правопис складних іменників; написання НЕ з прикметниками; роздільне написання складених числівників; правопис заперечних займенників і под.**).

Крім того, орфографічні поняття "написання" і "правопис" досить широко використано і в завданнях до вправ у підручниках для 6–7 класів (див. табл. 3).

Сучасна методика навчання орфографії, у т.ч. у процесі вивчення учнями морфології, передбачає знання не лише самих орфограм, а й уміння застосовувати орфографічні правила на різних етапах: 1) під час ознайомлення з відповідною правописною нормою; 2) формуючи орфографічні дії; 3) на етапі контролю нормативного правопису слова.

Таблиця 3

Орфографічні поняття "написання" і "правопис" у завданнях до вправ підручників української мови для 6–7 класів

Орфографічне поняття	Мисленнєва дія	Зразки завдань до вправ
Написання	запам'ятати	Спишіть, запам'ятавучи написання (впр. 213) [4, с. 89].
Правопис		Запам'ятайте правопис складених сполучників, поданих у рамці (впр. 430) [11, с. 227].
Написання	з'ясувати	З'ясуйте написання слів у рамці й назвіть орфограму (впр. 82) [11, с. 48].
Написання		Поясніть написання дієслів із не (впр. 114) [5, с. 64].
Правопис	пояснити	Спишіть. Підкресліть дієприкметники. Поясніть правопис виділених дієприкметників (впр. 146) [5, с. 83].
Написання		Знайдіть у тексті власні назви, прокоментуйте їх написання (впр. 209) [10, с. 125].
Написання	порівняти (зіставити)	Порівняйте написання прислівників у правому і лівому стовпчиках. У якому з них можливе інше написання, що змінить лексичне значення? (впр. 249) [5, с. 132].
Правопис		Зіставте написання складених прикметників, поданих у правій і лівій колонках (впр. 433) [4, с. 178].
Написання	обґрунтувати	Порівняйте наголошування і правопис слів у рамці (впр. 351) [11, с. 186].
Правопис		Перепишіть. Обґрунтуйте написання складених прикметників (впр. 466) [2, с. 218].
Написання	обґрунтувати	Визначте прислівники, обґрунтуйте їхнє написання (впр. 379) [3, с. 208].
Правопис		Доберіть з орфографічного словника по десять іменників чоловічого роду II відміни, які в родовому відмінку мають закінчення -а, -я або -у, -ю . Запишіть їх. Обґрунтуйте правопис закінчень (впр. 284) [4, с. 114].
Написання	зробити висновок	Прочитайте і запам'ятайте слова в рамці на с. 148. Зробіть висновок про їх написання (впр. 266) [11, с. 149].

Традиційно орфографічне правило школярі засвоюють як текстовий припис (розповідне стверджувальне речення або кілька речень), що визначає обов'язкове написання і спосіб перевірки його. Наприклад: частку **не** з дієприкметником, якщо він є означенням (а не присудком) і не має при собі пояснювальних слів, пишемо разом (**незакінчена праця, нез'ясовані питання**) [13]. При цьому досить поширеним у шкільній практиці залишається явище, коли учні чітко засвою-

ють формулювання правила, можуть назвати його, але правильно застосувати не можуть. На думку М. Разумовської, "заучування формулювань, правил не дає можливості учневі дієвого знання, тобто такого знання, яке слугувало б засобом визначення правильного написання" [9, с. 5]. Внутрішню сутність орфографічного правила відображають граматичні поняття (морфеми, форми слів, частини мови і под.), які вказують на ознаку, що визначає написання. Наприклад:

Орфограма	Орфографічне правило	Граматичне поняття, яке вказує на ознаку, що визначає написання
Літери е, и в особових закінченнях дієслів I і II дієвідмін	Дієслова першої дієвідміни в усіх особових закінченнях мають літери е або є (<i>ідеши, малюеш</i>), а дієслова другої дієвідміни – літери и або ї (<i>лежиши, стоїши</i>).	Дієвідміна дієслова

Тож учневі необхідні міцні знання як з орфографії, так і з граматики, адже "дослідження орфограм у зв'язку з явищами ... морфології та інших розділів є визначальними для застосування принципу системності в навчанні правопису" [15, с. 41]. У шкільних підручниках для 6–7 класів запропоновано різноманітні види робіт, пов'язаних із засвоєнням учнями орфографічних правил або застосуванням їх. Це:

– ознайомлення з правилом (наприклад, *ознайомтеся з правилом і таблицею відмінювання числівників* (впр. 504) [2, с. 234]);

– пригадування правила (наприклад, *поясніть написання відмінкових закінчень поданих іменників в орудному відмінку однини. Пригадайте правила вживання подвоєних букв та апострофа* (впр. 186) [10, с. 109]); *пригадайте правила правопису складних слів через дефіс. Випишіть з-поміж поданих слів прислівники, поясніть їх правопис* (впр. 338) [11, с. 181]);

– з'ясування орфографічного правила (наприклад, *спишіть речення, розкриваючи дужки. З'ясуйте правила написання не і ні з різними частинами мови* (впр. 472) [11, с. 252]);

– формулювання правила (наприклад, *сформулюйте правило правопису займенника всякий – усякий (коли на початку вживається в, а коли – у)* (впр. 404) [10, с. 225]); *на основі інформації з рубрики "Запам'ятайте" і правила на с. 62 сформулюйте правило написання не з дієприслівниками. Запишіть його* (впр. 182) [5, с. 103]); *сформулюйте правило вживання дефіса в прислівниках. Свої висновки перевірте за таблицею* (впр. 338) [11, с. 181]); *від поданих прикметників за зразком утворіть прислівники префіксально-суфіксальним способом. Сформулюйте правило написання прислівників через дефіс* (впр. 340) [11, с. 182]);

– обґрунтування написання слів за допомогою орфографічних правил (наприклад, *визначте слова з орфограмою "Подвоєні літери". Написання цих слів обґрунтуйте орфографічним правилом* (впр. 269) [2, с. 156]); *позначте в словах орфограму "Н і нн у прислівниках". Написання слів обґрунтуйте відповідним правилом* (впр. 424) [3, с. 226]; *прочитайте слова. З'ясуйте, за яким правилом прислівники пишуться разом з не* (впр. 329) [11, с. 178]);

– добір власних прикладів до відповідних орфографічних правил (наприклад, *розкажіть про написання ні з різними частинами мови, використовуючи матеріал таблиці. На кожне правило доберіть і запишіть свої приклади* (впр. 469) [11, с. 251]);

– застосування орфографічних правил у практичній діяльності (наприклад, *випишіть власні назви, групуючи їх за правилами* (впр. 213) [10, с. 126]).

Ураховуючи практичну спрямованість шкільної орфографії, вважаємо, що важливим з методичного

погляду є процес самостійного формулювання правила (або за участі вчителя) на основі спостереження за мовним матеріалом чи в процесі опрацювання теоретичних відомостей, поданих схематично, наприклад, у формі алгоритмів, таблиць, схем. Орфографічні знання учнів, на переконання М. Разумовської, повинні відображатися "не стільки у формі вивчених на пам'ять правил і визначень, скільки в опануванні адекватних змістів цих правил способів дії" [9, с. 6]. У такий спосіб школярі не механічно запам'ятовують певний спосіб написання слова, а усвідомлюють змістову сутність правила. Запропоновані зразки видів робіт, які в методиці навчання української мови називають вправами на "відкриття" правил, "активізують навчальну діяльність учнів, сприяють виробленню навичок грамотного письма" [6, с. 220], а також формують раціональну основу правописної компетентності за допомогою семантико-граматичних понять, що становлять зміст правил написання. Формування в учнів потреби й уміння користуватися орфографічним словником у процесі навчання морфології в основній школі також є одним із провідних завдань розвитку належної орфографічної грамотності. Орфографічний словник дає можливість школярам, по-перше, перевіряти правильність написання слів (наприклад, *перепишіть, подані в дужках іменники ставлячи в потрібній формі. Звіртеся з орфографічним словником* (впр. 287) [2, с. 155]); по-друге, знаходити слова з відповідними орфограмами (наприклад, *доповніть перелік іменників, об'єднаних у групи за відмінами. Скористайтеся орфографічним словником* (впр. 252) [4, с. 103]; *випишіть з орфографічного словника по п'ять прислівників з и та і в кінці слів* (впр. 232) [5, с. 125]). Також учні самі можуть укладати орфографічні словнички зі слів відповідно до завдання (наприклад, *складіть словничок найуживаніших прислівників, написання яких вам потрібно запам'ятати насамперед* (впр. 415) [3, с. 223]). Для цього школярі повинні бути обізнані з правилами оформлення реєстру слів, структурою словникової статті тощо.

Висновки. Таким чином, більшість орфографічних норм, які засвоюють учні в процесі вивчення морфології в 6–7 класах, безпосередньо чи опосередковано ґрунтуються на особливостях граматичної будови української мови. Значну кількість написання частин мови можна визначити лише з допомогою граматичного аналізу. Без знання основних понять орфографії, а також без використання граматичних знань у процесі виконання орфографічних вправ і завдань на уроках морфології української мови в основній школі не можливо ефективно формувати правописну компетентність учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2002. – 1440 с.
2. Глазова О.П. Рідна мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.П. Глазова, Ю.Б. Кузнецов; наук. ред. І. Вихованець. – К.: Зодіак-Еко, 2006. – 288 с.
3. Глазова О.П. Рідна мова: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.П. Глазова, Ю.Б. Кузнецов; наук. ред. І. Вихованець. – К.: Зодіак-Еко, 2008. – 288 с.
4. Єрмоленко С.Я. Рідна мова: підруч. для 6 кл. / С.Я. Єрмоленко, В.Т. Сичова. – К.: Грамота, 2006. – 296 с.
5. Єрмоленко С.Я. Рідна мова: підруч. для 7 кл. / С.Я. Єрмоленко, В.Т. Сичова. – К.: Грамота, 2007. – 296 с.

6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: [підручник для студентів філологічних факультетів університетів] / [М.І. Пентиліук, С.О. Караман, О.В. Караман та ін.]; за ред. М.І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
7. Методика преподавания русского языка: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / [М.Т. Баранов, Т.А. Ладъженская, М.П. Львов и др.]; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – 368 с.
8. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: українська мова і українська література. 5-9 класи. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2013. – 160 с.
9. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе: кн. для учителя / М.М. Разумовская. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
10. Українська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.І. Пентиліук, І.В. Гайдаєнко, А.І. Ляшкевич, С.А. Омельчук; за заг. ред. М.І. Пентиліук. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2011. – 272 с.
11. Українська мова: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.І. Пентиліук, І.В. Гайдаєнко, А.І. Ляшкевич, С.А. Омельчук; за заг. ред. М.І. Пентиліук. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2011. – 288 с.
12. Українська мова. 5-12 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / [Г.Т. Шелехова, В.І. Тихоша, А.М. Корольчук та ін.]; за ред. Л.В. Скуратівського. – К.: Перун, 2005. – 176 с.
13. Український правопис / Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні НАН України, Ін-т укр. мови НАН України. – К.: Наук. думка, 2010. – 288 с.
14. Хом'як І.М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови: навч.-метод. посіб. [для здобувачів наук. ступеня і студентів української філології] / І.М. Хом'як. – Острого: Вид-во Національного ун-ту "Острозька академія", 2011. – 124 с.
15. Хом'як І. Методика формування орфографічних умінь і навичок / І. Хом'як // Дивослово. – 2012. – № 3. – С. 41–50.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Velikij tlumachnij slovník suchasnoï ukrains'koï movi [Big Modern Ukrainian Explanatory Dictionary] / Uklad. i golovn. red. V.T. Busel. – K.; Irpin': VTF "Perun", 2002. – 1440 s.
2. Glazova O.P. Ridna mova [Native language]: pidruch. dlja 6 kl. zagal'noosvit. navch. zakl. / O.P. Glazova, Ju.B. Kuznecov; nauk. red. I. Vihovanc'. – K.: Zodiak-Eko, 2006. – 288 s.
3. Glazova O.P. Ridna mova [Native language]: pidruch. dlja 7 kl. zagal'noosvit. navch. zakl. / O. P. Glazova, Ju. B. Kuznecov; nauk. red. I. Vihovanc'. – K.: Zodiak-Eko, 2008. – 288 s.
4. Ermolenko S.Ja. Ridna mova [Native language]: pidruch. dlja 6 kl. / S.Ja. Ermolenko, V.T. Sichova. – K.: Gramota, 2006. – 296 s.
5. Ermolenko S.Ja. Ridna mova [Native language]: pidruch. dlja 7 kl. / S.Ja. Ermolenko, V.T. Sichova. – K.: Gramota, 2007. – 296 s.
6. Metodika navchannja ukrains'koï movi v serednih osvitnih zakladah: [pidruchnik dlja studentiv filologichnih fakul'tetiv universitetiv] [Methodology of teaching Ukrainian at the secondary education al establishments] / [M.I. Pentiljuk, S.O. Karaman, O.V. Karaman ta in.]; za red. M.I. Pentiljuk. – K.: Lenvit, 2004. – 400 s.
7. Metodika prepodavannja russkogo jazyka [Methodology of teaching Russian]: [ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov] / [M.T. Baranov, T.A. Ladyzhenskaja, M.R. L'vov i dr.]; pod red. M.T. Baranova. – M.: Prosveshhenie, 1990. – 368 s.
8. Navchal'ni programi dlja zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv: ukrains'ka mova i ukrains'ka literatura. 5-9 klasi [Training programs for comprehensive secondary schools: Ukrainian language and Ukrainian literature. 5th-9th grades]. – K.: Vidavnichij dim "Osvita", 2013. – 160 s.
9. Razumovskaja M.M. Metodika obuchenija orfografii v shkole [Methodology of learning spelling at school]: kn. dlja uchitelja / M.M. Razumovskaja. – M.: Prosveshhenie, 1992. – 192 s.
10. Ukraïns'ka mova [Ukrainian language]: pidruch. dlja 6 kl. zagal'noosvit. navch. zakl. / M.I. Pentiljuk, I.V. Gajdaenko, A.I. Ljashkevich, S.A. Omel'chuk; za zag. red. M.I. Pentiljuk. – K.: Vidavnichij dim "Osvita", 2011. – 272 s.
11. Ukraïns'ka mova [Ukrainian language]: pidruch. dlja 7 kl. zagal'noosvit. navch. zakl. / M.I. Pentiljuk, I.V. Gajdaenko, A.I. Ljashkevich, S.A. Omel'chuk; za zag. red. M.I. Pentiljuk. – K.: Vidavnichij dim "Osvita", 2011. – 288 s.
12. Ukraïns'ka mova. 5-12 klasi [Ukrainian language. 5th-12th grades]: Programa dlja zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv / [G.T. Shelehova, V.I. Tihosha, A.M. Korol'chuk ta in.]; za red. L. V. Skurativs'kogo. – K.: Perun, 2005. – 176 s.
13. Ukraïns'kij pravopis [Ukrainian spelling] / In-t movoznavstva im. O.O. Potebni NAN Ukraïni, In-t ukr. movi NAN Ukraïni. – K.: Nauk. dumka, 2010. – 288 s.
14. Hom'jak I.M. Zv'jazok u vivchenni orfografii zi strukturnimi rivnjami ukrains'koï movi [How to study spelling with structural levels Ukrainian language]: navch.-metod. posib. [dlja zdobuvachiv nauk. stupenja i studentiv ukrains'koï filologii] / I.M. Hom'jak. – Ostrog: Vid-vo Nacional'nogo un-tu "Ostroz'ka akademija", 2011. – 124 s.
15. Hom'jak I. Metodika formuvannja orfografichnih umin' i navichok [Methodology of building spelling skills] / I. Hom'jak // Divoslovo. – 2012. – № 3. – S. 41–50.

Omelchuk S. The Basic Concepts of Orthography in the School Course of the Ukrainian Language Morphology

Abstract. The sense of the following concepts: "writing", "orthographic rule", "spelling dictionary", that can present the basis of orthographic knowledge of students in the process of morphology studying at the secondary school are defined in the article. The methodology of mastering under these concepts is clarified on the basis of the operating textbooks in Ukrainian for 6-7 classes. The attention is accented on two main tendencies founded by the author – different amount of orthograms, given within the framework of paragraphs maintenance, and the variation in orthograms formulating. The different types of works with orthograms are analyzed in the process of morphology mastering by students at different levels of knowledge and understanding, and also the tasks related with orthographic rules studying. An important role is taken to the independent formulation of rule (or teacher's participation) on the basis of supervision on language material or in the process of working at the theoretical information which is given schematically. The orthographic concepts "writing" and "spelling" are characterized on the basis of such cognitive actions, as: to memorize, to find out, to explain, to comment, to compare (to confront), to ground, to make a conclusion. The formation of students' necessity and ability to use a spelling dictionary in the process of studying the morphology at the secondary school is also one of the leading tasks for the development of the proper orthographic literacy.

Keywords: school morphology, orthogram, spelling, writing, orthographic rule, spelling dictionary, orthographic abilities.

Omelchuk S.A. Основные понятия орфографии в школьном курсе морфологии украинского языка

Аннотация. В статье определена суть понятий "орфограмма", "написание", "орфографическое правило", "орфографический словарь", которые составляют основу орфографических знаний учащихся в процессе обучения морфологии в основной общеобразовательной школе. На основе анализа действующих учебников украинского языка для 6-7 классов определена ме-

тодика работы над усвоением этих понятий. Акцентируется внимание на выявленных автором двух тенденциях – разном количестве орфограмм, которые авторы учебников подают в рамках в содержании параграфов, а также на вариантности в формулировании самих орфограмм. Проанализированы различные виды работы с орфограммами в процессе усвоения учащимися морфологии на уровне знания и понимания, а также задания, связанные с усвоением учащимися орфографических правил или применением их. Важная роль отведена самостоятельному формулированию правила (или при участии учителя) на основе наблюдения за языковым материалом или в процессе усвоения теоретических сведений, представленных схематически. Охарактеризованы орфографические понятия "написания" и "правописание" на основе таких мыслительных действий, как запомнить, определить, объяснить, прокомментировать, сравнить (сопоставить), обосновать, сделать вывод. Формирование у учащихся потребности и умения пользоваться орфографическим словарем в процессе обучения морфологии в основной школе также является одним из ведущих заданий развития надлежащей орфографической грамотности.

Ключевые слова: школьная морфология, орфограмма, правописание, написание, орфографическое правило, орфографический словарь, орфографические умения.

Орлова Е.Ю.¹

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов высшей технической школы

¹ Орлова Елена Юрьевна, старший преподаватель
Одесской Национальной Академии Пищевых технологий, г. Одеса, Украина

Received October 15, 2013; Accepted October 28, 2013

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы активизации учебно-познавательной деятельности студентов высшей школы при изучении высшей математики. Активизации учебно-познавательной деятельности студентов способствуют возбуждения интереса к дисциплине, профессиональная направленность, наглядность обучения, использование межпредметных связей, методы активного обучения. Выявлены и описаны критерии активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Рассмотрены возможности для реализации прикладной направленности обучения высшей математики, уделено внимание межпредметным связям математики с другими учебными дисциплинами, разобраны основные функции межпредметных связей, роль межпредметных связей в развитии самостоятельного и творческого мышления, в формировании познавательной активности и интереса к познанию математики. Сформулированы требования к составлению профессионально направленных и исследовательских задач, классифицированы их функции. Уделено внимание традиционным и нетрадиционным методам обучения, в этом контексте рассмотрены понятия методы активного обучения и активизирующие методы. В качестве активизирующих методов обучения рассмотрены и классифицированы деловые игры, метод мозговой атаки и т.д. Подробно рассмотрена проблема организации и управления самостоятельной работой студентов, а так же контроля за ее выполнением.

Ключевые слова: активизации, межпредметные связи, активное обучение, самостоятельная работа, профессиональная направленность

Реализация принципов современной образовательной парадигмы осуществляется в условиях развития Украины как независимого, демократического, передового европейского государства, в условиях высокого динамизма научно-технического прогресса, сплошной информатизации и компьютеризации общества. О необходимости обеспечения высококачественной подготовки специалистов высшими учебными заведениями отмечается в Государственной национальной программе “Образование. Украина XXI столетия”, (Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття”), Законе Украины “О высшем образовании” (Закон України “Про вищу освіту”), Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті).

Подготовка высококвалифицированных, компетентных, конкурентоспособных на рынке труда специалистов всегда, все больше требует высокого уровня применения математики. Важным фактором обучения, в частности, математике студентов является активизация их учебно-познавательной деятельности, ориентированная на получение знаний через преподавателя и самостоятельный поиск и получение знаний. “Активизация процесса обучения - совершенствова-

ние методов и организационных форм учебно-познавательной деятельности учащихся, которое обеспечивает активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность школьников во всех звеньях учебного процесса” [1]. “Активизацию учебно-познавательной деятельности студентов следует понимать как мобилизацию преподавателем с помощью специальных средств их интеллектуальных, морально-волевых и физических усилий на достижение конкретных целей обучения, развития и воспитания” [2].

Активизация учебного процесса в высшей школе имеет две составляющие: активизация деятельности преподавателя (совершенствование научных знаний, педагогического мастерства, содержания, форм и методов обучения); активизация деятельности студентов.

Проблема активизации обучения известна еще со времен Сократа.

Проблема активизации познавательной деятельности в процессе обучения сложная, в новых условиях развития образования недостаточно разработана, является многоаспектной.

Критериями активизации учебно-познавательной деятельности студентов по математическим дисци-

плинам является формирование познавательного интереса к математике, увеличение активности в процессе обучения, наличие признаков познавательной активности, проявление самостоятельности в обучении математике, проявление познавательной самостоятельности, участие в студенческих олимпиадах и конференциях, самостоятельный поиск и использование математических методов решения задач межпредметного содержания, профессионально-направленных задач, а также задач исследовательского характера.

Ф.А. Дестервег писал, что “развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены... Извне можно получить только возбуждение... Все искусство воспитания и образования не более и не менее как искусство возбуждения” [1]. Возбуждать интерес к математике у студентов надо постоянно, постепенно от одного занятия к другому, начиная с первой же лекции. При изучении дифференциальных уравнений следует заметить, что разные по своей природе физические явления описываются одинаковыми дифференциальными уравнениями. На занятиях целесообразно приводить примеры, когда жизненные ситуации приводили к задачам, которые решались математическими методами, затем задачу обобщали и получали новые математические понятия (например, задача о работе переменной силы на криволинейном пути привела к понятию криволинейного интеграла).

Сложность математики как учебной дисциплины заключается в абстрактности ее характера. Чтобы заинтересовать студентов, в учебный процесс внедряются активные методы обучения, в частности, дидактические игры, имеющие профессиональную направленность и т.п.

Для выработки у студентов правильного взгляда на возникновение теоретических знаний необходимо показывать, как из насущных задач формируются научные теории, проследить, как из привычных образов возникают основные понятия и представления. Одним из примеров является задача о вычислении площади криволинейной фигуры, приводящей к понятию определенного интеграла, задача о вычислении массы неоднородного тела, которая приводит к понятию тройного интеграла т.п. С помощью таких задач можно доказать, что понятие, например, определенного, кратных, криволинейных интегралов возникли из насущных потребностей людей.

Надо отметить, что проблема прикладной направленности обучения высшей математике имеет давнюю историю. Талантливые ученые, выдающиеся педагоги прошлого, математики-методисты предлагали создание профессионально ориентированных вариантов курса высшей математики высших технических учебных заведениях.

При обучении математике должны решаться такие равноправные задачи: внедрение профессиональной направленности; выработка у студентов рациональной системы математического мышления, привитие им математической культуры; формирование у студентов знаний и умений моделировать прикладные задачи и рационально их решать; применение информационно - коммуникационных технологий.

Конкретно реализовать профессиональную направленность обучения математике можно, например, при изучении темы “Производная”. Наряду с геометрическим и механическим смыслами производной стоит также, рассматривать производную, как силу тока в данный момент времени, как линейную плотность материальной неоднородной линии и т.д. Большой потенциал возможностей профессиональной направленности обучения математике несут задачи из разделов “Дифференциальные уравнения” (составление и решение задач Коши, краевых задач), “Уравнения математической физики” и “Операционного исчисления” (построение математической модели данной прикладной задачи, составление уравнения, начальных или граничных условий, решение полученной задачи Коши или краевой задачи) и т.д. Внедрение профессиональной направленности обучения математике является одним из путей устранения существующего противоречия между потребностями общества в квалифицированных специалистах и современным состоянием математической подготовки студентов технических специальностей [3].

Средством активизации обучения является правильное использование наглядности как источника новых сведений, иллюстрации информации, опоры при осознании студентами новых понятий.

Для наглядности обучения математике важно использовать графики, таблицы, рисунки, модели и т.д.

Учебно-познавательную деятельность студентов по математике активизируют межпредметные связи математики с другими учебными дисциплинами.

Межпредметные связи – это развитие основных положений общенаучных теорий и законов, изучаемых на занятиях по родственным дисциплинам с целью усвоения студентами целостной теории.

Способы использования знаний других предметов можно определить на основе тщательного изучения учебных программ, планов и материалов учебников из смежных учебных дисциплин [4].

В обучении математике межпредметные связи выполняют методологическую, образовательную, развивающую, воспитательную, конструктивную функции.

Можно сформулировать следующие требования к составлению этих задач: задача должна быть правильно поданной преподавателем, быть понятной студентам, быть посильной для студентов, вызвать интерес благодаря внешне интересной формулировке, необычной постановке вопроса или процесса решения, а также развивать жизненный опыт студентов, показывать возможность использования приобретенных знаний в некоторых жизненных ситуациях.

Задачи межпредметного содержания, профессионально-направленные, исследовательские задачи выполняют следующие функции: образовательную (использование этих задач направлено на формирование у студентов системы знаний, навыков и умений на различных этапах обучения математике); развивающую (решение таких задач развивает умение осмысливать полученные результаты, делать соответствующие обобщения, сравнения, выводы); воспитательную (воспитание будущего специалиста на занятиях по математике может осуществляться благодаря ука-

занным задачам); контролирующую (эти задачи являются учебными).

Одним из психолого-педагогических условий активизации учебно- познавательной деятельности студентов является “динамичность, разнообразие методов, приемов, форм и средств обучения и учения, направленность их на развитие активной исследовательской деятельности студентов, приоритетность методов и форм активного обучения” [5].

Методы обучения можно разделить на традиционные и нетрадиционные.

К нетрадиционным методам относятся методы активного обучения (методы развивающего обучения, активизирующие методы (в литературе “активные” методы) обучения и т.д.).

Идею развивающего обучения выдвинул выдающийся дидактик И.Г. Песталоцци, выдающийся педагог К.Д. Ушинский предложил концепцию развивающего обучения.

Интенсивно попытки активизации учебно-познавательной деятельности студентов проявились в начале 70 годов XX века.

Понимание проблемы активизации побудило появление понятия “активное обучение”. Активное обучение – это переход от регламентируемых, алгоритмизированных, программируемых форм и методов организации учебного процесса к в развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим порождение познавательных мотивов, интереса к будущей профессиональной деятельности в обучении.

По мнению Л.В. Выготского, обучение, строящееся в соответствии с зоной ближайшего развития личности, является развивающим.

“Развивающее обучение - специальная направленность содержания, принципов, организационного и методического обеспечения учебного процесса на достижение наибольшей эффективности развития познавательных возможностей школьников: восприятие мышления, памяти, воображения, творческих способностей в различных видах деятельности”.

“Проблемное обучение – один из типов развивающего обучения... Суть проблемного обучения заключается в поисковой деятельности учеников...”[2].

Разновидностями проблемного обучения является эвристическое и частично-поисковое. Основной формой эвристического обучения является эвристическая беседа. При частично-поисковом методе обучения преподаватель формулирует проблему, в основном ее решает, а студенты только частично привлекаются к поисковой деятельности на отдельных ее этапах.

К активизирующим методам обучения относятся учебные деловые игры, метод анализа конкретных производственных ситуаций, метод мозговой атаки, метод погружения, семинар-дискуссия, экскурсии на производство, выездные занятия, разборки почты и т.п.

Деловые игры делятся на ролевые, имитационные и производственные.

Выделяют три группы игр, направленных на организацию самостоятельной работы студентов, а именно: игры, направленные на приобретение теоретических знаний, игры, направленные на приобретение

практических умений, игры, способствующие изменению отношения к учебной дисциплине.

Цель обучающих игр – формирование у студентов умения сочетать теоретические знания с практической деятельностью, самостоятельно добывать нужные сведения, приобретать знания.

Метод мозговой атаки (мозгового штурма) – это групповое решение творческой проблемы. Этот метод хорошо работает при решении сложных задач аналитической геометрии, задач на составление дифференциальных уравнений с начальными или граничными условиями и т.д.

Мощным средством интенсификации и активизации обучения, в частности, математике, является использование компьютерной техники.

Электронная среда формирует у пользователя такие качества, как склонность к экспериментированию, гибкость, структурность. Применение компьютера должно способствовать формированию мышления студента, ориентировать его на поиск системных связей и закономерностей.

Основной учебно-познавательной работой для активного овладения студентами теоретическими знаниями и практическими умениями по математике является их самостоятельная работа.

Курсы математических дисциплин достаточно сложны и студенты не в состоянии изучить учебный материал самостоятельно без помощи преподавателя.

Самостоятельная работа является обязательной частью учебно- познавательной деятельности студентов, основой высшего образования. Самостоятельная работа является и видом учебной работы под руководством преподавателя, и способом привлечения студентов к овладению методами самостоятельной учебно-познавательной деятельности и развития интеллектуальных возможностей личности.

Контрольными мероприятиями по проверке и оценке усвоенных знаний, приобретенных умений и навыков студентов по математике является: устный опрос, проведение различных видов контрольных работ, тестирования, прием модульных заданий.

Наиболее распространенными видами самостоятельной работы студентов по математике являются: работа с учебниками, учебными и учебно-методическими пособиями, дидактическими материалами с целью осмысления и усвоения новых знаний, работа на персональном компьютере, решение задач, примеров, в частности, задач творческого характера, лабораторные работы, математическое моделирование, написание рефератов с элементами научного исследования на научные, научно-методические и научно-практические студенческие конференции [6].

Преподаватель должен учитывать в достаточной мере разный уровень учебно-познавательных возможностей студентов.

При проведении самостоятельной работы нужна систематическая обратная связь: это контроль преподавателя и самоконтроль.

Степень самостоятельности студента при выполнении индивидуального задания - важный показатель его успешности в обучении [6].

Наше исследование этой проблемы и многолетний опыт работы в вузе позволяют предложить следую-

щие действия для организации самостоятельной работы по высшей математике студентов: научить самостоятельно работать с учебниками и учебными пособиями; научить пользоваться библиотечным каталогом; систематически убеждать в том, что только самостоятельно добытые знания являются прочными, что надо систематически выполнять домашние задания; постепенно и постоянно привлекать студентов к самостоятельной работе; с самого начала занятий предложить студентам детально разработанную на данный семестр программу по дисциплине, график проведения контрольных мероприятий с указанием соответствующих тем, разделов; выдать каждому студенту пакеты индивидуальных домашних и модульных задач, а также методические указания, где доступно изложены решения типовых примеров и задач различной сложности; убеждать студентов в том, что им следует систематически осуществлять самоконтроль за ходом и результатами своей работы, корректировать и совершенствовать способы ее выполнения; диагностировать путем опроса, тестирования, проведения контрольных работ, приема индивидуальных и модульных задач качество усвоенных знаний, приобретенных навыков и умений студентов по математической дисциплинам; по результатам диагностирования корректировать учебно-воспитательный процесс [6].

При проведении самостоятельной работы достигается единство процессов "усвоения знаний" и развития "умение мыслить".

Одним из аспектов СРС является научно-исследовательская работа, основными принципами эффективного управления которой является планирование, организация, руководство, мотивация и контроль.

Таким образом, направлениями активизации познавательной деятельности студентов является активное участие студентов в проведении лекционных занятий, привлечение студентов к целевой осознанной самостоятельной работе, создание надлежащего методического обеспечения, ориентированного на выполнение самостоятельных индивидуальных и контрольных работ, модульных заданий, а также методических разработок для одаренных студентов, принимающих участие в математических олимпиадах и студенческих конференциях, профессиональная направленность обучения математике, использование наглядности в обучении, межпредметных связей математики с другими учебными дисциплинами, формирование математической компетентности студентов и развитие их творческой инициативы, применение компьютерных технологий с использованием электронных учебников, программно-методического комплекса, учебных курсов и т.д.

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов по математике способствуют их математическому и общему развитию, абстрактному и логическому мышлению, что необходимо будущим специалистам [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Крилова Т.В. Проблеми навчання математики в технічному вузі. – К.: Вища шк., 1998. – 437 с.
4. Крилова Т.В., Гулєша О.М., Орлова О.Ю. Міжпредметні зв'язки математики з іншими дисциплінами при навчанні математики студентів технічних університетів // Матеріали міжнар. наук. конф. «Математичні проблеми технічної механіки – 2011», Дніпропетровськ-Дніпродзержинськ, 13-15 квітня 2011 р. – Т.2. – Дніпропетровськ-Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2011. – С.132-133.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Крилова Т.В., Гулєша О.М., Орлова О.Ю. Різновиди самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів // Матеріали міжнар. наук. конф. «Математичні проблеми технічної механіки – 2011», Дніпропетровськ-Дніпродзержинськ, 13-15 квітня 2011 р. – Т.2. – Дніпропетровськ-Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2011. – С.129-131.
7. Крилова Т.В. Контроль засвоєних знань і набутих умінь студентів з математики в умовах особистісно-орієнтованого навчання // Матеріали всеукр. наук. метод. конф. «Проблеми математичної освіти» (ПМО-2005), м. Черкаси. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2005. – С. 260-261.

REFERENCERS TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Slepkan Z.I. NaukovI zasadi pedagogIchnogo protsesu u vischIy shkollI: [Scientific foundations of educational process in higher education] // Navch. posib. – K.: Vischa shk., 2005. – 239 s.
2. Goncharenko S.U. Ukrayinskiy pedagogIchniy slovnik. [Ukrainian Pedagogical Dictionary] // – K.: Lybid, 1997. – 376 s.
3. Krilova T.V. Problemi navchannya matematiki v tehlnchnomu vuzI. [Problems of teaching mathematics in a technical universities.] // – K.: Vischa shk., 1998. – 437 s.
4. Krilova T.V., Gulesha O.M., Orlova O.Yu. MizhpredmetnI zv'yazki matematiki z Inshimi distsiplInami pri navchannI matematiki studentIv tehlnchnih unIversitetIv [Intersubject links mathematics with other disciplines in teaching mathematics students of technical universities] // MaterIali mlzhnar. nauk. konf. «MatematichnI problemi tehlnchnoYi mehanIki – 2011», DnIpropetrovsk-DnIprodzerzhinsk, 13-15 kvItnya 2011 r. – T.2. – DnIpropetrovsk-DnIprodzerzhinsk: DDTU, 2011. – S.132-133.
5. EntsiklopedIya osvIti [Encyclopedia of Education] // Akad. ped. nauk UkraYini: golovniy red. V.G. KremIn. – K.: YurInkom Inter, 2008. – 1040 s.
6. Krilova T.V., Gulesha O.M., Orlova O.Yu. RIznovidI samostIynoYi robotI studentIv vischih navchalnih zakladIv [Varieties of self-study students in higher education] // MaterIali mlzhnar. nauk. konf. «MatematichnI problemi tehlnchnoYi mehanIki – 2011», DnIpropetrovsk-DnIprodzerzhinsk, 13-15 kvItnya 2011 r. – T.2. – DnIpropetrovsk-DnIprodzerzhinsk: DDTU, 2011. – S.129-131.
7. Krilova T.V. Kontrol zasvoEnih znan I nabutih umIn studentIv z matematiki v umovah osobistIsno-orIEntovanogo navchannya [Control of learning and acquired skills of students in mathematics in terms of student-centered learning] // MaterIali vseukr. nauk. metod. konf. «Problemi matematichnoYi osvIti» (PМО-2005), m. Cherkasi. – Cherkasi: Vid. vId. ChNU im. B. Hmelnitskogo, 2005. – S. 260-261.

Orlova O. Activation of learning and cognitive activity of students of higher technical school

Abstract. In the article the problem of enhancing learning and cognitive activity of students of higher education in the study of higher mathematics. Activation of learning and cognitive activity of students contribute to the excitation of interest in the discipline, professional orientation, presentation training, the use of interdisciplinary connections, active learning. Identified and described the criteria for activation of learning and cognitive activity of students. The possibilities for the direction of the applied learning of Mathematics and draws attention to interdisciplinary connections of mathematics with other academic disciplines, to understand the basic functions of interdisciplinary relationships, the role of interdisciplinary links in the development of independent and creative thinking in the formation of cognitive activity and interest in the knowledge of mathematics. The requirements for the compilation of professionally designed and research tasks, classified by their function. Attention is paid to traditional and non-traditional teaching methods, in this context, consider the concept of active learning techniques and methods of activating. As activating teaching methods were considered and classified business games, the method of brainstorming, etc. The article details the problem of organization and management of independent work of students, as well as monitor its implementation.

Keywords: activation, interdisciplinary communication, active learning, self-study, professional orientation

Попова О.В.¹

Перекладач-східнознавець: філософсько-педагогічна парадигма професійно-мовленнєвої підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі України

¹ *Попова Олександра Володимирівна, кандидат педагогічних наук*

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

Received October 12, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. Стаття присвячена проблемі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців у вищому педагогічному навчальному закладі України в спектрі філософсько-педагогічної парадигми. В статті аналізуються провідні китайські філософсько-педагогічні концепції та зміст професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови відповідно до базових китайських філософсько-педагогічних концепцій.

Ключові слова: підготовка майбутніх перекладачів-східнознавців, філософсько-педагогічна парадигма, зміст професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Необхідною умовою професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в межах педагогічної освіти України є врахування філософсько-педагогічних ідей Китаю, оскільки педагогічна освіта Китаю базується безпосередньо на багатоаспектній філософській мислі. Всі, без винятку, сфери життєдіяльності китайців «пронизані» філософськими ідеями видатних китайських мисливців і цілих династій, таких як династія Шан і Чжоу, Цуньцю та Чжаньго, Хань, Вей, Цзін, Суй і Тан, Сун і Мін, а також Цін. Менталітет представника китайської нації підпорядкований благодію (відповідно до конфуціанства) – етично-моральному вихованню, в центрі якого знаходяться «людинолюбство», «підпорядкування старшому поколінню».

Саме тому *метою* дослідження стало вивчення проблеми професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців у вищому педагогічному навчальному закладі України в спектрі філософсько-педагогічної парадигми. Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких **завдань**: 1) встановити базові філософсько-педагогічні компоненти професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців у вищому педагогічному навчальному закладі України; 2) проаналізувати зміст професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови відповідно до базових китайських філософсько-педагогічних концепцій.

Китайська філософсько-педагогічна галузь увібрала головні постулати провідних філософських теорій, серед яких виокремлюють:

- **конфуціанство** (прихильниками напряму є Кун Цю (Конфуцій), Цзи-си, Мен Ке, Сунь Цин та інші);
- **моїзм** (творець – Мо Ді, його послідовниками вважають Сянлі, Сяфу, Ден Ліня);
- **даосизм** (виникнення «руху» пов'язано з ім'ям Лао-цзи, школами Сунь Цзяня та Іннь Веня, а також Чжуан Чжоу).

Розуміння українськими фахівцями-сходознавцями, в особливості перекладачами китайської мови, сутності філософських теорій Китаю сприяють полегшенню пізнання специфіки її культури, історії, традицій, виховання.

Отже, виховання китайського громадянина з давніх-давен засновується на таких філософських категоріях: небо (*тянь*), людина (*жень*), путь (*дао*), закон природи (*лі*), буття (*ю*), небуття (*у*), життєві сили (*ці*), темне начало (*інь*), світле начало (*ян*), сутність (*ши*), знання (*чжи*), дія (*сін*), форма (*сін*), дух (*шен*), тотожність (*тун*), розбіжність (*і*), добро (*шань*), зло (*е*), властивість (*сін*), штучність (*вей*), людинолюбство (*жень*), повинність (*і*), заслуга (*гун*), користь (*лі*) і т. д, саме тому в основу професійно-мовленнєвої підготовки стародавні принципи і здобутки китайської філософії. Базовими бажано «прикріпити» теорії, презентовані такими китайськими філософами-педагогами, як Конфуцій, Мо Ді (Мо-цзи), Лао-цзи, Мен-цзи, Сюнь-цзи, Хань Фей-цзи, Дун Чжуншу, Чжу Сі, С Ши, Вань Шоужень і Ван Фучжи.

І. Філософсько-педагогічні концепції Конфуція в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах педагогічної освіти України:

Правило поведінки й морального перевиховання.

Конфуцій є зразком для наслідування для багатьох китайських науковців і студентської молоді. Його ідеї характеризують як теорію керування за допомогою добродіїв (*правил поведінки й морального перевиховання*), що, безсумнівно, покладає основу ефективного виховання й навчання. В його етико-політичній теорії «людинолюбство» займає провідне місце й система правил стосовно «прищеплювання» цього добродія людині відповідає функції виховних завдань, оскільки «поштивість молодших братів до батьків й старшим братам є основою людинолюбства [Лунь юй, гл. 1]. На думку Конфуція, зміст поняття «людинолюбства» містить дві складові – «великодушність» й «милість». Такі риси характеру мають чисельні представники китайської інтелігенції, саме тому для майбутніх перекладачів китайської мови є дуже важливим під час виконання професійних обов'язків користуватися відповідними етичними нормами й коректно інтерпретувати поведінку мовця – носія китайської мови.

Оволодіння знаннями через навчання.

Представники сучасної освіти Китаю розділяють точку зору Конфуція стосовно знань: «Ті, хто володіють знаннями від народження, стоять вище всіх; ті, хто володіють знаннями завдяки навчанню, йдуть за ними; ті, хто почали навчання, тому що опинилися в скрутному становищі, йдуть за ними; ті, хто, опинилися в скрутному становищі, не навчаються, стоять нижче всіх серед народу. Майбутні перекладачі китайської мови повинні розуміти сутність такої ієрархії.

В основу професійно-мовленнєвої підготовки перекладачів-сходознавців слід покласти принцип Конфуція про значення «знань, що були здобути завдяки навчання», у протиставлення «знанням від народження». Пізнання, за Конфуцієм, здобувається через наполегливий труд (особливо таке ствердження «проявляється» в сфері вивчення китайської мови). Світоглядне й країнознавче виховання сходознавців має відповідати підходу Конфуція до змісту поняття «обізнаність»: «слухати багато дещо; обирати з того, що прослухав, найкраще й дотримуватися цього; бачити багато дещо й запам'ятовувати побачене, оскільки мудрість, здібності й розум здобуваються через подібне навчання». Мовлення сучасного перекладача-китаєзнавця відображає результат «засвоєння» вищевказаного підходу. Вважаємо за доцільне зазначити, що філософ пропонував навчатися не тільки у «добрих», але й у «поганих», тобто отримувати користь від навчання від так званих «вчителів із зворотної сторони».

Значення повторення вивченого матеріалу.

Доцільним є відзначити новаторський для давнього часу підхід Конфуція про значення повторення вивченого матеріалу [Лунь юй, гл. 1] і зв'язок навчання з мисленням. Він вважав, що «навчатися і не розмірковувати – марна витрата часу; розмірковувати і не навчатися – згубно» [Лунь юй, гл. 2]. Вивчення китайської ієрогліфіки, наприклад, засновується не тільки на «технічних» навичках відтворення графіки, але й осмислення самої ідеї складу, змістових компонентів та вимовного боку ієрогліфа (*хань цзи*). Систе-

ма вправ з оволодіння китайської мови має містити завдання проблемного креативно-комунікативного характеру, що вимагає «залучення» розумових здібностей студентів з подальшим функціонуванням в інтенсивному режимі. Невід'ємною умовою успішного засвоєння китайської мови є практика домашнього читання і виконання вправ, спрямованих на відтворення змісту автентичних текстів і вираження власних думок стосовно певних ситуацій з аргументацією позиції студента. Конфуцій вірно відзначив: «Читання книг без міркування прочитаного матеріалу не дає ніяких результатів, а мислення без читання книг тільки стомляє». Великий учитель був упевненим, що «навчання є основою мислення, мислення є поглибленням вивченого матеріалу, навчання і мислення однаково важливі й корисні один для одного».

«Взаємовідносини» між знаннями і діями.

Не менш вагомим був внесок Конфуція в закладення основ теорії навчання: він в паралелі розглядав «відносини» між знаннями та діями (тобто теорії та практики) і наголошував на необхідності використання знань на практиці. Зміст дії він розглядав в якості критерію перевірки рівня навчання. Наразі аудиторна робота у вищих навчальних закладах України складається з лекцій, практичних занять (лабораторні роботи, семінарів), тому продемонструвати свої набуті знання студенти можуть на практичних заняттях і під час виконання самостійних та індивідуальних дослідницьких завдань. Для майбутніх перекладачів-сходознавців дуже важлива виробнича практика як компонент мовної фахової підготовки, в процесі проходження якої студенти «занурюються» в сферу професії перекладача.

Уявлення Конфуція про «набуття знань через навчання» вплили на розвиток китайської філософії та є популярними в сучасній китайській педагогіці. Майбутні перекладачі китайської мови зобов'язані ознайомитися з провідними постулатами цього філософа й коректно тлумачити змістові аспекти навчальних дисциплін з оволодіння спеціальністю «Переклад (китайська мова)».

II. Філософсько-педагогічні концепції Мо-цзи в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах педагогічної освіти України:

Вагомий внесок в філософську базу теорії навчання зробив Мо Ді (Мо-цзи – лідер наукового руху *моїзм*, протилежне за змістом ідеям Конфуція). Він очолив строго організовану політичну групу, яка мала характер наукового закладу. Його називали «великий учитель». Мо-цзи проголосував «загальну любов» (*цзяньай*), «почитання єдності» (*шантун*), «шанування мудрості» (*шан сянь*), «заперечення музики та розваг» (*фейюе*) і таке інше. В свій час Мо-цзи мав великий вплив на народ, як і Конфуцій. Серед провідних освітніх робіт Мо-цзи можна виокремити такі: «Цинь ши (зближення з ученими)» та «Сюшень (самовдосконалення)». Філософ наголошував на важливості «зусиль» людини для досягнення цілей в житті, що, безсумнівно, можна розглядати в спектрі необхідних умов для вивчення китайської мови студентами – майбутніми перекладачами.

Знання потребують здібностей.

Після смерті Мо-цзи його послідовники розділилися на три течії, які очолили Сянлі, Сянфу і Денлін; згодом вони об'єдналися в одну течію «пізні моїсти». Стародавні філософи зробили вплив на розвиток дидактики в Китаї, виявив зв'язок між «як знаємо» і «що знаємо», тобто презентували матеріалістичну базу теорії пізнання. У першій частині «Канону» [Мо-цзи, розділ 10] зазначено про важливість певних властивостей органів почуттів людини під час набуття знань: «Знання потребують здібностей». Це означає, що досягнення знань є набуттям знань завдяки здібності до нього, але здібність ще не є саме знанням; знання – це результат (зіткнення) із зовнішнім світом. «Зіткнення» слід розуміти як контакти з предметами та чуттєве сприйняття об'єктивно існуючих предметів. Процес набуття знань майбутніми перекладачами будь-якої мови в сучасних умовах має всі передумови бути успішним, якщо б форми оволодіння знаннями відповідали типології пізніх моїстів:

- «особисте знання» (цинъ чжи) – безпосередній досвід, що був набутий через особисті контакти з предметами;

- «почуте знання» (вень чжи) – знання, що були отримані від інших людей непрямою шляхом;

- «знання, що було набуто в результаті суджень» (шо чжи) – за допомоги понять (назв) роблять судження та висновки, в результаті чого виникає нове знання;

- «знання, що було набуто в результаті міркувань» (чжи) – знання, що набуваються через міркування, приносять ясність [Мо-цзи, розділ 10]; знання, що було набуто в результаті міркувань, - це міркування про предмети за допомогою здібностей до знань, і тільки тоді знання предметів стає ясним, ніби предмет з'явився перед очима.

Міркування як вищий ступінь пізнання.

Міркування корелює з вищим ступенем пізнання. «Моїстські знання» відображують етапи процесуальної транслатології: органи почуттів, коли «стикуються» з об'єктивно існуючими предметами (текст оригіналу), викликають відчуття, які відображують тільки ознаки об'єкта (типові лінгвістичні ознаки певної мови), але щоб досягнути сутності предмету, потрібно провести аналіз предмета (тексту оригіналу), обміркувати отримані результати (текст перекладу) й осмислити їх (аналіз адекватних лінгвістичних засобів перекладу тексту оригіналу), тобто здійснити «міркування про предмети завдяки здібностей до знань», і тільки в цьому випадку можна знайти чітке, правильне знання про те, про що йдеться, «і тоді знання предметів стає ясним, немов перед очима». Оволодіння майбутніми перекладачами китайської мови «правильними знаннями» (через раціональне пізнання) можливе за умови правильно-організованої теоретико-методичної й практичної (виробничої) підготовки.

Зв'язки між причиною і наслідком.

До заслуг моїстів відносять виявлення зв'язків між причиною і наслідком – «причина – набуття того, що згодом приводить до результатів». «Причина» - це дія, яка породжує виникнення предмета, а «результат» - наслідок. Наявність «причини» породжує «результат». Для майбутнього перекладача дуже важливим є не тільки розуміння «китайської логіки висловлю-

вань», але й побудова дискурсу за допомоги логічних причинно-наслідкових зв'язків під час реалізації міжкультурної комунікації. Вимога правильно висловлювати та відображати понятійний зміст предмета (текст оригіналу) у формі судження роз'яснює тезис «за допомоги слів передавати смисл»; а тезис «за допомоги міркувань розкривати причину» - означає роз'яснити причину винесення того чи того судження у формі логічного умовиводу (тобто репрезентувати адекватний переклад).

Критерії перевірки знань.

Слід зазначити, що моїсти ознайомили народ з функціями «критерію» («примірянь»), впровадили актуальні натежер в науці поняття «доказ на прикладі» (аналогія), «однаковість» (однакове значення слів), «підтримка» (привернення доказу), «розповсюдження» (довід за аналогією) та інші. Розвиток ідеології, починаючи з часів Мо-цзи і до пізніх моїстів свідчать про досягнутий прогрес. Пізні моїсти залишили в історії Китаю надзвичайно цінну спадщину, саме тому ознайомлення студентів – майбутніх перекладачів з філософськими течіями цієї країни може прислужитися для поширеного світогляду студентів та допоїти їм найкраще розуміти культурно-традиційне багатство і різноманітність Піднебесної.

III. Філософсько-педагогічні концепції Лао-цзи в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах педагогічної освіти України:

Давні китайці не погоджувалися з деякими думками давнього філософу Лао-цзи, який нехтував принцип, що панував у рабовласницькому суспільстві, «керування на засадах правил поведінки», хоча водночас він тужно скаржився: «Правила поведінки – вони підривають відданість і довіру, кладуть початок смуту» [Лао-цзи, § 38]. Його також не задовольняв принцип нового феодального суспільства «керування на засадах закону», оскільки він уважав, що, коли ростуть закони й накази, збільшується чисельність злодіїв та розбійників [Лао-цзи, § 57]. Його ідеї суперечили кредо Конфуція про «шанування мудрих». Крім того, Лао-цзи був проти «освіченого народу», будучи переконаним, що в суспільстві відбуваються «смути», та ним важко керувати через «наявність» у народу «знань», а у правителя «бажань»: «Саме тому керувати країною за допомоги знань – нещастя для країни, а керування країною без допомоги знань – щастя для країни» [Лао-цзи, § 65]; він наполягав на «керуванні, побудованому на недіянні». На його думку, бажано, щоб правитель сам не мав «бажань», і тоді народ природним чином стане простодушним; для «досягнення» «відсутності знань» і «відсутності бажань» необхідно відмовитися від «шанування мудрих» і «не цінувати рідкісних предметів», тобто ліквідувати всі суперечки, що спричиняють виникнення бажань (= здійснення недіяння). Він казав: «Здійснення недіяння приведе к тому, що не залишиться нічого, чим не можна було б керувати» [Лао-цзи, § 3]. Лао-цзи намагався створити ідеалізоване родове суспільство.

Майбутнім перекладачам-східнознавцям слід обережно відноситися до теорії Лао-цзи стосовно «відсутності знань» у народу; це зовсім не означає, що не існує ніякої потреби у набутті знань. Знання – база

будь-якої діяльності. Філологи-китаїсти повинні знати, що філософія Лао-цзи (даосизм) містила в собі численні діалектичні ідеї, які стали раціональною частиною його філософії.

Єдність суперечностей між «недоброю» та «доброю» людиною.

Вищою категорією даосизму є ідея «*дао*» (ієрогліф «*дао*» (道) складається з двох частин – «*шоу*» (头) – голова і «*цзоу*» (去) – йти). Ієрогліф «*дао*» символізує дорогу, якою йдуть люди. Лао-цзи надав «*дао*» смисл загального закону і розглядав його як джерело походження світу. Він конкретно проаналізував єдність суперечностей між «*буттям*» і «*небуттям*», відзначив аналогічний зв'язок «*недоброї*» та «*доброї*» людини. Українським перекладачам-східнознавцям було б цікаво знати, яку думку висловив Лао-цзи про діалектичну єдність «*вчителя*» й «*винагородження*»: «*Добра людина – вчитель недоброї людини, недобра людина – винагородження доброї людини. Уразі, якщо (недобра людина) не шанує свого вчителя, а (добра людина) не любить винагородження, то, незважаючи на розум, вони у корені помиляються*» [Лао-цзи, § 27]. У «*виховному*» фундаменті професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної системи України доцільним є покласти правильно інтерпретоване вищенаведене ствердження Лао-цзи, а саме добра людина є вчителем недоброї людини, але зі свого боку недобра людина може уберегти добру людину від помилок, тому кожний бік грає свою роль, і неможна нехтувати ні одним з них. Це висловлювання містить глибоку істину про необхідність надавати значення ролі протилежного вчителю боку та вимогу, щоб в процесі навчання як «*лицьовий*», так і «*зворотний*» боки добували собі урок. Для ефективності професійної підготовки філологів-перекладачів китайської мови потрібно користуватися також правилом Лао-цзи: «*Необхідно «знати людей» і водночас «знати себе», необхідно «перемагати людей» і водночас «перемагати себе» (подолати власні недоліки), оскільки у тільки в цьому випадку можна досягти мудрості й здобути могутність*». «*Знати людей*» в спектрі професійної підготовки означає важливість вивчення країнознавства Китаю; «*знати себе*» - вільно володіти рідною мовою, історією, розуміти особливості культури і традицій України, знати про політичний стан своєї країни і таке інше; «*перемагати людей*» - вивчити зміст навчальної дисципліни «*Країнознавство Китаю*» і вміло використати на практиці набуті знання; «*перемагати себе*» - подолати прогалини у своїх фонових знаннях, удосконалити професійність в галузі східнознавства.

IV. Філософсько-педагогічні концепції Сюнь-цзи в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах педагогічної освіти України:

Здатність до пізнання.

Не менш вагомий внесок в освіту зробив філософ Сюнь-цзи, який дотримався традиційних поглядів Конфуція (а саме, сприйняв та розвив погляди Конфуція і Мен-цзи) й приділяв велике значення «*знанням, здобутим через навчання*», але й відкидав ідеї про «*знання, отримання від народження*». Сюнь-цзи пише про сутність пізнання: «*То, за допомоги чого*

людина здатна пізнати (речі), називається здатністю до пізнання. Коли здатності до пізнання об'єднуються з речами, це називається знанням» [Сюнь-цзи, гл.16]. Це означає, що людина володіє здібностями, які дозволяють пізнати об'єктивні предмети, а коли ці здібності використовуються, вони набувають сили знання. Процес пізнання починається за допомоги органів почуттів («*небесні чиновники*») або зі «*знання предмета, про яке повідомляють небесні чиновники*», але почуттєве знання слід підняти до рівня раціонального знання, органи почуття повинні бути під контролем «*небесного правителя*» (розуму/серцю). Роль серця в керуванні п'ятьма органами почуттів полягає переважно в «*збиранні знань*». Перекладачам-східнознавцям може прислужитися ця ідея, оскільки процес засвоєння китайської мови є дуже трудомістким, який передбачає «*залучення*» як органів почуттів, так й використання певних здатностей для набуття знань, однак, важливим є додержувати емоційного нейтралітету, не дозволяти емоціям і почуттям отримати верх над перекладачем і ситуацією, тобто «*холодний*» розум підкоряє хвилинні «*обурення*». На думку Сюнь-цзи людина не повинна керуватися тільки поглядами, що укоренилися, а ці погляди, в свою чергу, не можуть заважати у придбанні нових знань.

Зв'язок між теорією і практикою.

Філософ приділяв велике значення вивченню зв'язку між знаннями (теорією) й вчинками (практикою). Він розрізнявав у знанні чотири ступеня: почуті знання, побачені знання, пізнані знання та знання, що були виражені у вчинках. Практика є важливою складовою навчально-виховного процесу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців, Сюнь-цзи наголошує на «*адаптування знань*» до реальності: «*Ліпше почути, ніж не чути, ліпше побачити, ніж почути, ліпше пізнати, ніж побачити, ліпше актуалізувати знання у вчинках, ніж пізнати їх. Можна зупинитися, коли людина навчиться використовувати знання у вчинках*» [Сюнь-цзи, гл.4]. Іншими словами, знання, що актуалізуються у вчинках, є вище звичайних знань, вони – ціль і межа знань. Наразі також велике значення приділяється практиці, оскільки теорія повинна «*підтверджуватися на практиці*», яка служить для неї «*перевірочним доводом*» [Сюнь-цзи, гл.17, с.294].

Під «*хибними поглядами*» Сюнь-цзи розумів обмеженість знань і вважав, що «*причина хвороби в мисленні*», тобто людина «*однобоко розглядає явища, саме тому уявлення про їхню сутність не формується у повному обсязі*» [Сюнь-цзи, гл.15, с.294]. Перекладачі-китаїсти мають вивчати кожний лінгвістичний (фонетика, морфологія, синтаксис, лексикологія, стилістика китайської мови), соціокультурний (традиції, культура Китаю), етнічний (самосвідомість, мовні та культурні особливості китайської народності, яка мешкає на певній території), політико-економічний та інші складові змісту навчання не поверхово, а досконально, користуючись всебічним підходом до осягнення знань, інакше процес перекодування китайського тексту рідною мовою може піддатися спотворенню. Крім того, учення філософа про злу і добру природу людини можна покласти у виховну основу підготовки перекладачів китайської мови в межах педа-

гогічної освіти України – засобами навчання чи практичної діяльності людина набуває «добрі риси характеру – добрідії», тобто здобуває знання й вивчає звичаї, що сприяє формуванню природи людини та його моральних якостей; абсолютно мудрими стають люди, які вивчили накопичений людьми досвід. На його думку, благородною є людина, яка накопичила в собі правила поведінки й почуття обов'язку та використовує їх на практиці.

V. Філософсько-педагогічні концепції Чжу Сі в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах педагогічної освіти України:

Теорія Чжу Сі (прізвисько – Юаньхуей чи Чжунхуей) є одним з філософсько-педагогічних компонентів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови. Після Конфуція Чжу Сі був найвідомішим філософом-ідеалістом, який справив глибокий вплив на феодальне суспільство Китаю; його учіння, починаючи з кінця династії Південна Сун аж до кінця династії Цін, було офіційною філософією класу, що правив, а його твір «Сишу цзичжу» при династіях Мін і Цін був обов'язковим на іспитах для набуття вченого ступеня, який надавав право на отримання посади чиновника.

Принцип «здобуття знання через осягнення речей».

Головною категорією філософії Чжу Сі є найвищий принцип, розповсюдження якого приводить до виникнення трьох устоїв (влади государя над народом, батька над сином, чоловіка над жінкою). Він виклав свою теорію пізнання в роботі «Абзаци «Дасює». Доповнення до поняття «здобувати знання, осягаючи речі». Принцип «здобувати знання, осягаючи речі» означає, що за умов наявності бажання набути знання треба підходити до предметів таким чином, щоб з'ясувати їхній вищий принцип. Під «здобуттям знань, осягаючи речі» він розумів дослідження кожної речі впритул до виявлення її вищого принципу і писав: «Досягнення знань означає те, що в моєму серці нема нічого, чого б воно не знало». Слід спиратися на те, що знаєш, розширяти знання до того часу, поки не лишишся нічого, чого не знаєш [Чжу-цзи юйлей, гл.15]. Зрозумілим є ставлення Чжу-цзи до істини – того, чим володіє сама людина; те, що називають знаннями, - це пізнання істини в собі, а не пізнання істини на стороні за допомоги своїх знань. Важливим є його ствердження, що пізнання передують дії: коли істина зрозуміла, вона керує діями людини. Успішні студенти – майбутні перекладачі-китаєзнавці вправно використовують набуті знання на практиці, оскільки розуміють зміст фрази Чжу Сі: «Сутність учіння, безсумнівно, у застосуванні набутого в діях; якщо тільки знати, але не діяти, тоді це рівнозначно неучінню». Діалектичний погляд Чжу Сі на зв'язок між пізнанням і дією («знання і дія залежать одне від одного, взаємно стимулюють одне одного, їх неможна розривати») є важливим внеском у розвиток теорії пізнання Китаю.

VI. Філософсько-педагогічні концепції Є Ши в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах педагогічної освіти України:

Практичні діла, а не пусті розмови.

Китайський філософ-педагог Є Ши покликав займатися практичними справами, а не голими теоріями, досягати корисні результати, він виступав проти порожніх розмов про доброчесності, природу і долю. Педагогам, які готують майбутніх перекладачів-східнознавців, слід взяти до уваги вислів філософа: «Якщо той, хто читає багато, не знає, як використовувати те, що він прочитав, то його заняття є марними; якщо той, хто пише, не в змозі навчити, як діяти, його заняття також є марними; якщо здійснюється шляхетний вчинок, який не узгоджується з великою істиною, то, незважаючи на його шляхетність, він є марним; якщо утвердитися в намірі, але не здійснити його в турботах про те, що відбувається, хоча намір є людинолюбним, він є марним. Ефективність професійної підготовки перекладачів китайської мови актуалізується на практиці (Є Ши націлює на заняття практичними ділами і виступає проти пустих розмов).

Отже, зміст професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах педагогічної освіти України визначається відповідно до морально-етичних та ідеологічних норм китайської філософії й духовного життя. Коректне декодування теорій відомих учених – це вірний крок на шляху до успішного проведення переговорів, здійснення перекладу офіційно-ділової документації, реалізації міжкультурної комунікації в різноманітних сферах – культурно-освітній, науково-технічній, економіко-політичній, соціально-побутовій та інших. Розуміння глибинної сутності висловлювань носіїв іноземної (китайської) мови україномовними перекладачами сприяє правильному підбору лінгвістичних засобів перекладу китаємовного дискурсу будь-якої функціонально-стильової спрямованості.

Вищенаведений аналіз китайської філософсько-педагогічної літератури дозволяє дійти висновків, що професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів-східнознавців передбачає оволодіння ними професійною комунікативною компетенцією: *лінгвістичною* (лексичною, граматичною, семантичною, фонологічною, орфографічною та орфоепічною компетенціями); а філософсько-педагогічні концепції відомих китайських діячів (Конфуцій, Мо Ді (Мо-цзи), Лао-цзи, Мен-цзи, Сюнь-цзи, Хань Фей-цзи, Дун Чжуншунь, Чжу Сі, Є Ши, Вань Шоужень і Ван Фучжи) складатимуть *соціокультурний і прагматичний компоненти* підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю «Переклад», оскільки зміст останніх двох компонентів:

1) корелює з традиційними китайськими правилами поведінки й морального перевиховання (розкриває смисл «базових доброчесностей», допомагає зрозуміти сутність суперечностей між «недоброю» та «доброю» людиною, характеризує види природи людини і т.і.);

2) виконує функції засобів, які мотивують оволодіння студентами знаннями, навичками та вміннями через навчання;

3) сприяє розвитку професійних навичок (завдяки запропонованим китайськими філософами-педагогами правил стосовно правильно організованих дій, спря-

мованих на здобуття знань, повторення вивченого матеріалу та осягнення речей тощо);

4) наголошує на значущість зв'язка між теорією та практикою;

6) розкриває сутність понять «знання» (природні, раціональні) та «пізнання»;

7) ознайомлює майбутніх перекладачів китайської мови з оригінальними критеріями перевірки знань в межах китаєзнавства;

8) репрезентує роль міркування, «здібностей» та «здатностей» в процесі досягнення студентами-китаєзнавцями вищого ступеня пізнання;

9) зумовлює розвиток уміння аргументувати дії (за допомоги виявлення логічних зв'язків у презентації інформації та зв'язків між причиною і наслідком, а також уміння «прилучати» доводи).

Автентичні тексти (як адаптовані, так і неадаптовані) із зазначених філософських проблем можна застосовувати як навчальні в межах дисциплін, що входять до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Философия. Энциклопедический словарь, Абрамов А.И., Аверинцев С.С., Алешин С.С. и др. // А.И. Абрамов, С.С. Аверинцев, С.С.Алешин. – Издательство «Гардарики». – 2006. – 1072 с.
2. Бакаева Г. Є. Програма з англ. мови для професійного спілкування // [кол. авторів Г. Є. Бакаева та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Philosophy. Encyclopedic dictionary, Abramov A.I., Averintsev S.S., Alyoshin S.S., and others // A.I. Abramov, S.S. Averintsev, S.S.Alyoshin. – Publishing House “Gardariki”. – 2006. – 1072 P.
2. Bakaeva G.Ye., English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities // [composite authors G.Ye. Bakaeva and others]. – K. : “Lenvit”, 2005. – 119 p.

Popova O.V. Translator-orientalist: philosophical-and-pedagogical paradigm of the professional-and-speech training intended for the future translators of the Chinese language at a Ukraine's pedagogical institution of higher education

Annotation. The article is devoted to the problem of the future translator-orientalist training at a Ukraine's institution of higher pedagogical education through the prism of the philosophical-and-pedagogical paradigm. The prominent Chinese philosophical-and-pedagogical conceptions as well as the contents of the professional-and-speech training intended for the future translators of the Chinese language according to the fundamental Chinese philosophical-and-pedagogical conceptions are analyzed in the article.

Keywords: future translator-orientalist training, philosophical-and-pedagogical paradigm, the contents of the professional-and-speech training intended for the future translators of the Chinese language.

Попова А.В. Переводчик-востоковед: философско-педагогическая призма профессионально-языковой подготовки будущих переводчиков китайского языка в высшем педагогическом образовательном учреждении Украины

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионально-языковой подготовке будущих переводчиков-востоковедов в высшем педагогическом учреждении Украины в спектре философско-педагогической парадигмы. В статье анализируются ведущие китайские философско-педагогические концепции и содержание профессионально-языковой подготовки будущих переводчиков китайского языка в соответствии с базовыми китайскими философско-педагогическими концепциями.

Ключевые слова: подготовка будущих переводчиков-востоковедов, философско-педагогическая парадигма, содержание профессионально-языковой подготовки будущих переводчиков китайского языка.

Савченко О.П.¹, Цимбал О.Ю.²

Інноваційні процеси в управлінні якістю освіти України

¹ Савченко Олена Павлівна, доктор педагогічних наук, професор

² Цимбал Оксана Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Received October 4, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У Національній доктрині розвитку освіти серед пріоритетів державної політики визначено розробку і здійснення освітніх інновацій, які якісно змінюють мету, зміст, структуру, форми, методи, технології навчання, виховання й управління. Формування інноваційного менеджменту в освіті розглядають як суттєвий стратегічний пріоритетний напрям інноваційної діяльності та державної інноваційної політики в Україні, який дає змогу підтримувати конкурентоспроможність нашої освіти. До управлінських інноваційних технологій належать такі, що створюють умови для оперативного й ефективного прийняття керівником навчального закладу управлінського рішення. Вони забезпечують не лише стабільне функціонування навчальних закладів, а і їх сталий розвиток. Інноваційне управління навчальним закладом забезпечує демократизацію та децентралізацію управлінського процесу, активує розвиток самостійності керівників у прийнятті управлінських рішень, що сприятиме їх трансформації у самостійних суб'єктів управління з частковою автономією. Розрізняють інноваційне управління та управління інноваціями. Перше – цілеспрямована, активна взаємодія керівника з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи та переведення її на більш якісний рівень. Друге – вид соціального управління, що підтримує цілеспрямованість і організованість інноваційних процесів у системі освіти. Сутність менеджменту інновацій полягає у забезпеченні умов для внесення системних змін у діяльність освітніх закладів, спрямованих на їх розвиток і покращення роботи. Чинники, що зумовлюють інновації і спонукають керівників і викладачів до здійснення системних і якісних змін у навчально-виховному та управлінському процесах, можуть бути зовнішніми й внутрішніми. Зовнішні чинники – це ті зміни, які відбуваються в державі й суспільстві: політичні, економічні й соціальні. До внутрішніх чинників, що забезпечують реалізацію інноваційності в освіті, відносять соціально-педагогічні, організаційно-педагогічні й психолого-педагогічні. Наша держава дбає про своє майбутнє та свій рейтинг у освітньому просторі, тому налаштована ретельно розробляти стратегію й тактику управління освітою.

Ключові слова: інноваційне управління, управління освітніми інноваціями, інноваційний менеджмент.

У Національній доктрині розвитку освіти серед пріоритетів державної політики визначено розробку і здійснення освітніх інновацій, які якісно змінюють мету, зміст, структуру, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання й управління. Закономірним є ухвалення на рівні держави законів "Про інноваційну діяльність" та "Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні", які орієнтують суспільство на інноваційний розвиток та визначають механізм реалізації інноваційної діяльності. Нормативно правові акти чітко визначають мету державної інноваційної політики: створення економічних, організаційних і правових умов для ефективного відтворення, розвитку й використання науково технічного потенціалу країни, відродження духовного та інтелектуального потенціалу нації. Формування інноваційного менеджменту в освіті розглядають як суттєвий стратегічний пріоритетний напрям інноваційної діяльності та державної інноваційної політики в Україні.

Нині серед основних і популярних напрямів вдосконалення процесу управління якістю освіти є інноваційний менеджмент, який є невідмінною складовою стратегічного менеджменту в освіті. Проблеми управління освітою та інноваційного менеджменту освіти досліджуються у працях сучасних вчених В. Андрущенко, В. Бега, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківської, В. Крижка, В. Маслової, С. Павлутенкова, В. Панасюка, О. Пірогова, В. Пікельної, Н. Погрібної, В. Паламарчука А. Соколова, В. Химинця, Ю. Чернової, В. Шаркунової, В. Щипанова та інших.

Метою означеної статті є визначення та диференціювання понять "інноваційний менеджмент" та "менеджмент інновацій".

Гуманізація управління є невід'ємною складовою частиною гуманізації освіти, одним з вагомих факто-

рів її успішного здійснення. Принцип гуманізації, на думку В. Маслової і В. Шаркунової, має ґрунтуватись на повазі до учасника управлінських відносин — учителя, учня, випадкового відвідувача. Відповідно до цього принципу людина розглядається не як фактор, а як кінцева мета, заради якої здійснюється управлінська діяльність, і водночас як важливий засіб, від котрого залежить кінцевий результат. Заслуговує на увагу підхід до визначення принципів управління в освіті зазначеними науковцями, які виділили об'єктивні тенденції і закономірності функціонування установ, а відтак сформулювали відповідні принципи. Основними з них є такі: соціальна детермінація, гуманізація і психологізація, науковість і компетентність, інформаційна достатність, аналітичне прогнозування, оперативне регулювання, зворотний зв'язок, наступність і перспективність, демократія та централізм, стимулювання й увага до кадрів, правова пріоритетність і законність, фінансово-економічна раціональність та ініціативність [3].

У наказі Міністерства освіти і науки України №522 від 07.11.2000 "Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності" дається визначення новим тенденціям розвитку освіти та умовам їх введення, а саме:

"Освітніми інноваціями є вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності.

Інновації розповсюджуються у системі освіти за рішенням Міністерства освіти і науки.

Рішення про розповсюдження інновацій у системі освіти приймається за підсумками їх апробації.

Апробацією інновацій є масова перевірка доцільності їх застосування у системі освіти. Апробація

здійснюється шляхом вибіркового та керованого розповсюдження і застосування інновацій освітянами” [5].

Під інноваційним розвитком освіти, за думкою В. Химинця [6], слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Такий складний психолого-педагогічний процес вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу інноваційної політики. Якщо інновації стосуються освіти як системи (освітні інновації), то зміни відбуваються в ній як в системі, до якої входять сфери: організаційно-управлінська (економічна, педагогічна, медична, соціальна), педагогічний процес (взаємодія педагогів і суб'єктів освітнього процесу під час організованого педагогічного процесу й повсякденності). Важливим для цих сфер у процесі впровадження інновації виявляються їх якісні характеристики, а саме яку ідею втілюють інновації, на який результат вони виходять, яких коректив вони потребують. Звісно, за умов, що важливим є неформальне введення інновації.

У міжнародних стандартах не регламентуються критерії інновацій: у них лише визначено основні позиції управління, реалізація яких сприятиме забезпеченню якості. Серед них: визнання якості як еволюційного шляху розвитку; опора на програми, де зведено всі сфери діяльності виробництва зі змістом змін, термінами, ресурсами; залучення до реалізації програми зацікавлених фахівців на основі співробітництва; перенесення об'єкта управління на програму (а не на виконавців); забезпечення умов для підтримки процесу безперервної освіти. Тобто “інновації” визнають лише у випадку досягнення якісного результату.

Нині особливо актуальна потреба в інноваційному управлінні навчальним закладом. Таке управління дає змогу підтримувати конкурентоспроможність нашої освіти, зміцнювати національну безпеку держави, суспільства й забезпечувати розвиток особистості.

Менеджмент – це сукупність принципів, методів, засобів і форм управління організацією з метою забезпечення її життєдіяльності та підвищення її ефективності. Ефективний інноваційний освітній менеджмент, спрямований на підвищення якості освіти, є надійним механізмом задоволення потреб споживачів освітніх послуг та забезпечення конкурентоспроможності освітніх закладів. Розвиток теорії і практики інноваційного менеджменту в сучасних умовах модернізації управління освітою перетворився в рушійну силу освітнього процесу, став фактором якості вітчизняної освіти в період її входження в єдиний європейський та світовий простір. Модернізація управління освітою передбачає запровадження інноваційних технологій управління якістю безперервної освіти.

Основу інноваційних трендів розвитку сфери освіти і науки складає перехід до болонської моделі, що враховує ринкові реалії. Очевидно, що ці перетворення стосуються ключових механізмів управління системою освіти, як на державному рівні, так і на рівні окремих вищих навчальних закладів. Кінцевою метою

впровадження інноваційних підходів до управління процесами навчання у ВНЗ, таких, як, наприклад, кредитно-модульна система організації навчального процесу, являється підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників і престижу української вищої освіти у європейському освітньому просторі.

Оскільки процес управління є цілісною інформаційно відкритою системою, то всі компоненти управлінського процесу, будучи інформаційними утвореннями, діалектично взаємозв'язані і отримують свою змістовну і функціональну визначеність лише в структурі цілісної системи управління. Послугуючись науковими здобутками Н. Погрібної [4], яка диференціює адміністративно-організаційні, фінансово-економічні та психолого-педагогічні складові інноваційного управління в освіті, можна сказати, що вони зреалізуються через відповідні методи та технології.

До управлінських інноваційних технологій належать сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови для оперативного й ефективного прийняття керівником загальноосвітнього навчального закладу управлінського рішення. Вони характеризуються сукупністю модернізованих управлінських функцій керівника разом із цільовими формами і методами управління, економічними і технологічними засобами управління, котрі забезпечують не лише стабільне функціонування навчальних закладів, а і їх сталий розвиток [1].

У контексті управління навчальними закладами такий феномен розглядають через методи і діяльність із забезпечення вимог якості освіти. Саме цим зумовлене в педагогіці виникнення нового напрямку — педагогічної інноватики, яка стала соціальною галуззю наукового пізнання, що характеризується певним змістом, принципами, тенденціями та закономірностями розвитку. Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних вирішень різноманітних педагогічних проблем. За педагогічними інноваціями виникли нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи навчання і виховання, освітні моделі і, як наслідок, нестандартні підходи до управління.

Інноваційне управління навчальним закладом базується на принципі інноваційності, що демократизує та децентралізує управлінський процес, сприяє розвитку самостійності керівників у прийнятті управлінських рішень, що сприятиме їх трансформації у самостійних суб'єктів управління з частковою автономією. Інноваційність необхідно розглядати не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість та демократичність освітньої системи.

Важливо розрізняти інноваційне управління та управління інноваціями. Управління навчально-виховним закладом – цілеспрямована, активна взаємодія керівника з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи та переведення її на більш якісний рівень. Управління педагогічними інноваціями – вид соціального управління, що підтримує цілеспрямованість і організованість

інноваційних процесів у системі освіти. Менеджмент інновацій – це сукупність принципів, методів та інструментів управління інноваційними процесами, а саме запровадженням нових ідей, знань, представлених у вигляді фундаментальних і прикладних наукових досліджень та розробок. Сутність менеджменту інновацій полягає у забезпеченні умов для внесення системних змін у діяльність освітніх закладів, спрямованих на їх розвиток і покращення роботи. Управління інноваційними освітніми процесами здійснюється за певними принципами, що постають як норми, орієнтири діяльності. Основні принципи управління інноваційними освітніми процесами виражають те спільне, що охоплює всі етапи організації управління та зумовлює їх успішність і ефективність:

- принцип організованої інноваційної зміни станів системи освіти;
- принцип переходу від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих;
- принцип інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів;
- принцип прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі;
- принцип посилення стійкості інноваційних освітніх процесів;
- принцип прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти.

Усі принципи є елементами комплексної системи організації та управління інноваційними процесами у сфері навчання і виховання. Вони тісно взаємодіють між собою, що завдяки синергетичному ефекту посилює дію кожного з них.

Основними функціональними компонентами системи управління інноваційним навчальним закладом є: прийнята суб'єктом управління мета діяльності, суб'єктивна модель значущих умов, програма виконавських дій, система критеріїв досягнення мети, контроль і оцінка реальних результатів, рішення про корекцію системи управління.

Визначальними ознаками інноваційного супроводу навчально-виховного процесу є:

- демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення;
- ситуація вибору – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору;
- самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу;

ЛІТЕРАТУРА

1. Буркова Л.В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект // К. : Наук, світ, 1999. - 37 с
2. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті // К. :Шк. світ, 2007.-120 с.
3. Маслов В., Шаркунова В. Принципи менеджменту в установах освіти. // Освіта і управління. – 1997. №11.
4. Погрібна Н. С. Педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального

– співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів;

– синергетичність – нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи науково-методичного супроводження.

Створення інноваційного середовища у вищому навчальному закладі вимагає:

- загальне розуміння необхідності введення інновації в навчально-виховний процес (від керівника до студента);
- відповідний професійний та науковий рівень викладачів закладу;
- наявність відповідної матеріально-технічної бази;
- науково обгрунтований вибір інновації для даного навчального закладу;
- юридичне забезпечення інноваційного процесу. Саме від цього фактору залежить клімат в колективі, де запроваджується інновація і мотивація до інноваційної діяльності всіх учасників;
- послідовність та системність впровадження інноваційної діяльності. Ефективності досягають тільки через комплексну, планомірну, фундаментальну роботу, яка опирається на психолого-педагогічну науку [6].

Чинники, що зумовлюють навчальні заклади до інновацій і спонукають керівників і викладачів до здійснення системних і якісних змін у навчально-виховному та управлінському процесах, можуть бути зовнішніми й внутрішніми. Зовнішні чинники – це ті зміни, які відбуваються в державі й суспільстві: політичні, економічні й соціальні. Внутрішні чинники, що забезпечують реалізацію інноваційності в освіті, – соціально-педагогічні (залучення педагогічних працівників до науково-дослідних та науково-методичних досліджень); організаційно-педагогічні (створення системи спеціальних стимулів, встановлення зв'язків із науковими установами та ВНЗ, входження закладу освіти до інноваційної інфраструктури); психолого-педагогічні (розвиток інноваційної культури в колективі та інноваційного потенціалу працівників) [2, с 16].

Отже, високий рівень освіти є нагальною потребою сьогодення. Технології менеджменту і зокрема інноваційного менеджменту в освітянській сфері є важливою складовою державного управління, оскільки розвиток саме цієї галузі суттєво впливає на всі сфери життя суспільства. Кожна держава, що дбає про своє майбутнє та свій рейтинг у освітньому просторі, повинна ретельно розробляти стратегію й тактику управління освітою.

закладу : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" // К., 2007. - 21 с.

5. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності [Електронний ресурс] // <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.

6. Химинець В. В. Інноваційно-освітня діяльність // Ужгород, 2007. – 364 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Burkova L.V. Pedagogical innovations and their diagnostic examination: theoretical aspect [Pedagogical innovations and

their diagnostic examination: theoretical aspect] // K.: Nauk.. svit, 1999. - 37 s

2. Danylenko L.I. Menedzhment innovatsiy v osviti [Management of innovations in education]// K.:Shk. svit, 2007.-120 s.
3. Maslov V., Sharkunova V. Pryntsyu menedzhmentu v ustanovakh osvity [Principles of management in educational institutions] // Osvita i upravlinnya. – 1997. #11.
4. Pohribna N.S. Pedagogichni zasady innovatsiynoi upravlins'koyi diyal'nosti kerivnyka zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu [The pedagogical grounds of innovative managerial activity of the director of the institution of general education]: avtoref. dys. na zdobuttya nauk, stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 "Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky" // K., 2007. - 21 s.
5. Polozhennya pro porjadok zdiysnennya innovatsiynoi osvith'oyi diyal'nosti [The decree of the implementation of the innovative educational activity] [Elektronnyy resurs] // <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.
6. Khymynets' V.V. Innovatsiyno-osvitnya diyal'nist' [Innovative-educational activity] // Uzhhorod, 2007. – 364 s.

Savchenko O., Tsymbal O. Innovative processes in the management of the quality of the Ukrainian education

Abstract. Among the priorities of the national course of the development of Ukrainian education one can find the operation and realization of educational innovations which change the aim, content, structure, forms, methods and technologies of teaching, education and management in a qualitative way. The formation of the innovative management in education is treated as an important strategic direction of the innovative activities and the state policy which enables Ukraine to support the competitiveness of its education. The innovative technologies of management include those ones which create conditions for the director to make rapid and effective decisions. They provide educational institutions with stable operation as well as stable development. Innovative management of educational institutions gives the democratization and the decentralization of the managerial process, activates the independence of the directors making managerial decisions, which will contribute to their transformation into independent subjects of management with partial autonomy. One can find two types of management: the innovative one and the management of innovations. The first type is the directed and active interaction of the director and the other members of educational process. It is aimed at the coordination of the efforts to make the institution functionate effectively and transfer it to the higher qualitative level. The management of innovations is a type of social management which supports the direction and organization of innovative processes in the educational system. The main point about the management of innovations is the very providing the educational institutions with conditions for making systemic changes which contribute to their development and make them functionate better. The factors which cause innovations and motivate directors and teachers to make systemic and qualitative changes in the context of educational and managerial processes are of two types: the inner ones and the external ones. The latter factors are those ones which take place in the state and in the society: political, economical and social factors. The inner factors which cause innovative processes in education are social-pedagogical, organizational-pedagogical and psychological-pedagogical. Our country cares about the future and its place in educational area, that is why it is aimed at a thorough operation of its strategy and tactics of educational management.

Keywords: *innovative management, management of educational innovations.*

Савченко Е.П., Цимбал О.Ю. Инновационные процессы в управлении качеством образования Украины

Аннотация. В Национальной доктрине развития образования среди приоритетов государственной политики определены разработка и осуществление образовательных инноваций, которые качественно изменяют цели, содержание, структуру, формы, методы, технологии обучения, воспитания и управления. Формирование инновационного менеджмента в образовании рассматривается как существенное стратегическое приоритетное направление инновационной деятельности и государственной инновационной политики в Украине, которое позволяет поддерживать конкурентоспособность нашего образования. К управленческим инновационным технологиям относятся те, которые создают условия для оперативного и эффективного принятия управленческого решения руководителем учебного заведения. Они обеспечивают не только стабильное функционирование учебных заведений, а и их устойчивое развитие. Инновационное управление учебным заведением обеспечивает демократизацию и децентрализацию управленческого процесса, активизирует развитие самостоятельности руководителей в принятии управленческих решений, что будет способствовать их трансформации в самостоятельных субъектов управления с частичной автономией. Различают инновационное управление и управление инновациями. Первое – целенаправленное, активное взаимодействие руководителя с другими участниками образовательного процесса с целью обеспечения координации усилий для оптимального функционирования учреждения и перевода его на более качественный уровень. Второе – вид социального управления, который поддерживает целеустремленность и организованность инновационных процессов в системе образования. Сущность менеджмента инноваций заключается в обеспечении условий для внесения системных изменений в деятельность образовательных учреждений, направленных на их развитие и улучшение работы. Факторы, обуславливающие инновации и побуждают руководителей и преподавателей к осуществлению системных и качественных изменений в учебно-воспитательном и управленческом процессах, могут быть внешними и внутренними. Внешние факторы – это те изменения, которые происходят в государстве и обществе: политические, экономические и социальные. К внутренним факторам, которые обеспечивают реализацию инновационности в образовании, относят социально-педагогические, организационно-педагогические и психолого-педагогические. Заботясь о своем будущем и рейтинге в образовательном пространстве, государство разрабатывает стратегию и тактику управления образованием.

Ключевые слова: *инновационное управление, управления образовательными инновациями, инновационный менеджмент.*

Ситник Н.И.¹

Сотрудничество методического кабинета украинского языка и педагогов Украины как фактор развития украинского образования

¹ Ситник Наталья Ивановна, сотрудник факультета педагогики, психологии и социальной работы Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича, г. Черновцы, Украина
Received October 12, 2013; Accepted October 28, 2013

Аннотация. В статье анализируется деятельность методического кабинета украинского языка Канадского института украинских студий (Альбертский университет) и учебных заведений Украины в методическом обеспечении развития украинского образования, повышении уровня преподавания украиноведческих дисциплин и профессиональной компетенции педагогов обеих стран.

Ключевые слова: Канада, Украина, украинское образование, украинские двуязычные программы, Методический кабинет украинского языка Канадского института украинских студий, сотрудничество педагогов, учебные ресурсы

Введение. Глобализационные процессы планетарного масштаба, охватившие все сферы жизнедеятельности человека, в области образования обусловили две ярко выраженные тенденции. Первая из них – стремление педагогов разных стран объединить усилия в поиске эффективных путей оказания образовательных услуг и повышения их эффективности и таким образом обеспечить растущие запросы человечества в этой области. Другая тенденция – сохранить в условиях интенсивной интернационализации достижений мировой науки, в том числе и педагогики, национальную самобытность и отечественные традиции в образовании, интегрироваться, а не раствориться в европейском и мировом образовательном пространстве. Определенный опыт гармоничного сочетания этих тенденций (или проблем) нарабатывали представители украинской диаспоры Канады. Проживая более века в условиях полиэтничного общества, они сформировали самобытную систему национального образования и воспитания, которая стала эффективным фактором сохранения их этнокультурной самобытности и обогащения этнодуховного пространства. Основу ее функционирования составляет украинский язык как учебный предмет и, что самое важное, язык обучения, средство получения знаний об Украине, ее истории и культуре, природе, международной деятельности, сотрудничестве с международными украинском – мировым украинством.

В обеспечении этого процесса – обучении канадских украинцев украинского языка – ведущую роль играет Методический кабинет украинского языка Канадского института украинских студий при Альбертском университете в Эдмонтоне (Канада).

Краткий обзор публикаций по теме. Многоаспектная деятельность методического кабинета украинского языка (МКУЯ) в обеспечении родноязычных образования подрастающих поколений канадских украинцев, в частности, в развитии украинско-канадских образовательных связей, не привлекла должного внимания отечественных ученых. Правда, отдельные направления ее в контексте собственных научных исследований освещали Б.Ажнюк, С.Романюк, И.Руснак и другие ученые.

Цель – проанализировать деятельность Методического кабинета украинского языка (МКУЯ) Канадского института украинских студий в контексте развития

украинско-канадского сотрудничества в образовательной сфере.

Результаты и их обсуждение. Получение Украиной государственной независимости обусловило значительное оживление в сфере украиноязычного образования в Канаде. Хотя новые перспективы и казались очень привлекательными, МКУЯ обращался к опыту Украины постепенно, завершая сначала работу с ресурсами, необходимыми в Канаде. Но, следует подчеркнуть, международное сотрудничество всегда было неотъемлемой частью его деятельности. Оно началось еще в 1980-х годах по проектам обмена публикациями из Черновицким университетом и детским издательством "Радуга" в Киеве. К сожалению, проект продлился недолго. МКУЯ был основан в с целью разработки украиноязычных образовательных ресурсов, содействие профессиональному развитию педагогов и администрирования русскоязычного образовательного материала при КИУСе. Более двадцати лет МКУЯ успешно возглавляла Маруся Петришин которая предоставляла важную поддержку педагогам.

Деятельность МКУЯ согласована с мандатом университета в участках преподавания, исследования и предоставления услуг. МКУЯ продолжает выполнять свою главную миссию развития педагогики преподавания украинского языка из-за распространения учебных ресурсов, повышение учительской квалификации, связи с общественностью, сотрудничество с педагогами и исследования по вопросам изучения второго языка и двуязычия. Кроме того, МКУЯ поддерживает русскоязычное образование на университетском уровне.

В 1990 году делегация Министерства образования Украины в составе заместителя Министра образования Владимира Лугового и ректора Луцкого педагогического института Богдана Заброварного посетила Эдмонтон, в частности, МКУЯ с научно-исследовательским визитом.

В этом же году Дарья Порохивник получила небольшой грант от МКУЯ для исследования проблем обмена учителями с Украины. А в августе следующего года Анна Биско представляла МКУЯ на первой образовательной конференции, в которой принимали участие преподаватели и педагоги из Украины и Канады. Сессии этой конференции проводились в Киеве, Ивано-Франковске, Черновцах и Львове.

В последующие годы МКУЯ развернул тесное сотрудничество с фондом "Канада-Украина" для обеспечения деятельности образовательных секций семинаров, которые спонсировались Канадским агентством международного развития (СГОА). В 1997 г. МКУЯ присоединился к образовательному комитету этого фонда. Дарья Антонюк сотрудничала с фондом, исследуя проблемы и потребности развития длительного сотрудничества между школами-собратьями Канады и Украины. Наконец, комитет Фундации решил начать некоторые образовательные проекты во Львове. В 2000 году с участием Маруси Петришин был создан образовательный центр под эгидой фонда "Канада-Украина" и Львовского городского управления образования. Программу во Львове возглавила Лидия Андрушко, а ее ассистентом была Ирина Демко. Один из проектов фонда "Канада-Украина" во Львове был направлен на каталогизацию и сбор всех украиноязычных ресурсов в Украине. Все украинские издатели получили информацию о ресурсах, необходимых для украинской двуязычной программы в Альберте. Они, в свою очередь, предложили публикации, которые считали полезными для программы. Двое учителей из Альберты, Кэти Сосновская и Дарья Пороховник, ознакомились со всеми материалами и отобрали наиболее подходящие книги для канадских государственных школ, где преподается украинский язык. Такие акции прошли также в 2001 и 2003 годах. Центр учебных ресурсов приобрел утвержденные книги для распространения в школах Альберты [1].

Во время пребывания во Львове директор МКУЯ М.Петришин вместе с представителями Фундации "Канада-Украина" организовала конференцию для педагогов Львова о возможностях обмена педагогами и финансирования со стороны Канадского агентства международного развития. В 2002 году Лидия Андрушко посетила Канаду, чтобы продолжить информирования канадских учителей о дальнейшем сотрудничестве с Украиной, а также пропагандировать идею школ-собратьев и программ образовательного обмена. В 2006 году Иван Соколовский от имени МКУЯ и Фундации "Канада-Украина" принимал участие в международной конференции в Национальном университете "Львовская политехника", на которой выступил с докладом о сотрудничестве Канады и Украины в сфере образования.

Со времени появления Украины как независимого государства в нашем обществе идет поиск новой роли украиноязычного образования. В своих недавно изданных воспоминаниях, *The Politics of Multiculturalism*, д-р Манолий Лупулович замечает, что причиной преподавания украинского языка в прошлом в значительной степени было противодействие русификации. Сегодня же, несмотря на то, что чрезмерная при сущности русского языка в Изучение украинского языка в XXI веке: МКУЯ готов украинских средствах массовой информации вызывает беспокойство, причиной для изучения украинского языка есть желание овладеть ею, чтобы общаться с гражданами этой страны, динамично развивается. Рабочая стратегия Методического кабинета украинского языка (МКУЯ) КИУСе базируется именно на этих факторах [2].

С каждым годом сотрудничество педагогов двух государств расширялось, обогащалось новыми формами, наполнялось новым содержанием. Поэтому в 2006 году Данута Мазурик, старший преподаватель кафедры украинского языка Львовского национального университета имени Ивана Франко, приехала в Альберту в рамках пробного проекта, организованного Министерством образования этой провинции. Данный проект предусматривал предоставление возможности студентам, изучающим иностранные языки в Альберте, сдать международные экзамены по этим языкам. Проект проводился в системе публичных школ Эдмонта. В рамках украинской двуязычной программы экзамен провели учащиеся 11 и 12 классов, его статус и соответствовал уровню вступительного университетского экзамена для иностранных студентов. Данута Мазурик провела экзамен и подготовила отчет, в котором описала критерии экзамена и его оценки по «Общеввропейским стандартам умений и навыков владения иностранными языками» и стандартам качества программ в провинции Альберта. Результаты этого пробного тестирования показали ученикам общую картину их уровня владения украинским языком. Во многих учащихся двуязычных школ, для которых украинский язык был вторым, этот уровень превышал среднестатистический В1, однако экзамен не имел цели проверять высокие уровни владения языком. Значительное количество учащихся 11 класса сдали экзамен на уровне, который позволил бы получить вид на владение украинским языком из Львовского университета. Все ученики двенадцатого класса достигли уровня владения языком В1, который позволил бы им учиться на украинском языке в университетах Украины. Впервые за всю историю двуязычной программы в Альберте ученики 12 класса, которые обладали как минимум двумя языками, выдержали стандартный экзамен по украинскому языку. Результаты показали эффективность украинской двуязычной программы в провинции Альберта и возможности ее совершенствования с помощью педагогов из Украины [6].

В ответ на ходатайство Ассоциации украинского образования в Альберте, в которую входит МКУЯ, о поддержке украинского языка как одного из языков международного общения правительство Альберты согласилось добавить в список международных языковых консультантов из Китая, Германии, Японии и Испании также консультанта из Украины. Благодаря этому в 2007 году Романа Бедрий, первый консультант по вопросам украинского языка для правительства Альберты, приехала в Эдмонтон. Она приложила значительные усилия для организации первой поездки директоров школ и преподавателей из государственных публичных и католических школ Эдмонта во Львов. Визит в Эдмонтон Романы Бедрий стал возможным вследствие соглашения о сотрудничестве между управлениями образования провинции Альберта и Управлением образования Львовской области [4].

Следует отметить, что прошло немало времени, пока завязались стальные отношения между канадскими и украинскими школами. Однако на современном этапе нет никаких препятствий на пути к развитию и

процветанию этих отношений в будущем. Для канадских учащихся это прекрасная возможность совершенствоваться как знание украинского языка, так и навыки международного культурного общения.

Развитию и обогащению связей с педагогами Украины способствовал опыт, наработанный МКУЯ в отношениях с местной украинской общиной и профессиональным сообществом как на провинциальном, так и на общеканадском/национальном уровне. На национальном уровне сотрудничество с общиной происходило в основном при посредничестве Национальной централи Конгресса украинцев Канады (КУК). Таким образом, МКУЯ сотрудничал с КУК для организации секций и круглых столов по вопросам начального и среднего украиноязычного во время проведения образования конгрессов в 1995, 1998, 2007 и 2010 годах. В сотрудничестве с КУК главной целью было сплотить этническую общину, в частности, устранить изоляцию родной школы. В публичных школах преподавались языки, от которых выгоду получала вся Канада, однако их весомый вклад остался незаметным ни в плане символического признания, ни в плане финансового вознаграждения. Было немного ресурсов для развития учебных программ и планов, межшкольных проектов или повышения квалификации учителей. Поэтому МКУЯ с пониманием относится к потребностям этих школ на общенациональном уровне и вместе с тем реагирует на потребности местного сообщества. После конгресса КУК 1995 года Анна Биско организовала двухдневный семинар в Виннипеге, собрав широкую аудиторию преподавателей украинского языка разных уровней, начиная от детского сада до университетского. Одним из результатов семинара было решение провести тщательную оценку потребностей. Анна Биско составила анкету КУК и провела интервью с некоторыми директорами родноязычных школ. Первые результаты этого опроса были представлены на очередном конгрессе КУК в 1998 году. Участников конгресса было ознакомлено с комплексной программой развития этой сферы в будущем. Инициативу КУК продолжили в 2005 году, когда было принято решение разработать интернет-страницу об украинском образовании для общества, а также начать создание образовательного союза для сектора общественного образования и для общественных школ преподавания языков. Согласно предложенной идеи союз должна иметь представителей для отстаивания своих интересов в КУК. Интернет-страница была открыта во время проведения конгресса КУК 2007 года. На ней находится информация о школах и ресурсах украинской общественной системы образования в Альберте, Манитобе и Онтарио. Позже была добавлена информация о провинциях Саскачеван, Квебек и Британская Колумбия. Страница предлагает базу данных ресурсов, которые можно использовать для учебного процесса в школах и для подготовки учителей украинских школ. Редактор страницы Леся Саведчук отвечает за содержание и проведение дискуссионных форумов. Ее первое письмо – обращение к пользователям страницы содержало информацию обо всех учебных программах, существующих для родных школах методическом обеспечении. Главная цель – добиться того, чтобы ресурса-

ми страницы могло воспользоваться как можно большее количество людей. На сайте обсуждаются различные вопросы: от идей и планов, утвержденных во время конгрессов КУК, и до новейших ресурсов или получения университетских кредитов с украинского языка в отдельных университетах Канады. Однако даже сегодня впечатляющим является тот факт, что отсутствие знаний об использовании компьютера не позволяет учителям украинского языка использовать все возможности этого сайта. Некоторые из них просто не имеют доступа к компьютеру, другие не владеют свободно кириллицей. Поэтому в данной сфере нужно и в дальнейшем проводить кропотливую работу, чтобы наладить надежные связи между украинскими школами в Канаде и других странах проживания украинцев, в том числе и Украине [3].

В рамках налаживания сотрудничества с профессиональным сообществом МКУЯ проводил консультации по использованию таких учебных программ, как "Основные принципы учебных планов для двуязычной программы согласно западноканадским протоколам", учебные программы по украинскому языку и культуре, трехлетняя программа французского языка как второго а также реализации, проекта Стратегии Канадского агентства международного развития по Украине, занимался разработкой электронных материалов по истории Украины для Львовского Национального университета имени Ивана Франко, обеспечивал реализацию программы студенческого обмена и школ Украины и Канады, международных программ культурного обмена, украиноязычные программы для школ города Калгари.

Из-за сокращения в правительстве провинции должностей консультантов по вопросам преподавания украинского языка Иван Соколовский, Едмонд Левасер и Маруся Петришин основали Консорциум преподавания украинского языка. Консорциум объединил школы разных юрисдикций, университеты и правительство для координации усилий в обеспечении потребностей украинской двуязычной программы. Его деятельность нашла достаточно эффективное средство координации работы и обеспечивала успешную подготовку новых учебных программ, проведение семинаров и тренингов для учителей [4].

В 1998 году МКУЯ организовал так называемый "мозговой центр", комиссию в составе экспертов и общественных деятелей, для выработки концепций и подготовки празднования 25-летия украинской двуязычной программы в Альберте. Исполнительный комитет, возглавляемый Марьяном Грынивым, разработал программу празднований, которая состояла из трех частей. Сначала состоялась совместная литургия в кафедральном соборе Св. Василия, в которой впервые участвовали студенты из всех юрисдикций. Завершающей церемонией были молебен и торжественный прием в катедре Св. Иоанна. Для этого события МКУЯ подготовил специальный буклет и презентацию основателей. Празднование состоялось 1 марта в стенах городского совета. В течение всего дня можно было осмотреть выставки и презентации, подготовленные учащимися, украинских школ провинции Альберта.

В 2005 году МКУМ был в составе организационного комитета "мозгового центра" экспертов по созданию целевого образовательного плана для украинского языка и культуры. В результате был разработан пятилетний план и создана Ассоциация украинского образования провинции Альберта. Ее целью определено объединение всех педагогов и общественности города, заинтересованным в пропаганде и развитии украинского языка и украиноязычного образования. Представители Ассоциации встречались с Министром образования Евгением Звоздецким, чтобы проинформировать его о приоритетности популяризации украинского языка в мире через идею школ-побратимов, научно-образовательных обменов и восстановления должности образовательного консультанта с Украины при управлении образования провинции Альберта. При премьерстве Ральфа Кляйна министр Е. Звоздцкий посетил в 2006 году Украину, после чего активизировались связи между украинскими школами и украиноязычными и двуязычными государственными школами Альберты. Благодаря усилиям МКУЯ сотрудничество в области образования между Канадой и Украиной 2007 года и предоставила действенную помощь украинской двуязычной успешно развивается.

Опыт последних тридцати лет показывает дееспособность украиноязычного образования в Канаде. Выпускники двуязычной программы имеют достаточное знание языка, чтобы удовлетворить вступительные требования университетов в Украине [5].

Альбертский университет предлагает студентам – педагогам соответствующие программы по изучению украинского языка, литературы и фольклора (отдел современных языков и культурных исследований) и методики преподавания второго языка (факультет образования). Доказали, что МКУЯ может разрабатывать и выдавать высококачественные пособия для

изучения языка и налаживать эффективные связи с украиноязычными общинами.

В течение последних 15 лет главное внимание МКУЯ была сосредоточено на разработке и издании учебных ресурсов для двуязычной программы. Ресурсы на уровне современных технологий появляются так быстро, как позволяют средства.

Комплект серии Нова 4 по обучению украинского языка был завершен в этом году. Он состоит из диалогов, повторов-имитаций, ученических тетрадей и учительского пособия. Впервые в серии Нова были введены Интернет-ресурсы (www.oomRoom.ca) – литература для чтения вслух с иллюстрациями и аудиоматериалами. Студенты могут также использовать эти тексты для исследовательских проектов.

От имени Канадско-украинского фонда, Анна Биско, координирует разработку учебных материалов для программы украинского языка. На этом будет завершена подготовка комплекта ресурсов к данной программе, который заменит последние пробные материалы полностью разработанными ресурсами по изучению языка. Содержание лекций, тексты для чтения, ученические учебники и языковой инструментарий – все это будет размещено в Интернете.

Осуществление данного проекта стало возможным благодаря финансовой поддержке Министерства образования Альберты, украинско-канадского фонда им. Тараса Шевченко и Альбертского фонда по развитию украинского образования.

Выводы. Итак, сотрудничество МКУЯ и педагогов Украины способствует расширению и обогащению содержания и форм межгосударственного сотрудничества, обеспечивает развитие учащегося украинских школ в провинции Альберта и повышения профессиональной компетенции педагогов обеих стран. Дальнейшего исследования заслуживает сотрудничество отдельных учебных заведений Украины и Канады.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Дональд Дж. Доусон "Украинская политика двуязычного образования в Альберте", Образование: украинского двуязычного образования, Эдмонтон: Канадский институт украинских студий, 1985. – С. 231-243. Donald J. Dawson "The Politics of Ukrainian Bilingual Education in Alberta", Education: Ukrainian Bilingual Education, Edmonton: Canadian Institute of Ukrainian Studies, 1985. – P. 231-243.
2. Изучение украинского языка в XXI веке: МКУМ готов // Бюллетень КИУСа. – 1976-2006. – С. 15-17. The study of the Ukrainian language in the twenty-first century: MKUM ready // Bulletin of CIUS. – 1976-2006. – P. 15-17.
3. Канадский институт украинских студий. 25 лет: 1976-2001. – Торонто, 2001. – 45 с. The Canada Institute ukrainian studies. 25 years: 1976-2001. – Toronto, 2001. – 45 p.
4. Манолий Р. Лупул. "Политика мультикультурализма: украинско-канадские мемуары". Канадский институт украинских студий, Пресса. – 2005. – С.240-259. Manoly R. Lupul. "The Politics of Multiculturalism: Ukrainian-Canadian Memoir". Canadian Institute of Ukrainian Studies, Press. – 2005. – P. 240-259.
5. Проекты и программы. Прошлое становится настоящим: миссия украинско-канадской программы продолжается // Бюллетень КИУСа. – 1976-2006. – С. 12-14. Projects and programs. The past is present: Mission Ukrainian-Canadian program continues // Bulletin of CIUS. – 1976-2006. – P. 12-14.
6. Encyclopedia of Ukraine: [In 5 vol.] / ed. V. Kubijovyc, D. Husar Struk. – Toronto; Buffalo; London, 1984-1993. Encyclopedia of Ukraine: [In 5 vol.] / ed. V. Kubijovyc, D. Husar Struk. – Toronto; Buffalo; London, 1984-1993.

Sytnyk N.I. Cooperation MKUM and teachers Ukraine as a factor of Ukrainian education

Abstract. This article analyzes the activities of the Ukrainian Language Canadian Institute of Ukrainian Studies (University of Alberta) and educational institutions in Ukraine methodical support of Ukrainian education, raise the level of teaching of Ukrainian disciplines and professional competence of teachers in both countries.

Keywords: Canada, Ukraine, Ukrainian schooling, Ukrainian bilingual program of the Ukrainian Language Canadian Institute of Ukrainian Studies, cooperation of teachers, teaching resources.

Степченко Т.А.¹

Овладение основами потребительской культуры как фактор успешной социализации и самореализации школьников

¹ Степченко Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой общей и профессиональной педагогики Брянского госуниверситета, г. Брянск, Россия
Received October 15, 2013; Accepted October 28, 2013

Аннотация: В статье рассматривается сущность феномена потребительской культуры и раскрывается её роль как фактора успешной адаптации школьников к меняющимся социально-экономическим условиям.

Ключевые слова: потребительская культура, социализация, самореализация, потребность, рациональность.

Одной из главных задач реализации государственной программы "Развитие образования на 2013-2020гг." является "обеспечение эффективной системы по социализации и самореализации молодежи, развитию потенциала молодежи" [1].

Отдельные негативные тенденции в подростковой и молодёжной среде свидетельствуют о необходимости усиления участия образования в решении задач воспитания, формирования социальных компетенций и гражданских установок. Именно школа, как основной социальный институт призвана осуществлять управляемую социализацию молодежи в целях успешной адаптации к современной экономической ситуации и самореализации.

Социализацию мы понимаем как процесс и результат освоения знаний, умений, формирования качеств личности, системы ценностных представлений о взаимосвязях явлений экономической и социальной жизни, опыта и нравственно-ценностной мотивации деятельности, позволяющих личности самоопределиться и самореализоваться в деятельности, адаптироваться и интегрироваться в существующие и прогнозируемые социально-экономические условия с учётом морально-нравственных установок общества.

Среди факторов, определяющих формирование личности и её социализацию в современном обществе, особое место занимает потребительская культура, которая является важной составляющей базовой культуры человека, его экономической культуры в частности и в целом поведения потребителей.

Высокая культура потребителей, поведения и быта является необходимым условием перехода общества в новое качественное состояние. Повышение общей культуры находится во взаимосвязи с развитием всех других областей жизни общества, созданием новых общественных отношений, формированием личности. Каждое новое поколение должно подниматься на более высокий уровень образованности и общей культуры, профессиональной квалификации и гражданской ответственности. По существу – это закон социального прогресса.

Особое значение во всех этих процессах приобретает потребительская культура. Понятие потребительская культура является сравнительно новым для современного человека, но, между тем, оно уже успело прочно войти в нашу жизнь. Но что же такое потребительская культура? На наш взгляд, ключевым в данном определении является слово культура.

Культура в широком смысле слова охватывает все стороны человеческой деятельности. Люди ежедневно

вступают в самые разные отношения между собой. Им приходится посещать школу, работу, различные организации, государственные учреждения... И от того, насколько культурен учитель, ученик, рабочий, директор, государственный служащий зависит и культура всего общества.

Человек не только создает материальные и духовные блага, но и пользуется тем, что создали другие, "потребляет" плоды труда других людей. Насколько осознанно и нравственно он это делает, настолько высока его потребительская культура.

Из понимания сущности культуры следует определение потребительской культуры. *Потребительская культура* - это совокупность материальных и духовных ценностей, знаний, образцов и норм потребительского поведения, социально значимых и реализуемых в практической деятельности [4;8].

Проблема поведения потребителей и потребительской культуры многогранна. Её рассматривают с позиций социологии (И.В. Бестужев-Лада, Т.И. Заславская, И.С. Кон и др.), с позиций маркетинга (Л.И. Ростовцева, И.В. Алёшина и др.). Проблемам социализации молодежи посвящены исследования В.П. Воробьева, О.И. Волжиной, В.В. Солодовникова и др. Следует отметить, что прогностические идеи решения некоторой части проблем формирования потребительской культуры школьников раскрываются в проектах И.В. Виноградовой, П.В. Крючковой, Е.Н. Кузнецовой, Л.И. Ростовцевой и др. [3]. Однако в этих публикациях не раскрываются возможности потребительской культуры, как средства вхождения учащихся в систему социальных отношений.

Основными составляющими потребительской культуры являются следующие компоненты: материальные ценности – это то, что человек приобретает для создания комфортной жизнедеятельности (одежда, обувь, компьютер, мебель и т.д.). Духовные ценности – это ценности более высокого порядка: этикет и манеры, обычаи и традиции, потребительские вкусы и предпочтения, литература и т.д. Благодаря этим ценностям мы говорим о человеке высоконравственном, воспитанном, интеллектуальном, способном и талантливом. Человек должен заботиться больше о приобщении к духовным ценностям. Великий русский педагог К.Д. Ушинский по этому поводу писал: "Дайте человеку материальный достаток, но отнимите у него смысл жизни, и это будет несчастный человек".

Знания – постижение действительности человеком непосредственно в процессе изучения основ потребительской культуры, смежных дисциплин, обмена

опытом, практической деятельности и самостоятельной работы.

Образцы и нормы поведения – это признанный обязательный порядок поведения потребителей (требования к соблюдению законодательства, этическое поведение продавцов и покупателей, заказчиков и исполнителей и т.д.).

Чтобы понять взаимосвязь и взаимозависимость рассматриваемой дефиниции с вышеназванными проблемами процессов социализации и самореализации личности, следует кратко пояснить содержательную часть курса "Основы потребительской культуры", которая представлена в виде учебно-методического комплекса, включающего в себя: учебную программу курса, учебник по основам потребительской культуры, учебно-методическое пособие для учителя, сборник дидактических материалов и хрестоматию.

В программе восемь глав. В первой главе рассматривается сущность понятия "потребительская культура", уровни потребительской культуры, проблемы взаимодействия человека с окружающей средой, а также вопросы рационального потребления и питания.

Вторая глава посвящена изучению Закона "О защите прав потребителей" и правах потребителей, рассматриваются классификации человеческих потребностей, психология и суверенитет потребителя.

"Потребитель – король на рынке" – это третья глава программы, цель которой познакомить учащихся с видами рынков, способами торговли и отдельными Правилами продажи товаров.

При изучении четвертой главы предлагается размышлять над финансовыми проблемами потребителей. Большое значение имеет владение потребителем информацией о продавце (изготовителе, исполнителе), о предлагаемых ими товарах (работах, услугах), поэтому в пятой главе рассматриваются доступные и необходимые для потребителя источники информации.

Следующие две главы охватывают поведение потребителей при покупке товаров и при оказании услуг. Следует сосредоточить внимание на правах и обязанностях сторон (потребителей и исполнителей) в различных типах учреждений (служба быта, финансовые, коммунальные услуги, образовательные и медицинские учреждения и др.). Разъяснить учащимся, какую помощь потребителям может оказать нотариус и страховое агентство.

Хорошо знать права потребителей чрезвычайно важно. Причем не просто знать, но и проявлять активность в их защите, поэтому завершает программу глава о защите прав потребителей, цель которой – познакомить учащихся с системой государственных органов и общественных организаций по защите прав потребителей, с оформлением необходимой документации, если дело дошло до судебного разбирательства. Примечательно, что все ответы на различные ситуации даются со ссылкой на конкретные статьи Закона "О защите прав потребителей", соответствующие правовые и другие нормативные документы.

В странах со стабильной, развитой экономикой многие феномены, связанные с защитой прав потребителей, потребительского поведения решаются с

давних пор на государственном, достаточно высоком профессиональном уровне. В нашей стране они приобрели особую актуальность, начиная с 1992 года, с момента введения в действие Закона "О защите прав потребителей".

Говоря о потребительской культуре, следует различать индивидуальную и общественную потребительскую культуру. Оба вида культуры между собой тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Общественная потребительская культура зависит от индивидуальной и, наоборот.

Для потребительской культуры общества характерна совместная деятельность социальных институтов по соблюдению и развитию законодательства о защите прав потребителей; анализ и обобщение позитивного опыта потребительской культуры личности, группы и корректировка отдельных компонентов потребительской культуры (личность может нарушать принятые нормы поведения); регуляция потребления, распределение товаров, их утилизация без ущерба для окружающей среды; просвещение потребителей посредством развития и совершенствования потребительского образования, через печатные и электронные средства массовой информации, систему публичных библиотек и издание специальной учебно-методической литературы.

Рассматривая потребительскую культуру личности, следует назвать такие ее составляющие, как: разумные материальные потребности и постоянное стремление к овладению духовными потребностями; знание образцов и норм, соответствующих правил и законодательства о защите прав потребителей; развитие и совершенствование умений и навыков в области потребительского поведения и передача полезного опыта последующим поколениям.

В основе потребительской культуры личности как бы заложена разумная триада: хочу–могу–надо. Хочу – это личные предпочтения и запросы; могу – это возможности (финансовые, социальные и др.); надо – это нормы потребления благ, принятые в стране законодательно или традиционно сложившиеся.

Идеально полное удовлетворение материальных и духовных потребностей человека – совпадение или равенство "хочу", "могу", "надо".

Можно выделить различные уровни потребительской культуры: оптимальный, завышенный и заниженный. При оптимальном (наиболее благоприятном) уровне потребительской культуры человек потребляет материальные и духовные блага в соответствии с уровнем своих возможностей: "хочу"="могу"="надо".

При завышенном уровне потребительской культуры человек потребляет значительно больше своих возможностей, за счет других. В этом случае "хочу" превышают "надо" и "могу".

При заниженном уровне потребительской культуры человек потребляет меньше исторически сложившихся норм, чрезмерно экономит, он или аскет или не отстаивает свои права. В этом случае – "хочу" значительно ниже "надо" и "могу".

От уровня потребительской культуры зависят нормы потребления материальных и духовных благ, здоровье общества и экология человека в целом.

Одними из самых важных вопросов в рамках потребительской культуры и экологии человека являются вопросы разумного потребления. Важно прививать учащимся нормы и правила рационального потребления.

Ежегодно 15 марта отмечается Всемирный день защиты прав потребителей. В 2002 году эта дата совпала с десятилетием принятия Закона "О защите прав потребителей" в Российской Федерации. Как уже упоминалось ранее, Всемирная организация потребителей (Consumers International), под эгидой которой отмечается Всемирный день защиты прав потребителей, выдвигает для каждого потребительского года свой девиз. Так 1997 год проходил под девизом "Рациональное потребление". В пресс-релизе СИ говорилось, что *рациональное потребление* – это возможность удовлетворить свои основные потребности без ущерба для окружающей среды. Достижение данной цели является неотъемлемой частью грядущего тысячелетия.

Проблемы взаимосвязи потребительской культуры и социализации личности очень многогранны. Основы потребительской культуры начинают закладываться с формирования разумных потребностей.

Человек постоянно в чем-то нуждается. Ему необходимы пища, одежда, жилье, книги, вещи, используемые в быту. Необходимость, надобность, нужда в чем-либо – это и есть потребность. Потребности являются побудителем активности человека, потому что, когда человек в чем-то нуждается, он начинает действовать.

С развитием и ростом самого человека возрастают и видоизменяются его потребности. Всем нам хорошо известна классификация человеческих потребностей американского социолога Абрахама Маслоу (1908–1970). В соответствии с его концепцией, человек, удовлетворивший один уровень потребностей, испытывает уже потребность высшего порядка. Таким образом, он переходит на следующую ступеньку. Всего А. Маслоу выделяет 5 таких ступеней: физиологические потребности; потребность в безопасности; потребность в социальных связях; потребность в уважении; потребность в самоактуализации (самореализации) – это потребность личности в реализации своих потенциальных возможностей, в росте собственной личности, в понимании, осмыслении и развитии собственного "Я". Высший уровень мотивации принципиально ненасыщаем.

Но большинство потребностей человека относятся к категории насыщаемых. Человек не может есть сверх предела сытости. Предприятию также нет необходимости получать сырье сверх требуемого для выпуска продукции. Но есть и ненасыщаемые потребности. Это чаще всего потребность в деньгах, славе, власти. Достаточно вспомнить сказки. Обычно в них у царя есть все, но ему этого кажется мало, ему хочется больше власти, больше денег, и в стремлении их иметь безгранично, он теряет все, что имеет.

Существуют и вредные потребности, такие как потребность в курении, спиртных напитках, наркотиках. Вредными являются и потребности много есть и пить, много тратить. Здесь у каждого должен быть девиз: как можно меньше употреблять. Важно учащимся на

доступных и конкретных примерах показывать образцы разумного потребительского поведения.

Человеческие потребности бесконечны, безграничны, как познание, как космос, как счет. М. Горький писал: "Росту человеческих потребностей нет предела. Чем дольше человек будет жить, тем больше он будет хотеть. Человек никогда не будет доволен, никогда, и это лучшее качество. Самое требовательное существо на свете – это человек...".

Сформировать потребительскую культуру личности невозможно без знания и понимания психологии потребителя. Касаясь вопросов психологии потребителя, следует также отметить, что на его поведение оказывают влияние повседневные условия, объективные экономические законы общества, если их не учитывать, то потребности отдельных людей могут приобрести искаженный, узкопотребительский характер. То есть нездоровое стремление удовлетворить нездоровые потребности и интересы формирует у людей потребительскую психологию, (Слово потребитель отражает два несхожих по эмоциональной окраске понятия: нейтральная – потребитель товаров и услуг; и отрицательная – он потребитель, т.е. ест, пьет, а не работает.) Можно, конечно, попытаться пресечь нежелательное поведение, издать приказы, инструкции, запреты. Но, если не считаться с интересами людей, они придумают, как обойти неугодную преграду, выработают новые варианты поведения. Разумнее проложить пешеходную дорожку там, где люди изо дня в день ходят от дома к автобусной остановке, другими словами, учесть их интересы.

Развитие психологии потребителя невозможно без саморазвития, без самоменеджмента, т.е. без самоуправления, самосовершенствования, без умения добиваться поставленных целей, используя собственный труд и интеллект.

Уметь управлять собственным поведением очень важно. Руководствуясь своей мотивацией, без внешнего принуждения, человек достигает больших результатов в труде. Человек, мотивация которого основана на удовлетворении высших потребностей, более склонен к самоуправлению.

Вообще, работа по самосовершенствованию, самопрограммированию деятельности достаточно трудоемкая, но ее результаты обычно превосходят ожидания и приносят большое удовлетворение в виде самореализации личности.

Есть одна очень простая истина: жизнь не прощает невежества. Об этом же писал А.И. Герцен: "... в мире нет ничего разрушительнее, невыносимее, как бездействие". Думается, о сформированной потребительской культуре можно говорить лишь тогда, когда у каждого человека будет развита потребность в активной познавательной деятельности. И в результате будут сформированы такие качества культурного потребителя как: целеустремленность, настойчивость, выдержка, решительность, инициативность, самостоятельность, организованность и уверенность. Стремление людей к улучшению своей жизни также естественно, как и то, что потребности являются источником активности человека. Образование и просвещение потребителя является мощным фактором в достижении благополучия и стабилизации нашей жизни.

В заключение следует особо подчеркнуть, что обучение учащихся основам потребительской культуры диктуется необходимостью их социализации и самореализации в постиндустриальном обществе. Основы её следует закладывать ещё в семье, а продолжать

развивать и совершенствовать уже на всех ступенях обучения в школе, в целях постепенного вовлечения детей в социальную практику и создания прочного фундамента по дальнейшему развитию потенциала подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа "Развитие образования на 2013-2020 гг.". Утв. Распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 года, №792-р.
2. Психология потребителя/ Д. Статт.- СПб.: Питер, 2003. - 446с.

3. Ростовцева Л.И. Поведение потребителей и потребительская культура. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002. – 376 с.
4. Симоненко В.Д., Степченко Т.А. Основы потребительской культуры. – М.: Вита-Пресс, 2008. - 176с.
5. Шаповалов В.И. Формируем конкурентоспособную личность// Школьные технологии. - 2003.- №3.- с.38

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Gosudarstvennaya programma "Razvitie obrazovaniya na 2013-2020 god" [State Programme "Development of Education for the period of 2013-2020"]// Utv. Rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 15 Maya 2013, № 792r.
2. Psihologiya potrebitelya [Psychology of Consumers]//D.Statt. – SPB.: Piter, 2003. – 446s.
3. Rostovtseva L.I. Povedenie potrebiteley i potrebitelskaya kul'tura [Consumers' Behavior and Consumer Culture]//M.: Izd-vo Mosk. Un-ta, 2002. – 376s.

4. Simonenko V.D., Stepchenko T.A. Osnovy potrebitelskoy kul'tury [Basics of Consumer Culture]// M.: Vita-Press, 2008. – 176s.
5. Shapovalov V.I. Formiruem konkurentnosposobnyuyu lichnost [Formation of a Competitive Individual]//Shkolnye tehnologii. – 2003.- №3. – P.38.

Stepchenko T.A. Learning the Basics of Consumer Culture as a Factor of Effective Socialization and Self-Fulfilment Process of Secondary School Students

Abstract. The article deals with the problem of consumer culture. It reveals the essence of this phenomenon and its role as a key factor for effective adaptation of secondary school students to constantly changing social and economic conditions

Keywords: consumer culture, socialization, self-fulfillment, rationality, demands/needs.

Татаринов С.И.¹, Ефимов Д.В.²

Роль земских учреждений Бахмутского уезда Екатеринославской губернии в создании и развитии гимназий в 19 – начале 20 века

¹ *Татаринов Сергей Иосифович, доктор философии, кандидат исторических наук, доцент кафедры охраны труда и инженерной педагогики УНППИ УИПА, г. Артемовск, Украина*

² *Ефимов Дмитрий Владимирович, магистр компьютерных технологий, учитель информатики в Артемовской общеобразовательной школе I-III ступеней №18, г. Артемовск, Украина*

Received July 18, 2013; Accepted October 28, 2013

Аннотация. В статье исследуется деятельность земских органов самоуправления по развитию классического образования Бахмутского уезда в Донбассе в XIX – начале XX в. Земские учреждения уезда (собрание, управа) и городская Дума Бахмута способствовали созданию первых мужской и женской гимназий, финансировали из бюджета, обеспечивали материально-учебную базу. Гимназии Бахмута были сословными учебными заведениями для детей дворян, чиновников, но могли учиться и дети ремесленников, торговцев, отдельных зажиточных крестьян. Гимназии имели добротные здания. В штат входили директор и преподаватели математики, физики, географии, истории, нескольких европейских языков, русской литературы, были уроки танцев, физкультуры и рукоделия. Обязательно преподавались Закон Божий и церковная история. Поведение учеников регламентировалось жесткими Правилами. Выпускники гимназий Бахмута получали материальную помощь – стипендии земской управы и городской Думы на приобретение учебников, одежду, наем квартир. Выпускники гимназий могли поступать в любые высшие учебные заведения России, Германии, Швейцарии. В начале XX столетия возникли частные гимназии Ромм и Левицкой в Юзовке, Бражниковой в Макеевке. Они отвечали стандартам классических гимназий. Особенностью была подготовка в 8-х классах учителей начальной школы и домашних учителей.

Ключевые слова: уезд, земская управа, Дума, гимназия, преподаватель.

Актуальность проблемы. В условиях стремительного развития общества на повестку дня встает вопрос расширения участия органов местного самоуправления в социально – экономическом и культурно-просветительском совершенствовании регионов.

Естественно, социально-культурное развитие общества основывается на культурном и социальном

опыте, который производился обществом на протяжении веков, на историческом опыте решения гуманитарных проблем, среди которых всегда актуальна организация образования и просветительская деятельность.

В этом контексте актуальность приобретает осмысление опыта деятельности земств по развитию обра-

зования и культуры в регионах, содействие качественному обеспечению среднего классического образования, поиска новых форм организации учебно-воспитательного процесса, подготовки квалифицированных учителей и т.д. Изучение деятельности Бахмутского земства, которое охватывало огромную территорию, СССР в Донбассе (северо-восток Донецкой и запад Луганской областей) по решению задач развития гимназического образования представляется важным для современных исследователей педагогического наследия Донбасса.

Цель статьи:

– в исследовании условий и особенностей становления гимназического образования в Бахмутском уезде;

– выяснении вклада земства и Думы Бахмута в повышение образования различных слоев населения, ее доступности.

Родниковая база представлена изданиями «Журналов» с докладами и отчетами Бахмутской земской уездной управы», статистическими изданиями, освещали повседневную деятельность земства и Бахмутской городской Думы, периодическими изданиями («Народная газета Бахмутского земства», «Земское дело», «Бахмутский листок»), где размещались аналитические материалы заседаний Бахмутской земской управы, печатались распоряжения уездного и губернского начальства, публиковались многочисленные образовательные новости.

Значительное количество первоисточников, из которых можно черпать данные о функционировании земских учреждений Бахмутского уезда и церковно-приходских школ, в фондах Российского государственного исторического архива (Петербург), Канцелярии попечителя Одесского учебного округа (Одесский областной архив), Днепропетровского областного архива. Большой объем уникальной информации содержат ежегодные «Обзоры Екатеринославской губернии», прилагаемых к Докладам губернаторов императорам Александру III, Николаю II, «Новороссийские календари», справочники «Екатеринославские адрес-календари», старинные энциклопедии.

Историография вопроса. Проработка опыта деятельности земств началось в 60-х годах XIX ст. Работы Ачадова [Ф.А. Данилова], В.П. Безобразова, Б.Б. Веселовского, Д.В. Друцкого-Соколинского, А.А. Корнилова, В.М. Лешкова, Д.Л. Мордовцевым, К.А. Пажитнова, В.А. Русова, П.А. Чижевского, Д.Н. Шипова [1].

Среди дореволюционных исследований деятельности земств выделяются работы П. Вахтерова, В.В. Григорьева, Е.А. Звягинцева, Г.Е. Львова, В.И. Чарнолуцкого, Г.А. Фальборка, М.В. Чехова, П.А. Чижевского, посвященные участию земств в развитии народного образования [2].

В 50-80-х гг. в работах Н.А. Константинова, В.Я. Струминского, А.И. Пискунова, В.С. Смирнова, А.В. Ососкова можно наблюдать активизацию интереса к хозяйственно-образовательной деятельности земских деятелей [3].

Во времена независимой Украины основательные исследования роли земства в развитии различных отраслей школьного образования относятся В.И. Бори-

сенко, Г.А. Гавриш, Л.А. Гаевской, А.М. Гуз, С.М. Жукова, И.В. Захарова, Л.В. Корж, А.В. Крутицкий, В.В. Курченко, А.И. Лохматова, А.И. Мармазов, С.М. Нестерцов, А.В. Носенко, И.В. Сесак, Л.А. Терских, М.П. Сахно, Н. Шевелева [4].

Основной текст. Общеизвестно, что гимназии как важное звено системы образования России были заложены образовательной реформой 1804-1828 гг.

19-го ноября 1864 в Царском Селе Александр Второй издал Правительству Сената и министру народного образования Головину Указ «изменить сообразно современным потребностям действующие уставы и штаты гимназий и прогимназий: вводит в действие постепенно с 1865 года, в сетях ассигнованных для сего сумм, в учебных округах С.-Петербургском, Московском, Казанском, Харьковском, Одесском, Киевском, Виленском и в Сибири, преобразовывать нынешние гимназии и прогимназии по новому уставу в гимназии и прогимназии классические или реальные сообразно Местным потребностям».

С 1867 Бахмутское уездное земство начало ходатайствовать к правительству о разрешении на открытие мужской 4-классной прогимназии. Статс-секретарь министерства народного образования Делянов дал согласие на открытие при условии, что дополнительные расходы в сумме 2000 рублей возьмет на себя земство. В штат прогимназии были включены инспектор законоучитель, учитель русской словесности, языка и церковнославянской словесности, учитель истории и географии, учитель латинского, немецкого и французского языков, математики и естественных наук, чистописание, рисование, черчение, а также воспитатель. Финансировалась прогимназия так: 2100 рублей выделялись из средств министерства, 3150 рублей – из средств земства и 450 рублей – с оплаты за обучение [5].

Первая гимназия начала работать в Бахмуте в 1872 году. Земство приобрело дом купца Ефрема Демидова для прогимназии. Было выделено около 4000 рублей на обеспечение обучения [6].

Согласно Уставу гимназий и прогимназий (1871 г.): «§ 1. Гимназии имеют цель доставлять воспитывающемуся в них юношеству общее образование и, вместе с тем, служат приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища; § 2. В гимназии полагается семь классов с годичным курсом в каждом из первых шести классов и с двухгодичным курсом в высших, седьмом; § 3. Гимназии учреждаются в городах и местечке, где по численности и потребности народонаселения они признаны будут нужными. В каждой губернии полагается одна гимназия, в одном городе может быть несколько гимназий; § 4. Где представится надобность и возможность, в местах, не имеющих гимназий, могут быть учреждаемые прогимназия, состоящие из четырех низших классов; § 7. Гимназии и прогимназии содержатся за счет правительства или за счет обществ, сословий и частных лиц; § 12. Учебный курс составляют предметы: закон божий; русский язык с церковно-славянским и словесность; краткие основания логики; латинский и греческий языки; математика; математическая география и физика, с кратким естествоведением; история; география; немецкий

и французский языки; чистописание. К числу учебных предметов для желающих относятся черчение и рисование, причем желающие обучаться этим предметам вносят особую умеренную плату, которая по недостаточных, но особенно способных учеников производится учителю из специальных сумм гимназии или прогимназии. Гимнастика и пение преподаются всем воспитанникам бесплатно, для пансионеров занятия гимнастикой обязательны. По желанию родителей и за особую плату в гимназии и прогимназии воспитанники могут обучаться также музыке и танцам».

В письме министру МНО Делянову предводитель дворянского уезда П.А. Карпов указывал, что 121 ученик мужской гимназии: 95 – жители Бахмута, 26 – выходцы из городов уезда, ни Славянск, ни Луганск, ни Изюм не имеют своих гимназий. Между тем выпускникам крайне трудно поступить в 5-ти классные гимназии Харькова, Таганрога, только один поступил в Одессу и ни одного нет в Екатеринославе [7].

Депутация Думы ездила в Петербург. Действительный статский советник Мальцев сообщал, что родители согласны учить детей даже в классах, где находится до 40 учеников и плату можно увеличить с 30 до 40 рублей за год [9]. Наконец эта волокита завершилась успехом в 1887 году: казна дала 10,5 тысячи рублей на развитие учебного заведения, земство Дума – по 4000. Плата за обучение составила за год 1735 рублей [7].

Министр МНО Делянов в своем ответе высокомерно объяснял причину оговорки: "... населения Бахмута... огромное количество которого относится к низкому общественному слою, не требует гимназического образования для своих детей!". При этом он ссылаясь на статистику, с 13 тысяч жителей дворян было в городе 500 человек, лиц духовного звания – 130, купцов – 450, мещан – 5300, крестьян – 8700, а "инородцев" (среди них и лиц еврейской национальности) – более 8000. И МНО, несмотря на инициативу снизу, стремилось минимизировать этот процесс [7].

Как сообщал попечитель Одесского учебного округа Лавровский в министерство народного просвещения, в прогимназии Бахмута в 1884 году училось 127 мальчиков: 57 православных и 70 иудеев.

«Еврейский элемент сильно конкурирует, несмотря на значительное общее меньшинство по отношению к христианскому коренного населения... не представляется возможным соперничать с еврейским населением», – писал губернатор в Отчете к правительству. Такое положение было почти во всех гимназиях губернии, где от 60 до 80 % общей численности учащихся составляли этнические евреи [8].

В 1884 году земство на свои средства делает в гимназию пристройку, Дума готова выделить из городского бюджета 3,5 тысячи рублей на развитие гимназии [9].

Мужскую гимназию возглавлял директор, работали 3 учителя латинского и древнегреческого языков, математик, физик, учитель истории и географии, 2 учителя немецкого и французского языков, учитель чистописания, 5 классных наставников с окладами 200 рублей за год, врач с окладом 300 рублей, учителя пения и гимнастики с окладом 250 рублей в год [9].

Правительственное распоряжение по улучшению состава учащихся от 11 июля 1887 требовало "прекратить прием в подготовительные классы евреев и ограничить их численность до 10 % в гимназиях и реальных училищах". Однако эти строгие меры привели к общему уменьшению учащихся [10].

В 1896 году из городского бюджета на содержание мужской гимназии было выделено 4000 рублей [11].

17 сентября 1896 Дума выдала документ на новое здание гимназии на право владения " помещением названного учебного заведения " [12].

Мужская гимназия располагалась на углу между улиц Екатеринославской и Александровской.

В 1897 году гимназия стала 8-классной, дополнительно из городского бюджета было отпущено 2372 рублей [13].

В 1899 году на содержание гимназии было потрачено из разных источников 6172 рубля [14].

Опекуном гимназии много лет был камергер, тайный советник и предводитель дворянства К.И. Карпов.

Бракенгеймер Петр Иванович (1863 г. р.) был переведен в 1903 с должности преподавателя русского языка и словесности из гимназии Одессы директором мужской гимназии, с 1910 г. он работал директором Бахмутского реального училища. С 1911 г. он был переведен на должность директора Севастопольского Константиновского реального училища [15].

Директором гимназии был назначен Владимир Дмитриевич Инглези, инспектором надворного советника Глеба Константиновича Кузнецова [15].

Мужская гимназия получила имя Николая II в 1913 году по случаю празднования 300-летия династии Романовых.

Постановлением Думы от 4 февраля 1883 и распоряжением попечителя Одесского учебного округа была открыта в 1882-1883 гг. 5 классная женская прогимназия имени Марии Павловны [16].

1892-1893 годах 1 женскую прогимназию (4-классную) было преобразовано в 6-классную. В 1892 году из 89 учениц успешно сдали экзамены 58 [17].

С 1896-97 гг. 1 женская гимназия стала классической 8-классной, в ней обучалось 129 учениц. Из городской казны в 1896 году выделялось на содержание 2512 рублей [18].

Гимназия располагалась в 2-этажном доме на Торговой площади. В здании была квартира начальницы и надзирательницы (старшей классной дамы) [18].

В 1898 году 1 женскую гимназию начали достраивать [19].

В 1899 году в этой гимназии обучалось 270 девушек. Гимназия имела физический кабинет, библиотеку, актовый зал, дамскую комнату [20].

Преподавалась гимнастика, были уроки танцев, рисования, иностранных языков, рукоделие, но за отдельную почасовую плату.

Во всех гимназиях библиотеки состояли из трех категорий книг – классической, адаптированной для чтения учащихся и учебной.

В 1905 году в I-й женской гимназии, здание которой было неоднократно надстроено и пристроено, обучалось 522 ученицы, в некоторых классах количество учениц доходило, как отмечалось в Отчете го-

родской Управы за 1905 год, до 70 девушек (при норме 30-40) [21].

Была открыта 2-я гимназия в новом 2-этажном кирпичном здании по улице Большой Николаевской. Обучалось там 98 девушек. Начальником гимназии была А.Ф. Горященко. В гимназии работали законоучитель, трое учителей-мужчин и четыре учительницы [22].

К 1905 году в Бахмутских гимназиях обучалось очень много девушек и парней из уезда. Ученики жили на частных квартирах, возникла необходимость открыть или построить интернаты-пансионы. Управа отложила рассмотрение вопроса об открытии для учеников мужской гимназии пансиона-общежития для иногородних (в мужской гимназии было 145 иногородних учащихся из 315, в женской – 159 иногородних из 520), так как «указанные суммы ассигнований, нет проекта и сметы на постройку зданий интернатов» [23].

Помощь на содержание Бахмутских городских учебных заведений предоставляла регулярно земская управа уезда. В 1912 году земство оказало помощь гимназии им. Марии Павловны в сумме 1000 рублей, гимназии им. Екатерины II – 2000 рублей, отсрочило уплату долга, который числился за 2-й гимназией в сумме 20000 рублей "еще на один год" [24].

Гимназии были сословными учебными заведениями, не всем была доступна плата за обучение. Документы говорят, что Дума и земское собрание регулярно рассматривали и, как правило, удовлетворяли просьбы о стипендии. Например, в 1905 году стипендии получали гимназистки дочери фельдшеров Буханенко и Лугинова, гимназист, сын фельдшера Головки, а гимназисту сыну мелкого чиновника В.Н. Кириллова выделено было 100 рублей на лечение и теплую одежду. И довольно интересно, что решение об этом принималось без каких бы то ни было справок и актов, как в наши дни [25].

Во 2-й женской гимназии спланировали экскурсию 30 учениц в Петербург, Царское Село, Финляндию и Москву. Но желающих было гораздо больше – 45 учениц. Вместо жеребьевки начались незапланированные споры и экскурсия совсем не состоялась [26].

Во 2-й женской гимназии в 1912 было очень много заявлений. Принимали однако не всех. Свою роль играло национальное, религиозное и сословное положение родителей их детей [26].

Поведение учащихся гимназий регулировалось Правилами которые были напечатаны в ученических билетах и Дневниках (хранятся в фондах Артемовского краеведческого музея).

Начальница 2-й женской гимназии в апреле 1912 запретила девушкам гулять за городом даже с родителями или с замужними сестрами. Таким образом, администрация учебного заведения надеялась укрепить моральные качества своих воспитанниц. Газета «Бахмутский листок» откликнулась на этот счет в одной из своих студий остроумным вопросом: «А как быть иногородним, или сиротам – не распорядилась?» [27].

Антисимитизм процветал в учебных заведениях Бахмута. Газета «Бахмутский листок» привела выдержки из Правил 2-й гимназии: «православным учащимся с евреями говорить нельзя», «гимназистам с

евреями гулять нельзя», «при новых знакомствах обязательно требовать свидетельство о Крещении», «учащиеся гуляют с знакомыми еврейками по разным сторонам улиц» [28].

В 1916 году в мужской гимназии разгорелся скандал среди преподавателей «на почве ревности», дело дошло до попечителя Одесского учебного округа [29].

Общественность и энтузиасты города пытались привлечь молодежь к спорту. На участке дачи для учащихся в 4 верстах от города упорядоченно поле. Во главе команды «сокол» Роменский. С 1911 г. существовала команда футболистов [30].

Началось создание в 1912 г. общества физического воспитания детей «сильный дух, сильная душа здоровом теле». Член футбольной команды писал газеты «Бахмутский листок», что в городе привить любым спортом трудно, публика, молодежь сонная, вялая, жалуется на скуку... Команду организовал О.И. Зуев. Приобретенные новые костюмы, ведутся переговоры с командами о соревнованиях на Кубок с 6 мая 1912 [30].

Исследовательница истории образования в Донбассе Л.О. Терських указывает, что «две женские гимназии были в г. Славянске, в Луганске – гимназия Р. Воскресенской, Николаевская гимназия в г. Старобельске. Частные гимназии существовали в Бахмутском и Мариупольском уездах (Юзовский – С. Роом, В. Остославянской в Мариуполе). Образовательными учреждениями закрытого типа были женские средние учебные заведения – гимназия К. Чвалинской в г. Луганске, прогимназия Левицкого в Юзовке.

3 июня 1906 в Юзовке открыта частная женская прогимназия дочерью священника Марфой Николаевной Левицкой [31].

Полный курс обучения в прогимназии длился четыре года и с разделением его на четыре класса. Принимались лица женского пола всех сословий и вероисповеданий, но преобладали дети дворян, буржуазии и чиновничества.

В гимназии преподавали: Закон Божий, русский, немецкий и французский языки, математику, физику, естественную историю, русскую историю, географию, чистописание, рукоделие.

В гимназии было 9 классов, после преобразования ее в городскую количество классов увеличилось до 16. Были открыты 5 параллельных, 8-й общеобразовательный, 8-й педагогический классы. До преобразования гимназии в ней насчитывалось 311 учеников, а после преобразования стало 576, преподавателей было 12, стало – 23 (19 преподавателей и 4 классных наставницы) [31].

При гимназии были библиотека, физический кабинет, кабинет естественно-исторических наук.

В 1917 г. при гимназии впервые был образован родительский комитет.

Сначала гимназия располагалась в арендованном помещении купцов Тудоровских, после преобразования в городскую было подобрано два дома в Свинцова.

Плата за обучение в период 1 мировой войны и после Февральской революции составляла в подготовительном классе – 140 руб. в год, в 1-2 классах – 180

руб., в 3-5 классах – 240 руб., в 6 классе – 280 руб., в 7-8 классах – 300 руб. [32].

Постановлением попечительского совета 16 сентября 1916 была преобразована в женскую семи-классную гимназию.

В связи с конфликтом между начальником гимназии и преподавателями и учениками, М.М. Левицкая была отстранена от должности, гимназия с 1 июля 1917 была переведена в Юзовскую городскую Думу [32].

В 1917 г. в 1-3 классах были введены программы мужской гимназии, в других классах обучение велось по программам женских гимназий. В 8 педагогическом классе преподавали русский язык, математику, историю и географию [32].

В конце 1918-1919 учебного года в гимназии было 20 классов (младший подготовительный, старший подготовительный основной, старший подготовительный параллельный, 8 основных, 8 параллельных, 8 общеобразовательный и 8 педагогический). Учеников – 654, преподавателей – 22 классных воспитателей – 6.

Лица, окончившие 7 летний курс, получали аттестат на звание учительницы начальных школ, после 8-го дополнительного педагогического класса – аттестат на звание домашней учительницы.

В августе 1907 в Юзовке открыта частная женская прогимназия Софии Константиновны Ромм [33].

Сначала гимназия располагалась в приспособленном помещении, в 1913 г. Новороссийское Общество Дж. Юза предоставило в долгосрочную аренду участок земли для строительства здания гимназии.

Полный курс обучения в прогимназии длился четыре года с разделением его на четыре класса. Плата за обучение составляла в подготовительном классе 60 руб. в год, в 1 классе – 70 руб., во 2 классе – 75 руб., в 3 классе – 80 руб., в 4 классе – 90 руб. [34].

В гимназии преподавали Закон Божий, русский, французский, немецкий языки, математику, физику, космографию, естественную историю, русскую историю, географию, рисование, педагогику, каллиграфию, гигиену [34]. Гимназия имела библиотеку, кабинет естественных наук.

В 1908 г. распоряжением Одесского учебного округа были открыты три старшие классы, физический кабинет, 8 октября 1909 при 1 и 2 классах – параллельные классы.

В 1911 г. прогимназия была преобразована в Юзовскую частную женскую гимназию. В связи с замужеством основательницы гимназии от 24 октября 1912 стала именоваться частной женской гимназией С.К. Гаргер [34].

В 1912 г. гимназия имела семь основных и два подготовительных класса, учеников 325.

На 1 января 1918 в гимназии было семь основных, один дополнительный, пять параллельных и два подготовительных класса, обучалось 729 детей [34]. Выпускники, окончившие 7 классов, получали аттестат на звание учительницы начальных школ, 8-й педагогический класс – аттестат на звание домашней учительницы.

В 1908 г. в поселке Дмитровском (ныне г. Макеевка) была открыта частная женская гимназия Эмилией Ричардовной Бражниковой. В гимназию принимались лица женского пола всех сословий и вероисповеданий. Гимназия считалась семилетней, был один подготовительный класс. За обучение нужно было платить от 60 до 80 руб. в год.

В начальных классах изучали русский, французский и немецкий языки, арифметику, географию, каллиграфию, рисование и рукоделие. В четвертом классе ученицы знакомились с общей и естественной историей. В пятом-седьмом классах вместо арифметики изучали алгебру и геометрию, в шестом – физику. Закон Божий преподавали с подготовительного по седьмой классы. Рукоделие было одним из основных предметов учениц в течение всего срока обучения, будущая женщина должна была уметь шить, штопать, вышивать, вести домашнее хозяйство, знать кулинарные рецепты, изготавливать игрушки [35]. В 1915 г. в гимназии занималось 215 учащихся, в 1916 г. – 245.

Согласно Правилам разговаривать с преподавателями и старшими гимназистки должны были только стоя, ученицы не могли покидать гимназию в учебное время без разрешения администрации. Летние каникулы в гимназии заканчивались 22-23 августа, новый учебный год открывал молебень, «Акт» (школьный балл) назначался на субботу, где звучали песни, было много выступлений и танцы.

Девушки, окончившие 7 классов, получали аттестат на звание учительницы начальных классов [36]. Мужские классические гимназии действовали: Екатеринбургско-Александровская в Луганске, в Мариуполе Александровская Ф.А. Тартахая, в Старобельске Александровская [37].

Заключение. Благодаря настойчивости, постоянному финансированию уездной земской управой и Бахмутской городской Думой, уездный город имел до 1917 года 3 полноценных классических гимназии, полностью удовлетворяли потребность в среднем образовании всех слоев населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахтеров В.П. Всеобщее обучение /В.П. Вахтеров // - М., 1897. - 216 с.; Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы / В.В.Григорьев // -М, 1910; Звягинцев Е.А. Народное образование в земствах/ Е.А. Звягинцев // - М. 1914; Звягинцев Е.А. Полвека земской деятельности по народному образованию / Е.А. Звягинцев // - М., 1915; Львов Г.Е. Наше земство и 50 лет его работы / Г.Е.Львов, Т.И. Полтнер // - 1914. - 63 с.; Чарнолуцкий В.И. Земства и народное образование. Очерки из прошлого и настоящего земской деятельности в различных отраслях общественного образования / В.И. Чарнолуцкий. - Ч. 1. - СПб.: Тип. Лебедевой, 1910. - 186 с.;

Чарнолуцкий В.И. Частная инициатива в деле народного образования / В.И. Чарнолуцкий // - СПб., 1910; Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х гг. XIX в. /Н.В.Чехов// - М., 1912; Фальборк Г.А. Всеобщее образование в России / Г.А. Фальборк//. - Москва: Тип. И. Сытина, 1908. - 212 с.; Чижевский П.А. Всеобщее обучение и земство / П. Чижевский// - СПб.: Тип. Н. Стойковой, 1910. - 188с. 2. Константинов Н.А. Очерки по истории начального образования в России / Н.А.Константинов, В.Я. Струминский // - М., 1953. - 272 с.; Смирнов В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века / В.З. Смирнов // - М.:

- Учпедгиз, 1963. – 312 с.; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: вторая половина XIX в. / Отв.ред.А.И.Пискунов. - М.: Педагогика, 1976.- 600 с.; Вопросы истории школы и педагогики дореволюционной России: Сб.научных трудов / Под. ред. Э.Д. Днепров. - М.: НИИОП, 1978. - 102 с.; Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России: 1861–1917 / А. В. Ососков. – М., 1982. – 192 с.
3. Борисенко В.Й. Боротьба демократичних сил за народну освіту в 60-90 рр. XIX ст. / В.Й. Борисенко. – К.: Либідь, 1980. – 121 с.; Гаєвська Л. А. Роль земств у становленні та розвитку державно-громадського управління освітою (друга половина XIX ст.): [Електронний ресурс] / Л.А. Гаєвська // Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: Електронне наук. фахове вид. – 2013. – № 1. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Ttpdu/2013_1/Gayev_s.pdf; Гавриш Р.Л. Шкільна діяльність земського самоврядування на Лівобережній Україні в 1865-1919 рр.: Дис... канд. ист. наук. – Полтава, 1998; 6. Гуз О.М. Культурно-освітня діяльність земських установ на Україні (1864–1914): Дис. ... канд. ист. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / О.М. Гуз. – К., 1997. – 217 с.; Гавриш Р. Земська освіта в Україні: громадська за характером, демократична за змістом / Р. Гавриш // Імідж сучасного педагога: наук.-практ. журнал. – 2009. – № 8–9. – С. 105–108; Гуз А.М. Запровадження земської початкової освіти на території України у другій половині XIX – на початку XX ст. / А.М. Гуз // Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць. – 2011. – № 49. – С. 64–76; Жуков С.М. Реалізація проекту запровадження загальної початкової освіти у Харківській губернії на початку XX століття / С.М. Жуков // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: зб. наук. праць. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – Вип. 11. – С. 212–221; Жуков С. М. До питання про рівень життя земських учителів Харківської губернії (друга половина XIX – початок XX століття) // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: зб. наук. праць. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. – Вип. 12. – С. 223–232; Жуков С.М. Санітарно-гігієнічний стан земських шкіл та його вплив на здоров'я учнів та вчителів у другій половині XIX – на початку XX ст. (на прикладі Харківської губернії) / С.М. Жуков // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – 2011. – № 982: Сер. Історія. – Вип. 44. – Спеціальний випуск. – С. 96–105; України у розвитку освіти (1864-1914): Автореф. дис... канд. ист. наук. – Х., 1997; Захарова І.В. Роль земств у розвитку народної освіти в Україні (1864-1917): Дис. ... к.і.н.: спец. 07.00.01 «Історія України» / І.В. Захарова. – К., 2002. – 220 с.; Корж Л.В. Освітня діяльність земств Харківської губернії (в кінці XIX- на поч. XX ст.): Автореф. дис... канд. ист. наук. – Київ, 1999; Курченко Л.В. Діяльність земств.Нестерцова С. Роль церкви в розвитку начального образования в Донбассе в конце XIX – начале XX веков. // Донбасс: Прошлое, настоящее, будущее (Тезисы докладов и сообщений III региональной научно-практической конференции 22 декабря 1994 г.). – Донецк, 1995; Лохматова А.І. Катеринославське земство: соціальний склад, бюджет та практична діяльність. 1866-1913. – Автореф. дис... к.і.н.: спец. 07.00.01 «Історія України» / А.І. Лохматова. – Запоріжжя, 1994. – 21 с.; Носенко О.В. Самоврядна діяльність земств Південно-Східної України (90-ті рр. XIX ст. – 1917 р.): Дис. ... к.і.н.: спец. 07.00.01 «Історія України» / О.В. Носенко. – Луганськ, 2006. – 221 с.; Сахній М. Зародження земської освіти на лівобережній Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. / М. Сахній // Науковий вісник НУБіП України. – 2011. – Вип. 159. – С. 120–130; Шевелєв А.Н. Деятельность органов городского самоуправления в развитии начального образования дореволюционного Петербурга / А.Н. Шевелев // Вестник Оренбургского гос. ун-та. – 2006. – № 4 / апрель. – С. 27–32 // Вестник on-line. – Режим доступа: http://vestnik.osu.ru/2006_4/5.pdf; Сесак И.В. Земские учреждения Правобережной Украины 1904-1917 гг. – Автореф.дис. ... к.и.н.: спец. 07.00.02 «Отечественная история» / И.В. Сесак. – Львов, 1987. – 16 с. Терських Л. О. Культурологічні основи розвитку системи освіти та педагогічної думки на Донеччині в кінці XIX – початку XX століття: Автореф.... дис. канд. пед. Наук: спеціальність 13.00.01- загальна педагогіка та історія педагогіки/ Л.О.Терських// Луганський університет імені Т. ШЕВЧЕНКА, Луганськ – 2001, 18 с.
4. Татаринов С.И. Антиох Луцкевич в истории народного образования Донбасса в начале XX столетия / С.И. Татаринов // Соціум, наука, культура: матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (24–26 січня 2013 р.). – Ч. 3. – К., 2013. – С. 20–29; Татаринов С. И. Роль евреев в развитии народного образования Бахмутского уезда в 19 – начале 20 столетий / С. И. Татаринов // Актуальні проблеми педагогічної науки. Збірник матеріалів ІV Всеукр. заочної наук.-практ. конференції (11–12 березня 2013 р.). – Миколаїв, 2013. – С. 45–51; Татаринов С.І. Розвиток народної освіти Бахмутського повіту (Донеччина) у 19 – на початку 20 століття / С.І. Татаринов // Актуальні проблеми педагогічної науки. Збірник матеріалів ІV Всеукр. заочної наук.-практ. Конференції (11–12 березня 2013 р.). – Миколаїв, 2013. – С. 36–44; Татаринов С.І. Відомі педагога Бахмуту у 19 – на початку 20 ст. / С.І. Татаринов, Р.О. Бойко // Наукова дискусія: теорія, практика, інновації: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. заочної конференції (28–29 березня 2013 р.). – К., 2013. – С. 75–80; Татаринов С.И. Император Николай II и бахмутские «потешные». Первый опыт начальной военной подготовки школьников России / С.И. Татаринов, В.Г. Щербак // Матеріали Дніпропетровської сесії ІІ Всеукр. наук.-практ. конференції «Придніпровські соціально-гуманітарні читання». – Дніпропетровськ, 2013. – С. 56-59; Татаринов С.И. Антиох Луцкевич и «бахмутские потешные» (к истории макаренковской «военизации» воспитания) / С.И. Татаринов, Д.М. Бондарцов // Педагогика А.С. Макаренко в воспитании и жизни. Достижения и проблемы: материалы междунар. науч.-практ. конференции, посвященной 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко (28–29 марта 2013 г.). – Нижний Новгород, 2013. – С. 146–150; Татаринов С.І. Педагогічна діяльність освітян Бахмута XIX–XX ст. / С.І. Татаринов, Н.А. Несторук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Теорія і практика: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (18–20 жовтня 2012 р.). – Артемівськ: ННППІ УПА, 2012. – С. 98–100; Татаринов С.І. Состояние еврейских учебных заведений Бахмутского уезда в 19 – начале 20 столетий / С.І. Татаринов, Н.А. Несторук // Всеукр. наук. конференція «Освіта і наука в Україні» (21–22 червня 2013 р.). – Дніпропетровськ, 2013. – С. 34–38; Федяев С.В. Из опыта изучения истории еврейской общины Бахмута-Артемовска / С.В. Федяев // Музейні засоби з народознавства. – Донецьк, - 1998, с.34-37; Федяев С.В. Еврейские школы Бахмута / С.В. Федяев // Бахмутський часопис. – Артемівськ, 1996-1997. - № 5-6, - с.12-15.
5. Журнали Бахмутского уездного собрания. – Бахмут, 1867. – 119 с.; Отчет Бахмутской уездной земской управы за 1870 год к V-му очередному земскому собранию. - Бахмут, 1871. -51 с.;
6. Отчет Екатеринославского губернатора за 1872 г. - Ф. 1287. - Оп. 43. - Д. 450; Статистические сведения о г. Бахмуте за 1872 г. - РГИА. Ф. 1284. - Оп. 69. - Д.186.
7. Дела о рассмотрении в Государственном Совете вопроса об открытии в Бахмуте мужской прогимназии. – РГИА. - Ф. 1152. Дд. 47, 233; -Ф. 1287. - Оп. 43. - Д. 450, - Ф. 733. Оп. 162. -Д. 481.
8. Обзор Екатеринославской губернии за 1884 г. - Екатеринослав, 1883, - 93 с.
9. Журнали Бахмутского XVIII очередного уездного земского собрания 1883 г. и чрезвычайного собрания 23 мая 1884 г. –Бахмут, 1884. -338 с.

10. Обзор Екатеринославской губернии за 1887 г. - Екатеринослав, 1887, - 123 с.; Доклады Бахмутской уездной Управы и журналы XXI очередного земского собрания. -Бахмут, 1887. - 494 с.
11. Смета доходов и расходов Бахмута за 1899 год. - РГИА. - Ф. 1288. - Оп. 6. - Д. 84.
12. Отчет Бахмутской городской управы за 1896 год. - РГИА. - Ф. 573. Оп.30. - Д. 1010.
13. Смета доходов и расходов по городу Бахмуту. - Бахмут, 1898. - 65 с.
14. Отчет Бахмутской городской управы за 1899 г. - РГИА. - Ф. 1288. Оп. 6. - Д. 84.
15. Татаринов С.Й. Історія педагогіки та народної освіти Донеччини / С.И. Татаринов, С.А. Федотов// Харків: Ч.П. Мачулін, 2012, 120 с.
16. Отчет Бахмутской уездной земской Управы с 1 августа 1882 года по 1 августа 1883 года. В 2-х ч. - Бахмут, 1883. - 288 с., -183 с.
17. Доклады Бахмутской уездной Управы и журналы XXVI очередного земского собрания. - Бахмут, 1892. - 417 с.
18. Доклады Бахмутской уездной Управы и журналы XXIX очередного земского собрания. -Бахмут, 1896. - 488 с.; Опросный листок о состоянии г. Бахмута в 1896 году. - РГИА. - Ф. 1290. - Оп. 11. - Д. 612; Отчет Бахмутской городской управы за 1896 год. - РГИА. - Ф. 573. - Оп.30. - Д. 1010.
19. Дело о расширении Первой женской гимназии в Бахмуте.- РГИА. Ф. 733. - Оп. 191. - Дд.1372, 422, 246; Пылаев. Историческая записка о 50-летию 1 Бахмутской женской гимназии / Пылаев. - Бахмут, 1909. -123 с.
20. Отчет Бахмутской городской управы за 1899 г. - Бахмут, 1900. - 129 с.
21. Отчет Бахмутской городской управы за 1905 г. - Бахмут, 1906. - 113 с.
22. Дело об открытии в Бахмуте Второй женской гимназии. - РГИА. Ф. 733. - Оп. 166. - Д. 1216.
23. Отчет Бахмутской уездной земской управы по народному образованию за 1903-1904 учебный год.- Бахмут, 1904. - 68 с.; Отчет за 1904-1905 учебный год.-Бахмут, 1905. -91 с.
24. Обзор народного образования в Екатеринославской губернии за 1913-14 учебный год со списком школ к 1-му января 1914 года. -Екатеринослав, 1916 г.
25. Денежный Бахмутской уездной земской Управы за 1905 г. Бахмут, 1906. - 69 с.
26. Бахмутский листок, - 16 апреля 1912 г., - Бахмут
27. Бахмутский листок, - 18 апреля 1912 г., - Бахмут
28. Бахмутский листок, -21 апреля 1912 г., - Бахмут
29. Бахмутский листок, - 23 апреля 1912 г., - Бахмут.
30. Бахмутская мужская гимназия. - ООГА. - Ф.43. - Д.70 (1916), - 67 листов.
31. Донецкий областной государственной архив. Ф-53, оп.1, д.24, л.5, д.2, л.170, д.4а, л.5, 51-56, 57; д.8, л. 19об.; д.34, л.1
32. ДОГА.Ф-53, оп.1, д.24, л.4, 5;д.12; д.21, л.14
33. Адрес-календарь Южного и горнозаводского и торгово-промышленного района на 1908 г. Юзовка. 1908
34. ДОГА. Ф-36, оп.1, д.1а, л.12об, 17; д.2, л.16; д.12, л.1; д.16, л.10; д.32, л.5
35. ДОГА. Ф.39, оп.1, д.1, лл.1-100
36. Дога, Ф.39, оп.1, лл.1, 2
37. Терських Л.О. Культурологічні основи розвитку системи освіти та педагогічної думки на Донеччині в кінці XIX – початку XX століття: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [спец. «Загальна педагогіка та історія педагогіки»] / Л.О. Терських; Луганський держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. - Луганськ, 2001. -18 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Vakhterov V.P. Vseobshhee obucheniye / V.P. Vakhterov // - M., 1897. - 216 s.; Ghryghorj'ev V.V. Ystorycheskij ocherk russkoj shkoly/V.V.Ghryghorj'ev// - M, 1910; Zvjaghyncey E.A. Narodnoe obrazovaniye v zemstvakh/ E.A. Zvjaghyncey // - M. 1914; Zvjaghyncey E.A. Polveka zemskoj dejatel'nosti po narodnomu obrazovaniyu / E.A. Zvjaghyncey // - M., 1915; Ljvov Gh.E. Nashe zemstvo y 50 let eghe raboty / Gh.E. Ljvov, T.Y. Poltner// - 1914. - 63 s.; Charnoluskij V.Y. Zemstva y narodnoe obrazovaniye. Ocherky yz proshlogho y nastojashheghe zemskoj dejatel'nosti v razlychnykh otrasljakh obshhestvennogo obrazovaniya / V.Y. Charnoluskij. - Ch. 1. - SPb.: Typ. Lebedevoy, 1910. - 186 s.; Charnoluskij V.Y. Chastnaja ynycyatyva v dele narodnogho obrazovaniya/ V.Y.Charnoluskij // - SPb., 1910; Chekhov N.V. Narodnoe obrazovaniye v Rossyy s 60-kh ghgh. XIX v. / N.V.Chekhov // - M., 1912; Faljbork Gh.A. Vseobshhee obrazovaniye v Rossyy / Gh.A. Faljbork // . - Moskva: Typ. Y. Sytyna, 1908. - 212 s.; Chyzhevskij P.A. Vseobshhee obucheniye y zemstvo / P. Chyzhevskij // - SPb.: Typ. N. Stojkovej, 1910. - 188 s.
2. Konstantynov N.A. Ocherky po ystorry nachal'nogho obrazovaniya v Rossyy / N.A.Konstantynov, V.Ja. Strumynskij // - M., 1953. - 272 s.; Smyrnov V.Z. Ocherky po ystorry proghressyvnoj russkoj pedaghogyky KhIKh veka / V.Z. Smyrnov // - M.: Uchpedghyz, 1963. - 312 s.; Ocherky ystorry shkoly y pedaghoghycheskoj mysly narodov SSSR: vtoraja polovyna KhIKh v. / Otv. red. A.Y. Pyskunov. - M.: Pedaghogyka, 1976.- 600 s.; Voprosy ystorry shkoly y pedaghogyky dorevoljucyonnoj Rossyy: Sb. nauchnykh trudov / Pod. red. E.D. Dneprova. - M.: NYOP, 1978. - 102 s.; Ososkov A.V. Nachal'noe obrazovaniye v dorevoljucyonnoj Rossyy: 1861-1917 / A.V. Ososkov. - M., 1982. - 192 s.
3. Borysenko V.J. Borotjba demokratychnykh syl za narodnu osvitu v 60-90 rr. KhIKh st. / V.J. Borysenko. - K.: Lybidj, 1980. - 121 s.; Ghajevsjska L.A. Rolj zemstv u stanovlenni ta rozvytku derzhavno-ghromadsjkogho upravlinnja osvitoju (druga polovyna KhIKh st.): [Elektronnyj resurs] / L.A. Ghajevsjska // Teorija ta praktyka derzhavnogho upravlinnja i miscevogho samovrjaduvannja: Elektronne nauk. fakhove vyd. - 2013. - # 1. - Access mode: yhttp://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Ttpdu/2013_1/Gayev_s.pdf; Ghavrysh R.L. Shkil'na dijalnistj zemsjkogho samovrjaduvannja na Livoberezhnij Ukrajinі v 1865-1919 rr.: Dys... kand. yst. nauk. - Poltava, 1998; 6. Ghuz O.M. Kuljturno-osvitnja dijalnistj zemsjkykh ustanov na Ukrajinі (1864-1914): Dys. ... kand. ist. nauk: spec. 07.00.01 «Istorija Ukrajinj» / O.M. Ghuz. - K., 1997. - 217 s.; Ghavrysh R. Zemsjka osvita v Ukrajinі: ghromadsjka za kharakterom, demokratychna za zmistom / R. Ghavrysh // Imidzh suchasnogho pedaghogha: nauk.-prakt. zhurnal. - 2009. - # 8-9. - S. 105-108; Ghuz A. M. Zaprovadzhennja zemsjkoi pochatkovoji osvity na terytoriji Ukrajinj u drugij polovyni XIX - na pochatku XX st. / A. M. Ghuz // Ghileja: naukovyj visnyk: zb. nauk. pracj. - 2011. - # 49. - S. 64-76; Zhukov S.M. Realizacija proektu zaprovadzhennja zaghaljno-ji pochatkovoji osvity u Kharkivskij ghuberniji na pochatku KhKh stolittja / S.M. Zhukov // Aktual'ni problemy vitchyznjanovi ta vsesvitnjoji istoriji: zb. nauk. pracj. - Kharkiv: KhNU imeni V.N. Karazina, 2008. - Vyp. 11. - S. 212-221; Zhukov S.M. Do pytannja pro rivenj zhyttja zemsjkykh uchyteliv Kharkivskoji ghuberniji (druga polovyna KhIKh - pochatok KhKh stolittja) // Aktual'ni problemy vitchyznjanovi ta vsesvitnjoji istoriji: zb. nauk. pracj. - Kharkiv: KhNU imeni V.N. Karazina, 2009. - Vyp. 12. - S. 223-232; Zhukov S.M. Sanitarno-ghighijenichnyj stan zemsjkykh shkil ta jogho vplyv na zdorov'ja uchniv ta vchyteliv u drugij polovyni KhIKh - na pochatku KhKh st. (na prykladi Kharkivskoji ghuberniji) / S.M. Zhukov // Visnyk Kharkivskogho nacional'nogho universytetu imeni V. N. Karazina. - 2011. - # 982: Ser. Istorija. - Vyp. 44. - Special'nyj vypusk. - S. 96-105; Ukrajinj u rozvytku osvity (1864-1914): Avtoref. dys... kand. yst. nauk. - Kh., 1997; Zakharova I.V. Rolj zemstv u rozvytku narodnoji osvity v Ukrajinі (1864-1914): Dys.

- ... k.i.n.: spec. 07.00.01 «Istorija Ukrainy» / I.V. Zakharova. – K., 2002. – 220 s.; Korzh L.V. Osvitnja dijalnistj zemstv Kharkivskoj guberniji (v kinci KhIKh- na poch. KhKh st.): Avtoref. dys... kand. yst. nauk. – Kyjiv, 1999; Kurchenko L.V. Dijalnistj zemstv.; Nesterova S. Rolj cerkvy v razvytyy nachaljnogo obrazovanyja v Donbasse v konce XIX – nachale XX vekov. // Donbass: Proshloe, nastojashhee, budushhee (Tezysy dokladov y soobshhenyj III rehionalnoj nauchno-praktycheskoj konferencyy 22 dekabrya 1994 gh.). – Doneck, 1995; Lokhmatova A.I. Katerynoslavskje zemstvo: socialnyj sklad, bjudzhet ta praktychna dijalnistj. 1866-1913. – Avtoref. dys... k.i.n.: spec. 07.00.01 «Istorija Ukrainy» / A.I. Lokhmatova. – Zaporizhzhja, 1994. – 21 s.; Nosenko O.V. Samovrjadna dijalnistj zemstv Pivdenno-Skhidnoji Ukrainy (90-ti rr. KhIKh st. – 1917 r.): Dys. ... k.i.n.: spec. 07.00.01 «Istorija Ukrainy» / O.V. Nosenko. – Lughansjk, 2006. – 221 s.; Sakhnij M. Zarodzhennja zemskoji osvity na livoberezhnij Ukraini v drugij polovyni XIX – na pochatku XX st. / M. Sakhnij // Naukovyj visnyk NUBiP Ukrainy. – 2011. – Vyp. 159. – S. 120–130; Shevelev A.N. Dejatelnostj orghanov ghorodskogho samoupravlenija v razvytyy nachaljnogo obrazovanyja dorevoljucyonnogho Peterburgha / A. N. Shevelev // Vestnyk Orenburghskogho ghos. un-ta. – 2006. – # 4/aprelj. – S. 27–32 // Vestnyk on-line. – Access mode: http://vestnik.osu.ru/2006_4/5.pdf; Sesak Y.V. Zemskje uchrezhdenija Pravoberezhnoj Ukrainy 1904-1917 ghgh. – Avtoref.dys. ... k.y.n.: spec. 07.00.02 «Otechestvennaja ystoryja» / Y.V. Sesak. – Ljvov, 1987. – 16 s. Tersjkykh L. O. Kuljturologhichni osnovy rozvytku systemy osvity ta pedaghoghichnoji dumky na Donechchyni v kinci KhIKh – pochatku KhKh stolittja: Avtoref... dys. kand. ped. Nauk: specialnistj 13.00.01- zagaljna pedaghoghika ta istorija pedaghoghiky/ L.O. Tersjkykh// LughNU im. T. Shevchenka, Lughansjk – 2001, 18 s.
4. Tatarinov S.Y. Antyokh Luckevych v ystory narodnogho obrazovanyja Donbassa v nachale KhKh stoletija / S.Y. Tatarinov // Socium, nauka, kuljtura: materialy IX Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konferencyy (24–26 sichnja 2013 r.). – Ch. 3. – K., 2013. – S. 20–29; Tatarinov S.Y. Rolj evreev v razvytyy narodnogho obrazovanyja Bakhmutskogho uezda v 19 – nachale 20 stoletij / S.Y. Tatarinov // Aktualjni problemy pedaghoghichnoji nauky. Zbirnyk materialiv IV Vseukr. zaочноji nauk.-prakt. konferencyy (11–12 bereznja 2013 r.). – Mykolajiv, 2013. – S. 45–51; Tatarinov S.J. Rozvytok narodnoji osvity Bakhmutskogho povitu (Donechchyna) u 19 – na pochatku 20 stolittj / S.J. Tatarinov // Aktualjni problemy pedaghoghichnoji nauky. Zbirnyk materialiv IV Vseukr. zaочноji nauk.-prakt. Konferencyy (11–12 bereznja 2013 r.). – Mykolajiv, 2013. – S. 36–44; Tatarinov S. J. Vidomi pedaghoghy Bakhmutu u 19 – na pochatku 20 st. / S.J. Tatarinov, R.O. Bojko // Naukova diskusija: teorija, praktyka, innovaciji: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. zaочноji konferencyy (28–29 bereznja 2013 r.). – K., 2013. – S. 75–80; Tatarinov S.Y. Ymperator Nykolaj II y bakhmutskje «poteshnye». Pervyj opyt nachaljnoji voennoj podghotovky shkoljnykov Rossy / S.Y. Tatarinov, V.Gh. Shherbak // Materialy Dnipropetrovsjkoi sessiji II Vseukr. nauk.-prakt. konferencyy «Prydniprovski socialjno-ghumanitarni chytannja». – Dnipropetrovsjk, 2013. – S. 56 - 59; Tatarinov S.Y. Antyokh Luckevych y «bakhmutskje poteshnye» (k ystory makarenkovskoj «voenzacyy» vospytanyja) / S.Y. Tatarinov, D.M. Bondarcov // Pedaghogyka A. S. Makarenko v vospytanyy y zhynny. Dostyzhennja y problemy: materyaly mezhdunar. nauch.-prakt. konferencyy, posvjashhennoj 125-letyju so dnja rozhdenija A.S. Makarenko (28–29 marta 2013 gh.). – Nyzhnij Novgorod, 2013. – S. 146–150; Tatarinov S.J. Pedaghoghichna dijalnistj osvitjan Bakhmuta KhIX–XX st. / S.J. Tatarinov, N.A. Nestoruk // Problemy inzhenerno-pedaghoghichnoji osvity. Teorija i praktyka: Materialy mizhnarodnoji naukovopraktychnoji konferencyy (18–20 zhovtnja 2012 r.). – Artemivsjk: NNPII UIPA, 2012. – S. 98–100; Tatarinov S.J. Sostojanye evrejskykh uchebnykh zavedenij Bakhmutskogho uezda v 19 – nachale 20 stoletij / S.J. Tatarinov, N.A. Nestoruk // Vseukr. nauk. konferencya «Osvita i nauka v Ukraini» (21–22 chervnja 2013 r.). – Dnipropetrovsjk, 2013. – S. 34–38; Fedjaev S. V. Yz opyta yzuchenija ystoryy evrejskoj obshhyny Bakhmuta-Artemovska / S.V. Fedjaev // Muzejni zasoby z narodoznavstva. – Donecjk, - 1998, s.34-37; Fedjaev S.V. Evrejskje shkoly Bakhmuta / S.V. Fedjaev // Bakhmutskij chasopys. – Artemivsjk, 1996-1997. - # 5-6, - s.12-15.
5. Zhurnaly Bakhmutskogho uezdnogho sobranija. – Bakhmut, 1867. - 119 s.; Otchet Bakhmutskoj uezdnoj zemskoj upravy za 1870 ghod k V-mu ocherednomu zemskomu sobraniju. - Bakhmut, 1871. -51 s.;
6. Otchet Ekaterynoslavskogho gubernatora za 1872 gh. - F. 1287. - Op. 43. - D. 450; Statystycheskje svedenija o gh. Bakhmute za 1872 gh. - RGHYA. F. 1284. - Op. 69. - D.186.
7. Dela o rassmotrennyy v Ghosudarstvennom Sovete voprosa ob otkrytyy v Bakhmute muzhskoj prohymnazyy. – RGHYA. - F. 1152. Dd. 47, 233; -F. 1287. - Op. 43. - D. 450, - F. 733. Op. 162. -D. 481.
8. Obzor Ekaterynoslavskoj gubernerny za 1884 gh. - Ekaterynoslav, 1883, - 93 s.
9. Zhurnaly Bakhmutskogho KhVIII ocherednogho uezdnogho zemskogho sobranija 1883 gh. y chrezvychajnogho sobranija 23 maja 1884 gh. –Bakhmut, 1884. -338 s.
10. Obzor Ekaterynoslavskoj gubernerny za 1887 gh. - Ekaterynoslav, 1887, - 123 s.; Doklady Bakhmutskoj uezdnoj Upravy y zhurnaly XXI ocherednogho zemskogho sobranija. – Bakhmut, 1887. – 494 s.
11. Smeta dokhodov y rashodov Bakhmuta za 1899 ghod. – RGHYA. -F. 1288. - Op. 6. - D. 84.
12. Otchet Bakhmutskoj ghorodskoj upravy za 1896 ghod. - RGHYA. - F. 573. Op.30. - D. 1010.
13. Smeta dokhodov y rashodov po ghorodu Bakhmutu. – Bakhmut, 1898. - 65 s.
14. Otchet Bakhmutskoj ghorodskoj upravy za 1899 gh. – RGHYA. - F. 1288. Op. 6. - D. 84.
15. Tatarinov S.J. Istorija pedaghoghiky ta narodnoji osvity Donechchyny/ S.Y. Tatarinov, S.A. Fedotov// Kharkiv:ChP Machulin, 2012, 120 s.
16. Otchet Bakhmutskoj uezdnoj zemskoj Upravy s 1 avghusta 1882 ghoda po 1 avghusta 1883 ghoda. V 2-kh ch. - Bakhmut, 1883. -288 s., -183 s.
17. Doklady Bakhmutskoj uezdnoj Upravy y zhurnaly XXVI ocherednogho zemskogho sobranija. - Bakhmut, 1892. – 417 s.
18. Doklady Bakhmutskoj uezdnoj Upravy y zhurnaly XXIX ocherednogho zemskogho sobranija. –Bakhmut, 1896. – 488 s.; Oprosnij lystok o sostojanny gh. Bakhmuta v 1896 ghodu. – RGHYA. - F. 1290. - Op. 11. - D. 612; Otchet Bakhmutskoj ghorodskoj upravy za 1896 ghod. – RGHYA. - F. 573. - Op.30. - D. 1010.
19. Delo o rasshyrenny Pervoj zhenskoj ghymnazyy v Bakhmute.- RGHYA. F. 733. - Op. 191. - Dd.1372, 422, 246; Pylaev. Ystorycheskaja zapyska o 50-lety 1 Bakhmutskoj zhenskoj ghymnazyy / Pylaev. - Bakhmut, 1909. -123 s.
20. Otchet Bakhmutskoj ghorodskoj upravy za 1899 gh. – Bakhmut, 1900. – 129 s.
21. Otchet Bakhmutskoj ghorodskoj upravy za 1905 gh. – Bakhmut, 1906. - 113 s.
22. Delo ob otkrytyy v Bakhmute Vtoroj zhenskoj ghymnazyy. – RGHYA. F. 733. - Op. 166. - D. 1216.
23. Otchet Bakhmutskoj uezdnoj zemskoj upravy po narodnomu obrazovanyju za 1903-1904 uchebnyj ghod.- Bakhmut, 1904. - 68 s.; Otchet za 1904-1905 uchebnyj ghod.-Bakhmut, 1905. -91 s.
24. Obzor narodnogho obrazovanyja v Ekaterynoslavskoj gubernerny za 1913-14 uchebnyj ghod so spyskom shkol k 1-mu janvarja 1914 ghoda. –Ekaterynoslav, 1916 gh.
25. Denezhnyj Bakhmutskoj uezdnoj zemskoj Upravy za 1905 gh.-Bakhmut, 1906. – 69 s.

26. Bakhmutskij lystok, - 16 aprelja 1912 gh., - Bakhmut
27. Bakhmutskij lystok, - 18 aprelja 1912 gh., - Bakhmut
28. Bakhmutskij lystok, -21 aprelja 1912 gh., - Bakhmut
29. Bakhmutskij lystok, - 23 aprelja 1912 gh., - Bakhmut.
30. Bakhmutskaja muzhskaja ghyrnazyja. – OOGhA. - F.43. - D.70 (1916), - 67 lystov.
31. Doneckyj oblastnoj ghosudarstvennij arkhiv. F-53, op.1, d.24, l.5, d.2, l.170, d.4a, l.5, 51-56, 57; d.8, l. 19ob.; d.34, l.1
32. DOGhA.F-53, op.1, d.24, l.4, 5;d.12; d.21, l.14
33. Adres – kalendarj Juzhnogho y ghornozavodskogho y torghovo-promyshlennogho rajona na 1908 gh. Juzovka. 1908
34. DOGhA. F-36, op.1, d.1a, l.12ob, 17; d.2, l.16; d.12, l.1; d.16, l.10; d.32, l.5
35. DOGhA. F.39, op.1, d.1, ll.1-100
36. Dogha, F.39, op.1, ll.1, 2
37. Tersjkykh L.O. Kuljturologhichni osnovy rozvytku systemy osvity ta pedaghoghichnoji dumky na Donechchyni v kinci KhKh – pochatku KhKh stolittja: Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 [spec. «Zagaljna pedaghoghika ta istorija pedaghoghiky»] / L.O. Tersjkykh ; Lughanskyj derzh. ped. un-t imeni Tarasa Shevchenka. – Lughansjk, 2001. –18 s.

Tatarinov S.I., Efimov D.V. The role of the zemstvo institutions of Bakhmut district of Yekaterinoslav province in creation and development of the schools in the 19th - early 20th centuries

Abstract. The activities of the institutions of local government according to the development of classical education in Bakhmut district of Donbass in the XIX - early XX centuries are researched in this article. The local institutions of the district (meeting, council) and the Town Council of Bakhmut favored the creation of the first male and female gymnasiums, financed from the budget, provided material and training resources. Gymnasiums of Bakhmut were limited schools for children of nobles, officials. But children of craftsmen, traders and some wealthy farmers could also learn here. Gymnasiums had buildings of good quality. In the stuff there was a director and teachers of mathematics, physics, geography, history, and several European languages, Russian literature. Here children were taught dancing, physical education and crafts. Among required lessons there were the Law of God and church history. Pupils' behavior was regulated by strict rules. Graduates of Bakhmut gymnasiums received financial aid - scholarships from Zemstvo and City Council for the purchase of books, clothes and apartments rentals. Graduates of gymnasiums could enter any higher educational institutions of Russia, Germany and Switzerland. In the early twentieth century, some private gymnasiums named after Romm and Levitskaya were built in Yuzovka, Brazhnikova in Makeyevka. They met the standards of the classical schools. The main feature of such schools was training teachers of primary school and also home teachers at the 8 th grade.

Keywords: county, Zemstvo, the Duma, gymnasium, teacher.

Терентьева Н.А.¹

Трансграничное сотрудничество: университетский сектор Украины

¹ *Терентьева Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Институт высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина
Received October 15, 2013; Accepted October 28, 2013*

Аннотация. В статье представлены некоторые правовые аспекты трансграничного сотрудничества Украины в образовательной сфере, в частности акцентировано внимание на университетском секторе образования. Очерчены основные формы сотрудничества та векторные направления касательно деятельности университетов в рамках трансграничного сотрудничества. Трансграничность обозначена как тенденция в сфере университетского образования, подано ее определение, акцентировано внимание на позитивных и негативных сторонах трансграничности. Трансграничность позиционируется проявлением интернационализации, глобализации и регионализации в университетском секторе образования как предпосылок для открытого образования со всеми позитивными (возможность свободного доступа к образованию) и негативными (возможность предоставления нелегитимных образовательных услуг) проявлениями. Трансграничное сотрудничество в целом содействует реализации политики регионализации с целью повышения статусности так называемых периферийных регионов страны. Очерчены возможности политики регионализации, ее преимущества и недостатки.

Ключевые слова: трансграничное сотрудничество, международное сотрудничество, еврорегион, автономия, исследовательский университет

Введение. В контексте документов мирового сообщества, которые определяют приоритеты и основные стратегические аспекты развития высшего образования, Украина приняла Национальную стратегию развития образования Украины на 2012 – 2021 года. Данным документом констатируется, что стратегия развития национальной системы образования должна формироваться адекватно современным интеграционным и глобализационным процессам, требованиям перехода к постиндустриальной цивилизации, интегрированию национальной системы образования в европейское и мировое образовательное пространство [4, с. 3], тем самым определяя трансграничное сотрудничество высших учебных заведений приоритетным направлением развития образования.

Отметим, что Стратегия оперирует термином «международное сотрудничество» (не «трансграничное») определяя 15 основных прогнозируемых направлений. Среди них определяем те, которые, как мы полагаем, коррелируют с трансграничным сотрудничеством. Это, например, подписание и реализация договоров про сотрудничество в сфере образования и науки; организация образовательных и научных обменов, стажировка и обучение за границей учеников, студентов, педагогических и научно-педагогических кадров; расширение участия учебных заведений, педагогов, научных работников, учеников и студентов в разных проектах и программах международных организаций сообществ; внедрение и проведение международных школ, дискуссионных площадок и т.п.; про-

ведение международных научных исследований по актуальным проблемам развития образования и т.д.; проведение международных научных конференций, семинаров, симпозиумов и др.; обучение иностранных граждан и лиц без гражданства в высших учебных заведениях Украины [4, с. 35-36].

Напомним, что в 2004 году Верховной Радой Украины был принят Закон про трансграничное сотрудничество, в котором была определена терминология и очерчены общие правовые, экономические, организационные мероприятия осуществления этого сотрудничества [1]. Хотя в сфере высшего образования положения этого Закона не нашли всестороннего отображения (Комитет Верховной рады Украины по вопросам евроинтеграции / нормативно-правовые акты Украины; Комитет Верховной рады Украины по вопросам евроинтеграции / двухсторонние соглашения).

Краткий обзор публикаций по теме. Вопросы трансграничного сотрудничества изучаются как отдельными исследователями – Е. Киш, И. Студенников (трансграничное сотрудничество в контексте геополитических изменений евразийского континента), Л. Антошкина, Л. Савош, О. Соскин, С. Устич (политико-правовые аспекты трансграничного сотрудничества), П. Беленький, И. Бураковский, В. Засадко, Ю. Макогон, Н. Микула, К. Немец, Ю. Пахомов и др. (экономические аспекты трансграничного сотрудничества), Н. Евтух, Т. Суловская (образовательные аспекты трансграничного сотрудничества); так и коллективами учреждений, в частности Украинского центра политического менеджмента, Комитета Верховной рады Украины по вопросам европейской интеграции, Института истории Украины НАН Украины, Института трансграничного сотрудничества, Национального института стратегических исследований, Института мировой экономики и международных отношений, Института трансформации общества, Института международных экономических исследований и др.

В контексте геополитических изменений активно развивается сотрудничество в экономическом (финансовые, транспортные потоки), экологическом направлениях, обеспечении безопасности, которые приобрели трансграничный характер.

Цель. Целью статьи определяем выделение основных аспектов трансграничного сотрудничества, в частности в университетском секторе образования Украины.

Материалы и методы. Методами исследования определяем следующие: теоретические (описание, сравнение, обобщение, идеализация); эмпирические (изучение продуктов деятельности); методы изучения теоретических источников.

Результаты и их обсуждение. В рамках трансграничного сотрудничества в сфере высшего образования выделяют трансграничность как тенденцию, реализация которой осуществляется через расширение возможности доступа к образовательным услугам посредством открытых образовательных ресурсов и возможностей дистанционного образования и информационно-коммуникационных технологий; создание мега-университетов и др.

Официальные сайты украинских университетов, реализуя задания расширения доступа к образованию, предоставляют желающим возможности получить организационную, научную, развивающую, методическую и другую информацию свободно, без оплаты и часовых ограничений. Эта позиция реализует одно из основных положений Договора о партнерстве и сотрудничестве между Украиной и Европейскими Сообществами и их странами-членами (1994) [8] и Протокола к Договору о партнерстве и сотрудничестве между Украиной и Европейскими Сообществами и их странами-членами о Рамочном договоре между Украиной и Европейским Сообществом об общих принципах участия Украины в программах Сообщества (2011) [5] касательно культурного сотрудничества и расширения доступа к информации, что, с одной стороны, создает трансграничные возможности для получения образовательных услуг, а с другого – требует активного контроля за содержанием их информационной составляющей.

Парижское коммюнике (2009), акцентируя внимание на социальной ответственности высшего образования, интерпретирует ее как общее благо, расширение доступности, справедливость, отмечает необходимость успешного получения высшего образования, образовательную поддержку студентов и желающих получить образование. Таким образом, образовательные услуги, которые предлагаются высшими учебными заведениями, должны не только соответствовать требованиям общества, а опережать их. Исходя из такого замечания, университетское образование Украины должно основываться на педагогике сотрудничества, поддержки и опережения (форсайтная педагогика, В.И. Луговой), целью которой является организация деятельности университетов как объединение инновационной, исследовательской и технологической составляющей, что позволит преобразовать университет в центр прогресса, максимально приблизив образование к способностям студентов (студентоцентризм, В.Г. Кремень) и удовлетворив социальные потребности, изменив университетское образование от образовательной услуги в продуктивную силу (М.Ф. Степко).

При таких изменениях трансграничность является проявлением интернационализации, глобализации и регионализации в университетском секторе образования как предпосылок для открытого образования со всеми позитивными (возможность свободного доступа к образованию) и негативными (возможность предоставления нелегитимных образовательных услуг) проявлениями.

Трансграничное сотрудничество в целом содействует реализации политики регионализации с целью повышения статусности так называемых периферийных регионов страны. Если рассматривать трансграничное сотрудничество в сфере высшего образования, регионализация проявляется в возможности создания трансграничных образовательных центров, реализации совместных образовательных и научных проектов, расширении доступа к образовательным услугам при привлечении жителей всех территорий еврорегионов и др. Таким образом, отдельные недостатки регионов (удаленность от центра, последствия оттока

научных сотрудников и квалифицированных специалистов) преобразуются в достоинства и предпочтения (возможность использования ресурсов всей территории евроврегиона при создании новых институций). Такой возможностью, в соответствии с действующим законодательством Украины, могут воспользоваться Волынская, Донецкая, Закарпатская, Запорожская, Ивано-Франковская, Львовская, Луганская, Николаевская, Одесская, Сумская, Харьковская, Херсонская, Черновецкая, Черниговская области, АР Крым, город Севастополь [7].

Приграничные территории Украины вошли в состав евроврегионов, в частности “Буг” (Украина, Польша, Беларусь), “Верхний Прут” (Украина, Молдова, Румыния), “Нижний Дунай” (Украина, Молдова, Румыния), “Карпатский” (Украина, Польша, Словакия, Венгрия), “Днепр” (Украина, Россия, Беларусь), “Слобожанщина” (Украина, Россия) (2006 год); “Ярославна” и “Донбасс” (Украина, Россия) (2007 год); Черноморский евроврегион (Украина, Россия, Турция) и “Азов” (бассейн Азовского моря) (2008 год). Интересно, что со стороны Украины стремление к трансграничному сотрудничеству намного активнее, чем со стороны европейских стран.

Для нас непонятным является факт, что центральные регионы страны, которые не имеют общих границ со странами-соседями, остаются не охваченными трансграничным сотрудничеством та трансграничными возможностями, хотя ведущие научные и научно-педагогические кадры и учреждения сконцентрированы в центральных регионах Украины, в частности в Киеве и Киевском регионе.

Отдельные вопросы трансграничного сотрудничества пытается решить Институт трансграничного сотрудничества и европейской интеграции, созданный как общественная организация в 2005 году. Институтом очерчены стратегические цели, в рамках которых обозначены приоритеты, направления деятельности и конкретные мероприятия. Назовем те, которые, по нашему мнению, непосредственно касаются поддержки трансграничного сотрудничества в сфере университетского образования. Это, в частности, методические рекомендации касательно механизмов финансирования трансграничного сотрудничества с привлечением государственных, местных и частных средств, а также средств международных организаций; подготовка и издание научной литературы по вопросам трансграничного сотрудничества и европейской интеграции; разработка научно-методических рекомендаций для органов власти и самоуправления; подготовка справочника по международным программам поддержки развития трансграничного сотрудничества и методике подготовки проектов; создание Интернет-портала по вопросам трансграничного сотрудничества и европейской интеграции; издание информационного бюллетеня; зарубежная стажировка студентов, научных сотрудников, управленцев и предпринимателей; налаживание связей с инновационными структурами; проведение социогуманитарных исследований; организация круглых столов по вопросам формирования гражданского общества, социального партнерства и решение проблем местного самоуправления и трансграничного сотрудничества [3].

Комитет Верховной Рады Украины по вопросам европейской интеграции определил формы трансграничного сотрудничества Украины и Европейского Союза: 1) деятельность евроврегионов, 2) действие программ соседства, 3) деятельность международных региональных организаций и ассоциаций, 4) межрегиональное сотрудничество (договора про трансграничное сотрудничество), 5) программы приграничного сотрудничества в рамках Европейского инструмента соседства и партнерства (с 2007 года) [6]. Для сотрудничества в университетском секторе целесообразно использовать все формы сотрудничества с учетом особенностей региона. В зависимости от целей, заданий, характера трансграничного сотрудничества целесообразными и продуктивными являются такие организационные формы: одноразовые мероприятия, направленные на реализацию конкретной цели; долгосрочное трансграничное сотрудничество, которое базируется на использовании внутренних преимуществ и возможностей приграничных регионов; трансграничная деятельность, основанная на разработанной трансграничной или межрегиональной стратегии налаживания взаимоотношений в разных сферах; сотрудничество самостоятельных и независимых участников под контролем уполномоченных органов власти и самоуправления. Мы убеждены, что университетскому сектору образованию необходимо пока использовать преимущества и потенциал одноразовых мероприятий, которые со временем приобретут характер долгосрочных.

Продуктивному трансграничному сотрудничеству, по нашему мнению, способствует соблюдение таких концептуальных позиций касательно статуса и деятельности университетов:

- расширение автономности, что в контексте политики децентрализации расширит права и возможности университетов по участию и реализации трансграничных образовательных программ и проектов;
- создание мультикультурных исследовательских и учебных университетских центров;
- решение вопроса финансирования межнациональных и межгосударственных проектов и др. [2]

Выводы. Мы считаем, что университетский сектор высшего образования Украины имеет мощные возможности по осуществлению трансграничного сотрудничества, в частности научный потенциал и ресурсно-методическое обеспечение, которое осуществляется высококвалифицированными научными и научно-педагогическими сотрудниками; инновационная деятельность, возможность создавать и предоставлять образовательные услуги; привлечение разнородной целевой аудитории для участия в социальных проектах, привлечение потенциала одаренной молодежи для создания благоприятных условий и расширения возможностей университетского образования.

Реформации в образовательной сфере невозможны без параллельных политических, экономических, культурных изменений. Таким образом, трансграничное сотрудничество в университетском секторе базируется и способствует, поскольку без этого является невозможным, изменения в политическом, административном, экономическом, правовом, социальном и др. устройстве страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон України про транскордонне співробітництво: [Електронний ресурс]. – Режим доступу // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1861-15/print1352146709979730>.
2. Євтух М.Б., Терентьєва Н.О. Транскордонне співробітництво України в сфері університетської освіти: правові аспекти та тенденції розвитку // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових статей за матеріалами XXV Міжнародної науково-практичної конференції, Ужгород – Кошице – Мішкольц, 27-30 листопада 2012 / ред. кол. Ф.Г. Вашук (голова), Х.М.Олексик, І.В.Артюмов та ін. – Ужгород: ЗакДУ, 2013. – Вип. 6 (25). – С. 7-13.
3. Інститут транскордонного співробітництва та європейської інтеграції: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://znc.com.ua/_org/icci/ukr/.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки: [Електронний ресурс]. – Режим доступу // www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf.
5. Протокол до Угоди про партнерство і співробітництво між Україною і Європейськими Співтовариствами та їх державами-членами про Рамкову угоду між Україною та Європейським Співтовариством про загальні принципи участі України в програмах Співтовариства: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/994_a41.
6. Регіональне та транскордонне співробітництво між Україною та ЄС: [Електронний ресурс]. – Режим доступу // http://comeuroint.rada.gov.ua/comeuroint/control/uk/publish/article;jsessionid=1061EA0348D8C040993E3DF13EAF9234?art_id=47149&cat_id=47123.
7. Терентьєва Н.О. Транскордонне співробітництво: можливості університетської освіти України // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (21-22 березня 2013 року). – Ялта: РВНЗ КГУ, 2013. – Ч. 1. – 292 с. – С. 183-187.
8. Угода про партнерство і співробітництво між Україною і Європейськими Співтовариствами та їх державами-членами: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/998_012.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Zakon Ukrainy pro transkordonne spivrobitnitstvo [Law of Ukraine on cross-border cooperation]: [electronic resource]. – Access // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1861-15/print1352146709979730>.
2. Evtukh M., Terentieva N. Transkordonne spivrobitnitstvo Ukrainy v sfere universitetskoї osvity: pravovi aspekty ta tendencii rozvytku [CBC Ukraine in the field of university education: legal aspects and trends] // International Herald: a collection of papers on materials XXV International Scientific Conference, Uzhhorod - Košice - Miskolc, 27-30 November 2012 / ed. count. FG Vashchuk (Chairman), H.M.Oleksyk, I.V.Artomov et al. - Uzhgorod: TSU, 2013. - Issue 6 (25). - S. 7-13.
3. Institut transkordonnogo spivrobitnytstva ta yevropeiskoї integratsii [Institute for Cross-Border Cooperation and European Integration]: [electronic resource]. – Access: http://znc.com.ua/_org/icci/ukr/.
4. Natsional'na strategija rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2021 [National Strategy for Development of Education in Ukraine for 2012-2021]: [electronic resource]. – Access // www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf.
5. Protokol do Ugody pro partnerstvo i spivrobitnitstvo mizh Ukrainou i Yevropeis'kimi Spivtovarystvamy ta ih derzhavamy-chlenamy pro Ramkovy ugodu mizh Ukrainou i Yevropeis'kim Spivtovarystvom pro zagal'ni printsipy uchasti Ukrainy v programah Spivtovarystva: [Protocol to the Partnership and Cooperation Agreement between Ukraine and the European Communities and their Member States, of the Framework Agreement between the European Community and Ukraine on the general principles of Ukraine's participation in Community programs] [electronic resource]. – Access: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/994_a41.
6. Regional'ne ta transkordonne spivrobitnytstvo mizh Ukrainou ta ES: [Regional and cross-border cooperation between Ukraine and the EU]: [electronic resource]. – Access // http://comeuroint.rada.gov.ua/comeuroint/control/uk/publish/article;jsessionid=1061EA0348D8C040993E3DF13EAF9234?art_id=47149&cat_id=47123.
7. Terentieva N.O. Transkordonne spivrobitnytstvo: mozhlyvosti universytets'koї osvity Ukrainy [Cross-border cooperation: possibilities of university education in Ukraine] // Trends in Higher Education in Ukraine: European Vector: Proceedings of the International Scientific Conference, Yalta (21-22 March 2013). - Yalta: RVNZ KSU, 2013. - Part 1. - 292 p. - S. 183-187.
8. Uгода pro partnerstvo i spivrobitnitstvo mizh Ukrainou i Yevropeis'kimi Spivtovarystvamy ta ih derzhavamy-chlenamy [Agreement on Partnership and Cooperation between Ukraine and the European Communities and their Member States]: [electronic resource]. – Access: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/998_012.

Terentieva N.A. Cross-border cooperation: the university sector in Ukraine

Abstract. This article presents some of the legal aspects of cross-border cooperation of Ukraine in the field of education in particular also focused on the university education sector. The main forms of cooperation that vector direction regarding activities of the universities in the cross-border cooperation outlines. Cross border labeled as a trend in the field of university education, filed its definition, emphasized the positive and negative aspects of trans-boundary. Cross border positioned manifestation of internationalization, globalization and regionalization in the university sector of education as a prerequisite for public education with all the positive (free access to education) and negative (the ability to provide educational services illegitimate) manifestations. Cross-border cooperation in general contributes to the implementation of policies to improve the regionalization of status of so-called peripheral regions of the country. Outlines possible regionalization policy, its advantages and disadvantages.

Keywords: cross-border cooperation, international cooperation, the Euroregion, autonomy, research university

Ткач Ю.М.¹

Стан розробки проблеми наступності у навчанні математики у вищому навчальному закладі

¹ Юлія Миколаївна Ткач, кандидат педагогічних наук, доцент
Чернігівський національний технологічний університет, м. Чернігів, Україна
Received October 19, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті висвітлено поняття наступності та проаналізовано стан розробки проблеми наступності у процесі навчання математики у вищому навчальному закладі. Зроблено висновок, що проблема реалізації наступності у навчанні математики у ВНЗ є недостатньо дослідженою та висвітленою.

Ключові слова: наступність, навчання математики.

Вступ. Спрямування нашої країни на євро-інтеграцію обумовлює необхідність реформування системи освіти. Основними напрямками перебудови вищої освіти є створення умов для розвитку й самореалізації особистості, пошук ефективних шляхів підвищення якості підготовки фахівців, які мають бути спроможними до самовдосконалення упродовж усього періоду професійної діяльності, забезпечення неперервності системи освіти. За умов становлення системи безперервної освіти першочергового значення набуває проблема наступності.

Короткий огляд публікацій з теми. Дослідженням проблеми наступності займалися такі видатні педагоги минулого як Я.А. Коменський, А. Дистервег, І. Песталоцци, К.Д. Ушинський та ін. Психолого-педагогічні аспекти наступності вивчали Б. Ананьєва, Л.Виготського, Ш.Ганеліна та ін. Методологічні аспекти наступності розкриваються в роботах О. Антонова, Е. Баллера, Л. Депенчук, М. Іовчука, С. Колесникова, З. Мукашева, І. Огородника, І. Стогнія, В. Рубанова та ін. Теоретичний аналіз зв'язків наступності було розвинуто в розробках Г. Александрова, В. Брудного, Л. Вовк, О. Кухти, М. Махмутова, Г. Панченка, В. Сидоренка, М. Сметанського. Проблему наступності загальноосвітньої і вищої школи досліджували О.Г. Мороз, С.М. Годник, А.П. Сманцер.

Мета. Висвітлити поняття «наступність» та проаналізувати стан розробки проблеми наступності у процесі навчання математики у вищому навчальному закладі.

Результати та їх обговорення. У сучасній педагогічній літературі термін "неперервна освіта" розглядається у трьох значеннях: 1) неперервна освіта як освіта протягом трудового життя людини; 2) неперервна освіта як освіта протягом всього життя людини – «освіта крізь усе життя»; 3) неперервна освіта як безперервний глобальний процес накопичення, збереження і приросту (збільшення) людьми буденного і наукового знання протягом всієї історії людства.

Неперервність освіти передбачає єдність, взаємозв'язок, наступність усіх ланок, що складають систему освіти.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні [2] зазначено, що неперервна освіта реалізується шляхом:

– «забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб до можливого переходу на наступні ступені;

– формування потреби та здатності особистості до самонавчання;

– оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації (модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів);

– створення інтегрованих навчальних планів і програм;

– формування й розвитку навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців;

– запровадження й розвитку дистанційної освіти;

– організації навчання відповідно до потреб особистості і ринку праці на базі професійно-технічних та вищих навчальних закладів, закладів післядипломної освіти, а також використання інших форм навчання;

– забезпечення зв'язку між загальною середньою, професійно-технічною, вищою та післядипломною освітою».

Тобто, наступність є необхідною умовою забезпечення успішного функціонування системи неперервної освіти. Тому, за умов становлення системи безперервної освіти першочергового значення набуває проблема наступності.

У педагогічній літературі поняття «наступність» трактується по-різному. Наприклад, у педагогічній енциклопедії «наступність» в межах одного навчального предмету трактується так: «Наступність у навчанні полягає у встановленні необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами одного навчального предмета на різних ступенях його вивчення. Поняття наступності характеризує також вимоги, що висуваються до знань та умінь учнів на кожному етапі навчання, до форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу і до всієї подальшої роботи щодо його засвоєння» [3, с. 312]. С.М.Годнік під наступністю розуміє «послідовне розгортання вузівської системи навчально-виховного процесу в діалектичному зв'язку із системою діяльності загальноосвітньої школи з метою формування студента як суб'єкта вузівського навчання й виховання» [1, с. 20]; К.Д. Ушинський розглядає наступність як «педагогічне правило, від якого залежить успіх будь-якого навчання» [5]; В.О. Сухомлинський [4] писав, що наступність у навчанні це не тільки вміння вчителя під час викладання нового матеріалу спиратись на знання, що уже є у учнів, розвивати і вдосконалювати їх, але й продумана підготовка учнів до здобування нових знань.

Всі ці та інші тлумачення поняття «наступність» засвідчують його багатоаспектність. Зокрема, наступність як соціальне явище означає зв'язок між різними етапами розвитку суспільства, його культури, науки і школи. Як педагогічний принцип, наступність визначає тісний зв'язок деяких компонентів, змісту, форм, методів навчання на різних його етапах і дозволяє осмислити вивчений матеріал на більш високому рівні, закріпити здобуті знання новими, розкрити нові зв'язки, завдяки чому збільшується якість засвоєння знань, умінь і навичок. Цей принцип передбачає готовність випускників школи до навчання у вищому навчальному закладі, здатність до систематичної розумової праці та самоосвіти.

На нашу думку, наступність включає в себе не тільки зміст навчального матеріалу, а й методику навчання та виховання. Ми погоджуємось із В.І. Загвязінським, І.Я. Лернером, М.І. Махмутовою та ін., що наступність у методах навчання проявляється в раціональності відбору методів викладання і методів учіння, у виявленні в навчальному процесі більш ефективних дидактичних прийомів, які відповідають сучасним вимогам професійної дидактики, пізнавальним можливостям і психологічним особливостям студентів.

Причину порушення принципу наступності у навчанні математики ми вбачаємо у недостатньому використанні потенційних та реальних можливостей педагогічної взаємодії у вищого навчального закладу.

Нині економіці України особливо необхідні висококваліфіковані фахівці здатні працювати самостійно, творчо, активно, зацікавлено, креативно. Важливим у цьому плані є формування у студентів логічного, алгоритмічного та економічного мислення, а також прагнення до самоаналізу та аналізу діяльності інших.

Наступність є головною умовою існування будь-якої системи навчання. Її відсутність між окремими ланками, етапами призводить до зниження ефективності навчання в цілому.

Про значущість проблеми наступності свідчить і те, що їй завжди приділялась увага видатними психологами, дидактами та методистами. Наприклад, проблему наступності досліджували такі науковці:

– Ж. Піаже, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, П.Я. Гальперін та інші розглядали дану проблему з позицій аналізу процесів розвитку здібностей та причинно-наслідкового мислення;

– Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, К.Ф. Лебединський та інші досліджували особливості математичного розвитку дітей;

– О. Антонов, Е. Баллер, Л. Депенчук, М. Іовчук, С. Колесников, З. Мукашев, І. Огородник, І. Стогнія, В. Рубанов та інші розкривали у своїх роботах методологічні аспекти наступності;

– Г. Александров, В. Брудний, Л. Вовк, О. Кухта, М. Махмутов, Г. Панченко, В. Сидоренко, М. Сметанський та інші здійснювали теоретичний аналіз зв'язків наступності;

– О.С. Дубинчук, А.А. Киверялг, Ю.А. Кустов, В.М. Лихач, Г.М. Цибульська, Ю.О. Шереметьєва, С.Д. Цвілик, О.Ю. Пінаєва та інші добирали зміст навчання з огляду на наступність навчання;

– В.Ю. Биков, Б.С. Гершунський, М.І. Жалдак, Ю.І. Машбиць, В.М. Монахов, І.П. Підласий, Є.С. Полат та інші розглядали дану проблему з позицій інформатизації освіти;

– І. Попова, Р. Руга, П. Сагимбекова та інші висвітлювали наступність дошкільної та початкової освіти в межах того чи іншого навчального предмета, зокрема математики;

– О.Г. Мороз, С.М. Годник, А.П. Сманцер, К. Делікатний, Ю. Кустод, В.Хорошко, П. Шавір, В.І. Шавалева, І.В. Антонова, М.В. Босовський, І.М. Реутова, В.І. Терес, М.Т. Левочко та інші вивчали проблему наступності загальноосвітньої і вищої школи;

– П. Олійник, Т. Поважна, Н. Фоменко та інші аналізували різні прояви наступності у навчанні між ланками освіти школа-технікум;

– В. Лихач, В. Мадзігон, Л. Прилук, Г.Б.Гордійчук та інші аналізували різні прояви наступності у навчанні між ланками освіти школа-профтехучилище.

Оскільки однією із фундаментальних дисциплін вищого навчального закладу є вища математика, то передусім проблема наступності має розв'язуватись у процесі навчання вищої математики.

Різні аспекти проблеми наступності у навчанні математики досліджували такі видатні вчені як І.І. Александров, В.Я. Буняковський, Н.Я. Виленкін, Г.Д. Гейзер, А.І. Гольденберг, В.А. Гусев, Н.Б. Істомін, Ю.М. Колягін, В.А. Латишев, Г.Л. Луканкін, І.І. Лур'є, В.М. Монахов, М.Ф. Остроградський, А.М. Пишкало та ін. Серед сучасників, які вивчали проблему наступності у навчанні природничо-математичних дисциплін, можна назвати таких дослідників як І.М. Реутова, М.В. Босовський, А.А. Столяр, А.О. Виноградова, М.М. Волчаста, Г.Б. Гордійчук, М.В. Дідовик, К.О. Добріна, В.М. Козира, Р.Б. Кохужева, Р.Н. Москальова, Л.Ю. Несторова, В.В. Петренко, Л.А. Тютюн, Т. Мантули, О. Пінаєва, С. Уфимцева, С.Д. Цвілик, І.А. Акуленко, О.С. Дубинчук, Н.А. Ільїна та ін.

Розробка методик реалізації наступності у навчанні математики на сучасному етапі розвитку освіти та науки здійснюється багатьма дослідниками. Наприклад, І.А. Лур'є визначив шляхи реалізації наступності при навчанні учнів вимірюванням та формуванні у них поняття «величина»; Н.А. Ільїна показала особливості встановлення зв'язків у процесі формування в учнів знань про функції та рівняння; І.М. Реутова створила модель реалізації наступності навчання геометрії в системі неперервної освіти «технічний ліцей - ВНЗ» та обґрунтувала педагогічні умови її реалізації; Л.А. Тютюн теоретично обґрунтувала та експериментально перевірила педагогічні умови реалізації принципу наступності за умов комплексу "ліцей - педагогічний університет" у процесі навчання математичних дисциплін; М.В. Дідовик розробив модель реалізації наступності фізико-математичної підготовки в освітній системі «ліцей – ВНЗ», визначив педагогічні умови її реалізації; В.В. Петренко досліджувала проблему наступності форм навчання в загальноосвітній школі і вищому закладі освіти як засобу дидактичної адаптації студентів, зокрема, вона довела, що за умов втілення принципу наступності через інтегровані форми навчання в ЗОШ та ВНЗ дидактична адаптація студентів-першокурсників є найбільшою; М.В. Босовський

окреслив наукові засади реалізації наступності навчання теорії границь у ЗНЗ і ВНЗ та розробити й науково обґрунтувати методику навчання теорії границь у курсі математичного аналізу ВНЗ у контексті проблеми наступності; В.М. Козира розробив систему навчання алгебри в школах, ліцеях і гімназіях фізико-математичного профілю при педагогічних ВНЗ; Г.Б. Гордійчук побудувала модель реалізації наступності природничо-математичних дисциплін у навчальному процесі неповної СЗШ і ПТНЗ та визначила педагогічні умови її забезпечення; Р.Н. Москальова розробила модель реалізації принципу наступності в навчанні учнів початкової та основної школи та на її основі запропонувала комплекс педагогічних умов та особистісно-розвивальну методику її забезпечення; К.О. Добріна вивчала питання наступності в навчанні аналітичної геометрії між школою і ВНЗ, вона запропонувала зміст елективного курсу і лабораторного практикуму з аналітичної геометрії для школярів, як пропедевтику вивчення цього курсу в класичному університеті, та скоригований зміст та методику її викладання в рамках базового вузівського курсу; Р.Н. Кохужева розробила технологію формування готовності учнів старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів до продовження математичної освіти у ВНЗ відповідно до загальноосвітнього, загальнонаукового та математичного напрямів навчання математики; І.А. Акуленко досліджувала проблему наступності у вивченні геометричного матеріалу, нею була запропонована методика використання вправ з логічним навантаженням у навчанні математики учнів 5–6 класів; О.С. Дубинчук наступність розглядала як один із найважливіших принципів, що забезпечує поступовий перехід від вивчення арифметики в 4 класі до вивчення її в 5 класі та сприяє якісному засвоєнню цього матеріалу п'ятикласниками.

Аналіз робіт зазначених вище авторів підтверджують актуальність проблеми наступності у навчанні

математики. У своїх дослідженнях науковці з'ясували сутність, місце і роль наступності в педагогічному процесі, визначали умови реалізації принципу наступності у різних ланках (зокрема «ЗНЗ-ВНЗ»), аналізували навчальний процес на предмет забезпеченості наступності, обґрунтовували педагогічні умови реалізації наступності навчання в різних ланках освіти, залежно від їхніх напрямів і профілів, будували моделі реалізації принципу наступності з окремих розділів математики та за окремими напрямами підготовки.

Таким чином, за результатами аналізу можна констатувати, що в Україні накопичений певний досвід із реалізації принципу наступності у навчанні учнів та студентів. Проте питання, що стосуються теоретичних та методичних основ наступності у навчанні математики у вищому навчальному закладі досліджені не достатньо повно.

У зв'язку із цим виникає потреба у дослідженні питання реалізації наступності у навчанні математики та суміжних дисциплін вищого навчального закладу.

На практиці між зазначеними вище дисциплінами вищої школи спостерігається розривність зв'язків у змістовій, методичній та організаційній складових навчання математики, зокрема:

– різна подача одних і тих самих понять у процесі вивчення суміжних дисциплін;

– протиріччя між існуючими вимогами суспільства до якості математичної підготовки та змістово-методичним забезпеченням процесу навчання у вищій школі.

Висновки. Зазначені протиріччя у практиці роботи вищого навчального закладу, відсутність системного дослідження розв'язання проблеми наступності навчання математики у вищому навчальному закладі в теорії дає підстави стверджувати, що проблема реалізації наступності у навчанні математики у ВНЗ є недостатньо дослідженою та висвітленою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годник С.М. Преемственность воспитательно-образовательной деятельности в условиях непрерывного образования / СМ. Годник // Перспективы развития системы непрерывного образования [под ред. Гершунского Б.С.] - М.: Педагогика, 1990 - С. 148-163.
2. Національна доктрина розвитку освіти / Нормативне правове забезпечення освіти: [у 4-х ч]. - Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. - 4.1 - 144 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Godnik S. M. Preemstvennost vospitatelno-obrazovatelnoy deyatelnosti v usloviyah nepreryivnogo obrazovaniya [Continuity of educational and training activities in continuing education] / S.M. Godnik // Perspektivy razvitiya sistemy nepreryivnogo obrazovaniya [pod red. Gershunskogo B.S.] - M.: Pedagogika, 1990 - S. 148-163.
2. Natsionalna doktrina rozvritku osvIti [National Doctrine of Education Development] / Normativne pravove zabezpechennya osvIti: [u 4-h ch]. - X.: Vidav, gr. «Osnova», 2004. - 4.1 - 144 s.

3. Преемственность // Педагогическая энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия, 1966. - Т.4. - С. 312.
4. Сухомлинський В.О. Забезпечення наступності в навчанні // Радянська школа. - 1958. - №12. - С 17-25.
5. Ушинський К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / К.Д. Ушинський. - М.: 1974. - т.2. - 488 с

3. Preemstvennost [continuity]// Pedagogicheskaya entsiklopediya. - M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1966. - T.4. - S. 312.
4. Suhomlinskiy V.O. Zabezpechennya nastupnosti v navchanni [Ensuring continuity in learning] // Radyanska shkola. - 1958. - #12. - S 17-25.
5. Ushinskiy K.D. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya: v 2-h t. [Selected pedagogical works] / K.D. Ushinskiy. - M.: 1974. - t.2. - 488 s

Abstract. The article deals with the notion of continuity and analyzes the development of the problem of continuity in learning mathematics in higher education. It is concluded that the problem of continuity in teaching mathematics in high school is not investigated and discussed.

Keywords: continuity, teaching of mathematics.

Анотація. В статті освітлені поняття преємственности и проанализировано состояние разработки проблемы преємственности в процессе обучения математике в вузе. Сделан вывод, что проблема реализации преємственности в обучении математике в вузах недостаточно исследована и освещена.

Ключевые слова: преємственность, обучение математике.

Ткаченко О.Б.¹

Особливості оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи України (кінець 90 – початок ххі століття)

¹ *Олена Борисівна Ткаченко, аспірантка, ХНПУ імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна
Received October 11, 2013; Accepted October 28, 2013*

Анотація. За період кінець 90-х – початок ХХІ століття було прийнято низку урядових програм та нормативно-правових документів, у яких підкреслювалось значення оцінки якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи, що було пов'язано, головним чином, з вирішенням кадрових завдань: оцінкою потенціалу для просування і зниження ризику щодо висування некомпетентних співробітників; зі зниженням витрат на навчання; з підтримкою у співробітників відчуття справедливості та підвищення трудової мотивації; організацією зворотнього зв'язку зі співробітниками про якість їх роботи; розробкою кадрових програм навчання та розвитку персоналу. З'ясовано, що завдяки розвитку вищої педагогічної освіти та творчих напрацювань вчених-педагогів досліджуваного періоду, матеріалів періодичної преси, рівня та особливостей розвитку соціально-педагогічних процесів в Україні педагогічна теорія збагатилася обґрунтуванням понять "оцінка", "якість професійно-педагогічної діяльності"; виявленням груп ознак якості; виокремленням видів, методів та критеріїв оцінки якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи. Метою введення системи оцінки праці викладачів ВНЗ є те, що оцінка професійно-педагогічної діяльності викладача є важливим інструментом управління та покращення якості освіти, вона стимулює покращення якості роботи викладача, дозволяє виявляти слабкі місця в його роботі і за результатами цього аналізу вносити необхідні корективи. Оцінка стимулює викладачів до підвищення особистісної кваліфікації, дає можливість встановити відповідність між результатами професійної діяльності та оплатою праці, активізує інноваційний потенціал викладача, стимулює безперервне підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, дисциплінує та мотивує викладачів, дозволяє визначити його рейтинг, використовується як дієвий інструмент виявлення професійних, моральних, організаторських здібностей викладачів, їх реальних можливостей щодо професійного розвитку, виступає одним з мотивів підвищення теоретичного і методичного рівня занять.

Ключові слова: оцінювання, якість, оцінка якості, професійно-педагогічна діяльність, викладач.

Вступ. Освітній простір сучасного українського суспільства зазнає істотних змін, що відбуваються внаслідок процесів євроінтеграції, економічної та політичної глобалізації, стрімкого розвитку науки та техніки, оновлення концептуальних засад інноваційної діяльності. Це сприяє впровадженню єдиних стандартів підготовки фахівців різних галузей, уніфікації навчальних програм відповідно до кредитно-модульної системи, розробці узгодженої стратегії розвитку вищої школи, реалізації новітніх стандартів навчально-виховного процесу. Саме тому підвищується попит на висококваліфікованих спеціалістів, посилюються вимоги до навчальних закладів, що можуть надати відповідний рівень освітніх послуг.

Вирішення проблеми якості освіти не можна розглядати окремо від проблеми належного кадрового забезпечення вищих навчальних закладів. Вищезазначене можливе за умови створення та впровадження різномірневої системи оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Короткий огляд публікацій з теми. Вивчення стану дослідженості проблеми оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ України свідчить про її актуальність наприкінці 90-х – на початку ХХІ століття. Пошуки більш досконалих шляхів вирішення цієї проблеми представлено в роботах В. Андрущенко, В. Болотова, А. Завгороднього, К. Корсака, В. Кременя, В. Литвина, Н. Медведенко,

В. Мельника, М. Поташника, Ю. Похолкова, Н. Селезньової, С. Солоніна. Проблема оцінювання якості діяльності викладачів у цей час досліджувалась Н. Бордовською, В. Захаревичем, Л. Медведниковою, А. Мельниковим, А. Остапенко, Г. Скоком, О. Скібицькою, В. Сімоновим, П. Черніковим. Значний внесок у дослідження проблеми оцінки персоналу ВНЗ зробили А. Вучкович-Стадник, І. Нікуліна, О. Римська, С. Ємельянов.

Мета статті – схарактеризувати особливості оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи на законодавчому рівні та рівні теорії упродовж аналізованого періоду.

Як засвічило проведене дослідження, на початку ХХІ ст. прийнято низку урядових програм та нормативно-правових документів (Всесвітня декларація "Вища освіта в ХХІ столітті: підходи та практичні заходи", Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті "Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна ХХІ століття" 1993); УКАЗ Президента України "Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні" (1995), Закон України "Про вищу освіту" (2002) підкреслювалось значення оцінки якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи у зв'язку з: необхідністю посилення соціально-економічного захисту учасників навчально-виховного процесу; підвищення рівня матеріального стимулювання науково-педагогічних працівників за вчений ступінь та вислугу років [3].

У цей час, в аспекті нашого дослідження цінною видається праця Н.В. Бордовської, в якій авторка трактує *якість професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ* таким чином – це характеристика реального змісту діяльності, яка вмотивується певними ознаками та показниками, зокрема відповідністю встановленим нормам та стандартам здійснення певного виду діяльності, мірою задоволення тих, хто прямо чи опосередковано зацікавлений у результатах цієї діяльності. Оцінка, на її думку, це складова частина якості вищої освіти і підґрунтя для вирішення завдань управління якістю освіти в ВНЗ та підготовки спеціалістів. До умов здійснення процедури оцінювання віднесено: встановлення специфіки змісту діяльності викладача; визначення відповідності індивідуальної діяльності викладача загальним вимогам, що висунуті до такої діяльності; виявлення рівня задоволення діяльністю викладача суб'єктами освітнього процесу [6].

Цілісна та повна характеристика якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи представлена нею в концепції посередництвом чотирьох взаємопов'язаних груп *ознак якості*: 1) соціально-професійних; 2) функціонально-рольових; 3) етико-психологічних; 4) індивідуально-технологічних. До них виділено та обґрунтовано критерії та принципи оцінки якості педагогічної діяльності. Стверджується, що оцінка якості професійно-педагогічної діяльності не повинна замінюватись оцінкою особистісних якостей її суб'єкта, оцінка не може зводитись тільки до оцінки її результатів та має враховувати об'єктивні розмежування в умовах її здійснення та компетенції конкретних спеціалістів. Процедура оцінки якості професійно-педагогічної діяльності викладача має на меті встановлення одного з чотирьох рівнів якості: нормативно-допустимого, нормативно оптимального, над нормативного і ненормативного.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить про існування декількох видів оцінки якості професійно-педагогічної діяльності викладачів: 1) за предметом оцінювання: цілісна (системна) оцінка – має на меті отримання характеристики якості діяльності викладача в цілому та парціальна (частково-аспектна) – направлена на визначення якості окремих сторін діяльності викладача; 2) за способами оцінювання: комплексна (багаторівнева) – вимагає застосування комплексу засобів, інструментів оцінювання та тримання узагальненого результату та одновимірна – має на меті обмежене використання засобів оцінки; 3) за задачами оцінювання: персональна – направлена на виявлення якості діяльності кожного викладача особисто та статистична – дає уявлення про загальний рівень якості діяльності викладачів в даному вузі чи підрозділі [1, с. 16–17].

На цьому етапі оцінка вже зводилась не лише до контролю за діяльністю викладача, а вважалась важливим інструментом покращення якості їх роботи (педагогічна функція) і впливу на рівень результатів та якості діяльності викладачів (управлінська функція).

Особливістю цього періоду стало те, що педагогічна теорія збагатилася розробкою методів оцінювання

якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ. Так, методи поділялися на: *якісні* (усна та письмова характеристика, біографічний метод, опис результатів діяльності за певний період); *кількісні* (метод бальної оцінки, метод ранжирування, коефіцієнтна оцінка); *комбіновані* (співбесіда, анкетування, тестування, рейтинг, експертиза). Важливим для оцінювання виявилася пропозиція поділу методів на: *прогностичні*, що передбачали побудову моделі-прогнозу майбутньої діяльності викладача – визначення потенціалу особи та індивідуального розвитку; *практичні* – оцінку сьогоdnішнього стану діяльності; *методи збору інформації* (показників і критеріїв) та *методи вимірювання* (оцінювання) [6, с. 32–33].

Критеріями оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ на цьому етапі вважалися: рівень професійної підготовки наукового працівника; результативність його роботи; ефективність праці з урахуванням конкретних вимог до цієї категорії працівників (Положення про атестацію науково-педагогічних працівників); рівень викладання навчальної дисципліни (науковість, майстерність оцінювання якісного рівня знань студентів, трудова дисципліна професорсько-викладацького складу, етики та естетики педагогів вищої школи, розвитку особистості, досягнень студентів [4]; наявність особистісних якостей: мотиваційних (упевненість, соціальна активність); професійних (глибоке знання в області своєї дисципліни, методики навчання); особистісних (вміння ставити педагогічні цілі і визначати навчально-виховну діяльність, розвивати інтерес студентів до своєї науки); моральних (чесність та справедливість, простота та скромність, справедливість по відношенню до колег та студентів) [5].

Але не зважаючи на існування визначеного набору загальноприйнятних характеристик та критеріїв оцінки якості професійно-педагогічної діяльності викладачів у залежності від її специфіки та якості, пріоритетність критеріїв у конкретному ВНЗ могла бути різною. На сьогодні критерії оцінки якості діяльності викладачів залишаються нормативно невизначеними.

Подальшого розвитку на досліджуваному етапі набуло питання перегляду підходів до управління науково-педагогічною працею на основі сучасних принципів її організації та розробки та впровадження у кожному ВНЗ об'єктивної системи оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів, яка б сприяла підвищенню якості запропонованих освітніх послуг, вдосконаленню оплати праці, покращенню методів управління освітнім закладом [2;7].

Висновки. На основі аналізу офіційно-нормативних документів, тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти та творчих напрацювань вчених-педагогів досліджуваного періоду, матеріалів періодичної преси, рівня та особливостей розвитку соціально-педагогічних процесів в Україні педагогічна теорія збагатилася обґрунтуванням понять "оцінка", "якість професійно-педагогічної діяльності"; виявленням груп ознак якості; виокремленням видів, методів та критеріїв оцінки якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бордовская Н.В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза: Методические рекомендации / Н.В. Бордовская, Е.В. Титова. – СПб.: Архангельск, 2003. – 72 с.
2. Васильева Е. Ю. Концепция системы оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава в вузе. [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Ю. Васильева. – СПб., 2005. – 499 с.
3. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / Кремень В.Г., Ніколаєнко С.М., Степко М.Ф. та ін.; За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
4. Зварич І. Критерії оцінювання педагогічної діяльності викладачів у ВНЗ / І. Зварич // Молодь і ринок. – 2010. – №5. – С. 21–29.
5. Кузовлев В. П. Преподавание в вузе: наука и искусство / В. П. Кузовлев // Педагогика. – 2000 – № 1–с. 52–57
6. Пархоменко І. М. Оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів під час атестації / І.М. Пархоменко – К.: К-Подільський, 2008. – 143 с.
7. Скібицька О. В. Актуальні проблеми стимулювання науково-педагогічної праці. Монографія / О.В. Скібицька – Кіровоград: ПіК, 2003. – 87 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLATERATED

1. Bordovskaya N.V. Metodyka ocenki kachestva deyatelnosti prepodavateley vuza: Metodicheskiye rekomendacii [Methodology of evaluation of quality of higher school teachers' activity] / N.V. Bordovskaya, E.V. Titova. – SkP.: Arhangel'sk, 2003. – 72 s.
2. Vasilyeva E.U. Konceptiya systemy ocenki kachestva deyatelnosti profesorsko-prepodavatskogo sostava v vuze [Tekst]: dis. ... d-ra ped. Nauk [Conception of the system of evaluation of quality of higher school teachers in higher educational establishment] / E.U. Vasilyeva. – SkP., 2005. –499 s.
3. Vuscha osvita v Ukraini: Navch.posib. [Higher education in Ukraine] / Kremen V. G., Nikolayenko S.M., Stepko M. F ta in; za red. V. G. Kremenya, S. M. Nikolayenka. –K.: Znannia, 2005 – 327 s.
4. Zvarych I. Kruteriyi ocinjuvannya pedagogichnoi diyalnosti vkladachiv u VNZ / I. Zvaruch [Criterion of evaluation of pedagogical activity of teachers in higher school] // Molod i rynok. – 2010. – №5. – S. 21–29.
5. Kuzovlev V.P. Prepodavaniye v vuze: nauka i iskustvo / V.P. Kuzovlev [Teaching in University] // Pedagogika– 2000 – № 1–s. 52–57
6. Parhomenko I.M. Ocinyuvannya upravlinskoyi diyalnosti kerivnykiv zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv pid chas atestitsiyi [Evaluation of the administrative activity of the heads of secondary schools during attestation] / I. M. Parchomenko – K.: K-Podil'skiy, 2008. – 143 s.
7. Skibutcka O.V. Aktualni problemy stymuluvannya naukovopedagogichnoi praci. Monografiya [Actual problems of stimulations of scientific and pedagogical activity] / O.V. Skibucka – Kirovograd: PiK, 2003. – 87 s.

Tkachenko O.B. Features of evaluation of quality of professional and pedagogical activity of higher school teachers of Ukraine (the end of 90 –beginning of the XXI century)

Abstract. In the given articles on the basis of a wide spectrum of scientific and pedagogical literature of the end of 90th – beginning of the XXI century feature of evaluation of quality of professional and pedagogical activity of higher school teachers at the legislative level and level of theory is characterized. It is set that during an investigated period a great number of the governmental programs and normatively-legal documents on the value of estimation of quality of professional and pedagogical activity of higher school teachers were accepted, and it was connected, mainly, with the decision of such tasks: estimation of potential for advancement and decline of risk in relation to pulling out of incompetent employees; cost cutting on studies; support for the employees of feeling justice and increase of labor motivation; organization of feed-back with employees about quality of their work; skilled program of studies and development of a staff. It was found out, that due to the development of higher pedagogical education and creative works of teachers of the investigated period, materials of the periodic press, level and features of development of social and pedagogical processes in Ukraine a pedagogical theory was enriched by the explanation of concepts "estimation", "quality of professional and pedagogical activity"; an explanation of signs of quality; formation of kinds, methods and criteria of estimation of quality of professional and pedagogical activity of higher school teachers. As it was proven by the researchers, that the aim of introduction of the system of estimation of higher school teacher's activity that the estimation of professional and pedagogical activity is an important instrument of management and improvement of quality of education, it stimulates the improvement of quality of teacher's work, allows to find out weak points in their work and on results this analysis to bring in necessary changes. Besides, evaluation stimulates teachers to the improvement of personal qualification, gives an opportunity to set accordance between the results of professional activity and remuneration of labor, activates their innovative potential, stimulates the continuous increase of level of professional competence of pedagogical workers, disciplines and motivates teachers, allows to define their rating, used as an effective instrument of exposure of professional, moral, organizational capabilities of teachers, their real possibilities in relation to professional development, comes forward as one of reasons of increase of theoretical and methodical level of classes.

Keywords: evaluation, quality, evaluation of quality, professional and pedagogical activity, higher school teacher.

Ткаченко Е.Б. Особенности оценивания качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы Украины (конец 90 – начало XXI века)

Аннотация. На протяжении периода конец 90-х – начало XXI столетия в Украине было принято ряд правительственных программ и нормативно-правовых документов, в которых подчеркивалось значение оценки качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы, что было связано, главным образом, с решением кадровых заданий: оценкой потенциала для продвижения и снижения риска относительно выдвигания некомпетентных сотрудников; со снижением расходов на учебу; с поддержкой у сотрудников ощущения справедливости и повышения трудовой мотивации; организацией обратной связи с сотрудниками о качестве их работы; разработкой кадровых программ учебы и развития персонала. Благодаря развитию высшего педагогического образования и творческих наработок ученых-педагогов исследуемого периода, материалов периодической прессы, уровня и особенностей развития социально-педагогических процессов в Украине педагогическая теория обогатилась обоснованием понятий "оценка", "качество профессионально-педагогической деятельности"; выявлением групп признаков качества; выделением видов, методов и критериев оценки качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы. Целью введения системы оценки качества деятельности преподавателей высшей школы является то, что оценка профессионально-педагогической деятельности преподавателя является важным инструментом управления и улучшения качества образования, она стимулирует улучшение качества рабо-

ты преподавателя, позволяет обнаруживать слабые места в его работе и по результатам этого анализа вносить необходимые коррективы. Оценка стимулирует преподавателей к повышению личностной квалификации, дает возможность установить соответствие между результатами профессиональной деятельности и оплатой труда, активизирует инновационный потенциал преподавателя, стимулирует непрерывное повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников, дисциплинирует и мотивирует преподавателей, позволяет определить его рейтинг, используется в качестве действенный инструмент выявления профессиональных, моральных, организаторских способностей преподавателей, их реальных возможностей относительно профессионального развития, выступает одним из мотивов повышения теоретического и методического уровня занятий.

Ключевые слова: оценивание, качество, оценка качества, профессионально-педагогическая деятельность, преподаватель.

Третью В.В.¹

Політологічна освіта як складова національної системи вищої освіти

¹ Третью Віталій Віталійович, кандидат технічних наук, доцент

Хмельницький національний університет, декан факультету міжнародних відносин, м. Хмельницький, Україна
Received October 14, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація: Вища освіта України формується як одна з найголовніших базових цінностей державності, суспільної свідомості, спрямовується на досягнення якісно нового рівня підготовки фахівців відповідно до соціально-економічних умов і потреб держави. Основоположними принципами побудови системи політологічної освіти є: розвиток політологічної освіти як складової загальнодержавної системи освіти; єдність управління об'єктами системи політологічної освіти; єдність змісту та технології фундаментальної і загальнокультурної підготовки фахівців; комплексне ефективне використання науково-педагогічного, навчально-методичного та матеріально-технічного потенціалу системи політологічної освіти; стандартизація політологічної освіти; неперервний розвиток системи, її модернізація. Серед основних проблем функціонування системи політологічної освіти в Україні найголовнішою є визначення нормативної і методологічної бази змісту політологічної освіти в умовах неперервності та ступеневості освіти. Розробка концептуальних засад розвитку системи політологічної освіти має базуватися на використанні системного підходу, що дозволяє розкрити цілісність досліджуваної системи та, виходячи зі складності її компонентів, виявити механізми, які забезпечують цю цілісність. Вона повинна мати якісну законодавчу базу, міцне науково-методологічне підґрунтя, відповідати вимогам ринку праці та потребам суспільства.

Ключові слова: політологічна освіта, система, принципи, системний підхід, підготовка фахівців міжнародних відносин.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розвиток суспільства, використання його потенціалу безпосередньо залежать від рівня управління соціальними процесами. Необхідність регулювання складних соціальних систем, насамперед відносин між великими соціальними групами (класами, народами, націями), надала процесові управління політичного характеру. Побудова суверенної і демократичної України, її інтеграція у світове співтовариство, реформи і зміни в усіх ланках суспільного життя, потребують ґрунтовного теоретичного осмислення, значних практичних зусиль з питань державотворення. Досягнення цієї мети тісно пов'язано з формуванням нової політичної еліти України, підготовкою фахівців, компетентних у сфері міжнародних відносин, політичного життя, державного і соціально-політичного управління. Експерт, аналітик, радник, консультант, викладач суспільних дисциплін, озброєний новими знаннями – це професія, без яких не обійтись в наш час навчальним закладам, державним установам, політичним і громадським організаціям.

Сьогодні, коли в суспільстві значно активізувались політичні процеси, разом з іншими сферами громадського життя, суттєвих змін зазнає і сфера міжнародних та політичних відносин. Відповідно зростає потреба в науковому осмисленні, прогнозуванні розвитку міжнародних політичних процесів, можливих кризових ситуацій, розробці практичних рекомендацій щодо їх упередження. В цих умовах потрібні фахівці, які

вміють аналізувати, систематизувати, узагальнювати і давати оцінку політичним явищам, продукувати альтернативні ідеї, раціоналізувати політичні рішення, розробляти оптимальні методи управління, технології вирішення соціально-політичних конфліктів і криз, досягнення злагоди в суспільстві [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури засвідчує проблема розвитку політологічної освіти в ХХІ ст. має міждисциплінарний характер її розв'язання, оскільки перебуває у полі зору філософів, соціологів, політологів, істориків, економістів, педагогів. Науковці В. Астахова, Л. Герасіна, І. Зязюн, Л. Іонін, В. Кремень, А. Лігоцький, С. Кононенко, Н. Ничкало, В. Семенова, С. Шергін. сходяться у своїх поглядах, що у сучасний період політологічна освіта характеризується як складна, нелінійна, динамічна, нестійка система, спрогнозувати розвиток якої проблематично, інколи навіть неможливо. Системне вивчення галузевої професійної освіти у взаємозв'язках із різними соціальними підсистемами здійснюється в педагогічній літературі, зокрема досліджено взаємозв'язок політологічної освіти в системі: держава – культура – вища освіта.

Формулювання мети статті. Вивчення основних проблем і обґрунтування перспектив розвитку політологічної освіти як складової національної системи освіти підсилює актуальність проблеми дослідження в умовах трансформаційних процесів формування сучасного суспільства, інтеграції в європейський і сві-

товий науково-освітній простір, орієнтації на фундаментальні цінності загальносвітової культури, модернізації суспільного діалогу.

Актуальність означеної проблеми, її соціально-педагогічна значущість, недостатня теоретична і практична розробленість, а також висока суспільна потреба в удосконаленні якості професійної підготовки фахівців міжнародних відносин окреслили *мету статті* – обґрунтувати нові пріоритети та стратегії розвитку політологічної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес активної євроінтеграції України вступив у фазу радикальних геополітичних трансформацій. Нині йдеться не лише про подолання різниць та бар'єрів в економічній і фінансовій сферах, створення єдиного економічного простору, а й насамперед про формування у громадян європейської самосвідомості та ідентичності, розуміння, відчуття громадянства європейської спільноти. Україна, стратегічно зорієнтувавшись до європейського виміру, має формувати європейську свідомість громадян. Останнє ґрунтується на розвитку єдиного полікультурного і наукового європейського простору. Проблема полягає в тому, щоб цей простір став єдністю багатоманітності, тобто ґрунтувався на визнанні цінності окремих національних культур і водночас інтегрувався в єдине ціле через особливості та специфічність кожної культури [1,2].

Вирішення завдань модернізації політологічної науки неможливе без усунення розриву, що збільшується, між фундаментальною наукою та практичною зовнішньополітичною і зовнішньоекономічною діяльністю. Подолання цього розриву здатне в перспективі гармонізувати громадські взаємовідносини, удосконалити діяльність державних структур і структур громадянського суспільства, якісно підвищити рівень підготовки та опрацювання політичних рішень. Для цього необхідне проведення фундаментальних і прикладних досліджень на межі таких галузей знань, як політологія, країнознавство, державне управління, конституційне право, історія і соціологія. Дослідження повинні ґрунтуватися на синтезі ідей, представлених в кращих роботах українських та зарубіжних учених, включати як фундаментальні дослідження (порівняльні дослідження політичних систем, партійних систем, конституцій), так і прикладні розробки (правові основи державної служби, специфіка цивільної та дипломатичної служби у країнах, мовна підготовка). На основі таких досліджень повинна здійснюватися підготовка фахівців в галузях міжнародних відносин, державного управління, політології і соціології, економіки і права. Ці галузі є взаємозалежними. З одного боку, просування інтересів України за кордоном має на увазі в якості ресурсної бази успішний експорт високих технологій і знань. З іншого, експорт високої технологій ускладнюватиметься відсутністю суттєвої дипломатичної і політичної підтримки з боку держави. Нарешті, зовнішньополітичні завдання України вписані в ширший контекст розвитку держави і громадянського суспільства. Теорія і практика показують, що зовнішньополітична діяльність держави, зовнішньоекономічна діяльність державних і приватних компаній, сфера державного управління і саморегу-

льованого громадянського суспільства у сучасному світі взаємопов'язані та взаємозалежні.

Вивчення показало, що в наукових студіях немає єдності з приводу інтерпретації термінів «політична освіта» і «політологічна освіта»: деякі науковці отожднюють ці поняття, інші ж, навпаки, прагнуть розмежувати їх. Політологічну освіту розглядають як процес викладання політології у ВНЗ, і як систему організації навчання професійних політологів-міжнародників.

У нашому баченні під *політичною освітою* розуміємо цілеспрямований, системний і різноманітний за формами та методами процес формування знань про політику, політичні цінності і моделі політичної поведінки, суб'єктами якої виступають як політичні, так і цивільні інститути суспільства. Цей вид освіти здійснюється у рамках усього соціуму, і ВНЗ є в цьому випадку найважливішим, але не єдиним інститутом, що реалізує його цілі і завдання. Під *політологічною освітою* розуміємо процес професійної підготовки політологів - фахівців міжнародних відносин, що здійснюється у ВНЗ відповідно до цілей і завдань державного стандарту освіти.

Ключові відмінності між політичною і політологічною освітою у ВНЗ полягають в меті і, відповідно, у кінцевому результаті навчання. У першому випадку необхідно виробити критичне, раціональне і об'єктивне уявлення про політичні інститути і процеси, підготувати людину до виконання різних політичних ролей, розвинути здатність робити самостійний вибір і нести за нього відповідальність. Політологічна ж освіта є навчання методом і способом наукового пізнання політичного світу, міжнародних відносин, яке будується на принципах об'єктивності, критичності, верифікованості та ін. Якнайповніше воно реалізується при підготовці фахівців міжнародних відносин, орієнтуючись на останні наукові досягнення, об'єктивність і раціональність пізнання, а також включає елементи політичного інформування і політичного виховання.

Виокремлення з предметної і дослідницької сфер політології міжнародної проблематики стало особливо помітним після закінчення Першої світової війни. Актуальність системного вивчення міжнародних відносин, як найменш досліджуваних і прогнозованих серед інших політичних процесів, була пов'язана з необхідністю попередження руйнівних воєнних конфліктів, у котрих брали участь великі держави, і які за своїми наслідками серйозно загрожували міжнародному порядку. Закономірно, що становлення науки про міжнародні відносини як навчальної дисципліни почалося зі створення відповідних кафедр в університетах США і Великої Британії. Спочатку дослідницьке поле цієї досить молодого науки було обмежено накопиченням емпіричних даних про міжнародні відносини, з'ясуванням їх природи та еволюції. Теоретична складова, тобто пошук закономірностей, їх типологізація, верифікація та прогнозування перебували тоді у зародковому стані.

Починаючи з другої половини ХХ ст., наука про міжнародні відносини набула статусу раціональної теорії, предмет якої визначив засновник «класичної парадигми» політичного реалізму Г. Морґентау: «Те-

орія міжнародних відносин є раціонально впорядкованим резюме всіх раціональних елементів, які спостерігач виявив в об'єкті. Така теорія є чимось на кшталт раціонального нарису міжнародних відносин, карти міжнародної сцени" [9]. Інший класик американської політології, представник школи теорії складних систем і порівняльного аналізу світополітичних процесів, Дж. Розенау визначив сутність теорії міжнародних відносин як "сукупність дій і взаємодій суб'єктів міжнародної системи".

Упродовж 60–90-х рр. ХХ ст. в своїх науково-теоретичних працях як відомим американським (К. Боулдінг, К. Волтц, А. Волферс, Р. Гілпін, К. Дойч, М. Каплан, Р. Кеохейн, К. Райт, Р. Роузкранс, С. Хоффман, Т. Шеллінг), так і європейським (Р. Арон, Ф. Брайар, Г. Бутуль, Б. Бузан, Б. Баді, Х. Булл, М. Вайт, Й. Галтунг, Т. де Монбріаль, К.-М. Смутс) дослідникам не вдалося створити універсальну за формою та раціональною за змістом теорію міжнародних відносин. Розмаїття запропонованих ними концепцій і теорій "середнього рівня", за допомогою яких розглядалися і аналізувалися світополітичні процеси, не привело до цілісного розуміння теоретичної проблематики сучасних міжнародних відносин [5]. Незважаючи на застосування системного підходу, наукових методів аналізу та прикладних методик, ані "модерністи", ані "традиціоналісти" не змогли подолати фрагментарність і суперечливість загального дискурсу щодо предмета теорії міжнародних відносин. Очевидно, що неможливість створення так званої "гранд-теорії" в рамках класичних, неокласичних, неокласичних і посткласичних парадигм і наукових шкіл зумовлена складною природою та схоластичністю міжнародних відносин, яка пов'язана з їх політико-організаційними, економічними, соціокультурними та психологічними чинниками та закономірностями. У сукупності ці чинники актуалізували політологічний напрям у науці про міжнародні відносини.

Глобалізація як процес сучасної загальнолюдської еволюції і прогресу стає для України імперативом. Із глобалізацією пов'язаний вибір моделі розвитку – технологічної, економічної, соціальної, цивілізаційної. Нині конкурентоспроможність країн визначається динамічними перевагами з пріоритетністю інновацій, знань, інформації, а не статичними, пов'язаними із забезпеченістю матеріальними і трудовими ресурсами. Основою нової промислової революції є технологічний прорив у "нову" економіку, тісна взаємодія між такими ключовими технологіями, як мікроекономіка, телекомунікація, комп'ютери, створення нових матеріалів із певними властивостями, біотехнології. В нинішніх умовах інтенсивно змінюється система вищої освіти, поступово входячи до складу вирішальних чинників світової політики. Глобалізація, інтенсивно змінюючи конфігурацію світової економіки, впливає на сучасну освіту, векторно спрямовуючи її до планетарного масштабу. В контексті Болонської декларації, що орієнтує на забезпечення загальноєвропейського характеру системи вищої освіти країн Європи, одним із важливих напрямів розвитку вітчизняної системи освіти є її диверсифікація [4,6,7].

Головною передумовою становлення та розвитку політологічної освіти в Україні був вихід Української

РСР на світову арену як повноправного суб'єкта міжнародних відносин наприкінці Другої світової війни. УРСР стала однією з держав-засновниць ООН, увійшла до складу її спеціалізованих організацій. 4 березня 1944 року був утворений Народний комісаріат закордонних справ УРСР, і відтак перед Україною постало завдання підготовки дипломатичних кадрів для здійснення зовнішньополітичної діяльності республіки.

На підставі рішень уряду в Київському університеті було відкрито новий факультет – міжнародних відносин і міжнародного права Київського університету імені Тараса Шевченка було реорганізовано в Інститут міжнародних відносин і міжнародного права, який у грудні 1990 року перейменовано на Інститут міжнародних відносин.

Якісно нова сторінка в історії вітчизняної політологічної освіти відкрилася з проголошенням незалежності України. Указом Президента України від 30 травня 1995 року Інститут міжнародних відносин було визначено головним навчально-методичним центром з підготовки фахівців для роботи у сфері міжнародних відносин і зовнішньої політики нашої держави. Підготовка фахівців здійснювалася за трьома спеціальностями:

- "Міжнародні відносини";
- "Міжнародне право";
- "Міжнародні економічні відносини".

1995 року в Інституті започатковано підготовку фахівців за спеціальністю "Міжнародна інформація". 2002 року вперше серед вищих навчальних закладів України в Інституті розпочато підготовку студентів за спеціальністю "Міжнародний бізнес". У 2012 р. розпочато підготовку студентів за спеціальністю "Країнознавство".

Сьогодні в Україні сформовано потужну школу підготовки фахівців-міжнародників. Водночас докорінні зміни, що відбуваються в міжнародному середовищі, в якому функціонує незалежна Україна, потребують продовження роботи з обґрунтування теоретичних та методичних засад удосконалення професійної підготовки фахівців міжнародних відносин на всіх системних рівнях: законодавчому, управлінському, теоретико-методологічному, організаційно-педагогічному, соціально-економічному, інформаційному, особистісному. У зв'язку з цим особливої гостроти набуває проблема теоретичного обґрунтування та практичної реалізації концептуальних засад розвитку системи політологічної освіти в умовах диверсифікації вітчизняної системи вищої освіти.

Основним завданням системи політологічної освіти є якісно новий рівень підготовки до професійної діяльності фахівців міжнародних відносин. Ця система має бути раціональною, ефективною, економічно доцільною, відкритою, демократичною, функціонувати відповідно до загальноприйнятих принципів освітньої діяльності (гуманізм, свобода і відповідальність, пріоритетність загальнолюдських цінностей, взаємозв'язок з історією, культурою, традиціями країни, взаємодія з іншими культурами). Основоположними принципами побудови системи політологічної освіти є:

- розвиток політологічної освіти як складової загальнодержавної системи освіти;

– інтеграція політологічної освіти в національну систему освіти на засадах єдиної законодавчої та правової бази.

Передумовами формування системи політологічної освіти в Україні стали:

- відповідна законодавча база;
- розробка єдиної державної системи стандартів освіти;
- тенденції інтеграції української освіти в європейський та світовий освітній простір;
- трансформація освітньо-кваліфікаційних рівнів і ступеневості освіти відповідно до міжнародних вимог.

Актуальність формування системи політологічної освіти зумовлена об'єктивним характером процесу розвитку світових тенденцій у сфері підготовки фахівців міжнародних відносин. Основною метою системи політологічної освіти є якісна фундаментальна та загальнокультурна підготовка фахівців для галузі завдяки залученню висококваліфікованих викладачів, науковців і практиків, зміцнення науково-методичного і матеріально-технічного забезпечення навчального процесу.

Аналіз нормативної бази дає змогу стверджувати, що відбулися окремі зміни в переліку напрямів підготовки фахівців-міжнародників у ВНЗ.

24 травня 1997 р. Кабінет Міністрів України затвердив перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців міжнародних відносин у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. За цим переліком напрям підготовки “0304 – Міжнародні відносини” об'єднує такі спеціальності: “Міжнародні відносини”, “Міжнародне право”, “Міжнародні економічні відносини”, “Міжнародна інформація”, “Міжнародний бізнес” та “Країнознавство”.

2004 року були затверджені МОН України і Міністерством праці та соціальної політики України та зареєстровані Міністром України галузеві стандарти освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” напряму підготовки “6.030401 – Міжнародні відносини”, та галузеві стандарти освітньо-кваліфікаційних рівнів “спеціаліст” та “магістр” спеціальностей “Міжнародні відносини”, “Міжнародне право”, “Міжнародні економічні відносини”, “Міжнародна інформація”, “Міжнародний бізнес” та “Країнознавство” [3]. На базі цих стандартів близько 30 навчальних закладів України здійснюють підготовку фахівців для галузі міжнародних відносин.

13 грудня 2006 р. Кабінетом Міністрів України затверджено новий перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавра”. За цим переліком підготовка фахівців-міжнародників здійснюється у галузі знань “0302 – Міжнародні відносини” за напрямом “6.030201 – Міжнародні відносини”.

3 лютого 2010 р. Кабінет Міністрів України затвердив новий перелік напрямів підготовки фахівців у вищих навчальних закладах освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» галузі знань “0302 Міжнародні відносини”. У ньому розмежовано напрями підготовки фахівців для сфери міжнародних відносин, а саме:

6.030201 – “Міжнародні відносини”;

6.030202 – “Міжнародне право”;

6.030203 – “Міжнародні економічні відносини”;

6.030204 – “Міжнародна інформація”;

6.030205 – “Країнознавство”.

6.030206 – “Міжнародний бізнес”;

Розробка концептуальних засад розвитку системи політологічної освіти має базуватися на використанні системного підходу, що дозволяє розкрити цілісність досліджуваної системи та, виходячи зі складності її компонентів, виявити механізми, які забезпечують цю цілісність. Вона повинна мати якісну законодавчу базу, міцне науково-методологічне підґрунтя, відповідати вимогам ринку праці та потребам суспільства, опиратися на логічно обґрунтовані загальнопедагогічні принципи демократизації, гуманізації, науковості, відкритості, неперервності, цілісності, доступності, індивідуалізації, диверсифікації, диференціації, гнучкості тощо) та *специфічні* принципи (єдності законодавчої та правової бази; єдності управління об'єктами системи; єдності змісту і технології фундаментальної та загальнокультурної підготовки фахівців; комплексного ефективного використання науково-педагогічного, навчально-методичного та матеріально-технічного потенціалу системи; розроблення державних стандартів політологічної освіти; урахування специфіки підготовки фахівців міжнародних відносин; підтримки та оновлення навчально-матеріальної бази навчальних закладів за рахунок господарської, науково-технічної діяльності та платних послуг; неперервного розвитку системи в процесі її розширення та модернізації), виконувати певні *функції* (соціальну, аналітико-прогностичну, ціннісно-змістову, моніторингову, організаційну, економічну), включати необхідні *компоненти* (структурний, функціональний, змістовий, технологічний, управлінський та особистісний). Успішна реалізація зазначених принципів і функцій побудови системи політологічної освіти багато в чому залежить від структури та ефективності системи управління.

Водночас реалії засвідчують, що функціонування системи політологічної освіти в Україні потребує розв'язання низки проблем.

Першою проблемою є чітке визначення рівнів функціонування: управлінський (управління системою політологічної освіти); законодавчо-нормативний (законодавча база, державні освітні стандарти, типові положення про навчальні заклади); змістовий (нормативна основа змісту політологічної освіти); структурно-організаційний (форми підготовки професіоналів); професійно-психологічний (професійні та психологічні здібності, необхідні майбутнім фахівцям).

Друга проблема функціонування системи політологічної освіти пов'язана із визначенням нормативної та методологічної бази змісту політологічної освіти в умовах неперервної підготовки фахівців. Загальнодержавним компонентом такої освіти має бути фундаментальна політична, економічна та гуманітарна підготовка. Специфічними для підготовки фахівців міжнародних відносин є теоретичні та спеціальні знання.

Третя проблема – це проблема якості фундаментальної підготовки фахівців-міжнародників. У цьому контексті серед основних напрямів удосконалення професійної підготовки фахівців-міжнародників визначаємо такі: забезпечення гнучкої державної підт-

римки; розробка концептуальних засад розвитку теорії і практики професійної підготовки фахівців-міжнародників; забезпечення наукового супроводу; теоретико-методологічне і дидактичне обґрунтування професійної підготовки на основі міждисциплінарного підходу; кадрове забезпечення; розробка та впровадження єдиної методології моніторингу потреб ринку праці та аналізу результативності працевлаштування фахівців; забезпечення взаємозв'язку ринку освітніх послуг та ринку праці; використання передових ідей зарубіжного досвіду; забезпечення випереджувального розвитку системи професійної підготовки міжнародників.

Четверта проблема стосується наукового та теоретико-методологічного забезпечення системи політологічної освіти. Актуальним і практично значущим є розроблення галузевої науки, здійснення науково-дослідних розробок, проведення наукових конференцій та семінарів, форумів тощо.

Національна система освіти, її складова – політологічна освіта функціонують на основі фундаментальних знань у галузі науки, економіки, політики, технології, культури та в єдиному правовому просторі. Для успішного досягнення основної мети системи по-

літологічної освіти потрібно нормативно визначити засади, які мають бути покладені в основу функціонування цієї системи.

Висновки. Політологічна освіта є складовою національної освіти. Вища освіта України формується як одна з найголовніших базових цінностей державності, суспільної свідомості, спрямовується на досягнення якісно нового рівня підготовки фахівців відповідно до соціально-економічних умов і потреб держави. Основоволожними принципами побудови системи політологічної освіти є: розвиток політологічної освіти як складової загальнодержавної системи освіти; єдність управління об'єктами системи політологічної освіти, єдність змісту та технології фундаментальної і загальнокультурної підготовки фахівців; комплексне ефективно використання науково-педагогічного, навчально-методичного та матеріально-технічного потенціалу системи політологічної освіти; розроблення державних стандартів політологічної освіти; неперервний розвиток системи, її модернізація. Серед основних проблем функціонування системи політологічної освіти в Україні найголовнішою є визначення нормативної і методологічної бази змісту політологічної освіти в умовах неперервності та ступеневості освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова В.И. Глобальные проблемы образования и особенности их проявления в Украине. – Харьков: Око, 1994, – 147 с.
2. Герасина Л.Н. Современная высшая школа в условиях реформирования образования. – Харьков: Б. и., 1993. – 152 с.
3. ГСВОУ_04 Галузевий стандарт вищої освіти напрямку підготовки 0304 «Міжнародні відносини». Київ: 2004.
4. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2000. – №1. – С. 11–24.
5. Кононенко С.В. Форми політологічного розуміння міжнародних відносин / С.В. Кононенко. – К.: Ін-т всесвітньої історії НАН України, 2012. – 899 с.
6. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель. – 1998. – №2 С.10-17
7. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / за ред. Н.Г.Ничкало, В.О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.
8. Україна в постбіполярній системі міжнародних відносин: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / [В. А. Манжол та ін.; за ред. Л.В. Губерського]; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К.: Київський ун-т, 2008. – 512 с.
9. Morgenthau H. Politics among Nations. N.Y.: Knopf, 1954. – 540 p; Morgenthau, Hans. Politics Among Nations. The Struggle for Power and Peace. Fifth Edition. New York: Alfred A. Knopf, 1973. – 597 p.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Astakhova V.Y. Globalnye problemy obrazovaniya y osobennosti ykh proiavlenniya v Ukraine. [Global problems of education and features of their display in Ukraine] – Kharkov: Oco, 1994, – 147s.
2. Herasyna L.N. Sovremennaiia vysshiaia shkola v usloviakh reformirovaniya obrazovaniya. [Modern higher school in the conditions of education reforming] – Kharkov: B. y., 1993. – 152 s.
3. HСVOU_04 Haluzevyi standart vyshchoi osvity napriamu pidhotovky 0304 «Mizhnarodni vidnosyny». [Industry standard of higher education in specialization 0304 «International relations»] Kyiv: 2004.
4. Ziaziun I.A. Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini [Conceptual principles of education theory in Ukraine] // Pedagogika i psikhologhiia prof. osvity. – 2000. – №1. – S. 11-24.
5. Kononenko S.V. Formy politolohichnoho rozuminnia mizhnarodnykh vidnosyn [Forms of political science understanding in international relations] / S.V. Kononenko. – K.: In-t vsesvitnoi istorii NAN Ukrainy, 2012. – 899 s.
6. Kremen V.H. Natsionalna osvita yak sotsiokulturne yavyshe [National community as a sociocultural phenomenon] // Uchyitel. – 1998.- №2 S.10-17
7. Profesiina osvita v zarubizhnykh krainakh: porivnialnyi analiz:[Professional education in foreign countries: comparative analysis] Monohrafiia / za red.. N.H.Nychkalo, V.O. Kudina. – Cherkasy: Vybir, 2002. – 322 s.
8. Ukraina v postbipoliarnii systemi mizhnarodnykh vidnosyn:[Ukraine in the post-bipolar system of international relations] pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / [V.A. Manzhola ta in.; za red. L.V. Huberskoho]; Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka. – K.: Kyivskiy un-t, 2008. – 512 s.
9. Morgenthau H. Politics among Nations. N.Y.: Knopf, 1954. – 540 p; Morgenthau, Hans. Politics Among Nations. The Struggle for Power and Peace. Fifth Edition. New York: Alfred A. Knopf, 1973. – 597 p.

Tretko V. Political science education as constituent part of national higher education system

Abstract. Higher education in Ukraine is formed as one of the most important basic values of the state, public awareness, aimed at reaching a new level of training in accordance with the socio-economic conditions and the needs of the state. The fundamental principles of the political science education system are: the development of political science education as part of the national education system, the unity of political science system management; the unity of content and technology of fundamental and general cultural training; effective use of scientific and pedagogical, methodological and logistical potential of political science education; standardi-

zation of political science education; continuous system development and its modernization. It has been found that the main problem of the political science education system in Ukraine is to identify the most important regulatory and methodological framework of content of political science education in terms of education continuity. It has been emphasized that the development of the conceptual framework of political science education should be based on a systematic approach that can reveal the integrity of the system and the complexity of its components, identify the mechanisms that ensure this integrity. This system should have high-quality legal framework, strong scientific and methodological basis, meet the requirements of the labor market and the needs of society.

Keywords: political science education, system, principles, systematic approach, training in international relations.

Третько В.В. Политологическое образование как составляющая национальной системы высшего образования

Аннотация. Высшее образование Украины формируется как одна из главных базовых ценностей государственности, общественного сознания, нацелено на достижение качественно нового уровня подготовки специалистов в соответствии с социально-экономическими условиями и потребностями государства. основополагающие принципы построения системы политологического образования: развитие политологического образования как составляющей общегосударственной системы образования; единство управления объектами системы политологического образования; взаимосвязь содержания и технологий фундаментальной и общекультурной подготовки специалистов; комплексное эффективное использование научно-педагогического, учебно-методического и материально-технического потенциала системы политологического образования; стандартизация политологического образования; непрерывное развитие системы, ее модернизация. Среди основных проблем функционирования системы политологического образования в Украине главной является определение нормативной и методологической базы содержания политологического образования в условиях непрерывности и ступенчатости образования. Разработка концептуальных основ развития системы политологического образования должна базироваться на использовании системного подхода, позволяющего раскрыть целостность исследуемой системы и, исходя из сложности ее компонентов, выявить механизмы, которые обеспечивают эту целостность. Она должна иметь качественную законодательную базу, прочное научно-методологическое основание, соответствовать требованиям рынка труда и потребностям общества.

Ключевые слова: политологическое образование, система, принципы, системный подход, подготовка специалистов международных отношений.

Харизанов К.В.¹, Павлова Н.² WEB-платформа создания план-конспектов*

¹ Харизанов, Красимир, асистент

² Павлова, Наталия, доцент, кандидат наук,

Шуменский Университет им.Епископа Константина Преславского, Болгария
Received October 9, 2013; Accepted October 28, 2013

*Эта статья осуществляется с помощью фонда Научных исследований ШУ “Епископа Константина Преславского” – № РД- -08-248/13.03.2013

Аннотация. В статье даны примеры приложения экспериментальной web платформы в обучении студентов педагогического профиля. Предложенный подход можно использовать во всех учебных дисциплинах, в том числе в обучении математике, информатике, физике, химии и информационным технологиям. Основной целью использования данной платформы является идея облегчить работу студентов во время педагогической практики и возможность сохранить и использовать качественные планы уроков в дальнейшей работе, как студентов, так и учителей.

Ключевые слова: эксперимент, обучение, активные методы, платформа, электронное обучение

Постановка проблемы. Обучение студентов педагогического профиля, направлено к сочетанию углубленных познаний по соответствующему предмету с умениями в области методики, педагогики и психологии. Получение профессиональной компетенции связано с поиском специализированной литературы в области методики отдельных предметов. К сожалению, такая литература не всегда доступна и актуальна в области информатики и информационных технологий, так как эти науки развиваются очень быстро и методика не поспевает покрыть все темы, которые нужны студентам и учителям. В таких случаях чаще всего студенты ищут решение и методические реализации в Интернет пространстве. Они не всегда успевают найти действительно качественные материалы, представленные в форме доступной для школьников. Обычно они используют уроки, предназначенные для самообучения и для них трудно привести их в форму

план-конспекта, где подробно описаны дидактические цели, задачи, методы обучения, проводимые беседы и т.д. Во время практики студент работает в основном самостоятельно, иногда в команде с другими студентами, но всегда обсуждает заранее и сдает на проверку свои уроки своему базовому учителю и руководителю практики. Тем самым роль специалистов по методике (базового учителя и преподавателя) очень важна для правильного развития будущего учителя. Процесс этой работы, связан с рядом проблем. Студенту приходится приносить свои план-конспекты в бумажном виде или посылать по электронной почте соответствующие файлы. Преподавателю со своей стороны приходится все это хранить и другие студенты могут пользоваться готовыми материалами лишь с разрешения преподавателя. Таким образом часто теряются отличные план-конспекты, которые могут быть полезными в работе молодого учителя.

Все сказанное выше привело к идее облегчить совместную работу между студентом, преподавателем по методике и базовым учителем и одновременно с этим сохранить в удобном виде все студенческие план-конспекты с помощью web-платформы.

Анализ актуальных исследований. Платформы, предлагающие готовые план-конспекты, видеоуроки или отдельные материалы по разным предметам существуют. Можем отметить порталы <http://www.osrportal.eu/> и <http://www.pathway-project.eu/>. Тут учителя могут найти множество материалов в основном в области естественных наук. Первый портал направлен на уроки, в которых школьники будут посещать музей или работать с симуляторами, а второй направлен на использование исследовательского подхода в обучении. Для математиков и физиков очень полезен сайт <http://www.geogebra.org>. Тут учитель может найти материалы, созданные с помощью GeoGebra. Существует множество форумов, блогов и т.д., где учителя могут найти полезную информацию. В Болгарии особой популярностью пользуются www.teachers.bg, <http://start.e-edu.bg/>. Существует и множество возможностей использовать готовые видео-уроки, например ucha.se. В настоящее время эксперимент проводят с платформой StudyShare.

Учителя часто пользуются возможностями, которые доступны в Интернете, но исследование [1] показало, что сами учителя не любят делиться своими достижениями если нет соответствующего мотива – дополнительной оплаты, карьерного роста и т.д. Студенты во время практики обязаны создать определенное число уроков, тем самым они быстро смогут пополнить базу данных своими полными план-конспектами или отдельными фрагментами уроков. К тому же для их обучения удачно использовать шаблон план-конспекта, по которому можно описать уроки разных видов, в которых использованы разнообразные методы и подходы.

Целью статьи является показать что использование методических электронных ресурсов студентами – практикантами и начинающими учителями способствует их профессиональному росту.

Изложение основного материала. Учителя должны уметь записать план-конспект. В процессе проверки их профессиональных умений, эксперт проверяет не только их умения провести урок, но и запись используемых дидактических технологий, методов и т.д. Удачная структура и содержание план-конспекта, предложены авторами [2]. Мы будем придерживаться их структуры, давая студентам свободу оформления основного хода урока в форме сценария или таблицы. Студенты заранее обучены структуре и умеют определять тип урока, цели, методы и т.д. Во время практики студентам удобно пользоваться готовой библиотекой базовых методических заметок по конкретным учебным модулям, готовыми фрагментами уроков и конечно готовыми уроками. Важно преподавателю подчеркнуть, что каждый студент должен обработать готовый материал согласно особенностям класса, наличной технике и другим индивидуальным особенностям. Для работы в платформе необходима регистрация для всех участников – студентов-практикантов, базовых учителей и преподавателей, руково-

дящих практикой. К настоящему моменту мы обдумываем вариант сделать доступной возможность просмотра качественных материалов (одобренных преподавателем) для всех желающих посетителей, тем самым привлечь учителей и популяризовать работу наших студентов. Этот вопрос пока спорный так, как студент должен подписать декларацию согласия распространения его разработок в публичном пространстве.

Основные возможности данной платформы:

- Для базового учителя:
 - Следить работу студента.
 - Подавать указания студенту.
 - Вносить коррективы в готовый материал.
 - Предлагает дидактические материалы в электронном виде.
- Для преподавателя:
 - Выбор интерфейса.
 - Задавать задания.
 - Создавать примерные план-конспекты.
 - Предлагает дидактические материалы в электронном.
 - Следить работу студента.
 - Классифицировать готовые материалы (по темам, по качеству).
 - Оценивать студента.
 - Вносить коррективы в готовый материал.
 - Подавать указания студенту.
- Для студента:
 - Создавать план-конспект.
 - Создавать фрагменты урока.
 - Следить указания преподавателя и базового учителя.
 - Сдает урок преподавателю методики и базовому учителю.
 - Работать совместно с командой студентов.

Данная платформа будет доступна с помощью современных мобильных устройств, как смартфон, ноутбук, планшет. Предусмотрена возможность студентам работать совместно по одному план-конспекту так, как зачастую им приходится готовить одну тему, но для разных классов. При желании любой участник коммуникации может сделать pdf-файл с готовым план-конспектом, который удобно распечатать. Данную коммуникацию между преподавателем, студентом и базовым-учителем, можем рассматривать как частный случай популярного электронного обучения. Это обучение „часто связано с возможностями, которые дают разные электронные медиа для обучения, независимо от места обучаемого и преподавателя, независимо от времени, в котором проводится само обучение. Оно может осуществляться в разной форме формального и неформального обучения: дистанционно, открыто, поддерживая очную форму обучения, корпоративного обучения и т.д.”[4]

Согласно классификации, предложенной Ивановом [3] и адаптируя их к нашей задаче, возможны варианты:

Самостоятельное обучение – студент/молодой учитель использует платформу сам. Он имеет доступ к электронным базам данных и библиотекам;

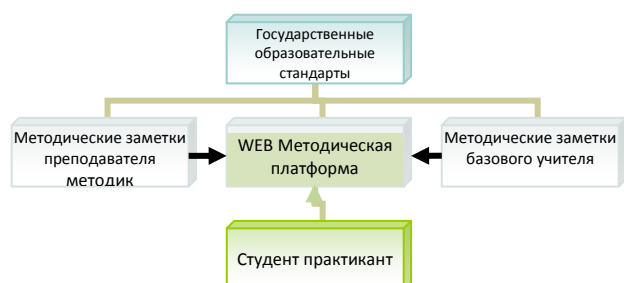
Один на один - студент/молодой учитель использует платформу, но имеет возможность получить помощь от преподавателя методики.

Один и группа - студент/молодой учитель использует платформу и имеет возможность обмениваться идеями с другими пользователями его уровня.

Группа и группа – группа студентов / молодых учителей использует платформу и имеет возможность обмениваться идеями с другими группами пользователей их уровня, например группы студентов разных университетов.

Любой методический материал, предназначенный для работы в школе, в том числе план-конспект зависит от поставленных образовательным министерством целей, стандартов и методических указаний по соответствующему ядру обучения. Учителя используют учебные программы, где эти указания ясно записаны и согласно им готовят свои уроки, определяют дидактические задачи и планируют годовое распределение. Параллельно с ними преподаватели методики следят актуальные учебные программы, анализируют цели, задачи, методические подходы к каждому уроку данного учебного предмета. Залогом успешной практики является тесная коммуникация между базовыми учителями и университетскими преподавателями. Такая методичная симбиоза, не только помогает при создании близких критериев оценивания и унификации содержания урочного план-конспекта, но и не дает университетским преподавателям потерять связь с реальной ситуацией в школе. Кроме того базовые учителя получают актуальную информацию и помощь в своей работе от университетских преподавателей.

Создание общей идеологии может помочь студенту-практиканту использовать максимально библиотеку методических заметок в своей работе над уроками (фиг.1).



Фиг. 1. Уровни разработки план-конспекта

Пример „Тип данных“ в Microsoft Excel

Данная тема не является любимой для студентов, вопреки богатым методическим возможностям ее преподавания. В своей практической работе мы выявили несколько причин, которые затрудняют студен-

тов. В основном это разные версии самого продукта MS Excel школе и на домашнем компьютере студента, второй, но не последней трудностью является факт, что сами студенты не владеют на высоком уровне данный продукт и не имеют мотивацию его выучить серьезно так, как им не приходится его использовать в своей работе. Это затрудняет со своей стороны возможность мотивировать школьников изучать MS Excel так, как они одинаково негативно относятся к нему как и сами школьники. Существуют и другие причины, но они второстепенные.

В процессе подготовки урока с помощью предложенной платформы студент имеет возможность постоянно видеть основные дидактические задачи, каждой фазы урока. Например в начальной фазе предложены методические заметки по задачам:

– **актуализация знаний** (структурные единицы, тип данных, возможности работы с данными и др.)

– **мотивация необходимости знаний** (применимость электронных таблиц в практике)

В основной фазе хода урока:

– **проблемные задачи** (пример, методические указания проведения беседы)

– **приложение знаний** (система задач, методические указания к некоторым из них)

К заключительной фазе:

– **обобщение** (указания к основным пунктам, описание нескольких подходов осуществления обобщения)

– **самостоятельная работа** (примерные задачи и темы проектов, вариант задания для детей, которые не имеют возможность использовать компьютер дома).

– **проверка знаний** (короткий тест, викторина).

Используя указания и готовые примеры студент выстраивает свой урок. Он сам выбирает методы и подходы в зависимости от класса, в котором он будет работать и своего личного стиля преподавания. Студент имеет полную свободу создать собственные системы задач, тестов, описать беседу и т.д. Готовый урок студент с легкостью может послать преподавателю методики и/или базовому учителю в зависимости от уровня проводимой практики. Необходима только Интернет связь. После коррекции студент получает свой урок обратно с поправками и указаниями.

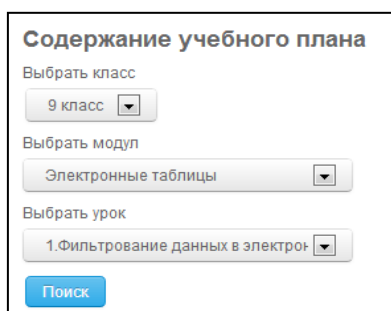
Основные этапы работы в web платформе

I. Студент задает основные параметры урока:

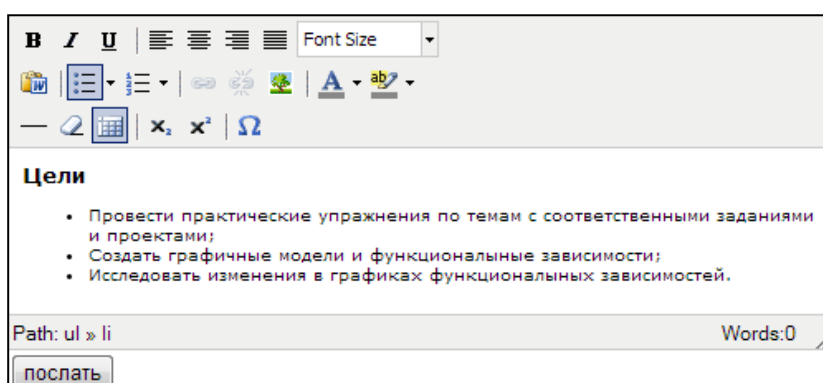
- Студент выбирает формат описания (фиг.2);

- Студент указывает: класс, модуль, тему урока согласно учебной программе (фиг.3);

Фиг.2 Выбор формата описания урока

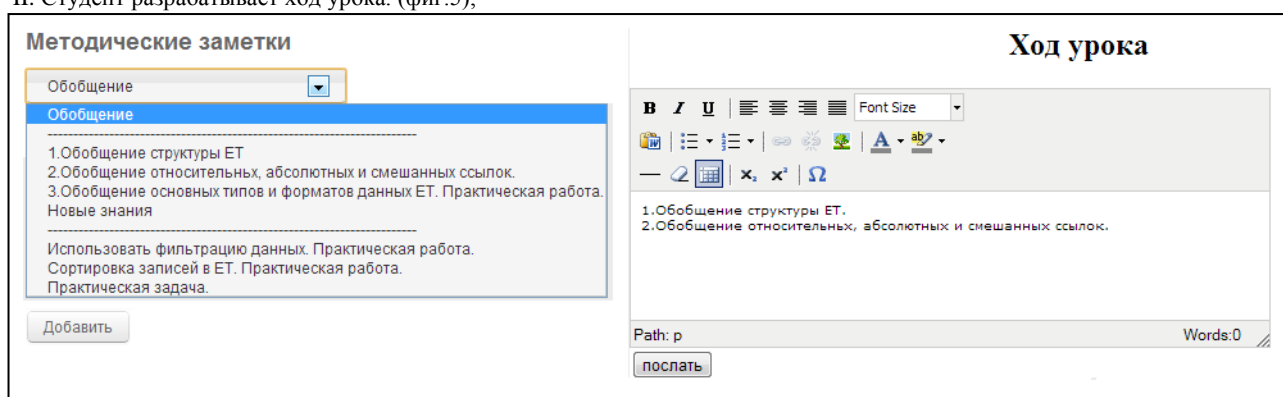


Фиг. 3 Выбор урока учебного плана



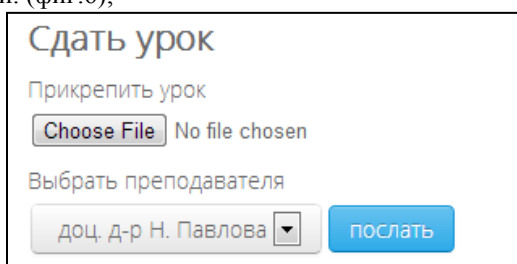
Фиг. 4

II. Студент разрабатывает ход урока. (фиг.5);



Фиг. 5

III. Студент посылает свой урок преподавателю методики. (фиг.6);



Фиг. 6

Преподаватель должен проверить урок, внести правки и дать указания если такие необходимы. Цель платформы облегчить коммуникацию между участниками практики и дать возможность студенту выбрать подходы и методы преподавания. Основную гипотезу последующего педагогического эксперимента с данной платформой можно сформулировать так: имея все популярные варианты перед собой в форме списков, студент намного быстрее выучит терминологию и сумеет быстрее ориентироваться при выборе

самого удачного варианта преподавания данной темы для конкретного класса.

Готовые план-конспекты, фрагменты уроков и методические заметки, не имеют цель сделать студента ленивым, а скорее дать ему возможность выбрать самый удачный для него вариант. Не будем забывать, что заполнение системы готовыми примерами будет в основном задачей студентов.

Выводы. Использование платформ для создания методических материалов имеет свое место и широко используется учителями всего мира. Существует необходимость в создании платформы, которая предложит легкий способ создания план-конспектов, отвечающих государственным стандартам и требованиям к учителям. Данная платформа может быть особо полезной в обучении студентов – будущих учителей. Планируемый эксперимент возможно провести со студентами педагогического профиля любой специальности, но мы планируем проверить эффективность платформы для студентов – будущих преподавателей математики и информатики. Мы открыты к сотрудничеству с коллегами, которые желали бы провести такой эксперимент со своими студентами.

REFERENCES

1. Pavlova, N., Marchev, D., Borisov, B., Kyurkchie-va D., Radeva, V., Neumann S., Needs Analysis Report. European State of the Art Report, 2013, ISBN: 978-954-577-658-8
 2. Портев, Л., Иванов, И., Николов, Й., Първулов, С., Трайчев, Т., Методическо ръководство за семинарни упражнения по Методика на математиката. – Шумен, УИ "Еп. К. Преславски"

Portev, L., Ivanov, I., Nikolov, J., Parvulov C, Traychev, T., Methodological guidance for seminars on methodology of mathematics. - Shumen, IM "Ep. K. Preslavski "
 3. Иванов, И., Философия на образованието, <http://cdo.shu.bg>.
 Ivanov I., Philosophy of Education, <http://cdo.shu.bg>.
 4. Тупаров, Г., Дурева Д., Електронно обучение, ЮЗУ "Неофит Рилски", Благоевград, 2007.

Tuparov, G. Dureva D., E-Learning, SWU "Neo-phyte Rilski", Blagoevgrad, 2007.

Harizanov K. V., Pavlova N. H. Web platform to create methodology plan-lessons

Abstract. The article gives examples of the experiments in higher education in the development of information technology lessons. But used model is widely used in other sciences such as mathematics, computer science and natural science. Basic guideline presented throughout, the use of experimental design for quick and quality training students in the methodology.

Keywords: *experiment, training, active methods, web platform, e-learning.*

Чорна О.В.¹

Виникнення та становлення системи контролю якості освіти у німецьких ВНЗ

¹ Чорна Ольга Володимирівна, старший викладач

Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг, Україна

Received October 15, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. Мета статті – розкрити специфіку виникнення та становлення системи контролю якості освіти у німецьких ВНЗ та історичне підґрунтя цієї системи. Для досягнення поставленої мети проаналізовано вихідні поняття дослідження (якість освіти, вищий навчальний заклад) та розглянуто еволюцію їх змісту у період із раннього Середньовіччя до кінця XVIII століття у процесі трансформації німецької системи вищої освіти. Виокремлено спільне та відмінне у розвитку німецької та загальноєвропейської університетської освіти, визначено рушійні сили виникнення системи контролю якості освіти у перших німецьких університетах та її розвитку у часи Реформації. Схарактеризовано кризу вищої освіти Німеччини XVII-XVIII століття у термінах якості освіти, окреслено шляхи виходу з неї у XIX столітті. Показано вплив розвитку системи контролю якості освіти у класичних університетах та ВНЗ нового типу на академічні свободи. На основі проведеного історико-педагогічного аналізу виділено показники якості вищої освіти, які змінювались у періоди: з середини XIV до першої чверті XVI століття, з першої чверті XVI століття до початку XVIII століття та у XVIII столітті. Виділені показники умовно поділено на дві групи. До основних показників віднесено: уніфікацію напрямів досліджень, стандартизацію курікулуму, систематичність подання навчального матеріалу, провідні методи навчання, провідні форми організації навчання, матеріальне забезпечення, стипендіальне забезпечення. До додаткових показників віднесено: виховну роботу, основну мету освіти, доступність освіти, академічну мобільність, університетську автономію, характер науки, вільний вибір напрямів досліджень, обов'язкові навчальні дисципліни, ступеневість освіти, кількість студентів та викладачів, контроль якості знань вступників, контроль якості освіти та ін. Доведено, що проблеми вищої освіти Німеччини, викриті кризою XVII-XVIII століття, багато в чому були подібними до проблем, що постали перед вітчизняною системою освіти на сучасному етапі.

Ключові слова: *якість освіти, контроль якості освіти, вища освіта, Німеччина, історія університету.*

Питання якості досить давно стало концептуальною проблемою сучасного глобалізованого світу, причому основоположним чинником, що виступає запорукою якості життя в цілому, все частіше називають якість освіти. Зазначимо, що вперше з'явившись у німецькомовних джерелах на початку XIX століття, словосполучення "якість освіти" більше не полишало кола інтересів науковців, а протягом останнього десятиріччя увага до питання якості освіти в Німеччині зростає особливо активно (рис. 1).

Поява словосполучення "якість освіти" на початку 1990-х років в Законі України "Про освіту" [4] у контексті її державного контролю (в обсязі вимог державних стандартів) стала поштовхом до появи різних практик такого контролю, ініціювала розробки відповідних теоретичних концепцій, перетворившись на основний фактор стійкого зростання зацікавленості вітчизняних вчених до даного питання. Кількість відповідних публікацій невпинно зростає і зараз (станом на 20.07.2012 р. портал "Наукова періодика України" Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського [3] містить 4880 наукових праць, у яких вживається термін "якість освіти" у різних відмінках). Безперечно досвід Німеччини у питаннях контролю та забезпечення якості освіти, зокрема вищої, є незрівнянно більшим ніж досвід України, крім того, корені

системи контролю якості освіти у німецьких ВНЗ сягають набагато глибше, ніж вважалось раніше.

Мета публікації полягає у розкритті специфіки виникнення та становлення системи контролю якості освіти у німецьких ВНЗ та історичного підґрунтя цієї системи. Детальне вивчення історії певного соціального інституту часто дозволяє знайти важелі позитивного впливу на його майбутнє на новому витку історичного розвитку.

Згідно сучасному визначенню ВНЗ він являє собою "освітній, освітньо-науковий заклад, який реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні програми вищої освіти за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність" [2].

Ключовими у цьому визначенні є:

- 1) призначення – надання бажаним освітніх послуг;
- 2) діяльність – освітня та наукова;
- 3) регулювання діяльності – через ліцензування на відповідність певним стандартам.

Зараз якість вищої освіти визначається через якість навчання (відповідність ВНЗ ліцензійним вимогам) та

якість підготовки (відповідність випускників ВНЗ вимогам ринку праці) [6].

Проте історично ВНЗ – це заклади, навчання у яких забезпечувалось здобуття "найбільш повної" (завершеної) освіти, причому ступінь цієї повноти ("вищість" та якість освіти) був соціально, державно та історично зумовленим. Першими ВНЗ були школи

(академії, гімназії) античних часів – об'єднання учнів навколо вчителя або групи учителів. Якість такої вищої освіти оцінювалась через особисте або суспільне визнання певної школи: так, Сократа звинуватили у антидержавній діяльності: "розбещує юнацтво, не вірить у богів, визнаних містом Афіни, і вводить нові божества" [5, 740].

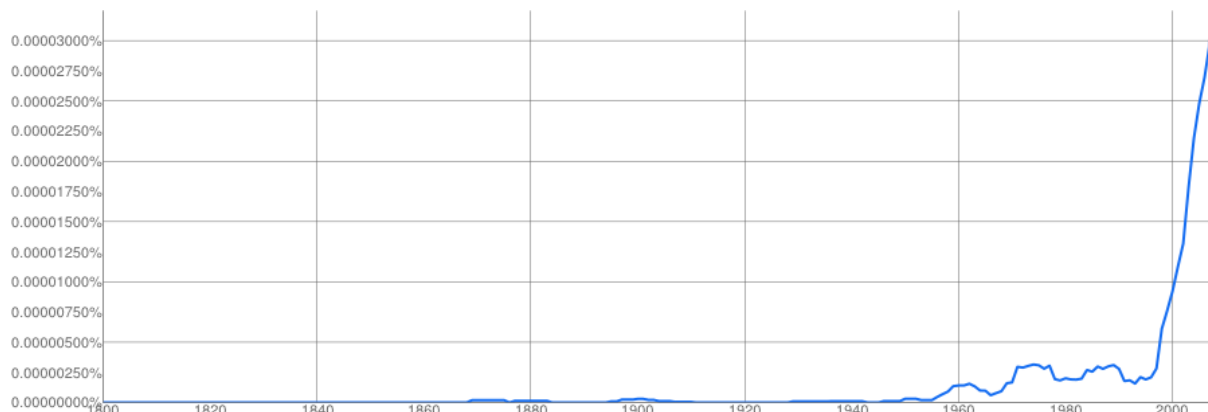


Рис. 1. Динаміка використання терміну "якість освіти" (Bildungsqualität) у німецькомовних джерелах (1800–2012 рр.) за даними [9]

Об'єднання вчителів та учнів у середньовічних містах Європи латиною називались universitas magistrorum et scholarium (скорочено universitas – університет). А. Г. Готліб наголошує, що, хоча "європейський університет – продукт пізнього середньовіччя – і не має безпосереднього зв'язку з великими навчальними закладами давнього світу, ... однак не викликає сумніву те, що у античної вищої школи і середньовічного університету багато спільного у завданнях та обставинах" [1, 751].

На відміну від інших навчальних закладів, стародавні європейські університети мали інтернаціональний характер. Якість навчання (насамперед якість навчальних матеріалів) та вчені ступені, що присуджувались у них, мали загальноєвропейське визнання. Цьому великою мірою сприяли єдина мова викладання – латина, та обов'язкове церковне спрямування ВНЗ, не зважаючи на те, якою владою (міською, комунальною, світською чи духовною) вони були засновані. Останнє було регулятором змісту вищої освіти (перші факультети – богословські, юридичні та медичні) та рівня кваліфікації викладацького складу (перші викладачі – найбільш освічені представники духовенства), тому що до середини XV століття "Західна Європа ще являла собою у духовному і церковному відношенні єдиний світ" [1, 752]. Це дає можливість зробити висновок про те, що у вказаний період в університетах Європи діяли єдині стандарти вищої освіти (зафіксовані у хартіях, статутах та настановах), що визначали її якість, не стаючи на заваді різноманіттю форм організації діяльності ВНЗ. Окреслені вище ключові позиції, що визначають ВНЗ, виглядали наступним чином:

1) призначення – надання усім бажаючим (з будь-яких верств населення) знань, що могли б бути використані у світському житті, а не лише у справі богослужіння, як було раніше;

2) діяльність – освітня ("примирення розуму з вірою"), об'єднуюча (згуртування людей, що прагнуть освіти);

3) регулювання діяльності – для викладання вимагався тільки дозвіл хазяїна землі, на якій збиралась аудиторія, стандартом виступала духовна і церковна єдність.

Навчання передбачало насамперед теоретичну підготовку, навчальні матеріали містили "канонічні" знання, а показником якості підготовки було визнання їх трактування.

Історія доводить, що нова освіта швидко набула популярності і почала значною мірою впливати на прогресивний розвиток суспільства, оскільки вже перші випускники чотирьох класичних факультетів (богословського, юридичного, медичного та факультету мистецтв) брали участь у вирішенні питань державного рівня: управління, підтримки правопорядку, охорони фізичного та духовного здоров'я народу.

Університети як органи середньовічної науки, яка в усіх країнах латинського впливу була єдиною і викладалась однаковою способом на спільній для всіх європейських країн латині, не мали яскраво вираженої національної спрямованості [1, 752], однак можна виділити дві основні тенденції розвитку університетської освіти: ліберальну та утилітарну. Ключова відмінність між цими течіями полягала перш за все у розумінні того, чим має бути гарна освіта: якомога більшою кількістю засвоєних і накопичених знань чи вмінням здобувати знання і користуватися ними; постійною роботою задля самовдосконалення і саморозвитку, духовної свободи особистості чи заради створення ідеального службовця для задоволення потреб суспільства попри прагнення окремих його представників; самоціллю і життєвим пріоритетом для кожної культурної людини чи засобом вирішення соціальних проблем. У чистому вигляді як утилітарна, так ліберальна моделі освіти мали певні недоліки. Перша ризикувала потрапити у залежність від суто практичної науки,

втрачаючи цінність теоретичного пізнання, друга ж навпаки – стати пізнанням заради пізнання без будь-якої практичної цінності.

Як наслідок національно-визвольного руху та Реформації, із середини XV століття університети із загальноєвропейських поступово перетворюються на національні: "університет перестає бути загальноєвропейським закладом, служити світовим інтересам і бути виразником загальноєвропейської культури" [1, 752] – змінюються цілі підготовки, посилюється роль практичної підготовки, вироджується університетська наука, зникає єдина база навчальних матеріалів, зменшується академічна мобільність. (тобто у своєму сучасному прагненні до євроінтеграції ми, насправді, не намагаємось створити нове ціле, а лише відновити раніше зруйноване). Європейський університет поволі поступається місцем національному.

У Німеччині перші університети (*studia generalia*) з'явилися у XIV столітті. Паризький тип університету (напівдуховного цеху, підпорядкованого католицькому духовенству) був перенесений на ґрунт Німеччини майже без змін: до XVI століття заснування університетів регламентувалось папськими буллами, а самі університети відігравали значну роль у релігійному житті та, як зауважує А. Г. Готліб, до часів Реформації "як продукти штучні не вирізнялись ні оригінальним устроєм, ні науковим підйомом" [1, 760]. Однак можна помітити характерні зміни у площині "регулювання діяльності".

Із середини XIV століття до початку XVI у Німеччині було засновано 17 університетів. Процедура передбачала принаймні три кроки: перший – отримання сувереном папського дозволу на відкриття *studii generalis*, другий – передавання архієпископу ліцензії (з лат. *licentia* – право, дозвіл) на присудження академічних ступенів, третій – видання сувереном установчої грамоти університету. Від третього кроку до початку навчання патронами університету виконувались організаційні дії (у тому числі виділення приміщень та коштів), що могли тривати декілька років.

Політична сила Німеччини зосереджувалась у руках князів, яким більшість університетів і була зобов'язана своїм існуванням. Імператорський вплив на долю університетів був дуже обмеженим, проте папський, навпаки, значний: університети отримували численні пільги і привілеї, до них направлялись члени чернечих орденів для навчання богослов'ю. Зростання влади князів супроводжувалось зміною ролі університету – від загальноєвропейського *studium generale*, зорієнтованого на потреби церкви, до державно зорієнтованого вищого навчального закладу. Це, у свою чергу, вело до перегляду уявлень про якість вищої освіти та її стандарти.

Починаючи з XVI століття, кількість ВНЗ у Німеччині стрімко зростає: з'являються навчальні заклади нових типів (лицарські школи, гімназії тощо), а ВНЗ університетського типу спеціалізуються за метою діяльності, напрямками підготовки та структурою (вищі школи, академії, власне університети, колегії, *Alma Mater*, *Studium generale* тощо). В. Фрейхофф вказує, що спроби класифікації ВНЗ XVI-XVIII століть, метою яких було виділення їх якісних характеристик, зіткнулись зі значними перепонами: проблема полягала

у визначенні критеріїв якості вищої освіти і діяльності ВНЗ. Стосовно університетів, то єдиним чітко визначеним критерієм на той час було виключне право ВНЗ такого типу на присудження наукових ступенів. Водночас за університетами, які не мали права присуджувати наукові ступені, але мали "відомий науковий рівень", визнавалось право носити цю назву [7, 56-59] як своєрідне суспільне підтвердження якості освіти.

Намагання чи не кожного князя та міста мати свій власний університет стало однією з причин кризи вищої освіти XVII-XVIII століття, яку можна вважати кризою кількісно-якісного переходу: "надлишок академіків і соціальний неспокій, що з нього витік, стали лейтмотивом критики університету" [7, 62]. По-перше, зростання кількості випускників університетів із правом викладання призводило до зростання кількості університетських професорів; по-друге, новопечені магістри були представниками переважно інтелектуальних професій (богослови та юристи); по-третє, фінансування збиткових університетів лягало на плечі місцевих громад. Все це породило негативні настрої у суспільстві і думку, що інтелектуали є *otiosi* (нероби, паразити).

На рис. 2 показано узагальнену динаміку кількості ВНЗ різних типів та якості освіти у них. Магістральна лінія – університети із правом присудження наукових ступенів, що мали стару структуру та усталені традиції навчання. Зростання кількості таких університетів супроводжувалось повільним покращенням якості освіти, насамперед – через покращення якості навчання. Побіжна лінія – нові типи ВНЗ, що не мали права присудження наукових ступенів, тому підтримували власну конкурентоспроможність гнучкою реакцією на потреби ринку праці. Зростання кількості нових типів ВНЗ супроводжувалось покращенням якості освіти насамперед – через покращення якості підготовки. До кінця XVI століття вони не склали вагомий конкуренції традиційним університетам. Точка перетину графіків і знаменує початок німецької кризи університету.

Можна зробити висновок, що незатребуваність на ринку праці випускників традиційних університетів, що досягла максимуму у XVIII столітті, стала результатом незадовільної якості освіти: по-перше, якість підготовки фахівців інтелектуальних професій все більше не відповідала потребам суспільства та вимогам практики, по-друге, на якість навчання негативно впливали застарілість навчальних програм та методичних матеріалів і відповідне зниження кваліфікації викладачів.

Суспільство почало дорікати університетам "навчанням застарілих предметів застарілими методами" [7, 62] і нездатністю виконати завдання підготовки до успішної інтелектуальної професійної діяльності. Воно вимагало перегляду навчальних програм і переорієнтації освіти з теорії на практику задля більш повного задоволення потреб суспільства: "університет легко опиняється на науковому узбіччі, якщо він вперто зволікає із пристосуванням своїх навчальних програм до нових наук чи із прийняттям нової наукової парадигми" [7, 63]. Викликала багато питань і якість викладання: навіть у широко визнаних університетах Європи (Паризькому, Оксфордському, Хайдельберзь-

кому та ін.) викладання далеко не завжди було зразковим. Традиційний університет занепадав не тільки через незадовільну якість викладання і втрату довіри з боку суспільства.

Конкуренцію традиційним університетами складала ВНЗ нових типів, що швидше реагували на побажання замовників. Усі ці заклади були результатом державної та церковної освітньої політики, яка розширювала доступ до вищої освіти, щоб поставити її собі на службу. Водночас освіта світських і духовних

кадрів потрапляла під жорсткий якісний та змістовий контроль. Ці вищі школи конкурували з університетами за традиційні сфери ринку праці, водночас вони розкривали нові. Без сумніву, конкуренція часто впливала позитивно на інноваційну готовність університетів та на їх здатність пристосовуватись до обставин, що постійно змінюються. Не дарма найуспішніші університети раннього нового часу у багатьох країнах Європи (у тому числі в Німеччині) були оточені тісним кільцем інститутів-конкурентів [7, 68].

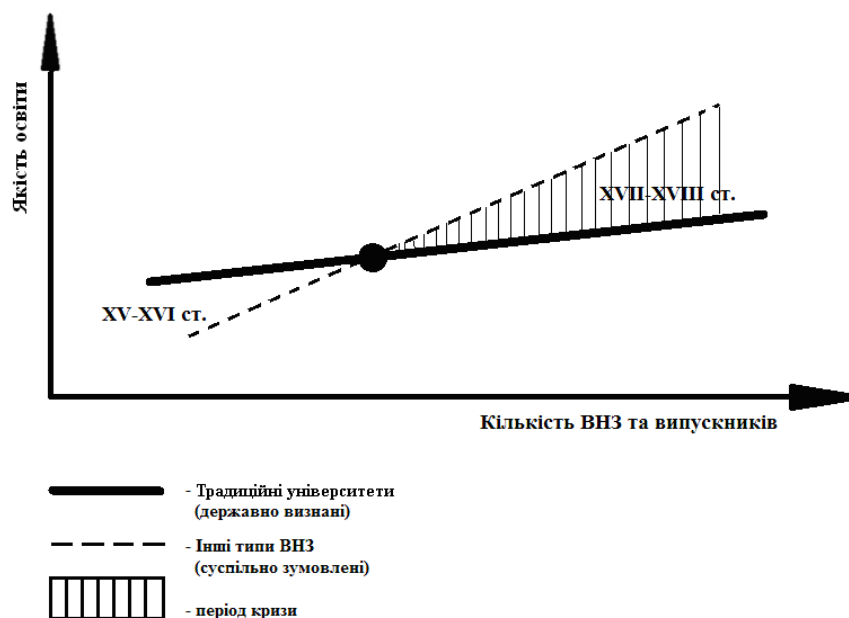


Рис. 2. Криза вищої освіти Німеччини XVII-XVIII століття

Означений період в історії вищої освіти Німеччини (особливо XVIII століття) був не лише періодом початку формування критеріїв якості освіти, а й початку зародження державного контролю цієї якості. Члени університетської спільноти із середньовічних часів жили за власним статутом, який регулював курікулум, обумовлював порядок вивчення дисциплін, визначав періоди навчання і складання екзаменів, детермінував процедуру присудження вченого звання, вимоги до якості підготовки та інші складові навчального процесу. Ця свобода (*libertas statuendi*) була значно обмежена протягом XVI-XVIII століть [8, 333].

Державний контроль у Німеччині почав утілюватись в обмеженні прав викладачів (зокрема, права обирати і бути обраним на посаду). До університетів відряджались державні службовці, які здійснювали щоденний контроль за роботою закладу. Державою визначались предмети до вивчення і підручники до використання, нею затверджувались до друку праці викладачів, нею гарантувались та обмежувались *libertates, immunitates et honores* (права, свободи і винагороди) [10, 226]. У такий спосіб держава прагнула підтримувати професіоналізм серед кадрового забезпечення університетів. Оцінити її дії як однозначно негативні чи позитивні складно, оскільки існують історичні докази як ефективності тогочасного державного контролю, так і непродуктивності.

У результаті змінився соціальний статус студентів та викладачів: із привілейованого (хоча й часто бідного) прошарку суспільства, його інтелектуальної еліти

вони перетворились на служителів для правлячої еліти.

Проаналізувавши розвиток німецьких університетів з середини XIV до XVIII століття можна виділити показники якості вищої освіти, які змінювались відповідно до наступних періодів: з середини XIV до першої чверті XVI століття (дореформаційний період), з першої чверті XVI століття до початку XVIII століття та у XVIII столітті. Виділені показники можна умовно поділити на дві групи: основні, що безпосередньо характеризують якість освіти та додаткові, що опосередковано характеризують якість навчання та якість підготовки. До перших було віднесено: уніфікацію напрямів досліджень, стандартизацію курікулуму, систематичність подання навчального матеріалу, провідні методи навчання, провідні форми організації навчання, матеріальне забезпечення, стипендіальне забезпечення. До других належать: виховна робота, основна мета освіти, доступність освіти, академічна мобільність, університетська автономія, характер науки, вільний вибір напрямів досліджень, обов'язкові навчальні дисципліни, ступеневість освіти, кількість студентів та викладачів, контроль якості знань вступників, контроль якості освіти, контроль та управління роботою ВНЗ.

Незважаючи на відсутність системи державної атестації випускників, елементи їх професійної атестації у XVIII столітті набувають все більшого поширення, антагонуючи до університетської системи присудження наукових ступенів. Поглиблення розриву між

традиційними університетами та новими типами ВНЗ, посилення утилітаризації вищої освіти на тлі соціальної нестабільності та часткової втрати державності призвели до того, що у Німеччині криза вищої освіти XVII-XVIII століття не могла бути подоланою еволюційно: назріла необхідність у державній програмі реформи вищої освіти, спрямованої на збільшення конкурентоспроможності держави через підвищення якості освіти.

Отож стає зрозумілим, що проблеми вищої освіти Німеччини, викриті кризою XVII-XVIII століття, багато в чому були подібними до проблем, що постали перед вітчизняною системою освіти на сучасному етапі. Як відомо, XIX століття стало для німецької вищої освіти періодом розквіту, періодом зародження освіти нової якості. Ґрунтовне вивчення надбань того періоду може мати для нашої освітньої галузі реальне практичне значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Готлиб А. Г. Университет / А. Готлиб, П. Милуков, В. Р[удако]в // Энциклопедический словарь. Том XXXIV. Углерод–Усилие. – С.-Петербург : Типография Акц. Общ. Брокгауз–Ефронь, 1902. – С. 751–803.
2. Зінковський Ю. Ф. Вищий навчальний заклад / Ю. Ф. Зінковський // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 100-101.
3. Наукова періодика України [Електронний ресурс] // Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/portal/>
4. Про освіту : Закон України / Верховна Рада України // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 34. – С. 451.
5. Радлов Э. Л. Сократ / Э. Р. // Энциклопедический словарь. Том XXXA. Слюзь–София Палеолог. – С.-Петербург : Типография Акц. Общ. Брокгауз–Ефронь, 1900. – С. 739–742.
6. Чорна О. В. Моніторинг якості вищої освіти: міжнародний досвід / О. В. Чорна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені

- Івана Огієнка. – Випуск 18 : Інновації в навчанні фізики: національний та міжнародний досвід. – Кам'янець-Подільський, 2012. – С. 90-94. – (Серія педагогічна).
7. Frijhoff W. Grundlagen / Willem Frijhoff // Geschichte der Universität in Europa : Band II, Von der Reformation bis zur französischen Revolution 1500-1800 / Hrg. Walter Rüegg. – München : C. H. Beck, 1996. – S. 53-104.
8. Müller R. A. Student Education, Student Life / Rainer A. Müller // A History of the University in Europe: Volume II, Universities in Early Modern Europe (1500-1800) / Eds. : Hilde de Ridder-Symoens, Walter Rüegg. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – P. 326–353.
9. Ngram Viewer [Електронний ресурс] // Google Books / Google. – 2010. – Режим доступу : <http://books.google.com/ngrams/>
10. Vandermeersch P. A. Teachers / Peter A. Vandermeersch // A History of the University in Europe: Volume II, Universities in Early Modern Europe (1500-1800) / Eds. : Hilde de Ridder-Symoens, Walter Rüegg. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – P. 210–255.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Gotlib A. G. Universitet [University] / A. Gotlib, P. Miljukov, V. R[udakov] // Jenciklopedicheskiy slovar'. Tom XXXIV. Ugljerod–Usilie. – S.-Peterburg : Tipografija Akc. Obshh. Brokgauz–Efron, 1902. – S. 751–803.
2. Zinkovskiy Yu. F. Vyshchyi navchalnyi zaklad [Institute of Higher Education] / Yu. F. Zinkovskiy // Entsiklopediia osvity / Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy ; holovnyi redaktor V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – S. 100-101.
3. Naukova periodyka Ukrainy [Scientific periodicals of Ukraine] [Elektronnyi resurs] // Natsionalna biblioteka Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho. – Rezhym dostupu : <http://www.nbuv.gov.ua/portal/>
4. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [About Education] / Verkhovna Rada Ukrainy // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. – 1991. – # 34. – S. 451.
5. Radlov E. L. Sokrat [Socrates] / E. R. // Enciklopedicheskiy slovar'. Tom XXXA. Sljuz–Sofija Paleolog. – S.-Peterburg : Tipografija Akc. Obshh. Brokgauz–Efron, 1900. – S. 739–742.
6. Chorna O. V. Monitorynh yakosti vyshchoi osvity: mizhnarodnyi dosvid [Quality Monitoring of Higher Education: International Experience] / O. V. Chorna // Zbirnyk naukovykh

- prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. – Vypusk 18 : Innovatsii v navchanni fizyky: natsionalnyi ta mizhnarodnyi dosvid. – Kamianets-Podilskiy, 2012. – S. 90-94. – (Seriiia pedahohichna).
7. Frijhoff W. Grundlagen [Basics] / Willem Frijhoff // Geschichte der Universitaet in Europa : Band II, Von der Reformation bis zur franzoesischen Revolution 1500-1800 / Hrg. Walter Rueegg. – Muenchen : C. H. Beck, 1996. – S. 53-104.
8. Mueller R. A. Student Education, Student Life / Rainer A. Mueller // A History of the University in Europe: Volume II, Universities in Early Modern Europe (1500-1800) / Eds. : Hilde de Ridder-Symoens, Walter Rueegg. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – P. 326–353.
9. Ngram Viewer [Elektronnyi resurs] // Google Books / Google. – 2010. – Rezhym dostupu : <http://books.google.com/ngrams/>
10. Vandermeersch P. A. Teachers / Peter A. Vandermeersch // A History of the University in Europe: Volume II, Universities in Early Modern Europe (1500-1800) / Eds. : Hilde de Ridder-Symoens, Walter Rueegg. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – P. 210–255.

Chorna O.V. Emergence and Formation of Education Quality Control System in German Universities

Abstract. To reveal the specifics of the emergence and formation of the quality control system of education at German universities and historical background of this system is the article aims. To achieve this goal the basic concepts of the study (quality of education, higher educational institution) were analyzed. The evolution of concepts content was considered during the period from the early middle Ages to the end of the XVIII century in the process of German system of higher education transformation. The common and different in the development of German and European University education were determined. Driving force of the education quality control system at the first German universities was identified as well as its development during the Reformation. The crisis of German higher education in XVII-XVIII century was characterized in terms of the education quality well as the way out in the XIX century. Also there was described an influence of the developing education quality control system on the academic freedom at the classical universities and at the institutes of higher education of a new type. Basing on historical and pedagogical analysis indicators of higher education quality that changed in different periods (from the middle of the XIV to the end of XVIII century) were determined. Determined indicators were divided into two groups. The main indicators are: unification of the research areas, curriculum standardization, systematic presentation of educational material, leading teaching methods, leading organization forms, material support and scholarships. Additional indicators are: the educational work, the main purpose of education, accessibility of education, academic

mobility, University autonomy, the nature of science, the free choice of the study directions, compulsory study of the discipline, education continuity, number of students and teachers, knowledge quality control, education quality control and the other. There was demonstrated in the article that the problems of higher education in Germany, discovered by the crisis of XVII-XVIII century, were much like the problems facing the Ukrainian system of education at the present stage.

Keywords: education quality, control of education quality, higher education, German, history of university.

Черная О.В. Возникновение и становление системы контроля качества образования в немецких вузах

Аннотация. Цель статьи – раскрыть специфику возникновения и становления системы контроля качества образования в немецких вузах, а также историческую подоплеку этой системы. Для достижения поставленной цели проанализированы исходные понятия исследования (качество образования, высшее учебное заведение) и рассмотрена эволюция их содержания в период с раннего Средневековья до конца XVIII века в процессе трансформации немецкой системы высшего образования. Выделено общее и отличное в развитии немецкого и общеевропейского университетского образования, определены движущие силы возникновения системы контроля качества образования в первых немецких университетах и ее развития во времена Реформации. Охарактеризован кризис высшего образования Германии XVII-XVIII века в терминах качества образования, определены пути выхода из него в XIX веке. Показано влияние развития системы контроля качества образования в классических университетах и вузах нового типа на академические свободы. На основе проведенного историко-педагогического анализа выделены показатели качества высшего образования, которые менялись в периоды: с середины XIV до первой четверти XVI века, с первой четверти XVI века до начала XVIII века и в XVIII веке. Эти показатели условно разделены на две группы. К основным показателям отнесены: унификация направлений исследований, стандартизация курсукула, систематичность представления учебного материала, ведущие методы обучения, ведущие формы организации обучения, материальное обеспечение, стипендиальное обеспечение. К дополнительным показателям отнесены: воспитательная работа, основная цель образования, доступность образования, академическая мобильность, университетская автономия, характер науки, свободный выбор направлений исследований, обязательные учебные дисциплины, ступенчатость образования, количество студентов и преподавателей, контроль качества знаний абитуриентов, контроль качества образования и др. Доказано, что проблемы высшего образования Германии, раскрытые кризисом XVII-XVIII века, во многом были схожи с проблемами, стоящими перед отечественной системой образования на современном этапе.

Ключевые слова: качество образования, контроль качества образования, высшее образование, Германия, история университета.

Шанскова Т.І.¹

Особливості перепідготовки фахівців гуманітарного профілю в США

¹ Шанскова Тетяна Ігорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна
Received October 12, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація: у статті проаналізовано сучасні тенденції перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів та соціальних педагогів у США; перераховано основні напрями досліджень українських та російських науковців у цій галузі; подано структуру мережі закладів підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників у США; охарактеризовано основні форми та методи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогів; висвітлено значення дистанційного навчання у цьому процесі; визначено можливості застосування досвіду США для покращення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців гуманітарного профілю в Україні.

Ключові слова: неперервна освіта, система післядипломної освіти вчителів у США, школи-магніти, дистанційна освіта, тьютор.

Постановка проблеми. У контексті наукового осмислення проблеми розвитку освіти дорослих у США загалом та перепідготовці фахівців гуманітарного профілю в сучасних умовах зокрема необхідно проаналізувати вплив основних педагогічних концепцій та поглядів науковців на цю проблему. Так, дослідження відомих американських філософів та педагогів Дж. Брунера, Дж. Дьюї, А. Маслоу, М. Ноулза, Е. Торндайка та інших показано, що освіта дорослих є самостійною складовою системи освіти, головним завданням якої є сприяння розвитку людини в період її самостійного життя.

Узагальнивши погляди провідних учених США, можна стверджувати, що освіта дорослих у США ґрунтується на поєднанні ідей лібералізму – надання рівного доступу до освіти, гуманізму – розгляду дорослої

людини як активного суб'єкта навчального процесу, біхевіоризму – освіта дорослих є механізмом змін та активності дорослої людини; прогресивізму – життєвий досвід дорослої людини – основа навчання.

Загальна вища, так і педагогічна освіта в США розвивалася в п'ять етапів: 1606 - 1776 рр. - відкриття коледжів, які готували здебільшого священиків; 1777 - 1862 рр. - секуляризація вищої школи; 1863 - 1900 рр. - організація університетів; 1901 - 1950 рр. - поява і розвиток дворічних коледжів; 1951 р. - до теперішнього часу - перебудова системи вищої освіти з урахуванням науково-технічного прогресу. Отже система підготовки вчителя у США сформувалася пізніше (у першій половині XX ст.), ніж у Західній Європі, де вона склалася вже в XIX ст. Основною формою підготовки вчителів у той час були педагогічні коледжі.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Система освіти в США є предметом наукових пошуків російських та українських учених. Детальні дослідження в галузі порівняльної педагогіки здійснено російськими науковцями О. Буренковою, Г. Дмитрієвою, Н. Корольовою, О. Савіних, О. Скрябіною, О. Хахубією та іншими. Було з'ясовано, що основними принципами технологій навчання дорослих у США є гуманізм, активне отримання знань та співпраця у навчальному процесі викладачів і студентів. Різним аспектам проблеми професійної підготовки вчителів у США приділяють увагу і українські науковці, а саме: професійному навчанню безробітних у США (Н. Бідюк); підходам до навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів у США (В. Гаргай); методології вищої педагогічної освіти за кордоном (Л. Пуховська); особливостям та складовим педагогічної майстерності вчителя в США (Р. Вендровська, В. Жуковський, Р. Роман); гуманізації та гуманітаризації освіти у класичних університетах США (Р. Беланов); розвитку змісту освіти студентів педагогічних навчальних закладів США у 60-80-х роках ХХ ст. (О. Пономарьова); розвитку змісту освіти студентів педагогічних навчальних закладів США в 70-80 роках ХХ ст. (І. Пентіна); загальному розвитку педагогічної освіти в США з середини 60-х до початку 90-х років ХХ ст.; індивідуалізованому навчанню майбутніх учителів у США (Л. Смалько); професійному становленню молодого вчителя у США (Т. Чувакова). Загалом система підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів у США сприяє задоволенню потреб учителів у вдосконаленні їх фахової підготовки.

У США на даний час розроблено нову парадигму шкільної освіти ХХІ століття. Великі надії покладаються на школи-магніти із профільною диференціацією навчання. Варіативність освітніх послуг у таких школах здійснюється за рахунок розширення спектру різних навчальних курсів за вибором. Програми таких шкіл орієнтовані на конкретну сферу професійної діяльності, і до таких програм, як і до фахівців даного профілю, висуваються досить високі вимоги, яким повинен відповідати фахівець даного профілю [3].

Сучасну систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників у США можливо охарактеризувати як національну систему, керовану на місцевому рівні [3, с. 4].

Американські дослідники Л. Еванс, С. Шаха, В. Люїс, Т. О'Доннел, Д. Браун стверджують, що підвищення кваліфікації вчителів середньої школи включає професійний розвиток вчителя-спеціаліста, формальну освіту, тренінги та неформальну підтримку [4, с. 123-137].

Система післядипломної освіти фахівців гуманітарного профілю в США базується на концепції неперервної освіти, яка реалізується як через програми професійного навчання, що передбачають отримання офіційних дипломів, так і через післядипломну освіту. На основі аналізу наукової літератури у теорії і практиці розвитку післядипломної освіти у США виділено 3 етапи:

– I етап — 1950 – початок 1960-х рр. — трактування післядипломної освіти як компенсаторної, основне завдання якої полягало у ліквідації недоліків освіти

соціальних працівників, пов'язаних із “старінням” їх знань або недосконалістю існуючих систем освіти;

– II етап — середина 1960-х - початок 1970-х рр. — післядипломна освіта асоціювалася переважно із підвищенням кваліфікації, активно розроблялися питання організації її різних форм;

– III етап — середина 1970-х рр. – теперішній час — післядипломну освіту визначають як інтегральну, тобто таку, що забезпечує професійну адаптацію до нових суспільних умов. В основі такої концепції лежить ідея поєднання в тій чи іншій формі загальної освіти із професійною та підвищенням кваліфікації [4].

Підвищення кваліфікації американського вчителя розглядається як процес його поступового зростання як особистості й професіонала у процесі професійної діяльності. [5].

Мета статті: проаналізувати сучасний стан перепідготовки фахівців гуманітарного профілю у США та показати можливості втілення американського досвіду в систему перепідготовки та здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю в Україні.

Виклад основного матеріалу. Традиційно важливе місце в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у США належить Відділам Освіти на рівні місцевої влади. Головну роль у практичній організації всіх заходів з підвищення кваліфікації вчителів відіграють місцеві органи управління, общини, різноманітні добродійні організації. Департамент освіти США (US. Department of Education) – це державний орган, який відповідає за реалізацію у країні урядової політики у сфері освіти. Цей орган не виконує безпосередніх адміністративно-управлінських функцій та не здійснює прямого впливу на політику в галузі підвищення кваліфікації, яку здійснюють влада штатів та шкільних округів/районів. Департамент з'ясовує гострі проблеми підготовки та перепідготовки вчителів на основі статистичної інформації, а також організує дослідження, спрямовані на їх вирішення.

До складу Департаменту освіти входять Національний Центр статистики освіти (The National Center for Education Statistics) (NCES), Національна Рада педагогічних досліджень (National Council of Educational Research and Training) (NCERT), Національний Інститут Освіти (The U.S. National Institute of Education) (NIE), Національна асоціація федеральних Управлінь Освіти (The National Association of State Boards of Education) (NASBE), Фонд покращення вищої освіти (National Board of the Fund for the Improvement of Postsecondary Education), Національне Правління Професійних Викладацьких Стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) тощо.

Національний Центр статистики освіти (NCES) збирає та зберігає усі дані, які характеризують розвиток освіти у країні, в тому числі й інформацію про підвищення кваліфікації та перепідготовку вчителів. У центрі створена програма звітності щодо кількості вчителів різного профілю та рівень їх освіти, про результати екзаменів і тестування професійної підготовки, про кількість вчителів, які навчаються на різноманітних курсах, про кількість та зміст місцевих програм підвищення кваліфікації тощо.

Організацію наукової роботи в галузі післядипломної освіти покладено на Національний Інститут Освіти (NIE), головним завданням якого є проведення наукових досліджень, пов'язаних з підвищенням рівня професійної підготовки вчителів.

Національне Правління Професійних Викладацьких Стандартів (NBPTS) займається питаннями підготовки та підвищення кваліфікації вчителів в США. Правління має автономний статус і його завданням є розробка ініціатив з покращення американської системи післядипломної освіти на національному рівні: професійна інформація, консультування, гранти, фінансування, тощо. Ефективність системи післядипломної освіти зумовлена потребою в неперервній освіті вчителів на рівні шкіл. Тому однією з функцій Національного Правління Професійних Викладацьких Стандартів (NBPTS) є розробка проектів з розвитку та дослідження активних методів і гнучких форм підвищення кваліфікації вчителів безпосередньо у школах або у вищих навчальних закладах. Правління запровадило необхідні й обґрунтовані стандарти професійної компетентності для різних категорій вчителів.

Післядипломна педагогічна освіта в США це - комплексна співпраця багатьох організацій: інститутів освіти, добровільних організацій, спонсорів, професійних спілок вчителів, шкіл і самих учителів. У США існують федеральні державні та суспільні установи, які займаються проблемами неперервної освіти, післядипломної освіти, проте, не підпорядковані Департаменту Освіти. Ці установи та організації, які їх фінансують, не залежать від держави, адміністрацій штатів та не пов'язані одна з одною.

Чисельні комітети, фонди, інститути відіграють важливу роль у визначенні напрямів післядипломної освіти. До відомих у всьому світі неурядових організацій належать:

фонд Карнегі для Підвищення Кваліфікації Вчителів (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching), заснований Ендрю Карнегі у 1905 році як незалежний дослідницький центр у галузі освіти;

фонд Чарльза Ф. Кеттерінга (The Charles F. Kettering Foundation), заснований Чарльзом Франкліном Кеттерінгом у 1927 році з метою підтримки системи освіти, досліджень і нових розробок;

фонд Форда (The Ford Foundation) заснований Едселем Фордом у 1936 році для фінансування наукових, освітніх та добродійних проектів.

Ці та інші фонди й добровільні організації значно підтримують програми підвищення кваліфікації вчителів, проте ефективність діяльності системи післядипломної освіти залежать від розвитку її структурних елементів на регіональному та місцевому рівні. У структурі післядипломної освіти кожного штату існують агенції (Training and Development Agencies for Schools) (TDAS), які займаються питаннями підвищення кваліфікації вчителів і саме вони несуть відповідальність за реалізацію урядової політики в сфері післядипломної освіти вчителів та інших шкільних працівників. Кожна агенція проводить діагностику діяльності шкіл і коледжів, перевіряє ефективність програм навчання, з'ясує проблеми покращення роботи вчителя, шкільної адміністрації, тощо. Агенції широ-

ко рекламують ефективні форми та програми навчання, організують співробітництво шкіл та університетів, допомагають чисельним учительським центрам, створюють консультативні та дорадчі групи й комісії з питань післядипломної освіти тощо.

Основною адміністративною одиницею штату є шкільні округи/райони (districts), у повноваження яких входить прийом на роботу й звільнення вчителів, апробація шкільних програм і методів навчання. Ці повноваження знаходяться у шкільно районі округу, яка складається з підприємців, представників профспілок, церкви, різних об'єднань тощо. Виконавчі функції здійснює суперінтендант (superintendent) округу, який слідкує за поточною роботою шкіл. При шкільній раді функціонують комітети з професії вчителя, в обов'язки яких входить розробка стратегічної політики в галузі підвищення кваліфікації працівників освіти шкіл округу: дослідження потреб шкіл і вчителів у підвищенні кваліфікації; планування й керівництво програмами для забезпечення цих потреб; контроль та оцінка фінансових аспектів і якості програм; розробка експериментів з перевірки нових концепцій підвищення кваліфікації; мобілізація приватних і державних ресурсів з метою підготовки й підвищення кваліфікації вчителів та інших працівників шкіл.

Відповідальність за підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти в США несуть чисельні комітети й комісії з професії вчителя [6, с. 88]. У роботу комісій і підкомітетів включають представників місцевих обшин, педагогічних коледжів й університетів, підприємців, обізнаних зі шкільною справою, самих учителів. Кожен комітет проводить консультації з регіональним агентством з підвищення кваліфікації. З урахуванням цих консультацій, а також спираючись на аналіз потреб вчителів і шкіл округу, комітети й комісії розробляють план підвищення кваліфікації вчителів шкіл свого округу, який включає певні цілі, чисельність вчителів, яким належить підвищити свою кваліфікацію, форми і види навчання тощо. План складається на три роки; забезпечується щорічним бюджетом та є доступним і відкритим для широкого обговорення громадськості. Таким чином, підвищується зацікавленість усіх членів місцевої громади (підприємців, представників влади, профспілок, добровільних організацій тощо) в підвищенні професійної майстерності шкільних працівників. [7, с. 22]. Комісії зобов'язані публікувати щорічні звіти своєї діяльності з відображенням досягнення показників, встановлених планами та містить фінансовий звіт [9, с. 97].

Національна система підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США складається з двох основних організаційних моделей: на базі вищих навчальних закладів та безпосередньо у школах. Специфічною ознакою структури підвищення кваліфікації вчителів є впровадження гнучких навчальних планів і варіативних навчальних програм, очне і заочне навчання, виїзні форми підвищення кваліфікації, безоплатний характер навчання, звільнення на період курсів від занять у школі, зазначення у трудовому контракті позиції про підвищення кваліфікації у конкретному обсязі, заснування спеціальних рад з оцінки професіоналізму, введення процедури атестації тощо.

Головною метою системи післядипломної освіти США є ознайомлення вчителів з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного зростання. Таким чином, управління перепідготовкою і підвищенням кваліфікації вчителів у США ґрунтується на гнучкому поєднанні централізованих форм (розробка напрямів, рекомендацій, контроль) з широким використанням механізму горизонтальної координації дій місцевих органів у рамках координаційно-дорадчих груп, комітетів, профспілкових, добровільних організацій тощо. Для ефективної роботи системи професійної підготовки та перепідготовки вчителів потрібне більш чітке розмежування функцій і відповідальності всіх систем управління освітою США.

Опитування в школах США показало, що більшість учителів (96%) професійних та середніх шкіл, які працюють у системі початкової професійної освіти, брали участь у хоча б одній формі підвищення кваліфікації та професійної майстерності.

Найчастіше застосовуються такі форми підвищення кваліфікації: окружні семінари і секції; шкільні семінари і секції; семінари з підвищення кваліфікації через професійні асоціації; робота предметно-методичних комітетів; курси підвищення кваліфікації для дорослих; комісії з навчально-методичної літератури та підручників; курси на базі університетських коледжів; вступні курси для молодих учителів. Найчастіше темами курсів підвищення кваліфікації є нові технології в освіті, питання оцінювання, кооперативне навчання, питання методики викладання дисциплін, вдосконалення змісту освіти [6, с. 102-104].

Набули поширення різні форми допомоги вчителям у школах: відвідування занять наставниками з подальшим аналізом; запроваджуються нові програми системи підвищення кваліфікації вчителів; впроваджуються літні курси для перепідготовки вчителів при великих університетах і коледжах, які мають відповідну матеріальну базу і отримують дотації з федерального бюджету. Діяльність літніх курсів включає два етапи: перший - це літні заняття з вивчення фахового предмета; другий - професійна підготовка упродовж навчального року. Літні курси працюють у липні-серпні упродовж шести-восьми тижнів. Заняття проводяться щоденно; практикуються різні форми лекцій, семінарів, практичних занять, пропонується самостійна робота. Головним завданням є ознайомлення педагогів із змістом нових програм, підручників і навчальних посібників. Переважає інформаційний підхід, який відображає сучасний стан науки.

Існують також річні курси без відриву від роботи у школі. Їх створюють на кошти Національного наукового фонду. Тут навчання відбувається щотижня, у вечірній час. На базі навчальних закладів регулярно проходять засідання навчально-методичних предметних комісій, які в США називаються "Команди лідерства". Ця назва виникла в кінці 80-х років у межах спроб впровадження концепції управління загальною якістю освіти.

Необхідно наголосити, що 73% вчителів відзначили, що вони отримали повну або часткову фінансову

підтримку для участі у формах підвищення професійної майстерності. Підтримка включала в себе звільнення від навчального навантаження, запланований час на підвищення кваліфікації, оплату витрат на від'їзд і проїзд, стипендію або позики на перепідготовку.

Прогресивним кроком у формуванні сучасної політики в галузі підвищення кваліфікації вчителів США було створення Національного науково-дослідного центру з навчання вчителів, який ініціював широкомасштабні міжнародні дослідження у галузі післядипломної освіти педагогічних кадрів з метою пошуку шляхів оптимізації функціонування системи підвищення кваліфікації, раціонального використання наявних матеріальних ресурсів, а також взаємообміну й вивчення набутого кожною країною досвіду [7].

Важливе місце у професійній перепідготовці фахівців гуманітарного профіля у США займає дистанційне навчання. Центальною кадровою одиницею цього процесу є тьютор, професійна діяльність якого суттєво відрізняється від діяльності викладача вищої школи. У системі дистанційної освіти він виступає транслятором знань, експертом, провідником та змістовим лідером. Основними напрямками його діяльності є проєктувальний, консультативний, фасилітативний, організаторський та необхідність виконання таких професійних функцій: управлінської, діагностичної, цілепокладання, мотиваційної, планування, комунікативної, контролюючої, рефлексивної, методичної. Функції тьютора реалізуються через організаційні форми його діяльності, які характеризують її зміст: презентації, конференції, проєктування, контроль навчальної діяльності, клуб-діалог студентів і тьютора, тьюторіал, недільна школа, група самопідтримки. Доведено, що викладач у системі дистанційного навчання, традиційно окреслений у науковій літературі як тьютор, має певні спільні й відмінні характеристики з відповідним видом професійної діяльності у площині традиційної освіти.

Організаційно-методичне забезпечення дистанційної форми навчання у США ґрунтується на реалізації організаційного алгоритму та методичного забезпечення цього процесу за допомогою регіональних акредитаційних агенцій, що забезпечують дистанційне оволодіння гуманітарними курсами; розглянуто головні чинники, що детермінують вибір майбутнім слухачем дистанційного гуманітарного курсу в США: володіння об'єктивною інформацією про можливі результати його засвоєння для подальшої життєдіяльності; визначення можливих додаткових матеріальних витрат; володіння інформацією про наявну технічну та академічну допомогу.

Проходження дистанційного курсу в системі вищої гуманітарної освіти США відбувається за таким алгоритмом: тестування особистісних якостей майбутнього студента (онлайнний режим); зарахування на обраний дистанційний курс; оплата посеместрового навчання; закріплення тьютора; складання індивідуального академічного плану навчання для кожного студента; виконання передбаченої дистанційним курсом суми кредитів (можна достроково); складання підсумкових випробувань (залік, іспит, підсумкове тестування) в режимі онлайн або ж змішаному; отримання

сертифіката про засвоєння дистанційного курсу; і/або продовження дистанційного навчання [2].

Дистанційна освіта також набула поширення у підготовці соціальних працівників та психологів (модель "філіалу", "переносної аудиторії" та мережевого навчання, які відображають еволюцію використання у педагогічному процесі інноваційних технологій навчання. Встановлено, що на сьогоднішній день найбільш ефективним визнано поєднання традиційної та дистанційної форм навчання у співвідношенні шістьдесят-сорок. Професійна підготовка соціальних працівників у США реалізується на основі особистісно орієнтованої моделі освіти, характерними рисами якої є: варіативність та гнучкий характер освітньо-професійних програм, їх орієнтація на вимоги практики; можливість вибору студентами спеціалізації; навчання за індивідуальними планами, значний обсяг елективних курсів та самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів; використання у навчальному процесі інноваційних технологій навчання, зокрема дистанційного.

Головною метою післядипломної освіти є ознайомлення соціальних працівників із новими досягненнями у теорії і практиці соціальної роботи, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного зростання. Участь у програмах післядипломної освіти є необхідною умовою для поновлення ліцензії на право професійної діяльності. Основними організаторами та спонсорами післядипломної освіти є агентства соціальної роботи, університети та професійні організації соціальних працівників.

Проаналізувавши американський досвід підготовки соціальних працівників Н. Собчак визначила такі позитивні тенденції, які можливо застосовувати в Україні, а саме: позитивні ідеї досвіду організації професійного відбору та практичної підготовки у школах та коледжах соціальної роботи США; співвідношення теоретичного і практичного компонентів у цілісній системі підготовки фахівців для соціальної сфери; розширення вибіркового дисциплін та проблематики навчально-професійних курсів; питання організації та

навчально-методичного супроводу самостійної роботи студентів; забезпечення рефлексивності навчання; впровадження інноваційних технологій організації навчального процесу, зокрема дистанційного навчання [4].

Висновки. Сучасні моделі перепідготовки американських учителів ґрунтуються на таких основних засадах:

а) децентралізація - (у США немає спеціальних інститутів післядипломної освіти або підвищення кваліфікації працівників освіти (її здійснюють більшість університетів, педагогічні коледжі та науково-педагогічні центри, АФТ – Американська федерація вчителів);

б) свобода вибору - вчитель самостійно відповідно власним фаховим інтересам, потребам та можливостям обирає навчальний заклад, зміст, форму і темп післядипломної освіти;

в) ринковий підхід виявляється у тому, що багато фірм пропонують найрізноманітніші інформаційні, наукові, методичні та культурні матеріали і вчитель може обирати саме те, що йому найбільше потрібно;

г) матеріальне стимулювання - підвищення професійної майстерності вчителя супроводжується істотним зростанням заробітної плати та посадового статусу (зарплата нараховується залежно від педагогічного стажу та кількості набраних після одержання права на викладання кредитів, тобто певної кількості навчальних годин, які необхідні для оволодіння знаннями з певного предмета або теми);

д) усебічність - вчителю пропонується така кількість різноманітних навчальних курсів, предметів, проблем, яка не лише задовольняє його пізнавальні та культурні потреби, а й уможливіє в разі необхідності зміну фахової спеціалізації).

Тому в Україні в системі післядипломної освіти фахівців гуманітарного профілю, зокрема перепідготовці, потрібно спиратися на зазначені прогресивні тенденції цього процесу в США, адаптуючи їх до соціально-економічних та національних умов педагогічної реальності в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кошманова Т. С. На шляху до новітньої педагогічної освіти (на прикладі університету штату Мічиган, США) / Т. С. Кошманова. Львів: Вид. центр Львівського нац.ун-ту ім. І.Франка, 2000. - 234 с.
2. Малярчук О. В. Дистанційне навчання в системі вищої гуманітарної освіти США // автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Малярчук Олена Володимирівна. - Житомир: ЖДУ імені І. Франка, 2010. - 20 с.
3. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія / Л. П. Пуховська. - К.: Вища школа, 1997. - 180 с.
4. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Надія Мирославівна Собчак. - Тернопіль: Тернопільський державний педагогічний університет імені В. Гнатюка, 2004. - 22 с.
5. Хатюшина А. А. Теорія і практика підвищення кваліфікації учителів США: на прикладі штата Южная Кароліна: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хатюшина Анна Андреевна. - Москва, 2009 - 171 с.
6. Шумаєва С.П. Підготовка медіа педагогів та загальна масмедіа просвіта вчителів у США / С. П. Шумаєва // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. - Ізмаїл, 2004. - Вип. 16. - С. 155 - 160
7. Elementary and Secondary Education Act (ESEA). Known as the No Child Left Behind Act of 2001, from <http://www.gpo.gov>.
8. Evans L. (2002). What is teacher development? Oxford Review of Education. - 28(1). - 123-137.
9. Fullan Metal. Organization Development in Schools: The state of art// Review of Educational Research. - 1980. - V.50, №1.
10. Ingvarson L., Mackenzie D. Factors effecting the impact of in service course for teachers: implications for policy// Teacher and Teaching Education. - 1988 - V. 4

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Koshmanova T. S. De via ad novitnoī pedagogichnoī osviti (in statu prikladī universitetu Michigan, USA) / T.S. Koshmanova . Leopoldis : omnem. centrum Lvivskogo nats.un - ut im. I. Franka 2000 . – 234s.
2. Malyarchuk OV Distantiynne navchannya in sistemi vischoī gumanitarnoī osviti USA / / .. synopsis Ditis Candidatus .. ped .. scientiae : 13.00.01 / Malyarchuk Olena Volodymyrivna . - Zhitomir, ZDU imeni I. Franka, 2010. – 20 s.
3. Puhovska L. P. Profesiynna pidgotovka vchiteliv ad Zahidniy Cvropi: Ego spilnist rozbizhnosti: Monografiya / Puhovska L.P. – K.:Visha scholam, 1997. – 180 s.
4. Sobchak N. M. Zmist ego ad formationem profesiynnoī pidgotovki sotsialnih pratsivnikiv sistemi neperervnoī osviti USA: ... invenisse, Synopsis candidati. ped . scientiae : 13.00.04 / Nadiya Miroslovivna Sobchak . - Ternopil : Ternopilsky derzhavnaya pedagogichny universitet imeni W. Hnatiuk, 2004. – 22 s .
5. Hatyushina A. A. ratio atque usus magister disciplina Foederatarum: South Carolina casu : ... invenisse, candidati. ped . scientiae : 13.00.08 / Hatyushina Anna Andreevna . - Moscoviae, 2009. - 171 s.
6. Shumaeva S. P. Pidgotovka media pedagogiv quod zagalna massa media Prosvita vchiteliv US / / S. P. Shumaeva / / Naukova visnyk Izmail'skogo Deus gumanitarnogo universitetu . - Izmail , 2004 . - Vip. 16 . - S. 155 -160
7. Elementare et secundae educationem Act (ESEA) . Ut liberos relictus Actus 2001, a <http://www.gpo.gov>
8. Evans L. (2002) . Magister quod est progressum? Tacitus Review of Education. - 28 (1) . - 123-137 .
9. Fullan metallo. Organizationem progressionem in scholis status art // recensuit Donec ipsum . – 1980.- v. 50, № 1.
10. L. Ingvarson , D. Mackenzie Efficientibus causis incidentibus in_service cursus doctores consilium implicationes // educationem magister et doctrina . – 1988. - V. 4

Shanskova T.I. Features re-training in the humanities in the United States

Abstract. this article analyzes the current trends of retraining and advanced training of teachers and social workers in the U.S. are the main lines of research of the Ukrainian and Russian scientists in this field , the structure of a network of training and retraining of educators in the United States , the characteristic of the basic forms and methods of improving training and retraining of teachers ; lit importance of distance education in this process, identify opportunities to use the experience to improve the U.S. system of retraining and professional fields in Ukraine.

Keywords: continuing education , the system of postgraduate education teachers in the United States, magnet schools , distance learning , tutor .

Шанскова Т.І. Особенности переподготовки специалистов гуманитарного профиля в США

Аннотация. в статье проанализированы современные тенденции переподготовки и повышения квалификации учителей и социальных педагогов в США; перечислены основные направления исследований украинских и русских ученых в данной сфере; представлена структура сети учреждений повышения квалификации и переподготовки работников образования в США; дана характеристика основным формам и методам повышения квалификации и переподготовки педагогов; освещено значение дистанционного образования в этом процессе; определены возможности использования опыта США для улучшения системы переподготовки и повышения квалификации специалистов гуманитарного профиля в Украине.

Ключевые слова: непрерывное образование, система последипломного образования учителей в США, школы-магниты, дистанционное образование, тьютор.

Шульга Н.¹

Синергетичний підхід до проектування методичної системи навчання стохастики студентів економічних спеціальностей

¹ Шульга Наталія Вікторівна, кандидат педагогічних наук

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
Received October 15, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. В статті досліджено можливості проектування методичної системи навчання стохастики студентів економічних спеціальностей на засадах відкритості, нерівноважності, нелінійності, складності та здатності до самоорганізації. Методичну систему представлено як тернарну структуру, що складається з ціннісної, когнітивно-інструментальної та прогностичної компонент.

Ключові слова: синергетика, нелінійність, нерівноважність, самоорганізація, стохастика, методика навчання, принципи навчання, зміст навчання, методичний інструментарій, контроль навчальної діяльності.

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес формується під впливом значних змін у соціально-економічному бутті людства. Серед них

- перехід до інноваційного типу економічних відносин, для якого характерним є те, що на передній план виступає такий товар, як інтелект, що є рушійною силою створення інновацій;

- глобалізація суспільних відносин, за рахунок якої, з одного боку, розширились ринки праці (особливим

попитом на яких користуються спеціалісти, що здатні до інноваційної діяльності), з іншого боку, посилилась конкуренція (за рахунок високої мобільності робочої сили);

- гуманізація світоглядних основ буття, що виражається в ноосферному відношенні особистості з оточуючим світом, в розумінні незворотності процесів розвитку суспільства та його впливу на природне середовище, у визнанні цінності кожної особистості в

соціумі, її ролі та відповідальності в процесі еволюції людства;

- інформаційний вибух, що має як позитивні (збільшення інформації приводить до утворення нових знань, нових технологій, нових продуктів) так і негативні (через велику кількість другорядної інформації зростає час на її опрацювання та збільшується ймовірність втрати більш важливих знань, отже може з'явитись така парадоксальна ситуація, коли через надлишок інформації виникає інформаційний голод) наслідки.

Аналіз актуальних досліджень. Вказані тенденції сприяють пошукам нових підходів до організації навчання майбутніх фахівців, що будуть конкурентноздатними на ринку праці за рахунок здатності швидко адаптуватись до нових, або суттєво змінених, умов праці; вміння оптимізувати процес розв'язання професійних задач за допомогою інноваційних технологій; готовності до співпраці в робочому колективі. На сучасному етапі розвитку наукової методології чільне місце посідає синергетичний підхід у дослідженні складних відкритих нерівноважних нелінійних систем, здатних до самоорганізації, якими є також і освітні системи. Значний внесок в розвиток синергетики та впровадження її принципів в природничі, суспільні та гуманітарні науки було зроблено В. Арнольдом, В. Аршиновим, О. Астаф'євою, В. Будановим, С. Капицею, О. Князевою, С. Курдюмовим, К. Майнцером, Г. Малінецьким, Б. Мандельбротом, Н. Моїсєєвим, Г. Ніколасом, І. Пригожиним, Ю. Романовським, Г. Рузавіним, Н. Стінгерс, В. Стьопиним, Г. Хакеном, Д. Тернавським [4, 7 та ін]. Можливості реалізації синергетичного підходу до аналізу та проектування освітніх процесів висвітлено в працях В. Аршинова, А. Бочкарьова, В. Буданова, В. Віненка, О. Вознюка, Л. Горбунової, І. Єршової-Бабенко, В. Ігнатової, О. Князевої, Н. Кочубей, В. Кременя, С. Курдюмова, В. Лутая, В. Маткіна, О. Мегрелішвілі, Н. Протасової, О. Робуль, М. Романенко, О. Солодової, А. Суханова, Н. Таланчук, Д. Трубецькова, В. Зикіна [1, 2, 3, 5, 6 та ін.]. В своїх публікаціях дослідники доводять можливість проектування навчального процесу та управління ним на основі застосування принципів синергетики, розкривають їх роль в педагогіці, вивчають можливості формування позитивної мотивації до навчання, описують методики викладання окремих дисциплін із використанням міждисциплінарного підходу, який пропонує синергетика.

Мета статті. Однак, залишається цілий спектр проблем, пов'язаних із застосуванням положень синергетики в педагогіці, що потребують вирішення. Однією з таких проблем є побудова методичної системи навчання стохастички студентів економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. В процесі побудови методичної системи навчання стохастички студентів економічних спеціальностей будемо виходити з наступних положень:

- *відкритість* процесу навчання стохастички майбутніх економістів забезпечується за рахунок зміни ціннісних установок суб'єктів навчання, змісту та інструментарію, що застосовуються в освітньому процесі під впливом зовнішніх факторів, що надходять в

систему, а також за рахунок впливу суб'єктів навчання та продуктів їх діяльності на навколишнє середовище (наприклад, участі в наукових семінарах та конференціях, застосуванні компетенцій, набутих під час навчання, в професійній діяльності);

- *нерівноважність* досліджуваної системи зумовлена ентропією, що надходить в систему у вигляді певної кількості інформації та призводить до флуктуацій в процесі навчання. Рівень ентропії визначається за допомогою додатних (тих, що посилюють рівень ентропії) та від'ємних (що його зменшують) зворотних зв'язків. У навчальному процесі ентропію збільшує велика кількість інформації, яку потрібно засвоїти студентам. Зменшити рівень ентропії можна за рахунок оптимально підбраного змісту навчання, раціонального застосування методичного інструментарію, активізації ціннісних установок суб'єктів навчання;

- *нелінійність* в запропонованій методиці може бути реалізована за рахунок багатоваріантності змісту, альтернативності форм та методів, індивідуалізації та диференціації процесу навчання стохастички майбутніх економістів, що в сукупності представляють поле шляхів розвитку системи;

- *здатність до самоорганізації* виражається у когерентній дії структурних елементів методичної системи спрямованій на досягнення атрактору-цілі навчання за рахунок зменшення ентропії, що надходить до системи;

- *складність* методичної системи полягає в її ієрархічній тернарній структурній будові, що відображає особливості взаємодії параметрів порядку макро-рівня процесу навчання стохастички студентів економічних спеціальностей (Викладача, Студента та Освітню систему) з параметрами управління мега-рівня та полями швидких змінних мікро-рівня [8].

Запропонована нами методична система навчання стохастички студентів економічних спеціальностей має тернарну структуру представлену на рис. 1.

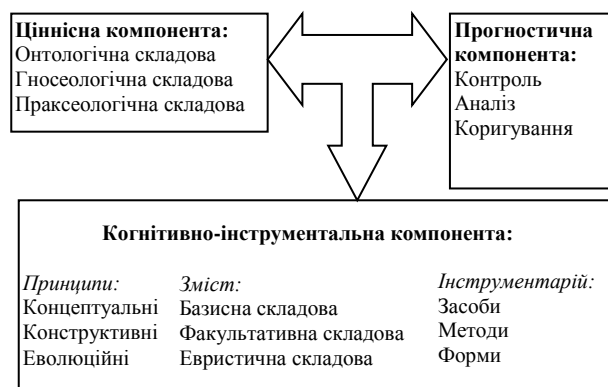


Рис. 1. Тернарна структура методичної системи

Представимо кожному компоненту методичної системи через параметри порядку процесу навчання стохастички студентів економічних спеціальностей, а саме через Викладача, Студента та Освітню систему.

Ціннісна компонента відображає вплив атрактора на систему та характеризує ті рушійні сили, що спонукають суб'єктів навчання (Викладача і Студента) та Освітню систему до дії, а також ідеальний результат,

на який спрямовано процесу навчання. Складові ціннісної компоненти представлені на рис. 2.

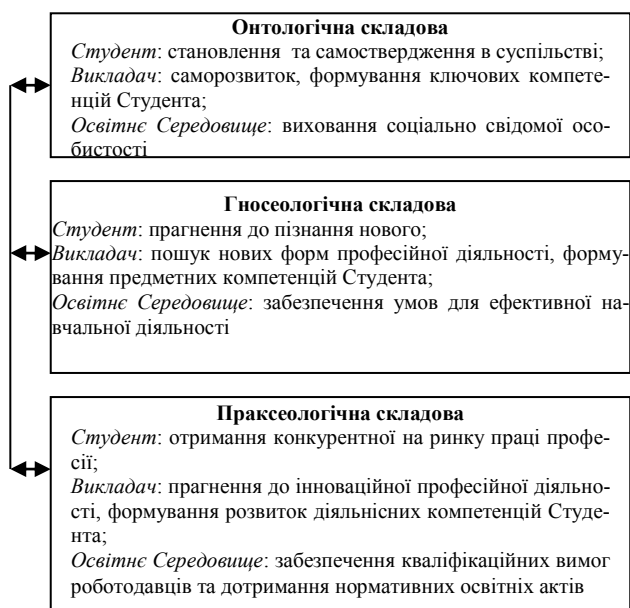


Рис. 2. Ціннісна компонента методичної системи

Когнітивно-інструментальна компонента методичної системи представлена взаємодією трьох складових: принципів, змісту навчання, а також методичного інструментарію, що при цьому застосовується. Складові когнітивно-інструментальної компоненти постійно перебувають під впливом внутрішніх флуктуацій та зовнішніх факторів, отже вони динамічно та нелінійно змінюються, а їх добір є унікальним для кожного акту взаємодії параметрів порядку системи.

Принципи навчання стохастики студентів економічних спеціальностей розподілено на три групи: концептуальні, конструктивні, еволюційні (рис. 3)



Рис. 3. Принципи навчання

Зміст дисципліни повинен відповідати сучасному стану соціально-економічного розвитку, вимогам роботодавців, що є проблемним для такої дисципліни як «Теорія ймовірностей та математична статистика», яка викладається майбутнім економістам, оскільки а) основні її положення майже не змінюються з часом, б) інновації в області теоретичних математичних досліджень викладені на рівні, який недоступний студентам, в) клас проблем, що розкривають можливості застосування стохастики для досліджень економічних

явищ настільки широкий, що не може бути представлений в тому проміжку часу, який виділено для вивчення дисципліни. Щоб вирішити проблему інертності, зміст дисципліни «Теорія ймовірностей та математична статистика» повинен бути представлений у трьох формах: базисній (що містить основні, фундаментальні положення курсу), факультативній (що містить теми, які є на даний момент актуальними у підготовці майбутніх спеціалістів економічного профілю) та евристичній (що спрямовує студентів, які бажать більш глибоко ознайомитись із можливістю аналізу недетермінованих економічних процесів, на науково-пошукову діяльність).

Узагальнена модель змісту базисної форми дисципліни «Теорія ймовірностей та математична статистика» представлена в двох змістових модулях: 1) Теорія ймовірностей, що поєднує в собі тріаду тематичних блоків Випадкові події → Випадкові величини → Випадкові процеси; 2) Математична статистика, що поєднує в собі тріаду тематичних блоків Статистичні дані → Статистичні гіпотези → Статистичні моделі.

Методичний інструментарій представляє засоби, методи та форми навчання.

У навчанні стохастики студентів вищих навчальних закладів економічного спрямування використовуються три види *засобів*:

- ідеальним засобом навчання математичних дисциплін є задачі: а) на визначення алгоритму, за яким розв'язується задача, б) на визначення перетворень, що приведуть до розв'язання задачі, в) на моделювання змісту задачі;

- програмними засобами навчання є а) пакети комп'ютерних прикладних програм, що допомагають автоматизувати процес розв'язування задач, надають можливості моделювання їх змісту, б) мережа Internet;

- технічні засоби навчання – комп'ютерна техніка, мультимедійні апарати тощо

Методи навчання розподілено на: проблемні (як методи представлення та засвоєння навчального матеріалу), репродуктивні (як методи закріплення знань), евристичні (як методи формування інноваційного потенціалу). Розподіл *форм* навчання представлений на рис. 4.



Рис. 4. Форми навчання

Прогностична компонента є джерелом зворотного зв'язку освітньої системи та використовується для зменшення рівня ентропії, за рахунок встановлення стандартів контролю ефективності процесу навчання, вимірювання фактично досягнутих результатів, аналізу та коригування освітнього процесу (рис. 5).

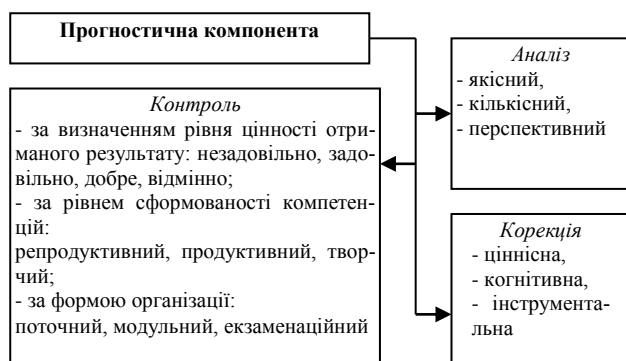


Рис. 5

Висновки. Таким чином, застосування синергетичного підходу до проектування методичної системи дозволяє зробити процес навчання стохастики студентів економічних спеціальностей більш ефективним, динамічним, альтернативним, спрямованим на формування суспільно значущої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

- Аршинов В.А. Философия образования и синергетика: как синергетика может содействовать становлению новой модели образования? / В.А. Аршинов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Arsh.htm>
- Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики. Синергетическая парадигма / В.Г. Буданов. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 305 с.
- Вознюк О.В. Педагогична синергетика: генеза, теорія і практика: монографія. / Олександр Васильович Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 708 с.
- Князева Е.Н. Основания синергетики: Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. — СПб.: Алетейя, 2002. — 414 с.
- Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навчальний посібник / В.С. Лутай / - К. : ДАККО, 1996. – 256 с.
- Робуль О.М. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти / О.М. Робуль / Філософія освіти. - №1 (3) - 2006. - С. 35 – 42.
- Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 406 с.
- Шульга Н. Синергетическая модель обучения стохастике будущих экономистов / Наталия Викторовна Шульга // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – Vol. 5. – 2013. – P. 158-162.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

- Arshinov V.A. Filosofiya obrazovaniya i sinergetika: kak sinergetika mozhet sodeystvovat' stanovleniyu novoy modeli obrazovaniya? [Philosophy of Education and synergy: how synergy can contribute to the establishment of a new model of education?] / V.A. Arshinov. – [Yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://spkurdyumov.narod.ru/Arsh.htm>
- Budanov V.G. Transdistsiplinarnoye obrazovaniye, tekhnologii i printsipy sinergetiki. Sinergeticheskaya paradihigma [Transdisciplinary education, technology and the principles of synergy. Synergetic Paradigm] / V.G. Budanov. – M.: Progress-traditsiya, 2000. – 305 s.
- Voznyuk O.V. Pedagogichna sinergetika: ġenetsa, teoriya i praktika [Educational Approaches: origins, theory and practice] : monografiya / O Aleksandr Vasil'ovich Voznyuk. – Zhitomir: Vidvo ZHDU im. I. Franka, 2012. – 708 s.
- Knyazeva Ye.N. Osnovaniya sinergetiki: Rezhimy s obostreniyem, samoorganizatsiya, tempomiry [Foundations of Synergetics: sharpening regimes, self-organization, tempo] / Ye. N. Knyazeva, S.P. Kurdyumov. — SPb.: Aleteyya, 2002. — 414 s.
- Lutay V.S. Filosofiya suchasnoi osvity [Philosophy of modern education]: navchalnyy posibnyk / V.S. Lutay / K.: DAKKO, 1996. – 256 s.
- Robul O.M. Synerhetyka yak innovatsiyna metodolohiya pedahohichnoyi osvity [Synergetics as an Innovative Methodology Education] / O.M. Robul / Filosofiya osvity. №1 (3) 2006. S. 35–42.
- Khaken G. Sinergetika [Synergetics] / G. Khaken. – M.: Mir, 1980. – 406 s.
- Shul'ga N. Sinergeticheskaya model' obucheniya stokhastike budushchikh ekonomistov [Synergistic learning model stochastics future economists] / N.V. Shul'ga // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – Vol. 5. – 2013. – P. 158-162.

Shulga N.V. The synergetic approach to the design methodology of teaching Stochastic students of economics

Abstract. The article highlights the main trends in modern socio-economic development of society, influencing the formation of the educational process: the transition to an innovative economy, globalization, public relations, humanization of life, the information explosion. In light of the identified trends, the emphasis on the need to search for new approaches to the construction of methodical teaching systems. In modern conditions, one of these approaches can be synergy, a methodological device which allows you to explore the open nonlinear nonequilibrium self-organizing systems, which include systems and educational. In the design process of methodical training system stochastics students of economics authors based on the following assumptions: the openness of the learning process stochastics secured bonds methodical system of internal components to the environment, due to the lack of equilibrium level of entropy in the system nonlinearity is implemented through multi-variant, alternatively, the differentiation of the learning process and the ability of to self-organization expressed through coherent action of the structural elements of the system, the complexity is expressed in the hierarchical structure of the ternary. The proposed methodological training system stochastics students of economics is represented by the relationship of three components: the value (which in turn has an ontological, epistemological and praxeological elements presented regarding the order parameters of the system: teachers, students, educational environment), cognitive-instrumental (principles: conceptual, design, evolution, contents: basic, optional, heuristic components, tools: tools, techniques, forms); predictive (control: in terms of the value of the result, the level of formation of competencies, in the form of organization, and analysis: qualitative, quantitative, perspective; correction: value, cognitive, instrumental).

Keywords: synergetics, non-linearity, non-equilibrium, self-organization, stochastics, teaching methodology, principles of teaching, learning content, methodological tools, control of learning activities

Шульга Н.В. Синергетический подход к проектированию методической системы обучения стохастике студентов экономических специальностей

Аннотация. В статье выделены основные современные тенденции социально-экономического развития общества, влияющие на формирование образовательного процесса: переход к инновационной экономике, глобализация общественных отношений, гуманизация бытия, информационный взрыв. В свете выделенных тенденций, делается акцент на необходимости поисков новых подходов к построению методических систем обучения. В современных условиях одним из таких подходов может стать синергетика, методологический аппарат которой позволяет исследовать открытые неравновесные нелинейные самоорганизующиеся системы, к которым можно отнести и системы образовательные. В процессе проектирования методической системы обучения стохастике студентов экономических специальностей авторы исходят из следующих предположений: открытость процесса обучения стохастике обеспечена связями внутренних компонент методической системы с окружающей средой; неравновесность обусловлена уровнем энтропии в системе; нелинейность реализуется за счет многовариантности, альтернативности, дифференциации процесса обучения; способность к самоорганизации выражена через когерентные действия структурных элементов системы; сложность выражена в иерархической тернарной структуре. Предложенная методическая система обучения стохастике студентов экономических специальностей представлена посредством взаимосвязи трех компонент: ценностной (которая в свою очередь имеет онтологическую, гносеологическую и праксеологическую составляющие, представленные относительно параметров порядка системы: Преподавателя, Студента, Образовательной среды); когнитивно-инструментальной (принципы: концептуальные, конструктивные, эволюционные; содержание: базисная, факультативная, эвристическая составляющие; инструментарий: средства, методы, формы); прогностической (контроль: по уровню ценности полученного результата, по уровню сформированности компетенций, по форме организации; анализ: качественный, количественный, перспективный; коррекция: ценностная, когнитивная, инструментальная).

Ключевые слова: синергетика, нелинейность, неравновесность, самоорганизация, стохастика, методика обучения, принципы обучения, содержание обучения, методический инструментарий, контроль учебной деятельности.

Ябурова О.В.¹

Становлення міжкультурної комунікації у процесі навчальної діяльності

¹ Ябурова Олена Володимирівна, старший викладач кафедри теорії і практики початкової освіти, Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ, Україна

Received September 24, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотация. У статті розглядаються педагогічні, психологічні, соціально-філософські аспекти становлення міжкультурної комунікації у процесі навчальної діяльності, створюються подальші передумови для оптимізації методів та напрямків соціально-педагогічного забезпечення ефективної міжкультурної комунікації у навчальній діяльності студентів ВНЗ.

Ключові слова: культура, спілкування, взаємодія, ефективність, інформація, міжкультурна комунікація.

Вступ. На сучасному етапі розвитку світової педагогічної науки досить актуальною є концепція полікультурної освіти, яка базується, перш за все, на визнанні полікультурності суспільства, що має різні, але взаємозалежні культурні традиції, що асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства. Цілком природно, що у даному науковому контексті явище міжкультурної комунікації представників різних культурних спільнот (в першу чергу у процесі навчальної, виховної та суспільної діяльності) виступає як актуальне, воно вимагає подальшого педагогічного дослідження, як у теоретичному, методологічному, та і у прикладному аспектах.

Стислий огляд публікацій за темою. К.А. Иванова у дисертації за темою "Соціологічні аспекти міжкультурної комунікації в українському вузі" розглядає міжкультурну комунікацію як "спосіб суб'єкт-суб'єктних стосунків" в-першу чергу звертає увагу на "...особливості соціальної ідентифікації молоді, звертаючи особливу увагу на трансляцію культурно-утворюючих норм, цінностей, установок і орієнтацій, своєрідність маргінальних станів представників інонаціональної культури". Авторка зазначає, що лише врахування "...ціннісних і комунікативних вимірів культури дозволяє сформувати взаємошанобливу міжнаціональну взаємодію на основі етнокультурних

стереотипів, цінностей, традицій і обрядів представників діалогу культур" [5].

Дослідниця відмічає, що "...людина культури модерну має більш широку світоглядні перспективи, спілкується на державному і етнонаціональному рівні. Вона більше, ніж людина традиційної культури, здатна зрозуміти інші цінності і має здатність до емпатії. Людина постмодерну включена у світову систему комунікації, має уявлення про глобальні перспективи і здатна усвідомити факт залежності всіх людей і самої себе від культурного середовища" [5].

До основних ознак сприятливого соціально-психологічного клімату у спілкуванні, який є запорукою успішної міжкультурної комунікації відносяться зокрема наступні:

- уважність та взаємоповага між учасниками комунікації;
- довіра і в той же час висока вимогливість до партнера по комунікації;
- доброзичлива і ділова критика співрозмовника, партнера по комунікації;
- вільне вираження власної думки і надання можливості партнеру вільно висловити його думку (вільний обмін думками);
- визнання за партнером права особисто приймати відповідальні рішення [5].

На думку відомого науковця В. Редька, що висловлюється ним у його програмній статті “Комунікативно-діяльнісна культурологічна професійно орієнтована парадигма іншомовної освіти старшокласників”, “...сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, яка забезпечує комунікативно-діялісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Цей підхід зумовлений процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові належить роль важливого засобу спілкування. У зв'язку з цим, посилення соціокультурного контексту змісту навчання є соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти у старших класах школи” [7]. Автор виділяє наступні компоненти готовності учнів до міжкультурного спілкування

- готовність учнів використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування;

- можливістю для учнів створювати власну соціальну та культурну ідентичність шляхом зіставлення й усвідомлення культури носіїв мови, що вивчається та власної національної культури;

- когнітивним розвитком учнів, що активізує їхню навчальну діяльність, адаптує їх до європейських стандартів і створює умови для входження до сучасного світового соціуму.

В той же час, дослідником виділяються наступні умови ефективності роботи з реалізації комунікативно-діялісної культурологічної професійно орієнтованої парадигми іншомовної освіти старшокласників:

- забезпечення комунікативного спрямування навчального процесу через доцільний вибір з подальшим раціональним використанням мовного і мовленнєвого матеріалу, що здатний забезпечити комунікативні потреби учнів певної вікової категорії у межах сфер і тем спілкування, визначених програмою.

- комунікативною поведінкою вчителя, адекватною завданням кожного уроку, об'єктивним і суб'єктивним чинниками навчального процесу, зокрема готовності учнів до виконання передбачених видів діяльності;

- обов'язкове врахування індивідуальних особливостей і можливостей учнів, рівня їхньої мотивації та готовності до оволодіння ними іноземною мовою;

- ситуативним спрямуванням навчального процесу, що сприяє усвідомленню учнями реальних умов, у яких може відбутися іншомовне спілкування і особливостей їхньої мовленнєвої поведінки відповідно до цих умов усе це вмотивовує, активізує та стимулює мовленнєву діяльність;

- наданням пріоритетів активним формам навчання, діалоговим, груповим, спрямованим на виконання певних проблемно-пошукових завдань, які дають можливість зорієнтувати навчальну мету на здійснення особистісно значущої для учнів діяльності, пов'язаної із спілкуванням у різних режимах, а саме: учень – вчитель, учень – інший учень, учень – інші учні, учні – інші учні тощо [7].

На думку В. А. Єршова, що висловлена ним у дисертації за темою “Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся сред-

ней школы” структура полікультурної освіти складається з:

- 1) розвитку соціокультурної ідентифікації, як умови розуміння та входження в полікультурне середовище;
- 2) оволодіння основними поняттями, що визначають різноманітність світу;
- 3) виховання емоційно-позитивного ставлення до різноманітності культур;
- 4) формування вмінь, що складають поведінкову культуру світу [4].

Мета. Отже, метою нашого дослідження виступає з'ясування основних особливостей становлення міжкультурної комунікації у процесі навчальної діяльності та у системі професійної підготовки, її структури, закономірностей та функцій.

Матеріали і методи. Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, загально-дидактичної та методичної літератури з теми дослідження для з'ясування теоретико-методологічних засад міжкультурної комунікації українських та іноземних громадян; виявлення основних підходів до оптимізації процесів міжкультурної комунікації українських та іноземних громадян у процесі навчальної діяльності та у системі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Результати та їх обговорення. Конкретні цілі навчання стандартів повсякденної комунікативної поведінки більшість дослідників пропонують формулювати наступним чином:

- виховання у студентів толерантного ставлення до особливостей світогляду представників іншої культури;

- навчання студентів уникнення “комунікативних пасток” та зведення до мінімуму зведення до мінімуму. Симптомів “культурного шоку” у майбутньому;

- усунення можливих помилок у процесі спілкування з представниками іншої культури, визначення методів виходу з культурно-конфліктних ситуацій;

- виховання у студентів здібностей розпізнавати й адекватно реагувати на невербальні культурно обумовлені складові комунікації [2].

І.Ю. Голуб у своїй статті “Підсистема вправ для формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів з німецької як другої іноземної”, відмічає що “...коли йдеться про формування соціокультурної компетенції як складової міжкультурної комунікативної компетентності при навчанні та вивченні іноземної мови, то ця вимога може розглядатися як окремий критерій для виділення різних типів вправ. За цим критерієм ці вправи можна поділяти на культурологічно спрямовані, і вправи без культурологічної спрямованості”.

Авторська підсистема розвивальних вправ для розвитку соціокультурної компетенції складається з наступних елементів:

- вправи для розвитку сенсibilізації до сприймання рідної та іншомовної культур;

- вправи для розвитку сенсibilізації до соціокультурних відмінностей на рівні понять, мовних дій, моделей поведінки;

- вправи для розвитку сенсibilізації студентів до порівняння культур (власної та іноземної);

- вправи для розвитку сенсибілізації студентів до міжкультурного спілкування;

- вправи для розвитку сенсибілізації студентів до впливу соціокультурних факторів на здійснення ними перекладу [1].

З огляду на науковий зміст культурного шоку, його особливості та механізми у взаємодії окремих культурних утворень, К. Оберг у своїй роботі "Cultural shock: adjustment to new cultural environments" розглядає певні окремі фази розвитку процесу культурного шокування, а саме:

- фаза ейфорії, коли людина позитивно, радісно сприймає новизну перебування в іншій країні, культурі, поки не помічає існування культурних відмінностей завдяки дуже обмеженим контактам з представниками іноземної культури не відчуває жодного дискомфорту;

- фаза відчуття відчуженості (раптом трапляються значні відмінності між рідною та іноземною культурою, починають траплятися проблеми у міжособистісному спілкуванні, з'являється відчуття того, що інша культура та її представники є чужими);

- фаза ескалації напруженості (відчуття приймає свої максимальні значення, загострюється психологічне сприйняття проблем, що виникають у процесі міжкультурного спілкування. Культура, в якій людина перебуває сприймається однозначно негативно, на фоні цього процесу ідеалізується рідна культура, людина поступово починає ухилятися від міжкультурного спілкування, переживаючи при цьому психологічний та фізичний дискомфорт);

- фаза акцептації (відчуття неприйняття іноземної культури поступово змінюється толерантним ставленням людини до неї, проблеми у спілкуванні сприймаються не як негативні прояви особливостей характеру та окремих звичок представників іноземної культури, а як наслідок міжкультурних відмінностей, існування яких не заважає досягти порозуміння у комунікації);

- фаза акультурації (людина, не гублячи зв'язку з рідною культурою, відчуває себе комфортно в іноземній культурі, завдяки кращому пізнанню цієї культури і розумінню специфіки міжкультурного спілкування) [10].

На думку Ю.О. Семенчук, що висловлена нею у статті на тему "Розвиток умінь міжкультурного спілкування у майбутніх економістів", "...ефективним засобом стимулювання студентів у навчальній діяльності до використання іноземних мов в ситуаціях в ситуаціях міжкультурного спілкування є організація та проведення презентацій". Для навчання студентів вмінням та навичкам проведення усних презентацій іноземною мовою необхідно сформувати та розвинути в них відповідні вміння, а саме:

- вміння ефективно аналізувати склад аудиторії, з метою встановлення в подальшому міжособистісного контакту і привернення уваги аудиторії до висунутої ідеї або запропонованого продукту, що презентується;

- вміння правильно організувати матеріал дослідження або проекту, щоб у відведений час логічно, послідовно та у доступному вигляді донести свої основні ідеї до слухачів;

- уміння переконливо викласти основний матеріал, що досліджувався, був отриманий у результаті дослідження, або продемонструвати результати спільно отриманого продукту навчальної діяльності;

- вміння робити висновки, узагальнення, порівняння, з метою переконання слухачів, здійснити доцільний вплив на прийняття слухачами позитивного рішення, створити передумови та певне психологічне підґрунтя для подальшого сприятливого розвитку подій;

- уміння оперувати фактологічним матеріалом свого дослідження, щоб правильно, адекватно і своєчасно реагувати на вербальну й невербальну поведінку слухачів;

- вміння відповідати на запитання, що можна передбачати, та такі, що виникають спонтанно [9].

З наведених вище міркувань, дослідниця робить висновок про те, що для забезпечення умінь міжкультурної комунікації в усній чи письмовій формі студенти повинні зокрема:

- мати інформаційний тезаурус, багаж вмінь та навичок про основи вербальної комунікації у діловому середовищі;

- знати особливості та тонкощі формальних та неформальних міжкультурних стосунків;

- знати, розуміти, вільно володіти та неухильно дотримуватися певних традицій, притаманних людям, що обертаються у ділових колах, подекуди на міжкультурному рівні;

- вивчати культурні особливості різних народів у процесі професійної підготовки, знайомитися з нормами та правилами культурної поведінки;

- знати та розуміти стандарти комунікативної поведінки у різноманітних, динамічних, швидкоплинних та непередбачуваних ситуаціях міжнародного ділового співробітництва [9].

Як стверджує М.В. Денисенко у статті "Формування в учнів старшої школи міжкультурної комунікативної компетентності в читанні на матеріалі англійських культурно-країнознавчих текстів" для досягнення завдань формування в учнів старшої школи міжкультурної компетентності в читанні на матеріалі англійських культурно-країнознавчих текстів, робота з текстами культурно-країнознавчої тематики повинна мати чітку виписану структуру і культурологічний зміст... [3]. В якості вимог до процедури організації такої роботи автор висуває зокрема наступні:

- наявність перед текстових завдань, мета яких полягає, по-перше, в усуненні лексичних труднощів читання, по-друге, у формуванні й розвитку прогностичних навичок та вмінь, і по-третє, у розширенні культурно-країнознавчого кругозору у контексті полікультурного спілкування;

- наявність завдань для читання з розуміння представленої в ньому основної культурологічної інформації;

- читання тексту;

- наявність після текстових завдань, які націлені, по-перше, на засвоєння лексико-граматичного матеріалу, в тому числі з культурно-країнознавчим компонентом, та його використання в усному й писемному мовленні, по-друге, на розвиток творчої активності та критичного мислення учня на матеріалі прочитаного.

Дослідниця пропонує розподіляти вправи на вправи рецептивно-репродуктивного типу, вправи рецептивного типу, вправи рецептивно-продуктивного типу, вправи продуктивно-творчого типу [3].

Як стверджує В.В. Сафонова у монографії “Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации”, основу діяльності майбутнього фахівця повинні складати такі вміння :

- 1) проєктувальні (проєктувати будь-який вид роботи);
- 2) адаптаційні (застосовувати свій план в умовах навчальної діяльності);
- 3) організаційні (організовувати будь-який вид роботи);
- 4) мотиваційні (мотивувати себе та оточуючих до навчальної та трудової діяльності);
- 5) комунікативні (спілкуватися під час навчально-професійної діяльності та поза нею на міжкультурному рівні);
- 6) пізнавальні (вести дослідницьку діяльність) [8].

Є.І. Пассов у своїй статті “Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация” зазначає, що іноземна мова як навчальний предмет та як засіб іншомовної комунікації виступає інструментом полікультурного розвитку особистості, яка навчається, сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб’єкту, причому сутнісні аспекти іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації полягають у наступних аспектах:

- 1) сприйняття історії людства і свого народу в розвитку, відчуття відповідальності за свої вчинки, за свій народ, країну, майбутнє цивілізації;
- 2) усвідомлення необхідності міжкультурного співробітництва народів у вирішенні глобальних проблем людської цивілізації;
- 3) визнання цивільних, культурних, мовних прав людства, прагнення до політичних свобод; виявлення готовності і здібності до співробітництва з іншими людьми у відродженні ідеалів гуманізму, в гармонізації відношень людини, природи й суспільства;
- 4) здатність виконувати роль суб’єкта діалогу культур [6].

Висновки. Нами було проаналізовано основні складові, закономірності, особливості прояву явища міжкультурної комунікації українських та іноземних у сучасній літературі. Вважаємо за необхідне зазначити, що пріоритетною задачею сучасної вищої школи є створення такої освітньої системи, яка б надавала особистості знань, вмінь та навичок реальної неконфліктної взаємодії в полікультурному просторі своєї країни і світу в цілому. В цьому контексті актуальним стає створення лінгвопрофесійного середовища, під яким розуміється сукупність освітніх чинників, що впливають на розвиток майбутнього фахівця в процесі вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб І.Ю. Підсистема вправ для формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів з німецької як другої іноземної // Іноземні мови. – 2009. – №1. – С. 32-38.
2. Демиденко О. П. Навчання студентів вищих навчальних закладів економічного профілю стандартів комунікативної поведінки у США // Іноземні мови. – 2008. – № 4. – С. 48-54.
3. Денисенко М. В. Формування в учнів старшої школи міжкультурної комунікативної компетенції в читанні на матеріалі англійських культурно-країнознавчих текстів // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 16-23.
4. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы.: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики» / В.А. Ершов. – М., 2000. – 22 с.
5. Иванова К.А. Социологичні аспекти міжкультурної комунікації в українському вузі автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. соціол. наук: 22.00.06 «Соціологія культури, науки та освіти» / К. С. Иванова. – Харків, 2002. – 17 с.
6. Пассов Е.И. Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация // Иностранные языки. 2002. – №4. – С. 11–18.
7. Редько В. Комунікативно-діяльнісна професійно-орієнтована парадигма змісту іншомовної освіти старшокласників // Іноземні мови у навчальних закладах. – 2011. – № 4. – С. 19-27.
8. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации. – Воронеж: Истоки, 1996. – 189 с.
9. Семенчук Ю.О. Розвиток умінь міжкультурного спілкування у майбутніх економістів // Іноземні мови. – 2011. - № 3. – С 32.-38.
10. Oberg K. Cultural shock: adjustment to new cultural environments // Practical anthropology. – 1960. – P. 177-182.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Golub I.Yu. Pidsistema vprav dlya formuvannya sociokulturnoi kompetencii u majbutnix perekladachiv z nimeckoi yak drugoi inozemnoi [The system of exercises for forming social cultural competence of future translators from German as the second foreign language] // Inozemni movi. – 2009. – № 1. – s. 32-38.
- 2 Demidenko O. P. Navchannya studentiv vishnix navchalnix zakladiv ekonomichnogo profilyu standartiv komunikativnoi povedinki u ssha [Studying of economical higher educational establishments students the standarts of communicative behaviour in the USA] // Inozemni movi. – 2008. – № 4. – s. 48-54.
- 3 Denisenko M. V. Formuvannya v uchniv starshoi shkoli mizhkulturnoi komunikativnoi kompetencii v chitanni na materialii anglo-movnix kulturno-kraїnoznavchix tekstiv [Forming intercultural communicative competence in reading on the material of cultural and country-studying texts] // Inozemni movi. – 2007. – № 2. – s. 16-23.

- 4 Ershov V.A. Polikulturnoe obrazovanie v sisteme obshheobrazovatelnoy podgotovki uchashhixsya srednej shkoly.: avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped nauk : 13.00.01 «Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki» [Polycultural education in the system of comprehensive school preparation]. – М., 2000. – 22 s.
- 5 Ivanova K. A. Sociologichni aspekti mizhkulturnoi komunikacii v ukrainskomu vuzi: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. sociol. nauk: 22.00.06 «sociologiya kulturi, nauki ta osviti» [Social aspect of intercultural communication in Ukrainian higher educational establishments. – Kharkiv, 2002. – 17 s.
- 6 Passov E. I. Kulturoobraznaya model professionalnoj podgotovki uchatelya: filosofiya, sodержanie, realizaciya [The model of the cultural image of professional preparation of teachers] // Inostrannye yazyki. – 2002. – №4. – s. 11–18.

7 Redko V. Komunikativno-diyalnisna profesijno-orientovana paradigma zmistu inshomovnoї osviti starshoklasnikiv [Communicatively – operated, professionally – operated paradigm of the content of foreign language education] // Inozemni movi u navchalnix zakladax. – 2011. – № 4. – s. 19-27.

8 Safonova V. V. Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshheniya v kontekste dialoga kultur i civilizacii [Studying lan-

guages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations] . – Voronezh: Istoki, 1996. – 189 s.

9 Semenchuk Yu.O. Rozvitok umin mizhkulturnogo spilkuvannya u majbutnix ekonomistiv [Developing skills of intercultural communication for future economists] // Inozemni movi. – 2011. – № 3. – s 32.-38.

Iaburova O. V. Forming of intercultural communication in the process of studying activity

Abstract. The article reveals pedagogical, psychological, social, philosophical aspects of forming intercultural communication in the process of studying activity, defines further conditions for optimizing the methods and directions of social and pedagogical means of effective intercultural communication in studying activity of students in higher educational establishments. On the base of social and pedagogical literature the author of the article depicts main peculiarities of positive social and psychological climate in communication, points out the components of students readiness for intercultural communication, gives the structure of polycultural education and annotate the system of exercises for social cultural competence development.

Keywords: culture, communication, interaction, effectiveness, information, intercultural communication.

Ябурова Е.В. Становление межкультурной коммуникации в процессе учебной деятельности

Аннотация. Рассмотрены педагогические, психологические, социально-философские аспекты становления межкультурной коммуникации в процессе учебной деятельности, обозначаются дальнейшие условия для оптимизации методов и направлений социально-педагогического обеспечения эффективной межкультурной коммуникации в учебной деятельности студентов ВУЗов. На основе анализа социально-педагогической литературы автор статьи отмечает основные признаки благоприятного социально-психологического климата в общении, выделяет компоненты готовности студентов к межкультурной коммуникации, приводит структуру поликультурного образования и аннотирует подсистему упражнений для развития социокультурной компетенции.

Ключевые слова: культура, коммуникация, взаимодействие, эффективность, информация, межкультурная коммуникация.

Ярова О.Б.¹

Дидактичні основи організації навчання у початковій школі Євросоюзу

¹ Ярова Олена Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

Received October 8, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті розглядаються дидактичні підходи до організації навчання у початковій школі країн-членів Європейського Союзу. Аналізуються загальні тенденції оптимізації навчального процесу на сучасному етапі створення нового типу європейської початкової школи, серед яких найбільш поширеними є розширення автономії навчальних закладів у питаннях планування навчального року та вибору методів і засобів навчання, інтегративний підхід до організації змісту навчання, адаптація режиму навчання до індивідуальних життєвих ритмів і потреб учнів, залучення учнів до планування окремих уроків і власного процесу навчання, приділення уваги позашкільному навчанню. Рівність шансів, освітня свобода, дитиноцентризм, стандартизація змісту освіти, педагогізація новітніх технічних засобів навчання спрямовують розвиток початкової школи країн-членів Європейського Союзу у напрямі гуманізації навчального спілкування, підвищення якості початкової освіти, турботи про фізичне та емоційне здоров'я школярів, формування їхніх життєвих компетентностей, використання інноваційних технологій. Європейська початкова освіта обирає модель школи демократичного типу, що включає адаптивний підхід до організації навчального процесу, розвивальне та рефлексивне навчання, сприяє соціалізації учнів, об'єднує в родину дітей і дорослих, батьків і педагогів.

Ключові слова: початкова освіта, країни-члени Європейського Союзу, адаптивний підхід, міждисциплінарний підхід, методи навчання, рефлексивне навчання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі освіта як стратегічний ресурс забезпечує успішний, динамічний та гармонійний розвиток суспільства. Будучи однією з найбільш важливих життєвих цінностей, пріоритетним фактором соціального та економічного розвитку, а також умовою збереження стабільності та сталого розвитку суспільства, освіта стає ключовим елементом глобальної конкуренції.

За таких обставин початкова школа як фундамент всієї системи освіти потребує сьогодні особливої уваги педагогів і політиків. У ході обговорення її теперішнього стану та майбутнього на передній план висуюються питання надання дітям можливості вчитися в

початковій школі поблизу місця проживання, реалізації інклюзії, упровадження інтеграційного підходу до викладання навчальних дисциплін, збільшення терміну навчання в початковій школі, поліпшення якості педагогічної освіти вчителів, реалізації нових моделей освіти. Зазначені проблеми підтверджують необхідність вивчення зарубіжного досвіду їх розв'язання з подальшим використанням позитивних результатів для розбудови національної початкової школи та інтеграції України в єдиний освітній простір.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання організації навчального процесу у початковій школі країн-членів Європейського Союзу аналізуються в досліджен-

нях Т. Бертрама (Tony Bertram), Т. Боланда (Theo Boland), А. Василюк, Дж. Дін (Joan Dean), В. Загвоздкіна, Л. Зязюн, І. Карбовничек, О. Кашуби, О. Кузнецової, Н. Лавриченко, О. Локшиної, Дж. Ле Мете (Joanna Le Metais), О. Овчарук, Е. Репіної, К. Саржан (Claire Sargent), А. Сбруєвої, Р. Табберера (Ralph Tabberer), М. Шабло та інших педагогів-компаративістів.

Фундаментальні праці Б. Вульфсона, А. Джуринського, З. Малькової розкривають історичні корені багатьох особливостей європейської початкової освіти, для якої сьогодні провідними тенденціями розвитку є: демократизація та автономія – прагнення початкової школи до самостійності; диверсифікація та диференціація процесу освіти – поява нових моделей початкових шкіл, нових освітніх програм, педагогічних та інформаційних технологій у навчанні (гнучкість форм і методів роботи, відмова від жорсткого планування навчального процесу); лібералізація – відкритість освітнього процесу, надання рівного права на освіту всім дітям, незалежно від їхніх пізнавальних можливостей, національності, соціального статусу батьків; гуманістична спрямованість процесу виховання – поява нових форм стосунків і взаємодії вчителя й учня [3].

Науковці звертають увагу на структурні особливості початкової школи (цикли, етапи), моделі європейської початкової школи (початкова школа як окрема інституція, початкова школа як інтегрована складова базової освіти, початкова школа об'єднана з дошкільним закладом), обов'язковий шкільний вік, навчальне навантаження учнів та учителів, сертифікацію по завершенні початкової освіти. Більш детального вивчення потребують дидактичні принципи та методи організації навчання у початковій школі Євросоюзу, що їх можливо застосувати у національній школі з метою підвищення якості освіти.

Отже, **метою статті** є проаналізувати дидактичні підходи до організації навчального процесу у сучасній європейській початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження розвитку початкової школи у ХХІ столітті підтверджують, що країни Європейського Союзу на шляху створення єдиного освітнього простору закладають як підґрунтя для організації навчання у початковій школі принципи гуманізму, демократизації освіти, єдності навчання і виховання (громадянського, морального, естетичного, екологічного, гендерного), виховання здорової дитини, оптимізації навчально-виховного процесу, завданням якої є досягнення школярами високого рівня знань, умінь і навичок із допомогою вчителів-професіоналів. З метою досягнення державних освітніх вимог у процесі планування та організації навчання вчителі керуються такими принципами функціонування європейської початкової школи, як принцип рівності шансів, принцип дитиноцентризму та принцип освітньої свободи (або принципу автономії).

У більшості країн ЄС оновлені навчальні програми початкової школи періоду 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. зобов'язують учителів практикувати такі методи та технології навчання, які б забезпечили баланс між теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками самоосвіти. Перед початковою школою ставиться завдання використати «світ» дитини як кон-

текст для організації навчання через застосування методів співробітництва (cooperative learning) та відкриттів (exploration and discovery methods) на основі принципів інтеграції та диференціації.

Так, Національний курикулум початкової школи Ірландії (1999) наголошує на необхідності використання учителями різноманітних форм навчання учнів (індивідуальної, парної, групової, фронтальної) залежно від матеріалу та поставлених цілей. Вибір методів навчання здійснюється під впливом таких об'єктивних факторів, як кількість учнів у класі, кількість та якість засобів навчання, вік та рівень розвитку учнів тощо.

У відповідності з принципом автономії в Іспанії рада вчителів приймає рішення про стратегії навчання і принципи в кожній окремій школі. Слідуючи тому ж принципу, вчителі приймають рішення щодо застосування тих чи інших навчальних технологій, які б забезпечили одночасно досягнення задач курикулума і задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів. [Eurydice. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe / Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stephanie Oberheidt. - Brussels: Eurydice, 2008 – 88 p.].

Навчальний план Австрії для початкової школи є загальною рамкою, і вчителі самі приймають рішення щодо методів навчання та матеріалів. Зміст навчання в початковій школі Австрії організований за темами, однак останнім часом спостерігається тенденція надання переваги міждисциплінарному підходу до його організації. Керуючись принципом дитиноцентризму, вчителі надають навчальному процесу живого та стимулюючого характеру через використання таких технологій, як: навчання у процесі гри, відкрите навчання, проектне навчання, метод відкриттів, навчання за допомогою ІКТ.

В Італії свобода вчителів обирати методи навчання є невід'ємною частиною свободи освітніх послуг і гарантується Конституцією. Основними методичними підходами до організації навчання у початковій школі є розвиток дослідницьких умінь учнів, застосування методу відкриттів на основі особистого досвіду і знань, організація навчання в лабораторії, заохочення кооперативного й рефлексивного навчання.

На Кіпрі вчителі початкової школи під час викладання різних дисциплін навчального плану беруть до уваги такі принципи:

- принцип сприймання учнів як особистостей з певними потребами і талантами, які повинні бути реалізовані відповідним чином;
- принцип організації доброзичливого і мотивуючого навчального середовища, в якому кожна дитина буде мати шанс на успіх;
- принцип міждисциплінарності в організації змісту навчання з метою забезпечення наступності між початковою і середньою ланками освіти;
- принцип урахування індивідуальних особливостей учнів у ході визначення цілей уроку.

Національні курикулами Данії, Швеції та Фінляндії підкреслюють важливість формування компетентностей учнів початкових класів через вивчення міждисциплінарних тем. Навчальний процес організовується у такий спосіб, щоб надати можливість учням оволо-

діти формами пізнання і методами роботи над окремими питаннями. Вибір методів і предмета дослідження відбувається у співпраці між учителем та учнями. У навчальних планах зазначено, що викладання і методи роботи повинні розвивати пізнавальні навички учнів і стимулювати бажання вчитися, враховуючи їхню індивідуальність та значення соціальної взаємодії в процесі навчання.

Естонська початкова школа передбачає організацію навчальної діяльності учнів як в аудиторії, так і за межами класу (у шкільному саду, на природі, в музеї, в архіві, в центрі екологічної освіти, на підприємстві та у віртуальному середовищі). У ході планування та організації навчання обов'язково враховуються особливості перцептивних і когнітивних процесів учнів, їхні здібності, мовний та культурний досвід, інтереси, соціальний і сімейний статус, вік, стать, стан здоров'я. Навчальне навантаження учнів планується відповідно віку і здібностям, що дозволяє ефективно розподілити час між відпочинком та навчанням. Учні повинні мати можливість отримувати досвід з різних культурних областей; використовувати знання та навички в реальних ситуаціях; робити дослідження; набувати соціального досвіду у стосунках учень – викладач, учень – учень, учень – дорослий; використовувати сучасні та різноманітні методи і засоби навчання (у тому числі активні методи дослідження, проекти, навчальні екскурсії, усні та письмові джерела інформації, аудіо-та візуальні навчальні посібники, ІКТ тощо); виконувати диференційовані навчальні завдання, зміст і рівень складності яких дозволяють учням вчитися з відповідним зусиллям, беручи індивідуальність кожного до уваги.

Перед учителями початкової школи Франції сьогодні стоїть завдання не лише досягнути конкретних академічних результатів, а й створити такі навчальні ситуації, які б дозволили учням відчувати успіх у навчанні та самореалізуватися. З 1988 року у Франції шкільний план надає рекомендації для узгоджених колективних дій для планування спеціальних освітніх заходів, таких як шкільні екскурсії, культурні ініціативи, індивідуальна позакласна робота з учнями, які мають труднощі у навчанні.

Освітній процес у початковій школі Німеччини будується на використанні особистого досвіду учнів і призначений розширити їхні пізнавальні горизонти. Початкова школа залучає учнів до планування навчальної діяльності, проведення та оцінювання уроків. Учні заохочуються використовувати особистий досвід, знання, вміння і навички в якості основи для проведення занять. У різних ситуаціях навчання вони повинні навчитися обирати методи і засоби, форми соціальної взаємодії, місце роботи або знаряддя праці, керувати своєю діяльністю.

У навчальних програмах Греції особливий акцент робиться на міждисциплінарному підході до знань, і в цьому контексті створюється "гнучка зона міждисциплінарної та творчої діяльності" на основі досвіду учня шляхом організації різноманітних навчальних проектів. На державному рівні у Греції існує інститут шкільних консультантів, які систематично співпрацюють з учителями початкових шкіл у питаннях методики навчання, дидактичних підходів і принципів.

Початкові школи Англії, Шотландії та Уельсу організують навчальний процес за принципом диференціації, що визначається як надання освітнього досвіду відповідно потребам, можливостям і попередньому навчанню окремих учнів. Метою початкової освіти проголошено навчання як розвиток особистості, за реалізацію якого відповідальність покладено на педагогічний персонал. Урахування вікових особливостей, підтримка високої мотивації навчання, заохочення самостійного навчання, задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів, формування почуття спільності і спільних цінностей, створення дружньої атмосфери спілкування та ситуацій успіху у навчанні, виховання незалежності і впевненості в собі, розвиток критичного й творчого мислення, використання широкого спектру навчальних технологій та дидактичних підходів – такі завдання ставляться перед британськими учителями у XXI столітті.

Вибір методів навчання у початковій школі Латвії обумовлений віковими та індивідуальними особливостями учнів. Серед методів навчання, найбільш часто використовуваних під час уроків, можна виділити такі, як: розповідь, обговорення, дискусія, виконання вправ, рольові ігри, метод проблемної ситуації, експеримент, проект. Широко практикуються навчальні екскурсії, індивідуальна робота та робота в групах. Починаючи з 1997/1998 навчального року, у школах Латвії було введено проектний тиждень з метою заохочення учнів та вчителів до використання проектно-технології, яка дозволяє вирішувати низку дидактичних завдань: формування в учнів навичок комунікації та роботи у команді для виконання завдань; розкриття творчого потенціалу учнів; зміна звичайної моделі навчання та практика нетрадиційних методів; підвищення мотивації навчання та ефективності засвоєння учнями програмного матеріалу.

У Литві з метою залучення учня до активного і свідомого навчання широкого розповсюдження в навчальному процесі набули інтерактивні методи навчання. Учитель створює умови для розвитку самостійного мислення учнів, активного тлумачення навчального матеріалу, встановлення зв'язків між новим і вже існуючим досвідом. Учні вчать активно співпрацювати один з одним і з учителем, спілкуватися з іншими людьми. Вони знайомляться з різноманітністю ідей, об'єктів, середовищ і технологій. Головна ідея щодо організації навчання полягає в тому, щоб навчальні матеріали та методи навчання заохочували учнів запитувати, шукати інформацію, досліджувати її, тестувати і застосовувати отримані знання, вирішувати проблеми і створювати нове. Початкова освіта використовує індивідуальні та групові форми роботи і методи, серед яких бесіди, дискусії, інтерв'ю, рольові ігри, моделювання, проектні роботи, розвідки (спостереження, експеримент) тощо.

Національна мінімальна навчальна програма на Мальті (National Minimum Curriculum, 1999) і Національна освітня програма (National Curriculum Framework, 2011) зазначають, що на рівні початкової освіти діти мають право на стимулююче, безпечне і доброзичливе освітнє середовище, в основу якого покладено ранній досвід дитинства. Початкова освіта на Мальті керується педагогікою, що сприяє повному

розвитку потенціалу дитини даного віку в різних аспектах навчання. Дійсно, початкова освіта в місцевих школах спрямована на всебічний розвиток дитини, дозволяє кожному окремому учневі засвоїти знання, навички і відносини, які сприяють прогресу від одного рівня освіти до іншого. Таким чином, початкова освіта формує в молодшого школяра потребу навчатися протягом усього життя.

Учителі початкових класів використовують різні методи організації навчання залежно від індивідуальних особливостей учнів, їхньої кількості, виду навчальної діяльності, типу та цілей уроку, наявних навчальних засобів. Учителі в перші три роки початкової школи використовують комбінацію підходів задля реалізації цілей навчальних програм та задоволення потреб учнів: оповідання, драматизація, дидактичні ігри та рольова гра. Застосування еkleктичного підходу сприяє досягненню цілей навчання, яке, у свою чергу, стає позитивним досвідом і мотивує активність учнів.

Учителі початкової школи Румунії продовжують використовувати традиційні усні методи навчання, такі як пояснення, розповідь, опис, бесіда, евристична бесіда тощо. Для навчання більшості предметів активно використовуються вправи, практичні роботи, дидактичні ігри, навчання через інсценування. У перших двох класах початкової освіти домінує гра як стимул розумового та фізичного розвитку і засіб адаптації учнів до вимог формальної освіти.

У країнах Європейського Союзу не існує єдиного підходу щодо використання домашніх завдань у початковій школі, хоча цей вид навчальної діяльності розглядається як метод закріплення матеріалу, контролю засвоєння знань, розвитку стратегій самоосвіти. У цьому питанні виокремлюються три групи:

– країни, в яких домашні завдання для учнів початкової школи є обов'язковою частиною навчального процесу (Кіпр, Фінляндія, Угорщина, Латвія, Мальта, Румунія, Словенія);

– країни, в яких не існує загальних рекомендацій щодо організації домашньої роботи учнів і рішення приймається школою або вчителем (Англія та Уельс, Нідерланди, Іспанія, Швеція);

– країни, в яких на рівні нормативних документів не практикуються домашні завдання у перші роки навчання (Естонія).

У рамках гуманістичної освітньої парадигми, яка сьогодні домінує на Заході, особливе місце у структурі початкової освіти відводиться альтернативним школам, для яких є принциповим будувати навчаль-

ний процес з орієнтацією на пізнавальні потреби дитини, а не на логіку наук і зовнішніх вимог. Прагнення та інтереси дитини в руслі цих ідей вважаються пріоритетними щодо цінностей і потреб суспільства. Альтернативні початкові навчальні заклади у країнах ЄС представлені вальдорфськими школами (Словаччина, Швеція, Данія, Австрія, Німеччина, Угорщина, Велика Британія, Нідерланди, Польща, Естонія, Італія, Іспанія, Португалія, Люксембург), школами Монтессорі (Ірландія, Нідерланди, Швеція, Італія), школами, що працюють за методикою Френе (Франція, Нідерланди, Словаччина, Італія, Бельгія), П'яже (Словаччина), за Дальтон-планом (Франція, Нідерланди, Чеська Республіка) та Йена-планом (Нідерланди, Швеція, Німеччина).

Висновки. Отже, аналіз рекомендацій у національних курикулах щодо організації навчального процесу у початковій школі дозволяє виявити єдині для усіх країн Спільноти дидактичні основи:

- автономія вчителів у виборі методів навчання на початковому щаблі;

- дитиноцентризм як спрямованість педагогічного процесу на утвердження в суспільстві ідеології самобутності і самоцінності дитинства;

- міждисциплінарний підхід в організації змісту навчання;

- зміна ролі педагога в освітньому процесі (від транслятора знань, умінь і навичок до посередника між учнем і навчальним предметом як елементом культури, консультанта, помічника в самостійному активному освоєнні нового змісту освіти);

- орієнтація на розвиток умінь учнів до пошуку нових знань, критичного аналізу та інтеграції інформації;

- поширення навчання у команді та взаємонавчання, що розвиває соціальні навички учнів і робить школу відкритою для суспільства;

- адаптивний підхід до організації навчання (вхідна діагностика індивідуального розвитку учнів, урахування їхніх психофізіологічних особливостей і навчальних потреб, коректна організація адаптаційного періоду при переході з початкової школи в середню ланку);

- включення учнів у процес планування, організації та оцінювання власної навчальної діяльності;

- поширення рефлексивного навчання (встановлення зв'язків між набутиим та новим особистісним досвідом);

- інтеграція шкільного та позашкільного виховання та освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лавриченко Н. Сучасні моделі загальної середньої освіти в європейському вимірі / Наталія Лавриченко // Порівн.-пед. студії. – 2009. – № 2. – С. 25–36.
2. Локшина О. Оцінювання успішності учнів початкових шкіл у Західній Європі / Олена Локшина // Початкова школа. – 2002. – № 6. – С. 54–57.
3. Репина Э. В. Становление и развитие немецкой начальной школы [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Элла Владимировна Репина. - Ульяновск, 2006. - 19 с.
4. Шабло Н. Г. Состояние и основные направления развития начального образования в современной Франции [Текст] :

автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Николай Григорьевич Шабло. - Таганрог, 1999. - 17 с.

5. Desurmont A. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe / Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stephanie Oberheidt. – Brussels: Eurydice, 2008. – 88 p.

6. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe 2013.

7. Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011. – Brussels : European Eurydice Unit, 2011. – 120 p.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Lavrychenko N. Current models of secondary education in the European dimension
2. Lokshyna O. Evaluation of student achievement in primary schools in Western Europe / Olena Lokshyna // Primary School. – 2002. – № 6. – P. 54-57.
3. Repina E. V. Forming and development of German primary school [Text] : Abstract. Thesis. ... Candidate of Ped. Sciences : 13.00.01 / Ella Vladimirovna Repina. – Ulyanovsk, 2006. – 19 p.
4. Shablo N. G. Status and guidelines of development of primary education in modern France [Text] : Abstract. Thesis. ... Candidate of Ped. Sciences : 13.00.01 / Nicholay Grigoryevich Shablo. – Taganrog, 1999. – 17 p.
5. Desurmont A. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe / Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stephanie Oberheidt. – Brussels: Eurydice, 2008. – 88 p.
6. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe 2013.
7. Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011. – Brussels : European Eurydice Unit, 2011. – 120 p.

Yarova O.B. The Didactic Basis of Primary School in the European Union

Abstract. The article discusses teaching approaches at elementary school in the member-states of the European Union. It also analyzes the general trends of the learning process optimization at the present stage of creating a new type of European primary school. Among the most common tendencies are the extension of the educational institutions autonomy in planning the school year and choosing methods and means of education; interdisciplinary approach to learning content; adaptation of the learning mode to individual life rhythms and needs of students; student involvement in planning lessons and learning; paying attention to out-of-class education. Equality of opportunities, freedom of education, child-centered approach, standardization of educational content, and pedagogisation of innovative teaching aids direct the development of the primary school in the member-states of the European Union towards the humanization of learning communication, improve the quality of primary education, care for the physical and emotional health of schoolchildren, forming of their life competencies, and the use of innovative technologies. European primary education chooses the school model of a democratic type, which includes an adaptive approach to the organization of educational process, points out a developing and reflective learning, promotes students' socialization, unites children and adults, parents and teachers into a family.

Keywords: primary education, the member-states of the European Union, adaptive approach, interdisciplinary approach, teaching methods, reflective learning.

Яровая Е.Б. Дидактические основы организации обучения в начальной школе Евросоюза

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические подходы к организации обучения в начальной школе стран-членов Европейского Союза. Анализируются общие тенденции оптимизации учебного процесса на современном этапе создания нового типа европейской начальной школы, среди которых наиболее распространенными являются расширение автономии учебных заведений в вопросах планирования учебного года и выбора методов и средств обучения, интегративный подход к организации содержания обучения, адаптация режима обучения к индивидуальным жизненным ритмам и потребностям учащихся, привлечение учащихся к планированию отдельных уроков и процесса обучения, уделение внимания внешкольному образованию. Равенство шансов, образовательная свобода, детоцентризм, стандартизация содержания образования, педагогизация новейших технических средств обучения направляют развитие начальной школы стран-членов Европейского Союза в сторону гуманизации учебного общения, повышения качества начального образования, заботы о физическом и эмоциональном здоровье школьников, формирования их жизненных компетенций, использования инновационных технологий. Европейское начальное образование выбирает модель школы демократического типа, которая включает адаптивный подход к организации учебного процесса, развивающее и рефлексивное обучение, способствует социализации учащихся, объединяет в семью детей и взрослых, родителей и педагогов.

Ключевые слова: начальное образование, страны-члены Европейского Союза, адаптивный подход, междисциплинарный подход, методы обучения, рефлексивное обучение.

PSYCHOLOGY

Cherepehina O.A.¹

Development of professionalism of future psychologists in the context of synergetic paradigm

¹ Cherepehina Olga Anatol'evna, PhD in psychology, senior lecturer of department of psychology Zaporozhye national technical university, Zaporozhye, Ukraine
Received October 12, 2013; Accepted October 28, 2013

Abstract. The questions of professional preparation of psychologists in Institute of higher directed on development for them of professionalism are examined in the article. The necessity of account is grounded a synergetic in the process of development of professionalism for future psychologists.

Keywords. Development of professionalism, professional preparation of psychologists in Institute of higher, professionalism, psychologist, synergy, synergetic approach.

Introduction. Results of prognostication of necessities of labour-market at the beginning XXI s. of item represent the sharp requirement of social sphere in highly skilled, competent specialists on psychology, on activity of which substantially social stability depends in society. The professional competence of such specialists is determined a level them personally-professional development. It is presently needed not simply the uses are got students in higher educational establishment of knowledges, abilities, skills, but also personally professional qualities: responsibility, mobility, readiness to permanent creative self-development, professional growth, social mobility. On the specialist of social sphere, in particular psychologist, the special mission is laid is humanizing of society, to execute which he can only on condition of forming of the special personal qualities.

His resources acquire public meaningfulness, become the condition of development of social relations, social sphere. He must be developed enough in intellectual, ethics, communicative, emotional, reflections and to volitional plans. From this point of view, the special value must be spared creation of psycho-pedagogical terms of the professional becoming of specialists of social sphere in the educational environment of modern institute of higher, through their real and future claimed and responsibility which is laid on them by modern society.

President of Ukraine V.F. Yanukovych defined such fundamental principles which must be in basis of activity of Department of education and science of higher educational establishments: providing of high quality of higher education at the level of the European educational standards, preparation of young specialist, competitive at the market of labour, grants an autonomy to the leading universities, as mean of improvement of quality of studies, grants right higher educational establishments independently to form on-line tutorials, plans, determine and change an organizational structure, extend financial possibilities, have a right to dispose of own charges, determine directions of menage and attract investments for the development [12; 13; 15].

As visible, such modernization of the system of higher education needs cardinal update of conceptual principles of professional preparation of future psychologists. Foremost, the state needs a specialist on psychology, geared-up to realization at high level of the professional duties,

professional, competitive at the market of labour. Modern higher school is not yet ready to preparation of specialists of such level. In a great deal efficiency of this process is braked absence clear the scientifically grounded conception of forming of professionalism of future psychologists at higher school. Among the variety of the theoretical going near professional preparation of specialists on psychology the special place is occupied by sinergistical approach, as is the least developed in relation to the article of our research both in theoretical and in practical aspects.

Brief review of publications on the topic. The problem of forming of professionalism is difficult and multidimensional, on what specify in the works of S.Y. Batishev, E.O. Klimov, N.V. Kuz'mina, A.K. Markovova, N.S. Pryazhnikov, V.A. Slastenin but other.

Considerable interest is caused by labours, devoted the study of personality oriented of process of studies and education: I. Bekha, I. Smartly, O. Dubasenyuk, P. Zolotukhinoy, I. Zyazyuna, H. Kichuk, I. Mudrika, N. Nichkalo, E. Kosenko, V. Semichenko, T. Suschenko, N. Tarasovich, N. Schurkovoy but other researchers meet in opinion, that one of the most effective factors of forming of qualities of personality is an account of its necessities and interests, concerted with the necessities of society.

The analysis of psycho-pedagogical literature is conducted, researches of scientists and existent practice of professional preparation of psychologists rotined: development of professionalism of future specialists is carried out elementally, determined by the complex of casual factors. Consequently, the purpose of the article is determination of features of development of professionalism of future psychologists in the context of sinergistical paradigm.

Materials and methods. As T.M. Sorochan specifies, a synergetics unlike other industries of sciences studies the systems immanent property of which is selforganization. Becoming of synergetics as sciences are predefined openings of effect of non-linearity, which consists in that small enough changes of parameters of the system are the factor of its high-quality changes [16]. Lately in scientifically pedagogical literature considerable attention is spared the problem of the use of ideas of synergetics in pedagogics, in particular, in pedagogics of higher school (E. Knyazeva, P. Kurdyumov) [8; 9].

Sinergistical approach along with axiological and acmeological, which are actual at the beginning of XXI age, occupies an important place in the context of professional preparation of future psychologists. The sources of sinergistical approach in the different types of activity are represented in labours of many research workers, such as I.R. Prigozhin, V.S. Lutay, O.V. Roan, V.M. Rozin, V.A. Skornyak, O.M. Knyazeva but other researches of professional preparation as in the system need concrete steps in transition from the system to the system sinergistical paradigm which comes forward basis of distribution of innovative processes in higher education, heading for creation of favourable psychological society for free thought between participants, establishing connections which are instrumental in adjusting of mechanisms of selforganizations, that in fact especially topically the profession of psychologist belongs to the category of persons is a man [6; 2].

As N.V. Guziy specifies, by new interdisciplinary scientific direction which is based on the ideas of the system and world integrity, scientific pictures of man of him and itself in this world, there is a synergetics – theory of selforganizations [4].

Find the sources of sinergistical approach in the philosophical comprehension of ideas of synergetics, begun in by 1980 western scientists of I.P. Prigozhinim и G. Khakenom and domestic research workers of P.K. Anokhinim, V.G. Budanovim, A.A. Dobryakovim, A.N. Kolmogorovim, O.N. Knyazeva, S.P. Kurdyumovim, A.P. Rudenko, S.S. Shevelevoy but other.

We come to the conclusion, that the article of researches of synergetics are laws of selforganizations and evolution of the unequal open systems which are in a state of instability. A sinergistical paradigm foresees the certain level of dialog of timber-toe by nature, society, by itself, as in the conditions of instability of environment, there is a problem of management development in the conditions of nonlinear development of the world a vagueness, and a subject has possibilities of own choice of the most favorable way [1; 12].

As mark S.P. Kurdyumov and T.G. Malineckiy, a problem consists in that, “how to lead not leading, as to provide self-government and self-sustaining development small resonance influence” [11, p. 54]. The sinergistical going near a man the same asserts the idea of awakening of its own forces and capabilities, initiator by it own ways of development which comes forward principle of creation of processes of creation.

In relation to development of professionalism of future psychologists in professional preparation in higher educational establishments fundamental positions of sinergistical approach open high-quality new possibilities for understanding and decision of problems of professional development of psychologist, professional preparation of specialist on psychology. Professional growth of future psychologist can not be counted systematic by a gradual, linear, solved by mutual agreement process, he is necessarily accompanied crises which predetermine alteration of his professional picture of the world, valued an orientation, their hierarchy, stimulating own selfinformative activity and self-education, on what specify in the labours of B.G. Anan'ev, Y.O. Ponomarev, D.I. Fel'dshteyn, D.B. El'konin but other.

Based on sinergistical positions professionalism of psychologist comes forward the specific enough system, independent structure, different from other natural and public phenomena, which functions on the basis of diad “freedom is a necessity”, which determines the mechanisms of its само организации and само развития, shows personally expressive and personally responsible creation, as indicated by M.S. Kagan.

Due to an openness, to multilevel, to non-linearity of professionalism of psychologist to him, as to the system, inherent sinergistical properties, and consequently, the process of his forming and growth comes forward the specific form of self-determination, self-projection of specialist on psychology as a professional which enables him to go out on the new levels of own professional and personality self-development [7].

In accordance with the aims of the article applying the resulted positions and postulates in practice, it is possible to draw a conclusion, that to “teach” a psychologist to professionalism it is impossible, professionalism is formed and grows only on initiative of the most future specialist, that is the self-determined phenomenon. Sinergistical character of professionalism of psychologist is determined by discreteness of ways of evolutionary development of specialist of psychology.

In articles of T.M. Sorochan is specified, that the ideas of synergetics and steady development of society are stopped up in labours V. Vernadskogo, I. Prigozhina, G. Khakena but other [3; 11; 14]. A concept „synergism” entered in science from medicine (muscles, which provide the unique motion, medications which strengthen the action of each other). Later such term began to be used for description of well-organized co-operation of atoms and molecules, that provides the stable flowing of physical and chemical processes. Exactly in the process of research of the unstable physical and chemical systems the scientific model of synergetics was created [16].

In the technical, technological and social systems a man manages development, having for an object to accelerate and optimize processes facilities of external influence. A result depends on a size, quality, term of influence. The processes of self-organization are imposed on the processes of organization. Consequently, the ideas of synergetics first arose up in natural history. However impossible a direct transfer of these ideas from natural history in society is [8; 16].

Results and their discussion. In relation to the substantive provisions of synergetics, which are represented in the picture of non-linearity, stochastic of pedagogical conformities to the law, features of their displays in concrete pedagogical situations, and also in dependence of these conformities to the law on the external and internal terms of pedagogical process, but it is necessary to specify that forming of professionalism for future psychologists must take a place taking into account sinergistical aspects, that is based on confession of individual personality and professional values of students. On such basis it is possible to prepare a psychologist-professional to activity in the conditions of instability, vagueness, freedom.

Other display of sinergistical aspect is in aspiring of personality to the self-education, self-organization, self-government. Accordingly creative interpretation of this aspect results in confession of leading role of independent

work of future specialists on psychology which must stimulate the processes of development for them of professionalism. Yes, see that synergetics principles harmoniously interlace with positions of Bolonskoy convention in relation to the increase of role of independent work in becoming and development of future specialist.

From position of modern looks of synergetics conception of development of professionalism for psychologists is determined three principles, which are reflected in the system, dynamism and self-organization. Thus the system is based on confession of integrity, structural efficiency, interdependence of components which form the system, – in this case system of professional preparation, dynamism is predetermined impossibility of existence of the open systems out of motion and development, and самоорганизация of the open systems depends on the level of complication of the system, from the terms of development [9; 10; 15].

Conclusions. Consequently, a pedagogical synergetics in relation to professional preparation of psychologists at higher school is determined as partly scientific level of theory of self-organization, which appeared as generalization of decisions of fully set tasks, collective co-operations, open systems, by their transitions from unsteady to the proof state. Such theory is concentrated on a current conduct and prognostication personality of professional paradigm in the future. In the context of modern theory and method of trade education of specialists on psychology a pedagogical synergetics is industry of pedagogical knowledge, the world view of which is represented in a theory, principles of the proper types of самоорганизации of the pedagogical systems, on what specify I. Dobronravova, P. Kurdyumov, I. Prigozhin, G. Khaken and other. Sinergistical approach is given by possibility to determine new more successful personality professional paradigm of professional preparation of future psychologists, that is well combined with principles of the Bolonskoy system.

REFERENCES

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. – М.: Ростов-на-Дону: ТЦ "Учитель", 1999. – 560 с.
2. Буданов В. Синергетические стратегии в образовании // Философские проблемы образования. – М.: Изд-во РАГС, 1996. – С. 146-155.
3. Вернадский В. О науке. – Дубна: Феникс, 1997. – 376 с.
4. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога. 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти. – дисертація д. пед. н., Київ, 2007 - 568 с.
5. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 103-105
6. Игнатова В. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. – 2001. – №8. – С. 19-27.
7. Игнатова В. Синергетика как метод познания природы и общества // Экология и жизнь. – 1999. – № 2. – С. 17-24.
8. Князева Е., Курдюмов С. Законы эволюции и самоорганизация сложных систем. – М.: Наука, 1994. – 326 с.
9. Князева Е., Курдюмов С. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – № 12. – 1992. – С. 3-20.
10. Костюк В. Изменяющиеся системы. – М.: Наука, 1993. – 352 с.
11. Курдюмов С.П., Маленецкий Г.Т. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы. – М.: Знамя, 1993. – 64 с.
12. Матеріали засідання Громадської гуманітарної ради від 26.08.2010. – Режим доступу: <http://www.president.dov.ua>
13. Матеріали засідання Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua>
14. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
15. Ровинский Р. Самоорганизация как фактор направленного развития // Вопросы философии. – № 5. - 2002. – С. 67-77.
16. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук Луганськ, 2005. – 472 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bondarevskaya E.V., Kulnevich S.V. Pedagogika [Pedagogy]. - Moscow-Rostov-na-Donu: TC "Uchitel," 1999. – 560 s.
2. Budanov V. Sinergicheskie strategii v obrazovanii [Synergistic strategy in education] // Filosofskie problemy obrazovaniya. – M.: Izd-vo RAGS, 1996. - 146-155 s.
3. Vernadsky V. O nauke [About science]. - Dubna: Phenix, 1997. – 376 s.
4. Guziy N.V. Kategoriya profesionalizmu v teorii i praktitsi pidgotovki maybutnogo pedagoga [A category of professionalism is in a theory and practice of preparation of future teacher]. 13.00.04 - teoriya ta metodika profesiynoi osviti. - Disertatsiya ped., Kiev, 2007 – 568 s.
5. Zorina L.Y. Otrazhenie idey samoorganizatsii v sodержanii obrazovaniya [The reflection of the ideas of self-organization in the content of education] // Pedagogika. - 1996. - № 4. - 103-105 s.
6. Ignatova V. Pedagogicheskie aspekti synergetiki [Pedagogical aspects of synergetics] // Pedagogika. – 2001. – №8. – 19-27 s.
7. Ignatova V. Sinergitika kak metod poznaniya prirody i obschestva [Sinergitika as a method of cognition of nature and society] // Ekologiya i gizn. – 1999. – № 2. – 17-24 s.
8. Knyazeva E., Kurdyumov S. Zakonyi evolyutsii i samoorganizatsiya slozhnyih sistem [Laws of evolution and selforganization of the difficult systems]. – M.: Nauka, 1994. – 326 s.
9. Knyazeva E., Kurdyumov S. Sinergitika kak novoe mirovidenie: dialog s I. Prigozhinyim [Synergetics as new worldvision: dialog with I. Prigozhinym] // Voprosy filosofii. – № 12. – 1992. – 3-20 s.
10. Kostyuk V. Izmenyayuschiesya sistemi [Changing systems]. – M.: Nauka, 1993. – 352 s.
11. Kurdyumov S.P., Maleneckiy G.T. Sinergitika – teoriya obrazovaniya: idey, metody, perspektivy [Synergetics is a theory of education: ideas, methods, prospects]. – M.: Znamya, 1993. – 64 s.
12. Materiali zasidannya Gromadskoyi humanitarnoyi radi vid 26.08.2010. – Rezhim dostupu: <http://www.president.dov.ua>
13. Materiali zasidannya Kabinetu Ministriv Ukrayini vid 27.08.2010 r. – Rezhim dostupu <http://www.kmu.gov.ua>
14. Prigozhin I., Stengers I. Poryadok iz haosa: Novyyi dialog cheloveka s prirodoy [Order from chaos: New dialog of timber-toe by nature]. – M.: Progress, 1996. – 432 s.

15. Rovinskiy R. Samoorganizatsiya kak faktor napravlenogo razvitiya [Samoorganizatsiya as a factor of the directed development]// Voprosy filosofii. – № 5. - 2002. – 67-77 s.

16. Sorochan T.M. Rozvitok profesionalizmu upravlinskoy diyalnosti kerivnikov zagalnoosvitnih navchalnih zakladiv u sistemi pislyadiploumnoy pedagogichnoy osviti [Development

of professionalism of administrative activity of leaders of general educational establishments is in the system of afterdiploma pedagogical education] 13.00.04 - teoriya i metodika profesinyoi osviti. - Disertatsiya na zdobuttya naukovoogo stupenya doktora pedagogichnih nauk. - Lugansk, 2005. – 472 s.

Черепехина О.А. Развитие профессионализма будущих психологов в контексте синергетической парадигмы

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки психологов в ВУЗе, направленной на развитие у них профессионализма. Обосновывается необходимость учета синергического подхода в процессе формирования профессионализма будущих психологов. В работе указывается, что модернизация системы высшего образования нуждается в кардинальном обновлении концептуальных принципов профессиональной подготовки будущих психологов. Прежде всего, государству нужен специалист по психологии, подготовленный к осуществлению на высоком уровне своих профессиональных обязанностей, профессионал, конкурентоспособный на рынке труда. Проведен анализ психолого-педагогической литературы, исследований ученых и существующей практики профессиональной подготовки психологов показал: развитие профессионализма будущих специалистов осуществляется стихийно, детерминируется комплексом случайных факторов. Указывается, что традиционные модели педагогических систем, построенные на принципах классической науки, рассматривали студентов как объектов влияния, субъектно-объектное понимание педагогического процесса трактовалось как формирование личности с заданными свойствами, а образование – как трансляция суммы знаний, умений и навыков от педагога к ученикам. Относительно развития профессионализма будущих психологов в профессиональной подготовке в ВУЗах фундаментальные положения синергического подхода открывают качественно новые возможности для понимания и решения проблем профессионального развития психолога, профессиональной подготовки специалиста по психологии. Профессиональный рост будущего психолога нельзя считать планомерно постепенным, линейным, бесконфликтным процессом, он обязательно сопровождается кризисами, которые определяют перестройку его профессиональной картины мира, ценностных ориентации, их иерархию, стимулируя собственную самопознавательную активность и самовоспитание.

Ключевые слова: развитие профессионализма, профессиональная подготовка психологов в ВУЗе, профессионализм, психолог, синергия, синергический подход.

Massanov A.V.¹

Psychological barriers in activities of a personality

¹ *Massanov Anatolii. Viktorovich, doctor of psychology, professor
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. Ushinskiy, Odessa, Ukraine
Received October 20, 2013; Accepted October 28, 2013*

Abstract. The article deals with the conceptual model of the psychological barrier in the activities of a personality. The psychological barrier is a complex intense motivational and orientation mental condition that blocks the realization of the desired action. The main component of the occurrence mechanism is unfavorable anticipation towards the process or the consequences of activity; when the motive of the professional self-determination activity, the rational and emotional assessments of the probability of successful implementation of the action and conations affect on the formation of anticipation. By its nature, the psychological barrier this psychic state that takes into account a complex of psychological phenomena. Among them: mental state caused by the passivity of the motive of desired action; emotional distress; rational arguments; conations that are not able (with a help of mechanism of forming positive anticipation) to turn a motive into effective one. There are some states that related to the structural components of psychological barrier in professional self-determination. On the one hand they are connected with the passivity of the motive; emotions that are unfavorable for the conversion the motive into effective one; lack of rational arguments for the motive activation; inability to achieve the effectiveness of the motive with the help of the conation. On the other hand these states are associated with a high tension, emotional instability, overestimation or underestimation of own abilities, the uncertainty of motivation, interests and hobbies. Psychological mechanism of the overcoming the barrier covers such behavioral strategies as: mobilizing inner resources for the overcoming the barrier; the deferment of the action realization for the thorough preparation; the rejection from the action, or changing the purpose that makes the overcoming the barrier is no longer relevant. Inability to overcome the psychological barrier leads to frustration, emotional instability and so on. In this state a person may repeatedly make some actions aimed at the overcoming of the psychological barrier.

Keywords: a psychological barrier, an anticipation, experience, subjective difficulties, an emotional estimation, a rational estimation.

Among the difficulties of activities there is an important place for psychological barriers that significantly distort the process. The generalization of the various studies that are relevant to the issue of psychological barriers (G. Ball, T. Dembo, K. Levin, A. Leontiev, B. Lomov, S. Maksimenko, N. Povyakel, V. Ponomarenko, S. Rubinstein, V. Shadrikov, etc.) afford ground to ascertain the relevance of their in-depth study based on the integration of modern

ideas and achievements that have been accumulated in different fields of knowledge. Thus, recently psychological barriers are analyzed in relation to innovation processes in education, creative activities and, in particular, pedagogical creativity (R. Granovskaya, L. Korostyleva, Yu. Krizhanskaya, L. Podlesnaya, O. Sovetova, V. Yamnitskiy, etc.). Nevertheless, it becomes an urgent need to study fundamentally and systematically the general theo-

retical principles of the problem of the psychological barriers of personality that would reveal the nature of this phenomenon. In this context the studies that aimed at the study of the mental states and emotional stability of personality under extreme conditions are very important for understanding the genesis of the psychological barriers (F. Vasilyuk, E. Ermolaeva, N. Levitov, A. Prokhorov, O. Sannikova, A. Chebykin and others).

The purpose of the research are the theoretical substantiation of integral concept of psychological barrier in activities of a personality on the basis of system approach.

The chosen purpose has stipulated the common tasks of the research: 1. To define the theoretical and methodological foundations of perceiving the phenomena "psychological barrier". 2. To make a conceptual model of psychological barrier in activities of a personality.

On a scientific level psychological barriers have begun to be investigated in the twentieth century in the context of various theories of personality. This problem was indirectly analyzed when dealing with such mental phenomena as anxiety, frustration, activity, stress, fear, psychological conflicts, psychological readiness for activity and other internal obstacles that make the activity of individual complicated and break its mental balance. In this aspect the most famous were psychoanalytic theories of Z. Freud and his followers – A. Adler, K. Jung, K. Horney and others; humanistic conception of personality by K. Rogers; personality theory that were proposed by E. Byrne and K. Levin; the cognitive theory of personality by J. Kelly, as well as the studies of other scientists who have somehow researched the issue of subjective difficulties of the individual. A review of these and other psychological theories and concepts in foreign Psychology shows that, firstly, the psychological barriers can arise and develop only with the advent of certain adverse conditions for human development and its activities; secondly, they have their content and dynamic features; thirdly, there are different ways of overcoming psychological barriers.

Among native researches there was a great influence of the statements of activity approach (L. Vygotskyi, A. Leontiev, S. Maksymenko, S. Rubinstein, etc.) and system analysis of personality (P. Anokhin, L. Antsyferova, V. Hansen, B. Lomov, etc.) for the study of the problem of psychological barriers of a personality.

The synthesis of the approaches to the content of psychological barrier certified its different understanding in the context of mental activity. Thus, some experts (O. Barvenko, O. Belohvostova, A. Goncharova, V. Kazanckaya, Ya. Lup'yan, V. Stolin, etc.) attributed the psychological barriers to the features; others (H. Aliev, E. Ermolaeva, R. Nemov, N. Podymov, etc.) to a certain state. Analysis of various researches allowed the defining the approaches to understanding of the psychological barrier.

The first one, associated with the position of K. Platonov and his followers. He related a comprehensive basis of psychological barrier with a motive, noting that psychological barrier is a motive that interferes in certain activities or actions. The second is based on linguistic approaches about the understanding of the psychological barrier (V. Busel, M. Vasilega-Deribas, V. Dmitriev, G. Latnik, G Stepenko and others). In this aspect, his most successful expositor is V. Busel who notes that psycho-

logical barrier is the difficulty that associated with the mental state and prejudice. The third approach defines a psychological barrier as a mental condition that appears itself in inadequate passive condition of a personality and prevents acting (A. Petrovskiy, M. Yaroshevskiy and others). The fourth approach consider the barrier as an internal obstacle of the psychological nature (the reluctance, fear, uncertainty, etc.), that prevents a person from acting successfully (H. Aliev, R. Nemov, N. Podymov and others). The fifth approach describes the psychological barrier as the negative impact of past experience, that prevent the understanding and the proper assessment of the situation, facts, regularities, choice of modes of actions, strategies of problem solution, innovations (O. Barvenko, O. Belohvostova, V. Kazanskaya, and others). The sixth approach describes it as limitations that impose on their own individuality and philosophical beliefs and hold on the better detection (A. Goncharova, Ya. Lup'yan, V. Stolin and others). In these researches findings it can be noted that "an obstacle" is common to all approaches in the contents of signs of psychological barriers.

In constructing a conceptual model we relied on active (L. Vygotskiy, S. Rubinstein, A. Leontiev and others), system (L. Antsyferova, A. Leontiev, V. Hanzen, P. Anokhin and others), personal (G. Ball, I. Bech, I. Kon, A. Petrovskiy, B. Fedorishin and others) approaches.

Due to the finished research we constructed a model of psychological barrier in activities; we also revealed the mechanisms of its functioning, occurrence and elimination.

It was shown that the psychological barriers in activities as complex mental states. This is evidenced by a dynamic of set of mental phenomena that interact with each other, providing its appearance and functioning.

The structure of psychological barrier covers the mental states that associated with: the passivity of a motive; emotions that are unfavorable for the conversion of the motive into effective; lack of rational argument for the motive activation; the impossibility of realizing the motive with the help of conation.

The above is a consequence of the negative anticipation of probability of success of desired action that is forming on the basis of correlation of: the motive force; the intensity of the conations; emotional and rational evaluations. In this case, the anticipation acts as a determinant in the occurrence of psychological barrier.

Examples of psychological barriers in activities are: uncertainty in own interests; confusion due to ignorance of own possibilities; doubts about the correctness of the choice; fear to have opposite views; fear of liability, etc.

When constructing a model of psychological barrier in activities we relied on the concept of "critical point" that is used in logical and mathematical researches. The characteristic of the phenomenon changes at the critical point. This allowed presenting a model of psychological barrier in the form of logical expression:

$$(M \leq K_M) \text{ and } (E \leq K_E) \text{ and } (P \leq K_P) \text{ and } (B \leq K_B)$$

Description:

"M" is for the intensity of the mental state that associated with the motive force;

“KM” is for the critical point of the motive force; if the motive is below the critical point or equal to it then it is passive; if it is above the critical point then it is effective.

“E” is for the intensity of emotions connected with the possibility of its influence on the motive transformation from passive into effective;

“KE” is for the critical point of the intensity of favorable emotions; if the favorable emotions are below the critical point or equal to it then the emotions can not activate the motive; if they are above then the emotions activate the motive due to the mechanism of the formation of a favorable anticipation about the desired action.

“P” is for intensity of the mental state that associated with the cogency of rational arguments that concern the possibility of converting the motive from passive into effective;

“KP” is for the critical point of the cogency of rational argument; if the rational arguments are below the critical point or equal to it then it is unable to activate the motive; if the arguments are above then it is possible to activate the motive (it is similar to the mechanism in the case of emotions).

“B” is for the intensity of the mental state that associated with the ability of converting the motive from passive into effective with the help of conation;

“KB” is for the critical point of the conation adequacy; if the conations are below the critical point or equal to it then it is unable to activate the motive; if the conations are above they assist the converting from passive to effective (it is similar to the mechanism in the case of emotions).

Considering the question about the features of the functioning of a psychological barrier, we note that it becomes topical only when the person’s motive appears to carry out certain actions. The mechanism of formation of anticipation realizes using the emotional, cognitive, motivational, volitional regulators of activities. There are different variants of the interaction of these regulators (fig. 1). Because of its strength effective motive forms a positive anticipation for the action. If a passive motive interacts with a positive emotional or rational assessment of the situation of the achievement the desired action then this also leads to the formation of a favorable anticipation. There is also a variant that counteract the formation of unfavorable anticipation that connected with a possibility of a subject to show the conation for the creation of positive anticipation in spite of motivational, cognitive or emotional influences. In this case, the will acts indirectly through the activation of acceptable rational or emotional assessments to enhance the motive. If the conation turned out to be ineffective then the negative anticipation appears and as a consequence there is a psychological barrier in activities a personality.

Note. Symbols: "M +" is for the effective motive; "M -" is for the passive motive; "PO" is for the favorable and rational assessment of the probability of success, "EO" is for the favorable emotional assessment, "B" is for conation that can enhance the motive despite the negative rational and emotional assessments.

A person may refuse to realize the planned activities at the stage of forming anticipations. In this case the psychological barrier is not able to form to realize the corresponding activity.

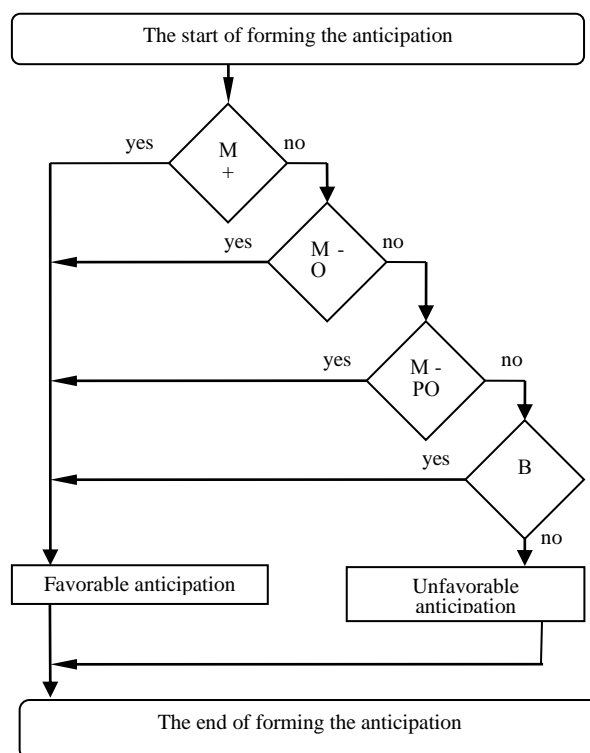


Fig. 1. The psychological mechanisms of forming the anticipation of the action success in activities of a personality.

Optimal power of the activity motive prevents the occurrence of psychological barriers. Accordingly, if a motive is low then even minor objective and subjective difficulties in the planned actions (that appear in the emotional and rational assessment) lead to unfavorable anticipation and to a psychological barrier. However, excessively strong motive appears as a stressor that complicates the implementation of action and assists the occurrence of a psychological barrier.

Mechanism of the overcoming of the psychological barrier covers the three strategies of individual behavior.

The first strategy is the mobilization of own capabilities for the overcoming of the psychological barrier. The second is the “delay” for making a profound preparation that includes improvements needed to overcome the barrier of abilities, knowledge, skills, etc. The third is rejection of these activities (or action), changing of the purpose. In this case the overcoming of the psychological barrier becomes irrelevant to the individual. If the strategies of the individual's behavior in the "barrier" situation were not useful for the overcoming then it may lead to frustration. In the future the question of how to get rid of it will be relevance for the individual. Thus, the overcoming of the psychological barrier by the subject happens at the level of the mechanism of changing the state experience of the barrier to the experience of the willingness to act. This leads to a transformation strategy of overcoming the psychological barrier in activities of a personality.

The strategy of the overcoming of the psychological barriers in activities is based on the fact that there are two ways of the achievement the optimal mental states during the activities. The first one is associated with self-education; this way is considered as the prevention of undesirable psychological barriers. The second one is associated with the expression of self-regulation in order to

eliminate the psychological barrier that has already occurred.

According to the researches the prevention of psychological barriers in the in activities may be realized with the help of psychological and pedagogical tools that positively influence on the formation of rational and emotional evaluation in the process of creating individual anticipation about some activities.

The consideration of the main approaches to the analysis of psychological barriers in activities allowed us to state that the prevention of its occurrence or the overcoming can take place with the help of the formation of long-term or temporary psychological preparedness of the individual to the process. In addition, the creation of a common positive feeling prevents the expression of barriers and levels the existing psychological barriers.

It was proved that the psychological preventive measures that were aimed at the prevention of the expression of psychological barriers in activities have to provide: the formation of knowledge about the nature of the psychological barriers of a personality; information about means of overcoming barriers, taking into account individual features; recommendations about the formation of different moods to normalize mental state; conditions for personal growth; development of self-confidence; mastering the techniques to overcome fear, etc.

Firstly, this was assisted with the mastery of techniques of influence on the own mental states and moods; secondly, the awareness of own interests; thirdly, the mastery of methods of analysis of complex life situations; fourthly, the improvement of emotional and volitional features of character and finding the ways of compensation the deficiencies of the individuality features.

These measures, in general, assisted the reduction of the expression of psychological barriers in activities and were the means of preventing the unwanted psychological barriers in this process.

Based on the theoretical research and empirical testing of the main theses we can formulate the following general conclusions.

It was proved that the psychological barrier in activities of a personality is a barrier in mental activity of a personality that is caused by both internal and external features on the way of achieving the goal in own activities. The psychological barrier is reflected at the level of psychological and emotional states that are characterized by tension, frustration, uncertainty, etc.

There are some states that related to the structural components of psychological barrier in activities. On the one hand they are connected with the passivity of the motive; emotions that are unfavorable for the conversion the motive into effective one; lack of rational arguments for the motive activation; inability to achieve the effectiveness of the motive with the help of the conation. On the other hand these states are associated with a high tension, emotional instability, overestimation or underestimation of own abilities, the uncertainty of motivation, interests and hobbies.

The mechanisms of the occurrence and overcoming of the psychological barriers in activities of a personality were described. The main component of the occurrence mechanism is unfavorable anticipation towards the process or the consequences of activity; when the motive of the activity, the rational and emotional assessments of the probability of successful implementation of the action and conations affect on the formation of anticipation. Psychological mechanism of the overcoming the barrier covers such behavioral strategies as: mobilizing inner resources for the overcoming the barrier; the deferment of the action realization for the thorough preparation; the rejection from the action, or changing the purpose that makes the overcoming the barrier is no longer relevant. Inability to overcome the psychological barrier leads to frustration, emotional instability and so on. In this state a person may repeatedly make some actions aimed at the overcoming of the psychological barrier.

The study of psychological barriers in activities of a personality and the using of the founded patterns have identified prospects for further development of the theory of the psychological barriers with respect to the various activities of the individual.

REFERENCES

1. Массанов А.В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна і вікова психологія" / А.В. Массанов. – Одеса: Державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського", 2000. — 40 с.
2. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности: [монография] / Н.А. Подымов. – М.: Прометей, 1998. – 238 с.
3. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 3 – 18.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Massanov A.V. Psihologichni bar'eri v profesiinomu samoviznachenii osobistosti [Psychological barriers to professional self-identity]: avtoref. dis. na zdobuttya naukovoogo stupenya d-ra psiholog. nauk: spez. 19.00.07 "Pedagogichna i vikova psihologiya" / A.V. Massanov. – Odesa: Derzhavnij zaklad "Pivdenoukrains'kij nazional'nij pedagogichnij universitet imeni K.D. Ushins'kogo", 2000. — 40 s.
2. Podymov N.A. Psihologicheskie bar'ery v pedagogicheskoy deyatek'nosti [Psychological barriers in pedagogical activity]: [monographiya] / N.A. Podymov. – M.: Prometej, 1998. – 238 s.
3. Shakurov R.H. Bar'er как kategoriya i ego rol' v deyatel'nosti / R.H. Shakurov // Voprosy psihologii. – 2001. – №1. – S. 3 – 18.

Массанов А.В. Психологические барьеры в деятельности личности

Аннотация. В статье предложена концептуальная модель психологического барьера в деятельности личности. Психологический барьер это сложное напряженное мотивационно-ориентированное психическое состояние, которое блокирует выполнение желаемого действия. Основными компонентами механизма возникновения психологического барьера является неблагоприятное предвосхищение личности относительно процесса или последствий деятельности, при этом мотив действия, рациональная и эмоциональная оценки вероятности успеха выполнения действия и волевые усилия влияют на фор-

мирование предвосхищения. По своей природе психологический барьер это психическое состояние, которое вызвано тем, что мотив желаемого действия является пассивным, вместе с тем, эмоциональные переживания, рациональные доводы, волевые усилия не в состоянии посредством механизма формирования благоприятного предвосхищения превратить мотив в действующий. К структурным компонентам психологического барьера в деятельности личности относятся состояния, связанные с одной стороны с пассивностью мотива; эмоциями, неблагоприятными для преобразования мотива в действенный; нехваткой рациональных доводов для активизации мотива; неспособностью волевым усилием достичь действенности мотива, с другой – связанные с высоким напряжением, эмоциональной неустойчивостью, переоценкой или недооценкой своих возможностей, неопределенностью мотивации, интересов и увлечений. Психологический механизм преодоления барьера включает такие стратегии поведения: мобилизацию внутренних ресурсов для преодоления барьера; отсрочку выполнения действия для более основательной подготовки; отказ от действия, или изменение цели, что делает преодоление барьера уже не актуальным. Невозможность преодолеть психологический барьер приводит к фрустрации, эмоциональной нестабильности и др. В этом состоянии личность может повторно прибегать к действиям, направленным на преодоление психологического барьера. Программа профилактики и устранения психологических барьеров в деятельности личности включает приемы эмоционально-волевой саморегуляции, ориентированные на повышение эмоциональной устойчивости и методы формирования мотивации личности.

Ключевые слова: психологический барьер, предвосхищение, переживание, субъективные трудности, эмоциональная оценка, рациональная оценка.

Бехтер А.А.¹

Особенности рефлексивности специалистов помогающих профессий

¹ Бехтер Анна Александровна, аспирант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

Received September 23, 2013; Accepted October 28, 2013

Аннотация. Статья отражает результаты эмпирического исследования рефлексивности специалистов помогающих профессий (врачей, учителей, социальных работников, психологов). Автор описывает методы и процедуру исследования рефлексивности. Результаты исследования проанализированы автором, и сделаны выводы на особенностях рефлексивности специалистов помогающего профиля.

Ключевые слова: рефлексивность, рефлексивность прошлого опыта, помогающие профессии.

Профессиональная деятельность, связанная с оказанием помощи другим людям имеет ряд требований к будущему специалисту и к его уровню ее личностно-профессионального развития. Одним из важнейших умений специалиста это способность быть объективным и осмысливать происходящее, рефлексивно относиться к своей профессиональной деятельности. В условиях работы специалиста помогающего профиля рефлексивность как способность как самоосознанию себя и своей деятельности, ситуации и мира приобретает особую важность. Оказание помощи подопечным (больным, клиентам, пациентам), включенность в их жизнь и высокая степень ответственности за их здоровье в самом широком смысле слова формирует особый тип психоэмоциональной напряженности, связанной с постоянной рефлексивной переработкой событий и осознания себя в ней. Степень рефлексивности и ее особенности у человека варьируются в зависимости от типа личности, условий и событий в его жизни, вида профессиональной деятельности [2].

Преодоление напряжения в условиях профессиональной деятельности, связанной с медико-социально-психолого-педагогическим сопровождением оказывается успешнее, если личность обладает определенным уровнем рефлексивности. Исследование рефлексивности специалистов помогающего профиля необходимо для понимания роли прошлого опыта в жизни конкретного человека, его способов осмысления трудных или повседневных ситуаций, роли рефлексивности в его профессиональной деятельности.

Цель нашего исследования – с помощью психодиагностических методик изучить рефлексивность специалистов помогающего профиля и выделить ее особенности. Гипотетически мы предположили, что у специалистов данного вида труда существуют особенности рефлексивности, связанные как с профессиональной деятельностью. Поэтому задачи исследования были следующие: оценить уровень общей рефлексивности и онтогенетической рефлексии у испытуемых, проанализировать полученные результаты и сделать выводы. В соответствии с концепцией эмпирического исследования, особенности рефлексивности у испытуемых определялись следующими показателями: общий уровень развития рефлексивности и онтогенетической рефлексии, соотношение и взаимосвязь общей рефлексивности и онтогенетической (прошлого опыта) рефлексии, связь общей рефлексивности и онтогенетической рефлексии с конкретной формой профессиональной деятельности помогающего профиля.

Объектом эмпирического исследования выступили специалисты помогающих профессий на территории Хабаровского и Приморского края Дальневосточного Федерального округа России. Общий объем выборки 160 человек: 40 врачей, 40 учителей, 40 социальных работников 40 психологов. При этом учитывались такие показатели как возраст, пол, социальный уровень, образование, сфера профессиональной деятельности. В диагностический инструментарий вошли следующие методика измерения уровня рефлексивности (Карпова А.В.), методика определения уровня онтоге-

нетической рефлексии (Фетискина Н.П.). Для обработки данных применялся кластерный анализ (метод *k*-средних), дисперсионный анализ (ANOVA), и *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Полученные результаты по исследованию рефлексивности подверглись кластерному анализу (метод *k*-

средних). Итогом кластерного анализа стало распределение испытуемых на 3 группы, в соответствии с заданными показателями – уровень общей рефлексивности и рефлексии прошлого опыта. Распределение групп получилось следующее: 1 кластер (*n* = 70), 2 кластер (*n* = 58), 3 кластер (*n* = 32).

Таблица 1.

Достоверные различия между переменными в исследовании рефлексивности и онтогенетической рефлексии

Переменные	Дисперсия между кластерами между SS	Дисперсия внутри кластера Внутри SS	Критерий для проверки гипотезы о неравенстве гипотез F	Уровень значимости p
Рефлексия прошлого опыта	6738,56	23983,88	11,94088	0,000027
Уровень рефлексивности	11993,09	25023,28	20,36928	0,000000

Дисперсионный анализ показал, что различия по указанным переменным существенны и достоверны (уровни значимости указаны в таблице). График по средним значениям в трех кластерах, отражающий уровни рефлексивности, наглядно показывает три варианта развития уровня рефлексивности по Карпову А.Б. (низкий, средний и высокий) и два варианта развития онтогенетической рефлексии (средний и низкий) [3].

Рис 1. График средних для показателей рефлексивности и онтогенетической рефлексии по кластерам

Первый кластер составили личности (15 врачей, 25 социальных работников, 27 педагогов, 3 психолога) со средним уровнем онтогенетической рефлексии (рефлексии прошлого опыта) и низким уровнем общей рефлексивности среди всех трех кластеров. Онтогенетическая рефлексия предполагает анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности. Средний уровень онтогенетической рефлексии в данном кластере близок к показателю высокого (высшая граница среднего или нижняя граница высокого). По интерпретации автора методики (Фетискина Н.П.), эти люди обладают хорошим анализом прошлой ситуации и умеют использовать этот опыт в настоящем, демонстрируя способности к хорошему планированию и предвидению собственного будущего. Субъективное переживание, возникающее при этом «творец собственной жизни». При этом общий уровень рефлексивности низкий. Возможно шаблонность мышления, созданная прошлым опытом, не запускает механизм рефлексивности, чтобы не разрушать привычные когнитивные схемы. Поэтому меха-

низмы планирования будущего могут быть действительно хорошо развиты, но проживание жизни может идти по принципу «избегание неудач и неизвестности». Как известно, рефлексивность запускается механизмом неоднозначной или трудной для личности ситуации. Объединенные в этом кластере группа людей отличается такой особенностью как не раздумывать много над происходящим, а опираться на прошлый опыт, считая его единственно правильным.

В данный кластер попали в основном социальные работники, средний возраст 40 лет, стаж работы специалистов около 10 лет, многие из испытуемых в прошлом были медицинскими сестрами или педагогами со средним образованием. Работа социального работника связана с оказанием помощи и сопровождением больных, пожилых людей, асоциальных семей, трудных подростков и т.д. Возможно, развитие именно онтогенетической рефлексии позволяет им справляться с такой психоэмоциональной нагрузкой, не размышляя и действуя по стереотипу (выработанному в прошлом). Но рефлексировать текущую ситуацию, происходящую здесь и теперь, связывать ее с прошлым оказывается проблематичным. Как указывал Карпов А.Б. это выраженная рефлексивность ретроспективного плана (рефлексия прошлого) [3]. Для людей такого рефлексивного типа характерно осмысление события тогда, когда оно уже прошло (отсроченное осознание событий).

Второй кластер составили личности (21 врач, 11 социальный работник, 7 педагогов, 18 психологов), обладающими следующими характеристиками: средний уровень общей рефлексивности и средним уровнем рефлексии прошлого опыта. Средний уровень онтогенетической рефлексии связан такими проявлениями как избегание неудач и постоянными сомнениями в правильности собственных действий. Склонность действовать по образцу проявляется здесь сильнее всего. Вероятно, это связано с недостаточным переосмыслением прошлого опыта и средней общей способностью к анализу событий и ситуации, себя в ней и своего отношения к происходящему. Критические ситуации для данного кластера – это ситуации не похожие на прошлый опыт, где нужно отрефлексировать события с точки зрения разных временных периодов с учетом настоящего и себя самого в нем.

Средней уровень рефлексивности в личностных характеристиках отражается в умение подумать над ситуацией, принять верное решение на основе анализа

события. Такая позиция характерна для специальности врача. Анализируя конкретные данные специалистов, попавших в этот кластер, их профессиональные особенности (в основном испытуемые были из отделений хирургии, реанимационной нейрохирургии, кардиологии и других экстренных стационарных отделений), возраст (средний 50), стаж около 30 лет мы можем полагать, что некоторая шаблонность мыслительных действий связана условиями труда. Отсутствие времени на размышления и необходимость быстро принимать решения (постановка диагноза в экстренных случаях) обеспечивается средним уровнем рефлексивности и это является достаточным для человека.

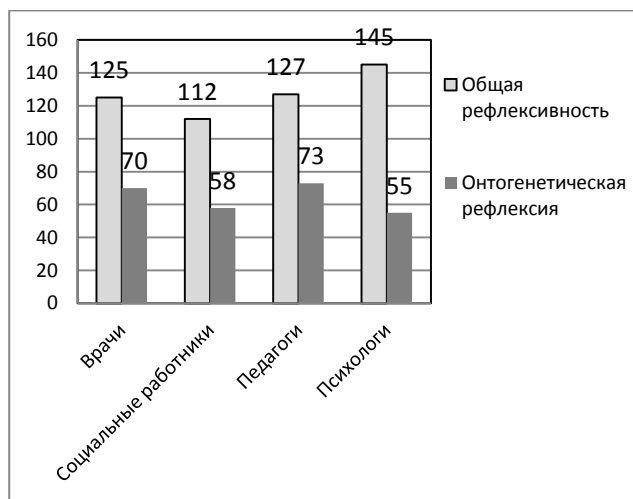


Рис 2. Средние показатели уровня рефлексивности и уровня онтогенетической рефлексии у специалистов помогающих профессий

Также в этот кластер попали психологи, работающие в структуре МЧС и в образовательных учреждениях. Средний возраст испытуемых 30 лет и небольшой стаж профессиональной деятельности. Можно сказать, такие молодые специалисты находятся еще в самом начале своего профессионального пути, и развитие рефлексивности зависит от многих факторов, в том числе и от условий труда. В общеобразователь-

ных учреждениях деятельность психолога ограничена несколькими задачами, в основном диагностическими и коррекционными. Действие по образцу или шаблонность мышления начинает закладываться уже с первых лет работы, учитывая рутинную работу и документацию. **Третий кластер** составили личности (3 врача, 3 социальных работника, 5 педагогов, 19 психологов).

У представителей этого кластера были выделены следующими характеристиками: высоким уровнем рефлексивности и средними показателями рефлексии прошлого опыта. Учитывая такой уровень рефлексивности, люди обладают высокой способностью планирования, моделирования ситуации, оценки результатов своей деятельности на основе анализа событий. Большинство людей, попавших в этот кластер, являются психологами, работающими в сфере психотерапии и преподавания психологии (средний возраст испытуемых 45 лет, стаж работы - 25 лет). Поэтому для них характерно осознание своего отношения к ситуации, своих действий, своего выбора и значение прошлого опыта, так как это является неотъемлемой частью их профессиональной деятельности [1]. Анализ данных представителей других профессий (врачей, социальных работников и педагогов) в этом кластере показал наличие у большинства двух высших образований, активное участие в научной деятельности в своей сфере, занятость в общественной жизни и социальных проектов.

Самым контрастным различием в рефлексивности можно считать в сравнении врачей и психологов, педагогов и психологов. Мы полагаем, что развития высшего уровня рефлексивности у психологов связан с содержанием профессиональной деятельности и ее смыслом, то есть работа психолога состоит в рефлексировании клиента, его ситуации и своего отношения к этому. Практически нет различий по уровню рефлексии у врачей и социальных работников, вероятно в сходстве условий и содержания труда, который обуславливают особый рефлексивный тип личности (ориентированный больше на правила или прошлый опыт).

Таблица 2.

Уровни значимости t-критерия по результатам исследования специалистов разных профессиональных направлений помогающего профиля

Сравниваемые группы испытуемых/ Значения	Общий уровень рефлексивности (выборка 160 человек)			Онтогенетическая рефлексия (выборка 160)		
	t-критерий равенства средних	Значимость 2-сторонняя	Значимость односторонняя	t-критерий равенства средних	Значимость 2-сторонняя	Значимость односторонняя
Врачи и социальные работники	2,790	0,007	0,0035	2,999	0,004	0,002
Врачи и педагог и	-,516	0,607	0,3035	-0,498	0,620	0,031
Врачи и психологи	-4,489	0,000	0,000	3,900	0,000	0,000
Социальные работник и педагоги	-4,822	0,000	0,000	-3,428	0,001	0,0005
Социальные работники и психологи	-9,312	0,000	0,000	1,058	0,293	0,1465
Педагоги и психологи	-6,131	0,000	0,000	4,291	0,000	0,000

Таким образом, наше эмпирическое исследование позволило сделать ряд выводов относительно рефлексивности как особого свойства личности у специалистов помогающих профессий:

сивности как особого свойства личности у специалистов помогающих профессий:

1. В результате исследования было установлено, что уровни развития рефлексивности (низкий, средний и высокий) у испытуемых обусловлены особенностями их профессиональной деятельности (условия при повышенной моральной ответственности, постоянное включенность в общение с другим человеком, оказание помощи) и конкретной специальностью (врач, социальный работник, психолог, педагог).

2. Ведущим фактором в определении рефлексивного типа личности является временной фактор в отно-

шении рефлексии (рефлексия прошлого, настоящего и будущего).

3. Дальнейшее изучение феномена рефлексивности позволит расширить представление о факторах развития рефлексивности, ее связи с «проблемным полем», приводящее к эмоциональному выгоранию у специалистов помогающих профессий. На этой основе могут быть разработаны профилактические или психокоррекционные мероприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бехтер А.А. Взаимосвязь личностной рефлексии и профессиональной идентичности будущего психолога // Акмеология, №2, 2012.

2. Бехтер А.А. Особенности проявления рефлексивности личности с различным типом совладающего поведения //

Вектор Науки ТГУ, серия Педагогика и Психология, №4., 2012.

3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – Москва: Издательский дом Института Психологии” Российской Академии Наук”, 2004. – 424с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bekhter A.A. Vzaymosvyaz' lychnostnoy reflexyyu y professyonal'noy ydentychnosty budushcheho psykhologa [About the relationship between personal reflexivity and professional identity future psychologist] // Akmeology, №2, 2012.

2. Bekhter A.A. Osobennosty proyavlenyya reflexyvnykh lychnosty s razlychnym typtom sovladayushcheho povedenyua [Features of manifestation of reflexivity of the personality with vari-

ous type of coping- behavior] // Vektor Nauky THU, seryua Pedahohyka y Psykholohyya, №4., 2012.

3. Karpov A.V. Psykholohyya reflexyvnykh mekhanyzmov deyatel'nosti [Psychology of activity reflexive mechanisms]. – Moskva: Yzdatel'sky dom Ynстыtuta Psykholohyy” Rossyyskoй Akademyy Nauk”, 2004. – 424 с.

Bekhter A.A. Features of reflexivity at experts of helping professions

Abstract. Article reflects results of empirical research of reflexivity of experts of helping professions (doctors, teachers, social workers, psychologists). The author describes techniques and procedure of research of reflexivity. Results of research are analyzed by the author and conclusions are drawn on features of reflexivity experts of helping professions.

Keywords: *reflexion, reflection of last experience, of helping professions.*

Ван Джун.¹

Типологія самосприйняття особистості молодшого підлітка

¹ Ван Джун, кандидат психологічних наук, доцент

Чилуський педагогічний університет, Інститут політології і соціального розвитку, Китай

Received October 24, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті представлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на побудову типології самосприйняття молодшого підлітка. Проведений теоретико-методологічний аналіз наукових робіт за обраною проблемою дозволив створити теоретичну модель трьохкомпонентної структури самосприйняття молодшого підлітка, яка включила: когнітивну компоненту, що відображає самопізнання, оцінку свого “Я”, власних якостей та здібностей; емоційну компоненту, що відображає відношення до себе; конативну компоненту, що відображає готовність до дій, спрямованих на самоделовання, ідентифікацію. Дана структура увійшла в основу розробки типології самосприйняття молодшого підлітка. Статистично встановлені сім типів самосприйняття, з них три “мономодальних”: емоційний, когнітивний та поведінковий і чотири “полімодальних”: за комбінацією трьох компонентів - емоційно-когнітивно-поведінковий тип; за комбінацією двох компонентів - когнітивно-емоційний тип, емоційно-поведінковий тип, когнітивно-поведінковий тип.

Ключові слова: *самосвідомість, самосприйняття, молодший підлітковий вік, трьохкомпонентна модель структури самосприйняття молодшого підлітка, типологія самосприйняття особистості молодшого підлітка.*

У засвоєнні соціальної сутності людини полягає головний зміст соціального розвитку дитини – від самосприйняття, рефлексії, самооцінки, самоствердження до самосвідомості, соціальної відповідальності, інтеріоризації соціальних мотивів, потреб у самореалізації своїх можливостей і суб’єктивного усвідомлення себе громадянином.

Аналіз літератури показав, що як одна зі складових частин процесу соціалізації багатьма авторами виділяється так звана “самоапперцепція”, тобто суб’єкт-

ний механізм набуття і привласнення досвіду, який повинен зберігатися, накопичуватися й актуалізуватися у потрібний момент. Завдяки механізму самоапперцепції і накопиченню у пам’яті власного досвіду психічної активності дитина з часом все більше починає відчувати себе собою. Зокрема, це виявляється в активному ствердженні того, що вона “хоче” або “не хоче”, згодом у висловлюваннях на взірць “треба”, “не треба”, а потім у перших спробах освоєння причинності, у поясненні й обґрунтуванні за схемою “то-

му що...”, твердженні приналежності. Але задіяний для розвитку соціалізації суб’єктний механізм накопичення і привласнення досвіду набуває онтогенетичної доцільності лише за умови, що цей досвід оцінюється і переоцінюється суб’єктом як значущий для його теперішнього існування і подальшого розвитку. Дитині не потрібний досвід заради досвіду. Ця суперечливість і пробуджує рефлексивну інтуїцію суб’єктного ядра, що, своєю чергою, спричинює актуалізацію суб’єктного механізму самооцінювання і самосприйняття [9].

У російській та українській психології цей напрямок традиційно розкривався у працях Л.І. Анцифорової, 1981; А.В. Брушлінського, 1984; Г.С. Костюка, 1969; С.Д. Максименка, 1998. Засвоєні особистістю стадії соціалізації, проходячи через рефлексію, усвідомлення, критичне оцінювання, поступово стають її фундаментом, психологічною основою особистості, виявляють себе у особливостях самосприйняття. Зовнішнє (соціалізація особистості) неможливо без внутрішнього (рефлексія, самосприйняття, самосвідомість).

Найбільш диференційовано співвідношення зовнішнього та внутрішнього у процесі самосвідомості розкрито у науковому підході І.І. Чеснокової до процесу формування знань про себе [8]. Автор пропонує два рівні, на яких формуються знання про себе. На першому рівні співвідношення знань про себе здійснюється в межах порівняння “Я” та іншої людини. На думку І.І. Чеснокової, спочатку певна особистісна якість сприймається та аналізується в іншій людині, а вже потім переноситься н себе. Відповідно основними особистісними агентами виступають самосприйняття та самоспостереження. На другому рівні співвідношення знань про себе здійснюється в процесі аутокommунікації, тобто в межах системи “Я та Я”. Відповідно основними особистісними агентами виступають самоаналіз та самоусвідомлення.

І.С. Кон пропонує трьохкомпонентну структуру “Я-образу”, яка включає когнітивний, афективний та поведінковий рівні [5]. Самосприйняття, на думку автора, розташоване на першому, нижньому рівні. Е. Дикстейн, у авторській концепції щодо зв’язку самовідношення з самосвідомістю, виділяє п’ять рівнів такого співвідношення [за 2]. Перший рівень він пов’язує з формуванням почуття автономності, здібності досліджувати оточення. На другому рівні виступає ступінь успішності у певних діях та порівнянні себе з іншими людьми. На третьому рівні цю функцію виконує ступінь досягнення “ідеалу Я”. Четвертий відповідає мірі усвідомлення та поняття кожного з аспектів власного існування. П’ятий рівень за Е. Дикстейном, це рух вперед, визнання відносності меж свого “Я”. Будь-які зміни у самосприйняття на цьому рівні дуже проблематичні.

У дослідженнях М. Яромовиц, процес самосприйняття ототожнюється з особистісною ідентичністю, це перш за все сукупність знань про себе, які витікають із порівняння себе з членами групи та складають набір рис, як підкреслює дослідник, ці риси є не просто характерними, а дуже специфічними для “Я”. Для емпіричного дослідження проблеми самосприйняття та соціальної ідентичності, М. Яромовиц розробила ори-

гінальний «Опитувальник соціальної перцепції», в основу створення якого була покладена гіпотеза, згідно з якою низький рівень відмінності “Я” від “Ми” співвідноситься з недостатньою здібністю усвідомлювати потреби, стани та цілі інших (“Вони”); та навпаки, здібність усвідомлювати потреби та цілі членів мікрогрупи передбачає наявність розвиненого вміння диференціювати себе від інших членів оточення. Авторське визначення особистісної ідентичності фактично співвідноситься з феноменом самосприйняття. Особистісна ідентичність – це набір характеристик, який уподібнює людину самій собі та відрізняє її від інших [10].

Саме цей напрямок розглядали В.В. Давидов, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман, коли підкреслювали рефлексивну природу формування самосприйняття у молодшому підлітковому віці [4]. Вони підкреслювали, що рефлексія як універсальний спосіб побудови самосприйняття не обмежується тільки сферою цілеспрямованих самозмін [4, с.16]. Атомарні носії цього психологічного явища необхідно шукати у процесах комунікації та кооперації підлітка, у відносинах “значущий дорослий – соціальна задача – дитина”.

Основними сферами існування самосприйняття автори виділяють:

- 1) мислення та діяльність (самосприйняття дитини формується в ситуаціях, які задаються дорослими);
- 2) комунікація, кооперація (може проявлятися у вигляді здібності ініціювати співробітництво);
- 3) самосвідомість (перехід дитини від однієї позиції до іншої, від невміння пізнати себе до вміння, як індивідуальна здібність до самозмін, до встановлення меж свого “Я”).

Як підкреслюються багатьма авторами особливого значення у процесі формування самосприйняття молодшого підлітка набуває саме особистість дорослого. Дорослий, що сприяє процесу формування особистості є не байдужим, не нейтральним фактором для особистісного розвитку дитини. Рефлексивні механізми, які лежать в основі самосприйняття молодшого підлітка, В.В. Давидов та В.І. Слободчиков називають “вирощуванням”, тим самим акцентуючи увагу на особливій ролі цього етапу онтогенезу та найближчого соціального оточення дитини у цих механізмах [4]. На їхній погляд, здібність рефлексувати за власною ініціативою, без спонукань дорослого у цей період неможлива.

Найважливішим соціальним середовищем, в якому розвивається процес самосприйняття дитини є родина, яку С.І. Розум розглядає як певну соціальну підсистему, відношення між елементами якої так чи інакше структуровані [7]. Розвитку високої самооцінки та позитивного самосприйняття підлітка в родині сприяють: чіткий розподіл повноважень та відповідальності серед батьків; чіткі вимоги, норми життя; заохочення; відсутність конфліктів та тривалих проблемних ситуацій; емоційна підтримка з боку батьків. Низька самооцінка та деформоване самосприйняття формуються під впливом психологічної залежності від дорослих у повсякденному житті; вимог слухняності, вміння підстроюватися під інших людей тощо.

Акумулюючи вище представлені концептуальні положення про самосприйняття та враховуючи ре-

зультати власного лонгтюдного спостереження ми припустили, що самосприйняття є соціальним за своєю природою, складним за своєю структурою, онтогенетичним утворенням особистості молодшого підлітка. Воно являє собою форму відображення дитиною самої себе як особливого об'єкта пізнання і залежить від прийнятих цінностей, її особистісних змістів, міри її орієнтації на суспільно вироблені вимоги до поведінки й діяльності. Самосприйняття в молодшому підлітковому віці має певну структуру, яка включає в себе окремі самодостатні компоненти. Специфіка самосприйняття кожного підлітка залежить від різних поєднань даних компонент, домінування однієї над іншою.

До структури самосприйняття молодшого підлітка ми включили:

1) когнітивну компоненту, яка включає в себе гностичну спрямованість особистості, загальну самооцінку або її абсолютний ціннісний статус. Специфіка даної компоненти полягає у її полярності, тобто низка знань про себе формується у дитини під впливом двох взаємопов'язаних різнополюсових феноменів – самооцінювання та рефлексії, коли особистісні надбання формуються під впливом самооцінювання окремих рис та оцінювання оточуючих людей, що є безпосередньою екстраполяцією чужих особистісних рис на власну індивідуальність; когнітивна компонента передбачає не тільки виділення певних рис у самого себе, але й акцентування відповідних рис у оточуючих.

2) емоційну компоненту, яка включає в себе емоційну вираженість перцептивного боку спілкування, емоційно-агресивну та емоційно-психічну спрямованість. Емоційна компонента, на думку Л.І. Божович [1], є найважливішою, оскільки афективний бік самосприйняття є провідним стимулятором та мотиватором поведінки. Емоційна компонента фактично розкриває історію переживань під час становлення самосприйняття, формування й зміни цінностей, еволюцію внутрішнього світу дитини;

3) конативну компоненту, яка включає в себе нормативність поведінки, пугнічну спрямованість або спрямованість на боротьбу та подолання перепон. Ця компонента виступає наслідком індивідуальних проявів двох попередніх компонент, своєрідним “продуктом діяльності” самосвідомості тощо.

На підставі виділеної трьохкомпонентної структури самосприйняття була створена типологія підлітків та показана специфіка їхнього самосприйняття.

Для діагностики виділених структурних компонентів самосприйняття та їх показників в емпіричному дослідженні застосовані наступні методики: “Індивідуальна соціальна ситуація розвитку” за І.О. Ніколаєвою [6], модифікований нами варіант тестопитувальника “Самоставлення”, розроблений В.В. Століним і С.Р. Пантелєєвим [3] та “Автопортрет” за О.С. Романової і С.Ф. Потьомкіної [3]. У дослідженні взяли участь підлітки у віці 10, 11, і 12 років у кількості 300 осіб.

Отримані результати в кожній із вікових груп підлітків були піддані статистичному аналізу за методом квартильного розподілу. Нагадаємо, що квартилем у математичної статистики називається величина, яка обмежує 1/4 всіх величин ряду. У нашому випадку ми

розраховували за формулою величини першого квартиля (Q1) та третього (Q3). Квартиль перший (Q1), це напівсума першого і останнього рангів першої – лівої від медіани половини ряду; квартиль третій (Q3), це напівсума першого і останнього рангів другої, правої від медіани, половини ряду. Домінування високих значень певних показників компонентів самосприйняття (величина квартиля Q3) над іншими, низькими (величина квартиля Q1), надавало можливість виділити у підлітків комбінації “полімодальних” та “номодальних” типів самосприйняття.

Для наочності отримані типи самосприйняття в вікових групах підлітків, що вивчаються представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Кількісний склад підлітків за типами самосприйняття (в кожній віковій групі n=100 осіб)

Типи самосприйняття	КК+ЕК+ПК	КК+ЕК	ЕК+ПК	КК+ПК	ЕК	КК	ПК
	1 тип	2 тип	3 тип	4 тип	5 тип	6 тип	7 тип
Групи підлітків							
10 років	4 особи	47 осіб	-	1 особа	2 особи	1 особа	3 особи
11 років	5 осіб	44 особи	-	9 осіб	7 осіб	5 осіб	2 особи
12 років	6 осіб	40 осіб	-	-	4 особи	8 осіб	-
Разом:	15 осіб	131 особа	-	10 осіб	13 осіб	14 осіб	5 осіб

Примітка: 1) КК – когнітивний компонент, ЕК – емоційний компонент, ПК – поведінковий (конативний) компонент; 2) 1 тип – когнітивно-емоційно-поведінковий, 2 тип – когнітивно-емоційний, 3 тип – емоційно-поведінковий, 4 тип – когнітивно-поведінковий, 5 тип – емоційний, 6 тип – когнітивний, 7 тип – поведінковий.

Як бачимо з таблиці у всіх групах підлітків статистично встановлені сім типів самосприйняття, з них три «чисті»: емоційний (ЕК), когнітивний (КК) та поведінковий (ПК) та чотири «змішаних»: за комбінацією трьох компонентів – емоційно-когнітивно-поведінковий тип (КК, ЕК, ПК); за комбінацією двох компонентів – когнітивно-емоційний тип (КК, ЕК), емоційно-поведінковий тип (ЕК, ПК), когнітивно-поведінковий тип (КК, ПК).

Подальший аналіз таблиці дозволив розглянути кількісний склад підлітків за виділеними типами сприйняття. Так, серед 300 підлітків, що досліджуються означені типи виділені тільки лише у 188-ми осіб. Когнітивно-емоційно-поведінковий тип встановлено у 15-ті підлітків, когнітивно-емоційний – у 131 підлітка, когнітивно-поведінковий – у 10-ті підлітків, емоційний – у 13-ті підлітків, когнітивний – у 14 підлітків, поведінковий – у 5-ті підлітків. Емоційно-поведінковий тип у даних підлітків не встановлено.

В групі підлітків 10-ті років зі 100 осіб визначені типи тільки у 58 осіб, більша кількість означена за когнітивно-емоційним типом самосприйняття (47 підлітків), далі за зниженням: когнітивно-емоційно-поведінковий тип (4 підлітка), поведінковий (3 підлітка), емоційний (2 підлітка) і когнітивно-поведінковий та когнітивний типи (до 1 підлітка). В групі підлітків 11-ті років зі 100 осіб визначені типи у 69 осіб, у бі-

льшості підлітків встановлено домінування когнітивно-емоційного типу самосприйняття (44 підлітка), потім: когнітивно-поведінковий (9 підлітків), емоційний (7 підлітків), когнітивно-емоційно-поведінковий і когнітивний (до 5 підлітків) і поведінковий тип (1 підліток). В групі підлітків 12-ті років зі 100 осіб визначені типи у 58 осіб. У даній віковій групі, також як і у групі підлітків 10 і 11-ті років, домінує когнітивно-емоційний тип самосприйняття (40 підлітків), потім: когнітивний (8 підлітків), когнітивно-емоційно-поведінковий тип (6 підлітків) і емоційний (4 підлітка).

Підводячи підсумок за отриманими результатами можна констатувати, що найбільш поширеним в молодшому підлітковому віці є когнітивно-емоційний тип (КЕ) самосприйняття (43,66 %). Молодший підліток цього типу через самосприйняття пізнає себе і накопичує відповідні знання, що складають когнітивну частину самооцінок його окремих властивостей і якостей та уявлень про себе. Водночас ці когніції, уявлення та самооцінки викликають емоційні переживання, що набувають самостійного значення й місця в цілісній палітрі світу почуттів підлітка, оскільки виокремлюються як об'єкт його емоцій. Поступово такі емоції стають основою стійкого самовідношення. Достатньо поширеним у віці, що розглядається є когнітивно-емоційно-поведінковий тип (КЕП) самосприйняття (10,0 %). Однакова вираженість трьох компонент (когнітивної, емоційної та поведінкової) у озна-

ченому типі самосприйняття говорить про те, що крім оцінки свого «Я» та переживання відношення до себе для таких підлітків також стає важливим активність щодо мінливості свого «Я». Ця активність регулюється за рахунок засвоєння підлітком соціальних норм, правил. В рамках цих соціальних норм підліток порівнює себе з еталонами (статевими, громадянськими, віковими, етнічними і т.п.), з іншими людьми (родичами, однолітками, вчителями, зірками, літературними та кіногероями і т.п.), що актуалізує готовність до вибудовування власного внутрішнього світу та викликає певну активність. Щодо когнітивного (К), емоційного (Е), поведінкового (П) типів, які відрізняються однобічністю самосприйняття, його обмеженістю, пов'язаною з домінуванням лише однієї компоненти: когнітивної оцінки себе чи тільки емоційного відношення або лише спроб змінити, моделювати свою поведінку – вони є менш розповсюдженими серед молодших підлітків (відповідно 4,66 %, 4,33 %, 1,66 %).

Дане емпіричне дослідження не вичерпує всього кола актуальних питань, що відносяться до проблеми вивчення типологічних особливостей самосприйняття підлітків. Перспективами подальшого наукового пошуку може бути дослідження гендерних особливостей у самосприйнятті підлітків, розробка психодіагностичних методів для вимірювання самосприйняття, вивчення механізмів розвитку самосприйняття як чиннику позитивної соціалізації та розробка на цій основі профілактичних та психокорекційних програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович. - М.: Педагогика, 1995.- 267 с. - (Избранные психологические труды).
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка / І.С. Булах. - К., 2003. - (Першотвір).
3. Ван Джун. Психологічні особливості самосприйняття як фактор соціалізації підлітків: дис.. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ван Джун - Одеса., 2009 - 216 с.
4. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. // Вопросы психологии. - 1991. - №1. - С.14-19.
5. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психол. журнал. - 1981. - Т.2. - №3. - С. 25-38.
6. Николаева И.А. Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности (на примере подросткового возраста) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія»: - К., 2004. - 20 с.
7. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. - СПб.: Речь, 2006. - 365 с.
8. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. - М.: Наука, 1977. - 144 с.
9. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1975. - С. 89-106.
10. Jaromowic M Self -We-Others schemata and social identifications //Worchel S., Morales J. F., Paez D.Socials identity: International perspective. N. Y. 1998. P. 44-52.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bojovich L.I. the stages of formation of the personality in ontogenesis/ L.I.Bojovich – M.: Pedagogika (Moscow : Publishing house “Pedagogy”) 1995.- 267p.- (Selected psychological works)
2. Bulah I.S. Psychology of teen Personal Growth / I.S. Bulah. - K., 2003. - Pershotvir. (Kiev : Publishing house Firstpoem)
3. Van Djun. Psychological characteristics of self-perception as a factor in the socialization of adolescents: dis.. cand. psych. science: spec. 19.00.07 «Educational and Developmental Psychology» / Van Djun - Odessa., 2009 - 216 p.
4. Davidov V.V. Junior high school student as a subject of learning activities / Davidov V.V., Slobodchikov V.I., Zuckerman, G.A. // Problems of Psychology. - 1991. - №1. - P.14-19.
5. Kon I.S. Category "I" in psychology / I.S. Con // Psych. magazine. - 1981. - Volume 2. - №3. - P. 25-38.
6. Nikolaeva I.A. The subjective image of the social world as a representation of the social situation of the individual (for example, adolescence): autor.dis.on achieving sciences stage cand.psych.science: spec. 19.00.05 "Sotsialna psihologiya": - K.(Kiev), 2004. - 20.p.
7. Rozum S.I. Psychology of socialization and social adaptation / S.I. Rozum. - St. P.: Rech (St.Petersburg : Publishing house Speech), 2006. - 365.p.
8. Chesnokova I.I. The problem of identity in psychology / I.I. Chesnokova. - M.: Nauka (Moscow : Publishing house Science), 1977. - 144.p
9. Yadov V.A. About the dispositional regulation of social behavior of the personality / VA Yadov // Methodological problems of social psychology. - Moscow, 1975. - P. 89-106.
10. Jaromowic M Self -We-Others schemata and social identifications //Worchel S., Morales J. F., Paez D.Socials identity: International perspective. N. Y. 1998. P. 44-52.

Wang Zheng. Typology of self-perception of the younger teenager

Abstract: In this article presented results of an empirical research, which are directed on the development of self-perception typology of the younger teenager. Conducted theoretical and methodological analysis of scientific works allowed us to construct a theoretical model of the three-component structure of the self-perception of the young teenager. In the structure is allocated: the cognitive component (gnostic personality orientation, self-esteem, the absolute value status of the personality), the emotional component (emotional expression of perceptual side of the communication, emotional-aggressive and emotional-psychological orientation of the person, the connotative component (normative of behavior, focus on overcoming barriers, obstacles). This structure came in the basis for the creation of self-perception typology of the younger teenager. Empirically identified seven types of self-perception in the young teens, three of them are "monomodal": emotional, cognitive and behavioral types and four - "polimodal": emotional-cognitive-behavioral type, cognitive-emotional type, emotional-behavioral type and cognitive-behavioral type. The qualitative analysis of the types of self-perception allowed to state that the most common type of self-perception in adolescence is a cognitive-emotional type, simultaneous dominance of the cognitive and emotional components determines the specificity of this type. Less common types of self-perception in the analyzed age are cognitive-emotional-behavioral, cognitive and emotional styles. The dominance of the three components (cognitive, emotional and behavioral) in the mentioned type of self-perception of young adolescents suggests that in addition to the positive evaluation of his "I" and a positive attitude towards themselves, for the teenager is also becoming an important the activity that relates with variability of his "I". This activity is regulated by the assimilation of adolescent the social norms, rules, morals, etc. Teens, representatives of the emotional and cognitive types, are different in awareness, cognitive or emotional evaluation of themselves, their qualities and properties, dominance of pragmatic-evaluating or emotional relationship to themselves, their actions, behavior, etc.

Keywords: self-awareness, self-perception, the youngest adolescence, three-component structure of the younger teen self-perception, self-perception typology of personality of the younger teenager.

Ван Джун. Типология самовосприятия личности младшего подростка

Аннотация. В статье представлены результаты эмпиричного исследования, направленного на разработку типологии самовосприятия младшего подростка. Проведенный теоретико-методологический анализ научных работ позволил построить теоретическую модель трехкомпонентной структуры самовосприятия младшего подростка. В структуре выделено: 1) когнитивная компонента, отображает самопознание, оценку своего "Я", собственных качеств и способностей; 2) эмоциональная компонента, отображает отношение к себе; 3) конативна компонента, отображает готовность к действиям, направленным на само моделирование, идентификацию. Данная структура вошла в основу создания типологии самовосприятия младшего подростка. Эмпирически выявлены сем типов самовосприятия у детей младшего подросткового возраста, из них три "мономодальных": эмоциональный, когнитивный и поведенческий типы и четыре "мономодальных": эмоционально-когнитивно-поведенческий тип, когнитивно-эмоциональный тип, эмоционально-поведенческий тип, когнитивно-поведенческий тип. Качественный анализ типов самовосприятия позволил констатировать, что наиболее распространенным типом самовосприятия в подростковом возрасте является когнитивно-эмоциональный тип, одновременное доминирование когнитивной и эмоциональной компоненты определяет специфику данного типа. Менее распространенными типами самовосприятия в анализируемом возрасте является когнитивно-эмоционально-поведенческий, когнитивный и эмоциональный типы. Доминирование трех компонентов (когнитивного, эмоционального и поведенческого) в отмеченном типе самовосприятия младших подростков говорит о том, что кроме позитивной оценки своего "Я" и благоприятного отношения к себе, для подростка также становится важным активность относительно переменчивости своего "Я". Эта активность регулируется за счет усваивания подростком социальных норм, правил, морали и т.п. Подростки, представители эмоционального и когнитивного типов отличаются осознанностью когнитивной или эмоциональной оценки себя, своих качеств и свойств, доминированием прагматично-оценивающего или эмоционального отношения к себе, своих действий, поступков т.п.

Ключевые слова: самосознание, самовосприятие, младший подростковый возраст, трехкомпонентная структура самовосприятия младшего подростка, типология самовосприятия личности младшего подростка.

Вірний С.С.¹

Ментально-адаптивні ефекти копінг-поведінки прикордонників в емоційно-напружених умовах

¹ Вірний Сергій Сергійович, старший викладач кафедри медичної психології та безпеки життєдіяльності, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Received October 6, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. Теоретико-емпіричне обґрунтування ментально-адаптивних ефектів копінг-поведінки прикордонників в емоційно-напружених умовах вміщує огляд особистісних та ситуативних резервів професійної адаптації та розкриття феноменології копінг-стратегій поведінки в емоційно-напружених умовах несення військової служби з охорони державного кордону. Характеристика змісту професійних обов'язків прикордонників та специфіки професійної діяльності, регламентованої чіткими завданнями та алгоритмом конкретних операцій, дає змогу окреслити основні ознаки працездатності цих фахівців – висока фізична підготовка, витривалість, сильний тип нервової системи, стійкість до втоми тощо, які зумовлюють специфічні вимоги до стану їх здоров'я. Запропоновано розгляд копінг-стратегій поведінки прикордонників як ментально-адаптаційний конструкт контролю їх професійної діяльності, завдяки якому фахівець проявляє усвідомлені, активні та як правило конструктивні дії у відповідь на емоційно-напружену ситуацію з метою її усунення. Розроблена програма емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження дає змогу конкретизувати психологічний особистісно-поведінковий зміст копінг-стратегій прикордонників на різних етапах професійного становлення та узагальнити ментально-адаптаційні ефекти копінг-поведінки прикордонників: для прикордонників із стажем

роботи до 5-ти років із домінуючою копінг-стратегією "асертивні дії" виділено ефект активного суперництва; для фахівців із стажем роботи від 5-ти до 10-ти років домінуючою копінг-стратегією є "вступ у соціальний контакт", що супроводжується ефектом активної кооперації; копінг-стратегія "пошук соціальної підтримки" у прикордонників із стажем роботи понад 10-ти років супроводжується ефектом конструктивної взаємодії. Деталізація можливих напрямків роботи щодо збереження особистісного здоров'я прикордонників презентована у рекомендаціях – навчання навичкам самоконтролю і саморегуляції, засвоєння прийомів та технік релаксації, оволодіння навичками ефективного спілкування, формування навичок позитивного мислення.

Ключові слова: копінг-поведінка, копінг-стратегії, емоційно-напружені умови, ментально-адаптивні ефекти, прикордонники.

Останнім часом проблема копіngu посідає перше місце в контексті актуальних питань професійної адаптації особистості. Це пов'язано з великою кількістю умов та чинників, які впливають на результативність професійної діяльності, особливо коли йдеться про професії, які належать до емоційно-напружених. Саме до таких належить служба прикордонників з охорони кордону.

В психологічній літературі є добре описаними фактори нервово-психічного напруження, які детермінують виникнення багаточисельних стресових ситуацій в професійній діяльності. Емоційно-напруженим ситуаціям, які виникають під час несення прикордонної служби притаманні невизначеність характеру їх розвитку і наслідків, а також, як правило, зміни функціонального стану людини. Також як зазначають дослідники, емоційно-напруженим ситуаціям властиві такі емоційні стани, які характеризуються поєднанням тривоги і туги. Рівень тривоги залежить від низки змінних – значущості ситуації та загальної схильності до страху; ситуативної невизначеності; внутрішньої невизначеності, пропорційної варіабельності ергічного напруження, детермінант, що зумовлюють резистентність або, навпаки чутливість людини до стресу. До останніх відносять нейротизм, толерантність до ситуацій невизначеності або стрес-реактивність. Слід зазначити, що подібні результати можна зустріти у роботах з вивчення копінг-поведінки за прямими та побічними показниками працездатності фахівця та з'ясування змісту та ролі копінг-стратегій у структурно-функціональній динаміці професійної адаптації [4; 5; 7 та ін.].

Отже закономірним постає питання яким чином адекватно долати емоційно-напружені ситуації у професійній діяльності прикордонника. Людська природа використовує свої механізми подолаючої поведінки, яка гарантує емоційну стійкість та рівновагу. Актуалізація феномену копіngu як індивідуального способу взаємодії з ситуацією у відповідності з її власною логікою, значущістю в житті людини та її психологічними можливостями, визначає рівень професійної адаптації фахівця. Психологічне призначення копіngu полягає в тому, щоб як найкраще адаптувати людину до вимог ситуації, даючи змогу володіти нею, послабити або пом'якшити ці вимоги, домогтися уникнути або звикнути до них і таким чином погасити стресову дію ситуації. Тому головна задача копіngu полягає у забезпеченні й підтриманні благополуччя людини, її фізичного та психічного здоров'я та задоволеності соціальними відносинами. Все це стосується й професійного життя прикордонника.

Метою даної статті є теоретичне та емпіричне обґрунтування ментально-адаптивних ефектів копінг-

поведінки прикордонників в емоційно-напружених ситуаціях.

Досягнення поставленої мети потребує поступового встановлення змісту і структури копінг-поведінки прикордонників засобом теоретичної та емпіричної операціоналізації прояву їх копінг-стратегій та виокремлення особистісно-поведінкових якостей прикордонників, що зумовлюють ці копінг-стратегії поведінки в емоційно-напружених умовах на різних етапах становлення. Проведення аналізу дасть змогу на фактах емпіричної верифікації діагностичних даних визначити ментально-адаптаційні ефекти контролю професійної діяльності прикордонників.

Психологічне призначення копіngu полягає у тому, що б як можна краще адаптувати людину до вимог ситуації, дати змогу людині володіти нею, послабити або пом'якшити її вимоги, спробувати уникнути або звикнути до них і таким чином нейтралізувати стресову дію ситуації [3]. Тому основна задача копіngu – забезпечення і підтримання благополуччя людини, фізичного та психічного здоров'я та задоволеності соціальними відносинами.

Психологічна ситуація являє собою єдність зовнішніх умов та їх суб'єктивної інтерпретації, яка обмежує у часі і спонукає людину до вибіркової активності. Отже, ситуація – це психологічні «межі» подій внутрішнього світу, які можуть мати різну значущість у масштабі життєвого шляху суб'єкта. Тому хотілося б ще раз підкреслити, що копінг є індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією у відповідності із власною логікою, значущістю у житті людини та її психологічними можливостями. Успішність подолання залежить від реалізації поставлених задач [2]. Кожна форма психологічного подолання специфічна, вона визначається суб'єктивним значенням ситуації, яка переживається і відповідає переважно одній із задач – рішенню реальної проблеми або її емоційному переживанню, коректуванню самооцінки або регулюванню взаємин з людьми.

Запропонований аналітичний огляд проблеми подолання дає змогу вдатися до розгляду проблеми взаємозв'язку подолання стресу та професійної адаптації, адже саме у галузі психології праці цей контекст є одним з найактуальніших в силу вивчення професій, які належать до емоційно-напружених (екстремальних). Робота впливає на якість сприйняття і оцінку проблемних ситуацій шляхом періодичного "зіткнення" особистісних здібностей, можливостей, навичок з вимогами діяльності. Отже, процеси подолання стресу зумовлюються складною взаємодією, по-перше, особистих і соціальних факторів, по-друге, типом стресової ситуації (стресорів), і, по-третє, відмінностями у стратегіях протидії стресу.

Виконання професійних обов'язків фахівцями в екстремальних умовах з психологічного погляду характеризуються наявністю й негативним впливом на психіку людини широкого спектру несприятливих, дискомфортних і загрозливих факторів. Життю таких спеціалістів загрожує небезпека, виникає ризик нервово-психічних розладів, психічних дезадаптацій і стресових станів. Останні часто стають причиною зривів у професійній діяльності, зниження працездатності, між особистісних конфліктів, порушень дисципліни, зловживання алкоголем та інших негативних явищ.

Значний вплив на успішність професійної діяльності прикордонників надають соціально-психологічні чинники. Передусім, це міжособистісні стосунки, які залежать від спільності інтересів у групі, індивідуально-психологічних особливостей особового складу. Актуального значення набувають проблеми відчуття небезпеки, значного фізичного та емоційного навантаження, обмежені можливості зняття емоційної напруги, ризику.

Професійна діяльність прикордонників регламентована чіткими завданнями, алгоритмом технологічних операцій, відбувається в конкретних параметрах. Основу працездатності таких фахівців складають спеціальні знання, уміння та навички, певні психофізіологічні (особливості перцепції, пам'ять, увага тощо), фізичні (сила, швидкість, витривалість), фізіологічні (діяльність найважливіших систем організму), а також характерологічні (цілеспрямованість, наполегливість) та інші якості. Особливо важливою є здатність фахівця, який працює в екстремальних умовах виконання завдань з охорони державного кордону, виробляти нові та перебудовувати вже набуті вміння й навички (активна психомоторика), правильну просторову та часову уяву (згідно з обставинами діяльності), формувати позитивні комунікативні якості (доброзичливість, вміння вступати в контакт тощо) і стійку реакцію на небезпеку, вміння перебороти біологічне відчуття страху без надмірного підвищення емоційної напруженості.

Також необхідно формувати у цих фахівців позитивну мотивацію до своєї праці й настанову, спрямовану на професійну діяльність, у повсякденній діяльності підтримувати стиль змагання, запобігати тенденціям до збудження й нервування (неврівноваженості) через дрібні негаразди їхньої праці. Фахівець повинен мати високу фізичну підготовку й витривалість, сильний тип нервової системи, потенційно високу стійкість до втоми, загальну стійкість організму тощо.

Таким чином, розглянуті психологічні показники працездатності прикордонників, які працюють в емоційно-напружених умовах зумовлюють специфічні вимоги до стану їх здоров'я. Тому пропонуємо у нашому дослідженні розгляд копінг-стратегій поведінки прикордонників як *ментально-адаптаційний конструкт* контролю їх професійної діяльності. Ми виходили з положення, що якщо концепт «професія» розглядається як базовий ментальний конструкт суспільства, де людина як представник тієї чи іншої професійної групи, є власником теоретичних і практичних навичок, набутих в результаті спеціальної підготовки та досвіду роботи, то такий концепт як «копінг-

стратегії» є ментально-адаптаційним конструктом завдяки якому фахівець проявляє усвідомлені, активні та як правило конструктивні дії у відповідь на емоційно-напружену ситуацію з метою її усунення.

Для емпіричного підтвердження сформульованих нами теоретичних положень щодо детермінант вибору базових копінг-стратегій поведінки прикордонників в емоційно-напружених умовах та визначення правомірності використання запропонованих діагностичних засобів було проведено дослідження на вибірці прикордонників, що склала 263 особи. Дослідницька робота проводилася на базі військової частини відділу Прикордонної служби «Ягодин» Луцького прикордонного загону Державної прикордонної служби України. Під час формування вибіркової сукупності було дотримано вимог до її змістовності та еквівалентності. Виконання вимог критерію змістовності вибірки досягалося шляхом підбору вибірки, що відповідала предмету дослідження та висунутим дослідницьким гіпотезам. Слідування критерію еквівалентності виражалось у нормальному розподілі емпіричних даних, отриманих з усієї вибірки.

Серед діагностичних методик використовувалися методики: вивчення стратегій копінг-поведінки Р. Лазарус; визначення типів психологічного захисту Р. Плутчик; багаторівневий особистісний опитувальник "Адаптивність" (МЛО-АМ) О. Маклакова та С. Чермяніна; особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В); визначення невротичних станів Менделевича-Яхіна; визначення "типу особистості" та "ймовірних розладів" цього типу Дж. Олдхем та Л. Моріса; визначення тривожності Ч. Спілбергера; самооцінки психічних станів Г. Айзенка. При обробці результатів констатувального експерименту використовувались статистичні та багатомірні методи математичної обробки даних: *однофакторний дисперсійний аналіз* для встановлення статистично-значущих відмінностей середніх значень груп, що відповідають різним рівням фактору; *факторний аналіз* для мінімізації кількості змінних та концентрації інформації у формі невеликого масиву даних; *множинний регресійний аналіз* для встановлення взаємозв'язку між залежною змінною та кількома іншими змінними з метою встановлення найбільш прогностичних детермінант копінг-стратегій з усіх трьох вибірок [1; 6].

Для статистично-математичної обробки отриманих емпіричних даних ми, насамперед, встановили ті діагностичні шкали, за якими статистично відрізняються три виділені нами групи прикордонників на підставі стажу діяльності в прикордонних військах. До першої групи увійшли службовці із стажем роботи до 5-ти років (44,1 % загальної вибірки), до другої – службовці із стажем роботи від 5-ти до 10-ти років (31,7 %), до третьої – службовці із стажем роботи після 10-ти років (24,7 %).

Для цього ми використали однофакторний дисперсійний аналіз, метод, що дозволяє перевірити гіпотезу про те, що фактор, який вивчається (у нашому випадку стаж діяльності) дійсно має вплив на залежні змінні (середні значення, що відповідають різним градаціям фактору відрізняються). Статистично-значущі відмінності між групами відсутні за такими діагностичними шкалами як: уникнення, заміщення, заперечен-

ня, реактивне утворення, раціоналізація, спонтанна агресивність, репресивність, тривога, астенія, вегетативні порушення. Тобто стаж діяльності в прикордонних установах жодним чином не впливає на формування та специфіку прояву вказаних особистісних характеристик та ознак.

Результати проведеного порівняння груп за фактором стажу дають нам змогу перейти до факторного аналізу, використавши під час його проведення лише ті показники копінг-стратегій, які статистично-значимо диференціюють виділені групи між собою. З його допомогою ми отримаємо факторну структуру детермінант копінг-стратегій окремо у кожній групі прикордонників. Факторизація матриці психологічних шкал, визначених за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу, відбувалася за допомогою методу головних компонент з наступним варімакс-обертанням.

Факторну структуру психологічних особливостей копінг-стратегій прикордонників зі стажем роботи до 5-ти років складають дев'ять основних компонентів: фрустрація (0,884), асертивні дії, (-0,812), моральна нормативність (0,851), врівноваженість (0,719), нервово-психічна стійкість (0,799), комунікабельність (0,703), екстравертованість (-0,604), асоціальні дії (0,625) та реактивна агресивність (0,792), які описують 75 % дисперсії масиву даних, що свідчить про доволі високу достовірність результатів.

Факторну структуру вимірюваних показників копінг-стратегій поведінки прикордонників зі стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років склали: ригідність (0,847), адаптативний потенціал (0,921), врівноваженість (0,769), вступ у соціальний контакт (0,823), істеричне реагування (0,758), компенсація (0,760), регресія (0,652), obsесивно-фобічні порушення (0,682) та сором'язливість (0,738), які описують більше 82 % дисперсії.

Факторну структуру вимірюваних показників копінг-стратегій поведінки прикордонників зі стажем професійної діяльності понад 10-ти років складають компоненти: відкритість (0,770), адаптативний потенціал (0,884), пошук соціальної підтримки (0,826), невротична депресія (0,683), obsесивно-фобічні порушення (0,798), сором'язливість (0,725), реактивна тривожність (-0,644), ригідність (-0,819) та обережні дії (-0,716), які описують майже 73 % дисперсії.

Як видно з отриманих результатів, у структурі копінг-стратегій професійної діяльності прикордонників відбуваються зміни залежно від стажу роботи. В результаті використання методу множинного регресійного аналізу щодо факторних оцінок у групі прикордонників зі стажем діяльності до 5-ти років було отримано остаточну модель множинної регресії, яка пояснює 66 % дисперсії залежної змінної. Домінуючі позиції факторів складають – моральна нормативність (0,317), фрустрація (0,268) та комунікабельність (0,261).

Проведений множинний регресійний аналіз факторних оцінок прикордонників, стаж професійної діяльності яких становить від 5-ти до 10-ти років дав змогу отримати модель множинної регресії, яка пояснює 67 % дисперсії залежної змінної. Серед домінуючих

факторів виділено вступ у соціальний контакт (0,490), ригідність (0,294) та адаптативний потенціал (0,273).

Множинний регресійний аналіз, що був проведений на основі факторних оцінок прикордонників, стаж професійної діяльності яких становить понад 10-ти років дав змогу отримати модель множинної регресії, яка пояснює 80 % дисперсії залежної змінної. Основними показниками формування конструктивної копінг-стратегії є пошук соціальної підтримки (0,452) та сором'язливість (0,212).

Проведене дослідження демонструє наявність суттєвих змін у прояві копінг-стратегій прикордонників залежно від стажу їх професійної діяльності. Нами відмічено загальну закономірність зміни використання копінг-стратегій у їх конструктивності, що визначено і описано нами як ефект поступового набуття життєстійкості (хардінес): асертивні дії → вступ у соціальний контакт → пошук соціальної підтримки.

Хардінес (життєстійкість) – це система переконань щодо себе, світу та відношень із світом; це відвага "бути", "готовність діяти", міра здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності.

У завершенні проведеного емпірико-діагностичного дослідження нами виділено такі особистісно-поведінкові ознаки подолання професійного стресу прикордонниками залежно від стажу їх роботи:

– для прикордонників із стажем роботи до 5-ти років із домінуючою стратегією "асертивні дії" → виділяємо ефект активного суперництва;

– для прикордонників із стажем роботи від 5-ти до 10-ти років із домінуючою стратегією "вступ у соціальний контакт" → виділяємо ефект активної кооперації;

– для прикордонників із стажем роботи понад 10-ти років із домінуючою стратегією "пошук соціальної підтримки" → виділяємо ефект конструктивної взаємодії;

За результатами проведеного дослідження можна окреслити шляхи профілактики та розробки програми цілеспрямованої роботи з розвитку стресостійкості та вироблення адаптивних копінг-стратегій поведінки прикордонників в емоційно-напружених умовах їх професійної діяльності.

В межах розробки диференційованого підходу щодо зміцнення особистісного здоров'я прикордонників можливі такі напрямки роботи: 1) створення автоматизованих діагностико-консультаційних систем із зміцнення фізичного стану і психосоматичного здоров'я військовослужбовців; 2) удосконалення методів діагностики змін стану психосоматичного здоров'я військовослужбовців і факторів ризику порушень нервово-психічного статусу; 3) розробка спеціальних тренінгових програм, які дають змогу здійснювати персоналізацію методів психічного самозахисту особистості прикордонників.

В основі професійної діяльності прикордонника можна виділити такі психологічні модулі збереження його особистісного здоров'я: навчання навичкам самоконтролю і саморегуляції; засвоєння прийомів та технік релаксації; оволодіння навичками ефективного спілкування; формування навичок позитивного мис-

лення. У завершенні слід зазначити, що в загальний комплекс заходів щодо зміцнення особистісного здоров'я прикордонників входять питання ефективного психологічного підбору фахівців, їх професійної підготовки, наукової організації умов праці й відпочинку. Однак все більшого визнання знає точка зору, згідно якої, забезпечення психологічного здоров'я військовослужбовця повинно здійснюватися не тільки на груповому, але й на індивідуальному рівні. Так звана гігієнічна (самозбережувальна) поведінка на індивідуальному рівні може бути визначена як дія, що сприяє збереженню, укріпленню і відтворенню здоров'я. Така поведінка характеризується дотриманням оптимальної рухової активності, утриманням від паління і вживання алкоголю тощо. Критерієм гігієнічної поведінки є відповідність вчинків людини вимогам здорового способу життя і нормативним науково-медицині вказівкам. В цілому фахівець, який дотри-

мується здорового способу життя, менш піддається впливу стресогенних факторів, а відповідно він більш професійно успішний. Його професійна успішність залежить від загального тону, стану бадьорості, реалізації свого потенціалу, а не від розвитку окремих психічних функцій стресогенного характеру, які руйнують професійний комфорт і благополуччя фахівця.

Проведений теоретичний аналіз проблеми дає змогу зробити висновки, що зміст психологічних модулів діяльності військових спеціалістів здоров'я фахівців-прикордонників складає плідну основу щодо розробки різноманітних програм, семінарів, тренінгів з самоуправління емоційно-психічними станами. Основний акцент у них повинен бути поставлений на формування у працівників відповідних умінь і навичок самовпливу з метою попередження розвитку стресу, попередження тривожних станів й психічного напруження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бююль А. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: пер. с нем. – СПб. : ДиаСофтЮП, 2005. – 608с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 300с.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336с.
4. Грибенюк Г.С. Саморегуляция как складовая деятельности особистости в экстремальных условиях / Г.С. Грибенюк. – Проблемы общей та соціальної психології // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – Т.УІ. – Вип. 4. - С. 73-80.
5. Корольчук М.С. Актуальні проблеми психофізіологічної діяльності військових спеціалістів / М.С. Корольчук. – К.: КВГІ, МОУ, 1996. – 160с.
6. Наследов А.А. Математические методы психологических исследований. Анализ и интерпретация данных / А.А. Наследов. – СПб. : ООО Речь, 2004. – 392 с.
7. Психологічне забезпечення бойових підрозділів в екстремальних умовах: методичний посібник [Автори: Шевченко В.Є., Кравченко Б.В., Галкін С.А., Олійник С.А., Коршевнік Д.О.] – К.: в/ч А 0515. – 175с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Buhl A., SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей [Art of information processing. Statistical data analysis and hidden regularities restoration.], SPb: DiaSoftYuP Publ., 2005. – 608p.
2. Bodrov V.A., Psikhologicheskii stress: razvitiye i preodoleniye [Psychological stress: development and overcoming]. M.: PERSER Publ., 2006. – 300p.
3. Vodopyanova N.Ye., Psikhodiagnostika stressa [Psychodiagnostics of stress]. SPb.: Piter Publ., 2009. – 336p.
4. Hrybenyuk H.S., "Samorehuliatytsiya yak skladova diyalnosti osobystosti v ekstremalnykh umovakh" ["Self regulation as constituent of activity of personality under extreme conditions"], Problemy zahalnoi ta sotsialnoi psykholohiyi – Problems of general and social psychology, vol. 6, no. 4, pp. 73- 80, 2004.
5. Korolchuk M.S., Aktualni problemy psykhoфизиологической деятельности военных специалистов [Actual problems of psychophysiological activities of military specialists]. K.: KMSI, MOU Publ., 1996. – 160p.
6. Nasledov A.A., Matematicheskiye metody psikhologicheskikh issledovaniy. Analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical methods of psychological researches. Analysis and data interpretation], SPb: ООО "Rech" Publ., 2004. – 392p.
7. Shevchenko V.Ye., Kravchenko B.V., Halkin S.A., Oliynyk S.A., Korshevniuk D.O., Psikhologichne zabezpechennia boyovykh pidrozdiliv v ekstremalnykh umovakh: metodychnyi posibnyk. [Psychological providing of combat divisions under extreme conditions: manual]. K.: m/u A 0515 Publ. – 175p.

Virnyi S.S. Mental and adaptive effects of coping behavior of border officials under emotionally intense conditions

Abstract. Theoretical and empirical reasoning of mental and adaptive effects of coping behavior of border officials under emotionally intense conditions contains overview of personal and situational reserves of professional adaptation and disclosure of phenomenology of coping strategies of behavior under emotionally intense conditions of military service of state border protection. Content characteristics of professional duties of border officials and specificity of professional activities regulated by precise tasks and algorithm of concrete operations, allows to outline the main features of performance of these specialists - high physical training and endurance, strong type of nervous system, resistance to fatigue, etc., which cause specific requirements to their health status. Suggested review of behavioral coping strategies of border officials as mental and adaptive construct of their professional activities control, due to which a specialist shows conscious, active and usually constructive actions in response to emotionally intense situation with the aim of its elimination. Developed program of empirical research, and also a complex of used methods of mathematical processing of results of the study, makes it possible to concretize the psychological personal and behavioral coping strategies content of border officials at different stages of professional formation and to summarize the mental and adaptive effects of coping behavior of border officials: for border officials with working experience up to 5 years with dominant coping strategy "assertive actions" the effect of active competition is selected; for specialists with working experience from 5 to 10 years the dominant coping strategy is "social contact entry", accompanied by the active cooperation effect; coping strategy "social support searching" of border officials with working experience over 10 years is accompanied by constructive interaction effect. Concretization of possible work directions for personal health preservation of border officials is presented in recommendations – self-control and self-regulation skills training, learning of methods and techniques of relaxation, mastering of effective communication skills, positive thinking skills forming.

Keywords: coping behavior, coping strategies, emotional and intense conditions, mental and adaptive effects, border officials.

Вирный С.С. Ментально-адаптивные эффекты копинг-поведения пограничников в эмоционально-напряженных условиях

Аннотация. Теоретико-эмпирическое обоснование ментально-адаптивных эффектов копинг-поведения пограничников в эмоционально-напряженных условиях содержит обзор личностных и ситуативных резервов профессиональной адаптации и раскрытие феноменологии копинг-стратегий поведения в эмоционально-напряженных условиях несения военной службы по охране государственной границы. Характеристика содержания профессиональных обязанностей пограничников и специфики профессиональной деятельности, регламентированной четкими задачами и алгоритмом конкретных операций, позволяет выделить основные признаки работоспособности этих специалистов – высокая физическая подготовка, выносливость, сильный тип нервной системы, устойчивость к усталости и т.д., которые обуславливают специфические требования к состоянию их здоровья. Предложено рассмотрение копинг-стратегии поведения пограничников как ментально-адаптационного конструкта контроля их профессиональной деятельности, благодаря которому специалист проявляет осознанные, активные и как правило конструктивные действия на эмоционально-напряженную ситуацию с целью ее устранения. Разработанная программа эмпирического исследования, а также комплекс использованных методов математической обработки результатов исследования позволяет конкретизировать психологическое личностно-поведенческое содержание копинг-стратегий пограничников на разных этапах профессионального становления и обобщить ментально-адаптивные эффекты копинг-поведения пограничников: для пограничников со стажем работы до 5-ти лет с доминирующей у них копинг-стратегией "асертивные действия" выделено эффект активного соперничества, для специалистов со стажем работы от 5-ти до 10-ти лет доминирующей копинг-стратегией является "вступление в социальный контакт", которая сопровождается эффектом активной кооперации; копинг-стратегия "поиск социальной поддержки" у пограничников со стажем работы более 10-ти лет сопровождается эффектом конструктивного взаимодействия. Детализация возможных направлений работы по сохранению личностного здоровья пограничников представлена в рекомендациях – обучения навыкам самоконтроля и саморегуляции, освоение приемов и техник релаксации, овладение навыками эффективного общения, формирование навыков позитивного мышления.

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг-стратегии, эмоционально-напряженные условия, ментально-адаптивные эффекты, пограничники.

Ковальчук З.Я.¹

Результати формувального впливу на рефлексійні характеристики оптимальної педагогічної взаємодії

¹ Ковальчук Зоряна Ярославівна, кандидат психологічних наук, доцент, заступник декана факультету психології з навчально-методичної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ, Україна

Received September 20, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. У статті автор вводить поняття генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу, доводить його ефективність. Емпіричні дані доводять позитивний вплив генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу на характеристики рефлексійності, психологічного захисту особистості, психологічних труднощів спілкування в контексті педагогічної взаємодії. Зокрема в експериментальних тренінгових групах в учасників цих груп покращилися показники діалогічності міжособистісних стосунків; позитивного ставлення до людей; комунікативної інтолерантності; рівня рефлексії спілкування і взаємодії, *соціорефлексії*, сформованості педагогічної рефлексії; використання копинг-стратегій у контексті педагогічної взаємодії та функціонування системи психологічного захисту; росту комунікативної компетентності і майстерності завдяки зменшенню труднощів у ситуаціях педагогічної взаємодії.

Ключові слова: генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг, педагогічна взаємодія, спілкування, вплив, рефлексивність, захист.

У професійному житті педагога спілкування не існує як уособлений процес або самостійна форма активності. Воно включено в індивідуальну чи групову практичну діяльність, котра не може ні виникнути, ні відбутися без інтенсивного та різностороннього спілкування. Тому існує велика потреба у проведенні комунікативно-рефлексійного тренінгу як вирішення проблемних комунікативних ситуацій. Це адекватний засіб формування рефлексивного середовища, що забезпечує цілісне самовизначення суб'єкта в ситуаціях невизначеності і непередбачуваності.

Питаннями оптимізування педагогічної комунікації як засобу вдосконалення педагогічної взаємодії займалися багато авторів, зокрема, О. Бодальов, І. Ващенко, О. Золотнікова, С. Карпова, А. Колмого-

ров, Ю. Крижанська, А. Лурія, С. Максименко, Є. Негневицька, А. Шахнарович, Л. Петровська, Н. Талізін та ін.

Конкретні психотренінгові технології у царині педагогічної взаємодії застосовували І. Булах, Л. Долинська, І. Вахоцька, Л. Велитченко, В. Власенко, Г. Грибанова, О. Грейліх, Н. Гуткіна, О. Дусавицький, М. Каган, В. Казанська, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, Я. Коломінський, В. Куніцина, М. Лісіна та інші.

Ми солідарні з класичним визначенням, яке зробив І. Вачков, даючи робоче (функціональне) визначення тренінгу: "Груповий психологічний тренінг є сукупністю активних методів практичної психології, які використовуються для формування навичок самопізнання й саморозвитку. При цьому тренінгові методи мо-

жуть використовуватися як у рамках клінічної психотерапії при лікуванні неврозів, алкоголізму і соматичних захворювань, так і в роботі з психічно здоровими людьми, які мають психологічні проблеми, щоб надати їм допомогу в саморозвитку" [5, 21]. Попри іншу важливу семантику цієї дефініції вважаємо найнеобхіднішим для оптимізації особистісної психогенези зробити наголос на положення про самопізнання і саморозвиток.

Генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг належить до комплексних методів соціально-психологічного навчання і впливу. Основною його метою є підвищення компетентності у сфері спілкування. Для учасників Т-групи істотної актуальності набувають комунікативні партнерські навички, рефлексивні механізми, розвиток яких у найближчій перспективі дозволяє забезпечити свідоме, активне, творче життя, зорієнтоване як на покращання педагогічної взаємодії під час навчання, так і згодом упродовж екзистенційного самоствердження. Тренінг також сприяє створенню умов для розвитку спроможності до поглибленого самопізнання, розширення векторів самоусвідомлення, адже впродовж кожного заняття всі учасники мали змогу зосередитися на вирішенні складних питань міжособистісних взаємин та розібратися з цілим колом ймовірних проблем в адаптації, саморозкритті, конфліктності, агресивності, замкнутості тощо.

Методологічною базою розробленого нами генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу були праці Г. Вачкова, І. Вашенко, Л. Карамушки, Д. О'Конора, С. Максименка, К. Рудестама, Д. Сеймура, І. Ялома, Т. Яценко та ін.

Генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг спрямований на оволодіння певними соціально-психологічними знаннями, розвитком комунікативних здібностей, рефлексивних навичок, здатності аналізувати ситуацію, поведінку, стан як членів групи, так і свій особистий, уміння адекватно сприймати себе і оточуючих. При цьому виробляються і корегуються норми особистісної поведінки та міжособистісної взаємодії, а також розвивається здатність гнучко реагувати на ситуацію, швидко змінюватись в різних умовах і різних групах.

Метою нашої статті є показати емпіричні результати впливу генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу на характеристики рефлексійності, психологічного захисту особистості, психологічних труднощів спілкування в контексті педагогічної взаємодії.

Загалом, практика запровадження генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу (далі – ГП КРТ) у різноманітних навчальних закладах (масова загальноосвітня школа, гімназія, військовий ліцей, педагогічний коледж, педагогічний ліцей, педагогічний університет, університет внутрішніх справ та ін.) дала підстави стверджувати, що він стимулює розвиток самоусвідомлення, призводить до оптимізації спілкування і механізмів рефлексії, інтроспекції, самоаналізу, постійного внутрішнього діалогу, емпатії тощо.

Генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг спричинив суттєві зрушення у

показниках рефлексивності особистості в контексті педагогічної взаємодії. В таблиці 1 наведено дані про характер і напрямок цих зрушень. Статистично значимо зросли: рівень рефлексії спілкування і взаємодії за шкалою тесту О. Карпова і В. Пономарьової ($p \leq 0,05$), рівень соціорефлексії за шкалою тесту М. Гранта ($p \leq 0,05$), рівень сформованості педагогічної рефлексії за тестом Є. Рукавішнікова ($p \leq 0,01$). Показники саморефлексії тесту М. Гранта залишилися на початковому рівні, статистично значимо не змінилися.

Вплив тренінгу позначився також на особливостях функціонування системи психологічного захисту учасників тренінгової програми, хоча й не дуже виразно. Загальні бали тесту "Індекс життєвого стилю" Плутчика-Келлермана-Конте в експериментальній і контрольній групі після експерименту не відрізняються на статистично-значимому рівні.

Таблиця 1.

Значущі зрушення між показниками рефлексивності в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу за W-критерієм Уїлксона

Шкали / тести	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Шкала рефлексії спілкування і взаємодії тесту О. Карпова, В. Пономарьової	23,5	26,4	453,0*	24,7	24,1	565,0
Шкала саморефлексії тесту М. Гранта	38,6	36,9	492,5	37,9	36,8	517,5
Шкала соціорефлексії тесту М. Гранта	33,8	37,7	446,0*	34,2	35,0	534,0
Тест рівня сформованості педагогічної рефлексії Є. Рукавішнікова	18,4	24,4	392,0**	19,1	18,5	542,0

Разом із тим, за деякими шкалами, а саме – "Витіснення", "Регресія", "Проекція" та "Раціоналізація" встановлено статистично-значиме зменшення ($p \leq 0,05$) напруженості вказаних видів психологічного захисту (див.табл. 2).

Таблиця 2.

Значущі зрушення між показниками шкал тесту Плутчика-Келлермана-Конте "Індекс життєвого стилю" в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Реактивні утворення	40,4	37,1	577,5	39,6	33,8	541
Заперечення реальності	56,8	49,2	552	55,3	50,1	559,5
Заміщення	26,3	22,1	548	26,7	23,8	567
Регресія	30,4	24,5	418,5*	30,6	31,1	572
Компенсація	38,8	34,2	531	38,3	36,7	589
Проекція	50,3	35,4	403*	49,3	47,9	580,5
Витіснення	38,8	29,6	440*	37,5	38,8	561
Раціоналізація	60,0	49,9	413*	56,6	59,3	576

Витіснення – механізм захисту, за допомогою якого неприйнятні для особистості імпульси: бажання, думки, почуття, що викликають тривогу, – стають невідомими. Регресія – це захисна реакція за якої особистість, що потерпає від дії фруструючих факторів,

заміною рішення суб'єктивно більш складних завдань на відносно більш прості і доступні. В основі проєкції лежить процес, за допомогою якого неусвідомлювані і неприйнятні для особистості почуття і думки локалізуються зовні, приписується іншим людям і таким чином стають як би вторинними. Раціоналізуючи, особистість створює псевдорозумні але слушні обґрунтування своєї або чужої поведінки, дій або переживань, викликаних причинами, які вона не може визнати через загрозу втрати самоповаги. Посттестова напруженість таких механізмів захисту як "Реактивні утворення", "Заперечення реальності", "Заміщення", "Компенсація" не зазнала істотних змін.

Вплив тренінгу досить виразно позначився і на особливостях використання системи копінг-стратегій учасниками тренінгової програми. В таблиці 3 наведено дані про середній рівень напруги копінг-стратегій (за тестом А. Лазаруса «Стратегії самоопанування» в адаптації Л. Вассермана) в ситуаціях педагогічної взаємодії. Копінг-стратегії впорядковані – від найбільш "напружених", вживаних, до найменш "напружених". Планування вирішення проблеми, прийняття відповідальності, самоконтроль зазвичай застосовуються найбільше, а конфронтація, дистанціювання, втеча-унікнення – найменше.

Таблиця 3.

Значущі зрушення між показниками шкал тесту А. Лазаруса "Стратегії самоопанування" в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Шкали тесту А. Лазаруса	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Планування вирішення проблеми	66,4	72,1	446*	65,2	63,8	502,5
Прийняття відповідальності	62,3	69,2	437,5*	60,3	60,9	535
Самоконтроль	58,6	65,1	456*	57,7	55,8	495
Пошук соціальної підтримки	57,4	60,5	495	58,2	60,1	492,5
Позитивна переоцінка	56,5	64,2	391**	58,3	56,7	511
Конфронтація	55,2	45,4	372**	54,6	56,9	482
Дистанціювання	50,1	52,6	507	51,2	50,2	514
Втеча-унікнення	42,7	40,9	523,5	43,6	45,3	506,5

За шкалами "Планування вирішення проблеми", "Прийняття відповідальності", "Самоконтроль" та "Позитивна переоцінка" встановлено статистично-значимі зрушення у бік збільшення ($p \leq 0,05$) використання вказаних копінг-стратегій, а за шкалою "Конфронтація" – зменшення. Після тренінгу його учасники стали більше приділяти увагу цілеспрямованому аналізу ситуацій і можливих варіантів поведінки, виробленню стратегії вирішення проблем, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, досвіду і ресурсів, почали у більшій мірі визнавати свою роль у виникненні міжособистісних проблем та відповідальність за їх вирішення, сприймати колізії педагогічної взаємодії як стимул для особистісного зростання. Окрім того, вони навчилися мінімізувати вплив емоцій на оцінку ситуації і вибір стратегії поведінки і менше залучати відреагування негативних емоцій і конфронтаційні дії як засіб змінити складну ситуацію.

Посттестова актуалізованість таких механізмів копінг-стратегій як "Пошук соціальної підтримки", "Дистанціювання", "Втеча-унікнення" не зазнала істотних змін внаслідок проведення тренінгу.

Вплив формульованого експерименту на характеристики психологічних труднощів спілкування в контексті педагогічної взаємодії. Досліджуваним пропонували уявити, що їх партнер зі спілкування в контексті педагогічної взаємодії демонструє в спілкуванні ті чи інші характеристики взаємодії і оцінити, наскільки ці особливості його поведінки ускладнюють досліджуваному спілкуванню з партнером.

Таблиця 4.

Значущі зрушення між показниками шкал тесту "Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування" В. Лабунської в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Методика "Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування" В. Лабунської	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Експресивно-мовленнєві	8,8	6,4	445,0*	9,2	9,6	672,0
Соціально-перцептивні	12,4	8,7	453,0*	12,2	11,6	640,5
Ставлення-звертання	12,7	8,6	392,5**	11,9	12,4	653,0
Уміння та навички організації взаємодії	11,6	9,1	431,0*	12,1	12,9	625,0
Умови спілкування	9,2	9,6	640,5	9,5	9,2	644

Дані, отримані до та після тренінгу, суттєво розходяться. Показники всіх шкал (окрім "умов спілкування") методики "Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування" В. Лабунської значимо знизилися (див. табл. 4).

Експресивно-мовленнєві, соціально-перцептивні, уміння та навички організації взаємодії – на рівні $p \leq 0,05$, ставлення-звертання – на рівні $p \leq 0,01$.

Таким чином, за підсумками формульованого експерименту, внаслідок реалізації програми генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу ми отримали позитивні результати у показниках ціннісних, емпатійних, інтелектуальних, рефлексивних, захисно-опанувальних складових оптимальної педагогічної взаємодії.

В експериментальних тренінгових групах (порівняно із контрольними групами) в учасників цих груп покращилися, "оптимізувалися" показники:

-діалогічності (самоцінності і конструктивності) міжособистісних стосунків; позитивного ставлення до людей ("прийняття інших", "віра в людей", "доброзичливість");

-комунікативної інтолерантності ("неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини, категоричність або консерватизм в оцінках людей", "прагнення переробити, перевиховати партнерів", "прагнення підладнати партнера під себе, зробити його зручним", "невміння вибачити іншому помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності", "невміння пристосуватися до партнерів");

-рівня рефлексії спілкування і взаємодії, соціорефлексії, сформованості педагогічної рефлексії;

-використання копінг-стратегій у контексті педагогічної взаємодії (аналізу ситуацій і можливих варіантів поведінки, вироблення стратегії вирішення проблем, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, досвіду і ресурсів, визнання своєї ролі у виникненні міжособистісних проблем та відповідальності за їх вирішення, сприймання колізій педагогічної взаємодії як стимулу для особистісного зростання) та функціонування системи психологічного захисту;

-росту комунікативної компетентності і майстерності завдяки зменшенню труднощів у ситуаціях педаго-

гічної взаємодії (експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних, інтеракційних та ін.).

За підсумками формульованого експерименту можемо стверджувати, що реалізація розробленої нами програми генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу загалом призводить до необхідних цільових змін, які зафіксовані на емпіричному рівні та засвідчують доцільність його задіяння не лише як потужного засобу оптимізації педагогічної взаємодії, але й усієї особистісної психогенези.

Перспективою подальших досліджень є вивчення впливу генетично-психологічного рефлексійно-комунікативного тренінгу на формування емпатійних та інтелектуальних складових оптимізації педагогічної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга / Елена Сергеевна Асмаковец // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 11–14.
2. Бакли Р. Теория и практика тренинга / Р. Бакли, Дж. Кэйпл. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с. (Серия "Эффективный тренинг").
3. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / В. Ю. Большаков. – СПб, 1994. – 316 с.
4. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред.

- Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
5. Вачков И. В. Введение в тренинговые технологии / Игорь Викторович Вачков // Психологическое сопровождение выбора профессии / [под ред. Л. М. Митиной]. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – С. 66–78.
6. Яценко Т. С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко, Я. М. Кміт, Б. М. Олексієнко. – Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2002. – 792 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Asmakovets E.S. Razvitije emocionalnoj hybkosti uchitelja posredstvom psychologicheskogo treninga [Development of emotional flexibility teachers through social and psychological training] / Elena Sergeevna Asmakovets // Psycholog science and education. - 2000. - № 1. - S. 11-14.
2. Buckley R. Theoria i praktika traininga [Theory and practice trainings] / R. Buckley, J. Kaypl. - St. Petersburg. : Piter, 2002. - 352 p. (Series "Effective training").
3. Bolshakov V.Y. Psyhotrenynh. Sotsyodynamyka, igry, upragnenya. [Psyhotrenynh. Sotsyodynamyka, Games, Exercises] / V.Y. Bolshakov. - St. Petersburg, 1994. - 316 p.

4. Big psychological dictionary / [comp. and Society. yet. B. Mescheryakov, V. Zinchenko]. - St. Petersburg. : PRIME-EVROZNAK, 2003. - 672 p.
5. Vachkov I.V. Vvedenye v trainingovye Technology [Introduction to training Technology] / Igor Viktorovich Vachkov // Psychological accompaniment choice of the profession / [ed. L.M. Mytynoy]. - Moscow: Moscow Psychological and social institution, 1998. - S. 66 - 78.
6. Yatsenko, T. C. Activne socialno-psyhologichne navchanya: teoriya, process, praktica [Active socio-psychological studies: Theory, Process, Practice: teach. Handbook] / T. Yatsenko, J. M. Kmit, B.M. Oleksienko. - Inc: Type of NAPVU, 2002. - 792 p.

Results formative influence on the reflective properties of optimal pedagogical interaction

Abstract. The article introduces the concept of genetic communicative and reflective psychological training proves its effectiveness. Empirical data demonstrate a positive psychological impact of genetic communicative and reflective training on refleksiynosti characteristics, psychological protection of the individual, psychological difficulties of communication in the context of teacher interaction. In particular, the experimental training groups of participants in these groups improved performance of dialogue interpersonal relationships, positive attitudes towards people, communication intolerance; reflection level of communication and interaction, social reflection, forming pedagogical reflection, use of coping strategies in the context of pedagogical interaction and functioning of psychological defense, growth communicative competence and skill by reducing difficulties in situations of pedagogical interaction.

Keywords: genetic and psychological communicative and reflective training, pedagogical interaction, communication, influence, reflexivity, protection.

Ковальчук З.Я. Результаты формирующего влияния на рефлексивные характеристики оптимального педагогического взаимодействия

Аннотация. В статье автор вводит понятие генетико-психологического коммуникативно-рефлексивного тренинга, доказывает его эффективность. Эмпирические данные показывают положительное влияние генетико-психологического коммуникативно-рефлексивного тренинга на характеристики рефлексивности, психологической защиты личности, психологических трудностей общения в контексте педагогического взаимодействия. В частности, в экспериментальных тренинговых группах у участников этих групп улучшились показатели диалогичности межличностных отношений; позитивного отношения к людям; коммуникативной интолерантности; уровня рефлексии общения и взаимодействия, социорефлексии, сформированности педагогической рефлексии, использование копинг-стратегий в контексте педагогического взаимодействия и функционирования системы психологической защиты; роста коммуникативной компетентности и мастерства благодаря уменьшению трудностей в ситуациях педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: генетико-психологический коммуникативно-рефлексивный тренинг, педагогическое взаимодействие, общение, влияние, рефлексивность, защита.

Казанжи М.Й.¹

**Вираженість смислових аспектів мотивації допомоги
в реалізації фасиліативного потенціалу особистості в певних сферах життєдіяльності**

¹ Казанжи Марія Йосипівна, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та диференціальної психології

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, м. Одеса, Україна

Received October 3, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. В статті наведено результати емпіричного вивчення співвідношення смислової мотивації допомоги та параметрів фасиліативного потенціалу особистості. Встановлена зв'язаність фасиліативного потенціалу з сферою його реалізації, а також важливість моральних норм особистості в процесі фасилітації.

Ключові слова: фасиліативний потенціал, смислова мотивація допомоги, сфера фасиліативності.

Вступ. Допомога іншому є загальнолюдською цінністю, соціально заохочуваним явищем, вчинком благородним та добродесним. Особливим проявом допомоги в сприянні особистісному розвитку, зростанні є фасилітація, значущість якої важко переоцінити в контексті розвитку людства загалом та окремої особистості зокрема. Вивчення фасилітації не обмежується рамками лише соціальної психології та фізіології (Н. Триплет, В. Меде, Ф.Олпорт, В. Бехтерев, Р. Айонса, М. Обозов та ін.), в яких фасилітація розглядалась як зміна поведінки людини під впливом присутності інших. Аналіз мотиваційних аспектів допомоги з цієї точки зору показав важливість присутності інших задля підсилення мотивації розв'язання поставленого завдання або реалізації домінуючої реакції людини.

Розширення розуміння фасилітації (особливо представниками екзистенційно-гуманістичного спрямування психотерапії та консультування – К. Роджерс, В. Франкл, А.Маслоу та ін.) призвело до глибшого трактування феномену фасиліативності і збагачення його розуміння в сучасній науці (І.М. Авдєєва, О.Г. Врубльовська, Р.С. Дімухаметов, О.С. Андрєєв, О.О. Кондрашихіна, М.В. Молоканов, І.В. Жижина, Л.І.Тімоніна, та ін.). Наразі увага дослідників концентрується не лише на ситуативних чинниках фасилітації, особливостях протікання процесу фасиліативного впливу, а й на особистісних – причому не тільки людини, що здійснює фасиліативний вплив (фасилітатора), але й особи, яка відчуває цей вплив на собі (фасилітуємого). Виявлення та аналіз мотиваційних аспектів здійснення фасиліативного впливу є складним та водночас актуальним дослідницьким завданням, так як основна маса робіт стосується безпосередньо самого процесу здійснення фасилітації, технік, способів, прийомів, технологій, які можна застосовувати. Вивчення ж мотиваційних механізмів здійснено частково з зазначенням вагомості ціннісно-смислової сфери, що вказує на актуальність роботи в цьому напрямку – адже часто допомога, яка трактується як фасиліативна, відбувається завдяки дотриманню соціальних норм, відтворенню усталених форм поведінки, задля задоволення певних потреб, тощо. Відповідно, метою даної роботи було встановлення зв'язку смислових аспектів мотивації допомоги та реалізації фасиліативного потенціалу особистості в певних сферах життєдіяльності.

Організація та методики дослідження. Дослідження проводилось на базі Південноукраїнського

національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Вибірка дослідження – 400 осіб віком 18-25 років. Репрезентативність вибірки забезпечувалась відбором за властивостями генеральної сукупності, тобто стратифікованим випадковим відбором. Вузкоспрямованою вибіркою є відносно фахової належності досліджуваних – представники професії типу «людина-людина», а саме – майбутні вчителі. Така вузкоспрямованість була обрана спеціально задля глибшого вивчення особливостей фасиліативного потенціалу людини, оскільки більшість дослідників вказують на значну вираженість фасиліативності саме у представників соціономічних професій (К. Роджерс, О.О. Кондрашихіна, М.А. Амінов, М.В. Молоканов, І.В. Жижина, Р.С. Дімухаметов, Л.І. Тімоніна, С. Степанов, О.Г.Врубльовська та ін.).

Прояви фасиліативності вивчались за допомогою створеного нами комплексу методик, який включає: «Тест-опитувальник фасиліативного потенціалу особистості», за допомогою якого можна виміряти емоційний (ЕК), когнітивний (КК), вольовий (ВК), потребово-мотиваційний (ПМК), поведінковий (ПК) та ціннісно-смисловий (ЦСК) компоненти, які в поєднанні репрезентують актуалізаційну та ресурсну складові фасиліативного потенціалу особистості (ФП). «Методика дослідження смислової мотивації допомоги» дає інформацію щодо вираженості дев'яти індексів – фасилітації (Іф), інгібіції (Іі), децентрації (Ідц), центрації (Іц), екзистенціальності (Іе), негативності (Ін), комунікативності (Ік), пізнання себе (Іпс) та дотримання соціальних норм (Ідсн). «Методика діагностики індивідуальних відмінностей фасиліативності за сферами прояву» встановлює вираженість проявів фасиліативності в п'яти сферах: навчання та виховання (н), сімейні (с), дружні (д), професійні (п), загальнолюдські (з) взаємовідносини шляхом розв'язання конкретних життєвих ситуацій. В кожній сфері виділяються показники фасилітації (Ф), моральності (М), раціональності (Р), формалізму (Фр).

Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерної програми SPSS 16.0 for Windows, використовувалась кількісний аналіз даних (кореляційний, кластерний).

Результати та їх обговорення. Міра взаємозв'язку змінних вивчалася за допомогою кількісного аналізу, якому передувала перевірка параметру нормальності розподілу з застосуванням критерію Колмогорова-Смирнова. Встановлено, що суттєвих відмінностей

від нормального виду немає, тому опісля проведено кореляційний аналіз з використанням коефіцієнту г-Пірсона.

Таблиця 1

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками фасиліативного потенціалу особистості та параметрами смислової мотивації допомоги

	ЕК	КК	ВК	ПК	ПМК	ЦСК
Іф	100*				218**	263**
Іі	-144**	-148**	-228**	-153**	-166**	-247**
Іц	113*		136**	135**	115*	206**
Іп			-131**		-188**	-290**
Іе			-137**			-152**
Ік					104*	
Ік						116*
Ідсн			-100*		-119*	-132**

Примітка: 1) знак «*» - значуща відмінність ($p \leq 0,05$); знак «**» - висока значуща відмінність ($p \leq 0,01$) та ($p \leq 0,001$); 2) $n=400$ досліджуваних; 3) нулі та коми опущено; 4) тенденції підкреслено.

Результати кореляційного аналізу показали найбільшу кількість зв'язків потребово-мотиваційного (ПМК), ціннісно-смислового (ЦСК) та вольового (ВК) компонентів фасиліативного потенціалу з параметрами смислової мотивації допомоги. Зокрема, всі показники фасиліативного потенціалу на 1% рівні значущості від'ємно корелюють з індексом інгібіції (Іі). ВК, ПМК та ЦСК від'ємно зв'язані з Ідсн (5%), Іц (1%). Індекс пізнання себе не виявляє жодного зв'язку з компонентами фасиліативного потенціалу.

В загальному вигляді слід зауважити додатній зв'язок компонентів ФП з індексами фасилітації, децентрації, екзистенціальності та комунікативності, що варто розглядати як переважання певних мотиваційних спонукань в реалізації особистістю власного фасиліативного потенціалу. Від'ємні зв'язки виявлені з індексами інгібіції, центрації на собі, негативності та дотримання соціальних норм – саме такі мотиваційні тенденції є перепонами в актуалізації фасиліативного потенціалу. Розглянемо цей зв'язок в контексті прояву фасиліативного потенціалу в певних сферах життєдіяльності (див. Табл. 2).

Всі компоненти фасиліативного потенціалу демонструють додатні 1% рівня значущості кореляційні зв'язки з в показниками фасиліативності у всіх без виключення сферах життєдіяльності – це ще раз підтверджує, що фасиліативність як прояв фасиліативного потенціалу проявляється, а тому й може діагностуватись і вивчатись лише в певній сфері життєдіяльності (або їх сукупності). Найвні також від'ємні зв'язки показників ФП з формальним відношенням у ситуації звертання за допомогою, а дотримання моральних норм та раціональність в сприянні додатно зв'язані з переважною кількістю показників фасиліативного потенціалу.

Як видно з двох наведених таблиць, з одного боку параметри фасиліативного потенціалу від'ємно зв'язані з індексом дотримання соціальних норм (Ідсн), а з іншого – додатно з показником дотримання моральних норм (Мн, Мс, Мд, Мп). Цей факт насправді не є протиречивим, а пояснюється різною спрямованістю кожної з шкал. Ідсн вимірює мотиваційний

аспект здійснення допомоги в ретроспективі (вже здійснених вчинків) і з запитанням досліджуваного навіщо людина здійснює допомогу. Якщо допомога є з метою фасилітації, то це, за нашими результатами, від'ємно корелює з дотриманням соціальних норм (адже основним спонуканням повинно бути сприяння розвитку іншого, а не дотримання правил, які можуть не сприяти цьому). За результатами бесід з досліджуваними встановлено, що вони найчастіше навіть не задумуються про норми суспільства в момент здійснення фасиліативних вчинків. Якщо ж допомога здійснюється з основним мотиваційним спонуканням норм суспільства, то вираженість фасилітації зменшується (від'ємна кореляція).

Таблиця 2

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками фасиліативного потенціалу особистості та параметрами прояву фасиліативності за сферами життєдіяльності

Сфери	Показники фасиліативного потенціалу особистості						
	ЕК	КК	ВК	ПК	ПМК	ЦСК	
Навчання	Фн	372**	235**	287**	286**	348**	423**
	Мн	121*		101*	110*	122*	
	Рн	177**	116*	132**			105*
	Фрн	-182**	-158**	-99*	-98*		-104*
	ЕК	КК	ВК	ПК	ПМК	ЦСК	
Сімейні відносини	Фс	296**	164**	243**	249**	264**	323**
	Мс			105*			
	Рс	112*	104*	100*		121*	166**
	Фрс		-149**	-181**			
	ЕК	КК	ВК	ПК	ПМК	ЦСК	
Дружні стосунки	Фд	271**	198**	301**	223**	289**	311**
	Мд	156**		105*			
	Рд					98*	100*
	Фрд			-103*			
	ЕК	КК	ВК	ПК	ПМК	ЦСК	
Професійні відносини	Фп	290**	204**	337**	243**	292**	398**
	Мп		100*	110*			
	Рп					122*	178**
	Фрп	-104*		-166**			-134**
	ЕК	КК	ВК	ПК	ПМК	ЦСК	
Загальнопод-стосунки	Фз	305**	215**	345**	279**	355**	382**
	Мз		119*				
	Рз						
	Фрз						

Занурення ж досліджуваного в конкретну ситуацію допомоги (тут і тепер) показує вагомість норм суспільства – показники Мн, Мс, Мд, Мп в вираженості фасиліативності. Водночас важливим є те, що це норми суспільства, які прийняті особистістю і стали вже її власними моральними нормами.

Фасиліативний смисл допомоги (Іф) додатно на значущому рівні зв'язаний з проявом фасилітації в конкретній сфері життєдіяльності (Фн, Фс, Фз), раціональністю (Рн, Рс, Рд, Рп) та дотриманням моральних норм (Мс).

Корелюють з показниками фасиліативності в сферах життєдіяльності індекси екзистенціальності (Іе) та комунікативності (Ік). Індеси інгібіції (Іі), центрації на собі (Іц) від'ємно зв'язані з показниками прояву фасиліативності в певних сферах життєдіяльності. Прояв фасиліативності у всіх виділених сферах життєдіяльності (Фн, Фс, Фз, Фд, Фп) додатно корелює з екзистенціальністю (Іе), що є свідченням того, що ек-

зистенціальні аспекти буття можуть бути додатковими мотиваційними чинниками прояву фасилітації в певній сфері, адже переважна більшість показників фасиліативного потенціалу особистості не виявляє зв'язків з індексом екзистенціальності.

Таблиця 3.

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками смислової мотивації допомоги та параметрами прояву фасиліативності за сферами життєдіяльності

		Показники смислової мотивації допомоги					
		Iф	Ii	Iц	Iн	Iе	Iк
Показники прояву фасиліативності в певних сферах життєдіяльності	Фн	142**	-125*		-116*	135**	
	Мн		-140**				121*
	Рн	247**					
	Фрн		148**				
	Фс	153**		-152**	-168**	181**	
	Мс	158**	-149**			90	
	Рс	195**					
	Фд					103*	
	Мд		-174**				
	Рд	200**					96
	Фп					146**	
	Мп		-131**				87
	Рп	150**					
	Фрп					-103*	
	Фз	151**	-180**	-157**		133**	161**
Мз		-142**					

Концептуалізуючи поняття фасиліативного потенціалу, ми запропонували погляд на це явище як формування вищого, особистісного порядку, яке має безпосереднє відношення до ціннісно-смислової сфери особистості, проявляється в різних сферах життєдіяльності та актуалізується за рахунок різних мотиваційних тенденцій. Перевірка цієї гіпотези спонукала нас в процесі комплексного емпіричного дослідження фасиліативності зупинитись на вивченні положення фасиліативного потенціалу в системі психологічних явищ за допомогою статистичної процедури, яка досить чітко впорядковує об'єкти в порівняно однорідні групи. Наш вибір зупинився на кластерному аналізі даних, застосування якого дозволяє уникнути втрати частини вихідної інформації, неминучої при застосуванні факторного аналізу. Значною перевагою також є можливість простого та наочного відображення не тільки зв'язків змінних, кластерів, а й їх підпорядкованість (ієрархічність) [1]. В даному дослідженні був застосований агломеративний різновид ієрархічного алгоритму кластерного аналізу (див. Рис. 1.), принципово відмінністю якого є послідовне об'єднання (розділ) груп елементів (в нашому випадку - змінних), тобто створення ієрархічної структури кластерів з відображенням послідовності об'єднання двох кластерів і відстаней між ними.

Визначаючи кількість кластерів, ми керувались як можливістю змістовної інтерпретації отриманих результатів, так і особливостями динаміки збільшення відмінностей за кроками кластеризації – послідовності агломерації.

Розгляд результатів кластерного аналізу показав виділення декількох кластерів, в найбільш узагальненому вигляді можна позначити кластер фасиліативності та нефасиліативності-інгібітності.

Слід відмітити, що на першому кроці агломерації утворюється кластер, який складають сутнісні параметри фасиліативності – прояв фасиліативності у всіх виділених сферах життєдіяльності (Фд, Фп, Фс, Фз) та компоненти фасиліативного потенціалу особистості (ЦСК, ПМК, ВК, ЕК, ПК, КК). Таке поєднання свідчить про правомірність розгляду фасиліативності як прояву актуалізованого фасиліативного потенціалу, а оскільки цей прояв завжди повинен мати арену, площадку, сферу, область прояву, то така близькість параметрів фасиліативного потенціалу та показників фасилітації в окремих сферах життєдіяльності є емпіричним підтвердженням створеної нами динамічної моделі фасиліативності.

Наступними приєднуються показники дотримання моральних норм, які декларуються суспільством та прийняті особистістю і т.д., а завершується цей великий кластер фасиліативності приєднанням індексів комунікативності, децентрації, пізнання себе та ін. як мотиваційних елементів фасиліативної поведінки.

Звертає на себе увагу абсолютно окремих кластер нефасиліативності-інгібітності, який складається з двох невеликих підкластерів. В перший увійшли показники формального відношення до іншого при прямому звертанні за допомогою (Фрн, Фрс тощо) та індекс негативності (Ін), який визначається як кількість смислових категорій, в яких сприяння іншій людині є задля набуття рівноваги, балансу, «щоб не стало гірше», причому неважливо кому знадобилась ця рівновага – собі чи іншим - важливо те, що людина хоче комусь допомогти задля того, щоб не сталося щось погане, а не задля того, щоб сталося щось краще, тобто допомога продукується намаганням прийти в стан гомеостатичної рівноваги, тому ймовірний значний вплив ситуативної складової або ж намагання полегшити свій стан.

Другий підкластер утворили індекси інгібітності (Ii), центрації на собі (Iц) та дотримання соціальних норм (Iдсн). Таким чином, наочно показано підпорядкованість даних параметрів та особливу близькість інгібіції та допомоги іншому заради власного комфорту, вигоди для себе, тобто, не дивлячись на те, що допомога начебто спрямована на іншу людину, вона першочергово спрямована в тій чи іншій формі лише на власну персону.

Проведене дослідження дозволило дійти до таких висновків:

1. Встановлено зв'язок всіх компонентів фасиліативного потенціалу з показниками прояву фасиліативності у всіх без виключення сферах життєдіяльності. Отже, фасиліативність як актуалізований фасиліативний потенціал проявляється, а тому й може діагностуватись та вивчатись лише в певній сфері життєдіяльності (або їх сукупності).

2. Переважання таких смислів допомоги, як фасилітація, децентрація, екзистенціальність та комунікативність є потужними мотиваційними спонуканнями в реалізації особистістю власного фасиліативного потенціалу. Якщо ж смислом допомоги є інгібіція, центрація на собі, негативність або ж пряме дотримання соціальних норм, які не є прийнятими особистістю в якості власних моральних стандартів, то такі мотива-

ційні тенденції можуть виступати перепонами в актуалізації фасиліативного потенціалу.

3. Норми суспільства є важливими регуляторами в здійсненні допомоги іншому. Відносно прояву фасиліативності, то пряме (формальне) дотримання норм суспільства не сприяє здійсненню фасилітації. Водночас дотримання норм і правил суспільства особистістю, якщо вони прийняті нею і стали її внутрішньою

канвою розмежування власних дій і вчинків позитивно впливає на здійснення фасилітації.

4. Доведено особливу близькість інгібіції та допомоги іншому заради власного комфорту, вигоди для себе, тобто, не дивлячись на те, що допомога начебто спрямована на іншу людину, вона першочергово спрямована в тій чи іншій формі лише на власну персону.

***** H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S *****

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)

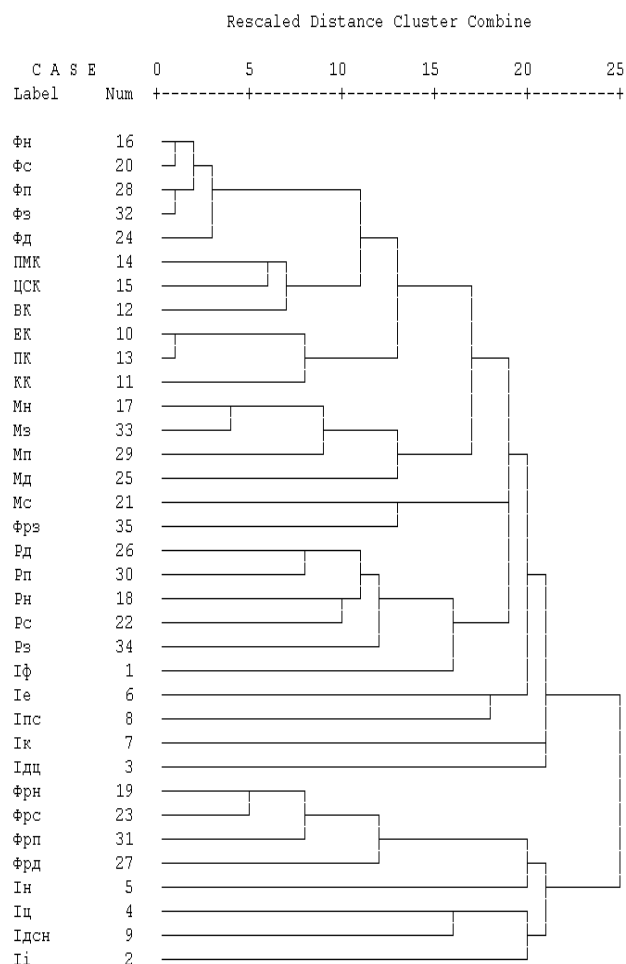


Рис. 1. Кластерний аналіз показників фасиліативного потенціалу, смислової мотивації допомоги та особливостей прояву фасиліативності за сферами життєдіяльності

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А.Д.Наследов. - Спб.: Речь, 2006. - 392с
 1. Nasledov A.D. Matematicheskiye metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannyh. Uchebnoye posobiye / A.D.Nasledov. – Spb.: Rech, 2006. – 392 s..

Kazanzhy M.I. The intensity of sense aspects of help in the personal facilitative potential realization in certain areas of life

Abstract. The paper represents the data of quantitative (correlation and cluster) analysis. Its results indicate the preferred connection of facilitative potential parameters with such motivational senses of help as facilitation, decentration, existential and communicative skills which can be regarded as the prevailing sense motivational tendencies in the personal facilitative potential realization in the context of helping behavior. It has been experimentally established the negative relationship between the facilitative potential parameters and indices of inhibition, self-centration, negativity and compliance with social norms which is interpreted as a precondition for creating obstacles to the facilitative potential actualization. Social norms are important regulators in helping others. As to the facilitative ability manifestations, the direct (formal) compliance with the norms of society does not contribute to facilitation. At the same time compliance with rules and regulations in the case of their adoption by persons as their own moral standards is directly related to the facilitative ability manifestation. The results of cluster analysis have shown the division of facilitative ability indicators and pa-

rameters of non-facilitative-inhibiting abilities into two different clusters indicating the principal essential difference. The cluster of facilitative ability mostly consists of components of the facilitative potential, facilitative ability manifestations in certain areas of life and the moral standards of a human. The given arguments prove the appropriateness of studying the facilitative ability as manifestations of the actualized facilitative potential and is an empirical confirmation of our dynamic model of the facilitative ability.

Keywords: *facilitative potential, sense motivation of help, an area of facilitative ability.*

Казанжи М.И. Выраженность смысловых аспектов помощи в реализации фасилитивного потенциала личности в определенных сферах жизнедеятельности

Аннотация. В статье представлены результаты количественного (корреляционного и кластерного) анализа, результаты которого свидетельствуют о преимущественной связи показателей фасилитивного потенциала с такими мотивационными смыслами помощи, как фасилитация, децентрация, экзистенциальность и коммуникативность – именно их можно рассматривать как преобладающие смысловые мотивационные тенденции в реализации личностью собственного фасилитивного потенциала в контексте помогающего поведения. Отрицательные взаимосвязи параметров фасилитивного потенциала установлены с индексами ингибции, центрации на себе, негативности и соблюдения социальных норм, что трактуется как предпосылка возникновения препятствий в актуализации фасилитивного потенциала. Нормы общества являются важными регуляторами в помощи другому. Относительно проявления фасилитивности, то прямое (формальное) соблюдение норм общества не способствует фасилитации. В то же время, соблюдение норм и правил в случаи принятия их личностью в качестве собственных моральных стандартов напрямую связано с проявлением фасилитивности. Результаты кластерного анализа показали разделение показателей фасилитивности и параметров, свидетельствующих о нефасилитивности-ингибитивности в два разных кластера, что свидетельствует об их принципиальном сущностном отличии. Кластер фасилитивности в основном составили компоненты фасилитивного потенциала, проявления фасилитивности в определенных сферах жизнедеятельности и показатели моральных норм человека, что свидетельствует о правомерности рассмотрения фасилитивности как проявления актуализированного фасилитивного потенциала и является эмпирическим подтверждением созданной нами динамической модели фасилитивности.

Ключевые слова: *фасилитивный потенциал, смысловая мотивация помощи, сфера фасилитивности.*

Михальская Ю.А.¹

Коммуникативно-личностное содержание стратегий психологической защиты в профессиональной деятельности медицинских сестер

¹ *Михальская Юлия Анатольевна, научный корреспондент лаборатории психологии обучения, Институт психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины, г. Киев, Украина
Received October 4, 2013; Accepted October 28, 2013*

Аннотация. В статье представлено теоретико-эмпирическое изучение коммуникативно-личностного содержания стратегий психологической защиты в профессиональной деятельности медицинских сестер. Теоретическое обоснование проблемы касается вопросов необходимости изучения данного аспекта в профессиональной деятельности медицинских сестер в силу обязательного сопровождения качества лечебного процесса их коммуникативно-личностными характеристиками. Подчеркивается, что сфера личностных проблем медицинских сестер находит свое отображение в виде их психологической защиты. Конкретизация понятия психологической защиты в контексте обязательного учета условий эмоциональной напряженности профессиональной деятельности позволяет рассматривать коммуникативно-личностное содержание стратегий психологической защиты как индикатор деонтологической компетентности и культуры медицинского работника. Разработанная программа эмпирического исследования, а также комплекс используемых методов математической обработки результатов исследования позволяет конкретизировать теоретические положения в виде реальных психологических фактов: уровень эмоциональной напряженности условий профессиональной деятельности детерминирует формирование отличных друг от друга стратегий психологической защиты; у медицинских сестер, которые работают в отделениях поликлиники, выраженными являются стратегии замещения, отрицания и проекции, а у медицинских сестер, работающих в отделениях инфекционных больниц, выделяются стратегии компенсации и рационализации; психологическое наполнение стратегий психологической защиты медицинских сестер, работающих в разных условиях эмоциональной напряженности, демонстрирует коммуникативно-личностные отличия выраженной коммуникативности и альтруистичной дружелюбности на фоне отсутствия чувствительности и эмпатийности у медицинских сестер отделений поликлиник, и проявлений практичности, выдержанности, социальной направленности, зависимости и эмпатийности медицинских сестер отделений инфекционной больницы.

Ключевые слова: *психологическая защита, стратегия психологической защиты, коммуникативно-личностные характеристики, профессиональная деятельность, медицинская сестра.*

Постановка проблемы изучения стратегий психологической защиты весьма актуальна в аспекте ее рассмотрения в профессиональной деятельности медицинских сестер. Медицинское обслуживание больных находится в тесной взаимосвязи с искусством их обхождения, где одну из центральных позиций относительно эффективности прохождения этого процесса, занимает личность медицинской сестры. Ее лич-

ностные качества, помогающие пониманию другого человека и приобретению его доверия, имеют достаточно сильный терапевтический эффект [3]. Поэтому выбранный контекст изучения стратегий психологической защиты медицинских сестер, является актуальным в пределах теоретико-эмпирических исследований профессиональной и клинической психологии.

Профессиональные умения медицинской сестры не

всегда являются реальными в практической деятельности, и причиной такой нереализованности выступают личностные проблемы самой медсестры, которые, по нашему мнению, часто входят в сферу неосознаваемого, а на осознаваемом уровне проявляются в виде психологической защиты, как например вытеснение, регрессия, замещение, отрицание, проекция, компенсация, гиперкомпенсация и рационализация.

Психологическая защита личности рассматривается как специальная регулятивная система стабилизации, направленная на устранение или сведение к минимуму чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Функция психологической защиты проявляется в ограничении сферы сознания от негативных, травмирующих переживаний. В данном исследовании будем придерживаться определения психологической защиты как совокупности бессознательного психических процессов, обеспечивающих оборону психики и личности от опасных негативных и деструктивных действий внутриспсихических и внешних импульсов. Можно сказать, что психологическая защита это особая форма бессознательной психической активности, которая позволяет облегчить, хотя бы на некоторое время, конфликт и снять напряжение, а в конкретных ситуациях и изменить смысл событий и переживаний.

Проведенный теоретико-методологический анализ проблемы позволил сформулировать гипотезу, согласно которой коммуникативно-деонтологическое содержание профессиональной деятельности медицинских сестер обусловлено выраженной стратегией психологической защиты, которая выражается в личностных и коммуникативных особенностях поведения медицинских сестер, работающих в разных условиях по показателям эмоциональной напряженности.

Согласно поставленной гипотезе, нами разработана программа эмпирического исследования коммуникативно-личностного содержания стратегий психологической защиты медсестер, которая включает в себя диагностическую констатацию с помощью методик: диагностики типологии психологической защиты (Р.Плутчик), диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении В.Бойко, диагностики эмпатийных способностей В.Бойко, диагностики коммуникативной установки В.Бойко, многоуровневого личностного опросника "Адаптивность" А.Маклакова и С.Чермянина, самооценки психических состояний Г.Айзенка, изучения стратегий копинг-поведения (шкала SACS), диагностики межличностных отношений Т.Лири и 16-факторного личностного опросника Р.Кеттела. Следует добавить, что кроме перечисленных методик, как вспомогательные, использовались методы беседы, наблюдение за работой медсестер, изучение их личных дел.

Для эмпирического подтверждения теоретических положений, изложенных в теоретическом разделе работы и определение правомерности использования предложенных диагностических методик, было проведено исследование на выборке медицинских сестер (n=268). При формировании выборочной совокупности были соблюдены требования к ее содержательности путем подбора выборки, соответствующей предмету исследования и основной исследовательской гипотезе.

При обработке результатов констатирующего эксперимента использованы следующие методы математической статистики: критерий нормальности Колмогорова-Смирнова (для определения степени соответствия эмпирического распределения нормальному с целью адекватного выбора дальнейших методов обработки эмпирических данных); непараметрический критерий Манна-Уитни (для установки межгрупповых различий в уровнях проявления основных признаков типичных стратегий психологической защиты отдельно в выборках медицинских сестер с разным уровнем эмоциональной напряженности деятельности); факторный анализ (для минимизации количества переменных и концентрации информации об основных коммуникативно-личностных характеристиках стратегий психологической защиты в форме небольшого массива данных); корреляционный анализ (для установления связей между коммуникативно-личностными характеристиками медицинских сестер и основными стратегиями их психологической защиты). Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью компьютерного обеспечения SPSS для Windows версия 13.0 [1].

Условия эмоциональной напряженности трудовой деятельности медицинских сестер детерминирует формирование разнообразных стратегий психологической защиты. Именно поэтому выборка исследования была дифференцирована на две группы по показателю "эмоциональная напряженность деятельности". В первую группу вошли медсестры, работающие в поликлинике (n=136), во вторую группу – медсестры, работающие в отделениях инфекционных больниц (n=150).

Дальнейшая работа с эмпирическим материалом предусматривает определение типа распределения полученных данных для определения группы методов, позволяющих установить различия между личностно-коммуникативными психологическими характеристиками (как детерминантами формирования стратегий психологической защиты) представителей этих двух групп. Для этого использован Z-критерий нормальности Колмогорова-Смирнова. Специфика распределения данных указывает на дальнейшее использование непараметрического U-критерия Манна-Уитни [2].

Полученные результаты свидетельствуют, что показатели диагностических критериев отличаются между собой, что демонстрирует дифференциацию личностных и коммуникативных характеристик респондентов, работающих в различных условиях эмоциональной напряженности деятельности. Статистически значимыми ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,001$) оказались различия между большинством диагностических критериев, что еще раз подтверждает правомерность дифференциации медицинских сестер в зависимости от условий деятельности и важность поиска причин формирования различных стратегий психологической защиты. Однако некоторыми механизмами психологической защиты одинаково часто пользуются респонденты из обеих групп (независимо от условий эмоциональной напряженности деятельности): вытеснение, регрессия и реактивное образование – эмпирические значения этих шкал почти совпадают ($p \geq 0,10$).

В результате подсчета критерия U-Манна-Уитни были установлены личностные и коммуникативные особенности респондентов, между которыми не зафиксированы статистически значимые отличия: негибкость эмоций, доминирование негативных эмоций, нежелание сближаться с людьми, общий показатель проявления эмоциональных барьеров в общении, рациональный канал эмпатии, установки, способствующая эмпатии, общий показатель эмпатии, завуалированная жестокость, открытая жестокость, недовольство, негативный опыт общения, коммуникативная толерантность, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, избегание, фактор Н (нерешительность), фактор L (подозрительность). Перечисленные шкалы не учитывались в дальнейшем анализе эмпирических данных.

Следующим шагом в изучении особенностей построения стратегий психологической защиты в профессиональной деятельности медицинских сестер стал процесс минимизации количества переменных и концентрации информации о коммуникативных и личностных детерминантах формирования стратегий в виде небольшого массива характеристик. Для решения этой задачи нами использован метод факторного анализа. С помощью процедуры факторизации уменьшается размерность исходного пространства коррелирующих между собой признаков и обеспечивается более экономная их репрезентация при минимальных потерях исходной информации. Так нами получена факторную структуру коммуникативно-личностных детерминант, которые определяют использование медсестрами поликлиник и отделений инфекционных больниц конкретных механизмов психологической защиты.

Для определения количества факторов был использован критерий Кайзера (количество факторов равно числу компонентов, собственные значения которых больше единицы). Правомерность применения метода факторного анализа на данной выборке проверялась с помощью критерия Кайзера-Мейера-Олкина: значение корреляции между фактором и переменными, входящих в его структуру менее 0,6 в анализе не учитывались.

Прежде всего, нами установлена факторная структура коммуникативных детерминант формирования стратегий психологической защиты медицинских сестер, работающих в поликлиниках. По результатам факторного анализа были определены шесть основных компонентов, определяющих коммуникативные особенности медицинских сестер, работающих в поликлиниках. В частности к первому фактору, который объясняет 17,4 % дисперсии, входят такие показатели как отзывчивость (0,862), добросовестность (0,844), доверчивость (0,785), уступчивость (0,632). Второй фактор (приблизительно 16 % дисперсии) наиболее тесно связан с такими показателями: уверенность в себе (0,892), доминантность (0,832), требовательность (0,781). Третий фактор (11,1 % суммарной дисперсии) имеет сильную связь с показателем скептицизма (0,854). Четвертый фактор (8,7 % суммарной дисперсии) интегрировал такие показатели примененных нами диагностических методик: эмоциональный канал эмпатии (-0,712), интуитивный канал эмпатии

(0,687). Пятый фактор (около 7,5 % суммарной дисперсии) описывает такой психологический показатель как неумение управлять эмоциями (0,687). Шестой фактор, объясняющий 7,4 % дисперсии, в наибольшей мере определяют показатели идентификации в эмпатии (0,741), проникающей способности эмпатии (0,719). Выделенные шесть факторов описывают более 68 % дисперсии массива данных, что свидетельствует о достаточно высокой достоверности полученных результатов.

Следующий этап исследования предусматривал поиск факторной структуры личностных детерминант формирования доминирующих стратегий психологической защиты медицинских сестер поликлиник. По результатам факторного анализа были определены девять основных компонентов, определяющих личностно-поведенческие детерминанты формирования стратегий психологической защиты медицинских сестер поликлиник. В частности, первый фактор, который объясняет 12,7 % дисперсии, объединил такие показатели как агрессивность (0,890), тревожность (0,860), ригидность (0,855), фрустрация (0,841). Во второй фактор (8,9 % суммарной дисперсии) вошли показатели конформности (0,752), развитого интеллекта (0,665), прямолинейности (0,639). Третий фактор (6,7 % дисперсии), определяется такими показателями как асертивные действия (0,807), открытость (-0,617). Четвертый фактор, который составляет 8,9 % суммарной дисперсии, в наибольшей степени определяют показатели адаптивных способностей (0,761) и нервно-психической устойчивости (0,737). Пятый фактор (около 6,5 % дисперсии) содержит показатели коммуникативных особенностей (0,814) и моральной нормативности (0,809). Шестой фактор (6,2 % дисперсии) сформировали такие характеристики как высокая чувствительность (0,750) и осторожные действия (0,625). Седьмой фактор, описывающий 5,3 % суммарной дисперсии, определяется через высокую эгонапряженность (0,748). Восьмой фактор (5,2 % дисперсии) подтверждает высокий уровень супер-эго (0,725). В девятый фактор (5,2 % дисперсии) вошли такие элементы как экспрессивность (0,723) и косвенные воздействия (0,706). Выделенные девять факторов описывают более 60 % дисперсии массива данных.

Дальнейшее применение факторного анализа направлено на установление коммуникативно-личностных детерминант формирования стратегий психологической защиты медицинскими сестрами из инфекционных отделений (эмоциональная напряженность их деятельности несколько отличается от деятельности медицинских сестер в поликлиниках).

Итак, по результатам факторного анализа были определены шесть основных компонентов, определяющих коммуникативные особенности медицинских сестер, работающих в инфекционных отделениях. В частности первый фактор (17,2 % дисперсии) объединил такие показатели как добросовестность (0,878), чуткость (0,822), доверчивость (0,761), уступчивость (0,653). Ко второму фактору (почти 16 % дисперсии) вошли такие характеристики как уверенность в себе (0,887) и доминирование (0,862). Третий фактор (11,3 % дисперсии) объединил признаки скептицизма

(0,898) и требовательности (0,691). В четвертом факторе (10,4 % дисперсии) выделяется проявление проникающей способности эмпатии (0,706), интуитивно-го канала эмпатии (0,678) и идентификации в эмпатии (0,668). Пятый фактор, объясняющий примерно 8,4 % дисперсии, определяется через показатель неумения управлять эмоциями (0,846). Шестой фактор (7,6 % дисперсии) содержит следующие коммуникативные особенности как обоснованный негативизм (-0,848) и неадекватное проявление эмоций (0,614). Выделенные факторы описывают 70 % дисперсии массива данных.

Следующий этап исследования предвидел поиск факторной структуры личностно-поведенческих детерминант формирования стратегий психологической защиты медицинских сестер инфекционных отделений. В результате применения факторного анализа к диагностическим шкалам были определены девять основных компонентов, определяющих личностно-поведенческие детерминанты формирования стратегий психологической защиты медицинских сестер инфекционных больниц. В частности, первый фактор (13,5 % дисперсии) объединил такие показатели как агрессивность (0,847), фрустрация (0,818), тревожность (0,773). Во второй фактор (10,1 % дисперсии) вошли такие личностно-поведенческие характеристики как агрессивные действия (-0,785), косвенные воздействия (0,759) и осторожные действия (0,676). Третий фактор (9,9 % дисперсии) объединил признаки адаптивных способностей (0,802), коммуникативных особенностей (0,731), нервно-психической устойчивости (0,626) и моральной нормативности (0,612). Четвертый фактор (5,8 % дисперсии) включает такие признаки как асоциальные действия (0,771) и импульсивные действия (0,640). Пятый фактор (5,5 % дисперсии) определяется через показатели эго-напряженности (-0,672) и выраженной чувствительности (0,614). Шестой фактор (5,3 % дисперсии) характеризуется содержанием ассертивных действий (-0,753) и конформности (0,638). В седьмом факторе (5,1 % дисперсии), объединились такие составляющие как зависимость от группы (-0,768) и самоуверенность (0,701). Содержание восьмого фактора (5 % дисперсии) определяется через интерпретацию практичности (0,795), а девятого фактора (4,5 % дисперсии) через показатели воздержания. Выделенные девять факторов описывают более 65 % дисперсии массива данных.

Стоит подробнее остановиться на взаимосвязях между механизмами психологической защиты и коммуникативно-личностными характеристиками медицинских сестер. Для этого была использована процедура корреляционного анализа с целью проверки гипотезы о связи между переменными с использованием коэффициента корреляции r -Пирсона. Подсчет корреляционных связей между выраженными показателями стратегий психологической защиты (замещение, отрицание и проекция) и факторами, определяющими коммуникативные и личностно-поведенческие характеристики медицинских сестер, работающих в поли-

клинике, показал положительную связь между показателями стратегии психологической защиты *замещения* с показателями коммуникативных свойств ($p \leq 0,05$) и отрицательную связь с показателями доминантности, ассертивных действий и чувствительности ($p \leq 0,01$); положительную связь между показателями стратегии психологической защиты *отрицания* с показателями альтруистического дружелюбия и выраженных коммуникативных свойств ($p \leq 0,01$) и отрицательную связь с показателями ассертивных действий и сдержанности ($p \leq 0,05$), а также положительную связь между показателями стратегии психологической защиты *проекции* с показателями альтруистического дружелюбия, агрессивности ($p \leq 0,05$) и коммуникативных свойств ($p \leq 0,01$) и отрицательную связь с показателями интуитивной эмпатии, идентификационной эмпатии, адаптивных способностей и чувствительности ($p \leq 0,01$).

Фиксация корреляционных связей между выраженными показателями стратегий психологической защиты (замещение и проекция) и факторами, определяющими коммуникативные и личностно-поведенческие характеристики медицинских сестер, работающих в инфекционной больнице, показал положительную связь между показателями стратегии психологической защиты *компенсации* с показателями практичности и сдержанности ($p \leq 0,05$) и отрицательную связь с показателями асоциальных действий ($p \leq 0,05$) и потребности в свободе ($p \leq 0,01$), а также положительную связь между показателями стратегии психологической защиты рационализации с показателями независимости ($p \leq 0,01$), проникающей эмпатии и неагрессивных действий ($p \leq 0,05$).

Таким образом, проведенное исследование дает возможность сделать соответствующие выводы относительно психологического наполнения стратегий защиты медицинских сестер, работающих в разных условиях эмоциональной напряженности: медицинские сестры отделений поликлиник демонстрируют коммуникативно-личностные характеристики выраженной коммуникативности и альтруистичной дружелюбности, в отличие от медицинских сестер отделений инфекционной больницы, у которых на фоне отсутствия чувствительности и эмпатийности, более выраженными выступили проявления практичности, выдержанности, социальной направленности, зависимости и эмпатийности. Следует добавить, что именно этот аспект личностного поведения хорошо прослеживается средствами наблюдения, и может выступать сферой эффективной психологической коррекции. Наблюдая за профессиональной работой медсестер в отделениях и общаясь с врачами и медсестрами-коллегами, ощущается необходимость проведения с определенной группой медицинских сестер комплекса профилактических мероприятий по коррекции их психозащитных свойств личности, которые являются неотъемлемой частью профессиональных способностей медицинской сестры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бююль А. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых зако-

номерностей: пер. с нем. – СПб. : «ДиаСофтЮП», 2005. – 608 с.

2. Наследов А.А. Математические методы психологических исследований. Анализ и интерпретация данных / А.А. Наследов. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 392 с.

3. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными / И. Харди ; [пер. с венгер.]. – Будапешт : Изд-во Академии наук Венгрии, 1988. – 338 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Buhl A., SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей [Art of information processing. Statistical data analysis and hidden regularities restoration.], SPb: DiaSoftYuP Publ., 2005. – 608p.

2. Nasledov A.A., Matematicheskiye metody psikhologicheskikh issledovaniy. Analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical

methods of psychological researches. Analysis and data interpretation], SPb: ООО “Rech” Publ., 2004. – 392p,

3. Khardi I., Vrach, sestra, bolnoi. Psichologiya raboty s bolnymi [A doctor, a nurse, a patient. Psychology of work with patients], Budapest: Hungarian Academy of Science Publ., 1988. – 338p.

Mikhalskaya Yu.A. Communicative and personal content of psychological defense strategies in professional activities of nurses

Abstract. The article deals with theoretical and empirical study of the communicative and personal content of psychological defense strategies in professional activities of nurses. Theoretical substantiation of the problem regards to the questions of necessity to study this aspect in professional activities of nurses because of obligatory support of medical process quality by their communicative and personal characteristics. It is emphasized that the scope of personal problems of nurses finds its reflection in the form of their psychological defense. Concretization of the concept of psychological defense in the context of obligatory account of terms of emotional tension of professional activity allows us to consider the communicative and personal strategies content as indicator of psychological defense of deontological competence and culture of medical worker. The developed program of empirical study, as well as a complex of used methods of mathematical processing of the results of the study allows concretizing theoretical concepts in the form of real psychological facts: the level of emotional tension of professional activity conditions determines the formation of distinct psychological strategies; among nurses who work in branches of polyclinics, substitution, denial and projection strategies are expressed, while nurses who work in departments of infectious hospitals, compensation and rationalization strategies are expressed; psychological filling of psychological defense strategies of nurses working in different conditions of emotional tension, demonstrates communicative and personal differences of expressed communicative and altruistic friendliness amid the lack of sensitivity and empathy among nurses in branches of polyclinics, and manifestations of practicality, consistency, social orientation, dependence and empathy of nurses who work in departments of infectious hospitals.

Keywords: psychological defense, psychological defense strategy, communicative and personal characteristics, professional activities, nurse.

Пелипенко М.М.¹, Балицька А.А.²

Теоретичний аналіз поняття поведінки як організованої діяльності особистості

¹ Пелипенко Микола Миколайович, ад'юнкт

² Балицька Аліна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник кафедри цивільного захисту та медицини катастроф

Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, м. Черкаси, Україна

Received October 18, 2013; Accepted October 28, 2013

Анотація. Проблема поведінки людини, незважаючи на досить тривалий процес її дослідження у педагогічній і психологічній науках, залишається актуальною. Причиною цього автори вважають багатогранність людського інтелекту, а також складні взаємозв'язки між фізіологічними та психологічними чинниками, що детермінують прийняття рішень та виконання відповідних їм дій. Метою даної роботи було систематизувати уявлення щодо поняття поведінки як психологічної категорії, зробити висновок про його “еволюцію” у психологічній і педагогічній науках. Проведений теоретичний аналіз дасть змогу не тільки краще зрозуміти суть процесу поведінки взагалі, а й може стати базисним кроком у вивченні поведінки людей конкретних професій, зокрема тих, що пов'язані із ризиком для життя та здоров'я.

Ключові слова: поведінка, психіка, особистість, мотивація.

Незважаючи на тривалі дослідження поведінки людини, на сучасному етапі розвитку психологічної науки складно конкретно пояснити і визначити це явище та закономірності його формування, оскільки уявлення і знання у цій області не мають чітких границь, теорії часом суперечать одна одній. Основи теорії поведінки людини були закладені ще в XIX-XX століттях І.П. Павловим, І.М. Сеченовим, В.М. Бехтеревим, Н. Тінбергеном, К. Лоренцом, Дж.Б. Уотсоном, тобто представниками російської школи фізіології, а також прихильниками теорії біхевіоризму – основних на той час напрямків вивчення поведінки.

Спочатку в загальному вигляді поведінку розуміли як будь-які зовнішні прояви й реакції індивіда (рухові, мовні тощо), зв'язані системою “стимул – реакція”, проте сучасне розуміння цього явища виходить далеко за рамки сукупності реакцій на зовнішній стимул [7, с. 5]. Звісно, більш глибоке опанування сутності людської поведінки не могло протікати без розширення горизонтів прикладних досліджень.

Біологічний словник вважає поведінку здатністю тварин змінювати свої дії, реагувати на вплив зовнішніх та внутрішніх факторів [3, с. 483-484]. За словником Мещерякова та Зінченка, поведінка – це рухова

активність живих істот, яка включає в себе моменти нерухомості, виконавча ланка вищого рівня взаємодії цілісного організму з оточуючим середовищем, яка (активність) може спостерігатися зовні [5].

У психіатрії поведінкою називають сукупність дій, вчинків, які здійснює індивід в процесі своєї взаємодії з навколишнім середовищем, опосередкованих зовнішньою (руховою) та внутрішньою (психічною) активністю. За визначенням видатного вітчизняного психолога С.Л. Рубінштейна «під поведінкою розуміють певним чином організовану діяльність, що здійснює зв'язок організму з навколишнім середовищем» [9, с. 102].

В юриспруденції поведінка виражається у формах і способах взаємодії індивідів і соціальних груп з оточуючою дійсністю [2]. Розрізняють поведінку агресивну, маячну, девіантну, делінквентну, неадекватну, установчу (яка відображає бажання представити себе у певному світлі) [6].

Таким чином, аналіз різних тлумачень явища поведінки дає змогу простежити певні спільні риси: це сукупність дій і активності особистості, що виникає у відповідь на певні зовнішні чи внутрішні фактори і направлена на взаємодію з навколишнім світом з метою досягнення власних цілей. Найбільш повно і різнобічно поведінка досліджена у психології особистості. Оскільки надалі ми зосередимо увагу саме у цій царині, буде доцільним визначити її предмет. Психологія особистості – це розділ психології, що вивчає особистість та різноманітні індивідуальні процеси, такі як її взаємозв'язок з соціумом, життям, іншими людьми [1]. З огляду на саме визначення, на нашу думку, є очевидним, що одним з предметів вивчення психології особистості є поведінка людини, якої, відповідно, торкається і кожний з основних напрямків цієї науки, котрі традиційно розділяють на такі:

- біхевіоральна психологія (Б.Ф. Скіннер, Дж.Б. Вотсон, Е. Торндайк);
- глибинна (психодинамічна) теорія особистості (З. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг, Е. Еріксон, К. Хорні);
- когнітивний і соціально-когнітивний напрямок (Дж. Келлі, А. Бандура, Дж. Роттер);
- гуманістичний і феноменологічний напрямок (А.Х. Маслоу, К.Р. Роджерс);
- диспозиційний напрямок (Г.У. Олпорт, Р. Кеттелл);

Один з корифеїв біхевіоризму Джон Бродес Вотсон називав поведінку “безперервним потоком активності, яка виникає в момент запліднення яйця і ускладнюється в процесі розвитку організму” [4, с. 224]. Таким чином, Вотсон одним з перших вчених звернув увагу на активність як певну ознаку поведінки організму, проте зводив зовнішній прояв поведінки в основному до рухової активності.

Вельми радикальні біхевіористські погляди сповідував Беррес Фредерік Скіннер, який повністю відкидав автономність людини і внутрішні фактори її поведінки, відповідно, на противагу “абстрактним теоріям” він стверджував, що тільки оточення і зовнішні фактори пояснюють усі аспекти поведінки, а людський організм слід виключити з її досліджень. Останнє вказує на те, що Скіннер ігнорував і фізіологічні, і наслідково-генетичні закономірності, визнаючи, що во-

ни в якійсь мірі впливають на поведінку, проте все одно не піддаються змінам і контролю, а тому не варті уваги [10]. Ще одним класичним біхевіористським підходом була точка зору, що один представник будь-якого біологічного виду здатен надати повну інформацію про характер поведінки усього виду. Скіннер виділяв два типи поведінки: респондентна (певні стимули ведуть за собою прогнозовані реакції) і оперантна (реакції обумовлюються результатом, тобто спонтанна поведінка не має очевидного стимулу, а контролюється стимулом, який наступить після неї).

Таким чином, біхевіористська теорія розглядає поведінку як реакції на зовнішні стимули. Відповідно, змінювати і контролювати її можна через навчання, засобами якого отримується досвід, котрий і грає визначальну роль. Скіннер уточнював, що найефективніший вплив на поведінку можливий за допомогою переважно авersiveвних (негативних) стимулів.

Засновник теорії психоаналізу Зігмунд Фрейд розглядав поведінку як наслідок певного енергетичного стану людини і його перетворень. Таким чином, видатний вчений, поєднуючи психологічну науку із тогочасними здобутками фізики і фізіології, спроектував закон збереження енергії на поведінку людини і прийшов до висновку, що кожна людина має деяку єдину психічну енергію, яка може змінювати тільки форму при сталій кількості і активує та регулює поведінку цієї людини. Джерелом такої енергії він назвав психофізіологічний стан збудження, причиною виникнення якого (за допомогою енергії збудження) є тілесні потреби, що формують психічні образи, виражені у формі бажань – інстинкти, за Фрейдом. Вчений дійшов висновку, що саме інстинкти є визначальним фактором і основною причиною будь-якої активності людини, а тому, прямо чи опосередковано, вони впливають і на її поведінку, кінцевою ціллю будь-якої форми котрої являється прагнення зменшити неприємне напруження, викликане накопиченням і надлишком психічної енергії [10, с. 116].

Витоки будь-яких (зовнішніх, соціальних, прихованих, особистих) проявів поведінки людини Фрейд вбачав у зв'язках між її обумовленими віковим розвитком головного мозку глибинними рівнями психіки, діяльність яких забезпечується складними внутрішніми психічними процесами і нервовою системою. Ним була побудована загальновідома топографічна модель особистісної організації, яка поділила психічне життя людини на три рівні: свідоме, передсвідоме і несвідоме. Пізніше вчений переглянув свою концепцію і ввів у неї три структури особистості, які, зрозуміло, беруть безпосередню участь у процесах формування поведінки [10, с. 110-116]:

1. Ід (від лат. «id» – «воно») – безпосередньо пов'язане з біологічними потребами, завдяки чому виникає вищезгадана психічна енергія, яка змушує нас діяти. Ід підпорядковується лише необхідності розрядити цю енергію і не зважає ні на наслідки, ні на соціальні заборони, навіть на самозбереження – воно несвідоме, темне, хаотичне, вільне від будь-яких обмежень і правил.

2. Его (від лат. «ego» – «я») – отримує структуру і енергію від ід і протиставляє себе йому, тому що має відповідати соціальній реальності і забезпечувати са-

мозбереження, балансує між психічною картиною і зовнішнім світом і зберігаючи таким чином розумну, помірну напруженість шляхом відстрочки зменшення психічної енергії до соціально і біологічно безпечного моменту.

3. Суперего (від лат. «super» – «над» і «ego» – «я») – є «сховищем» загальноприйнятих норм і соціальних правил, відповідно, служить для гальмування інстинктів, які формує ід, і фактично підштовхує людину до постійного розвитку думок, слів і вчинків. Людина отримує перші знання від батьків, далі з розширенням кола спілкування їх кількість збільшується; при достатньому рівні особистість може вийти на самоконтроль.

Сам Фрейд називав будь-яку форму поведінки захисною, що хоча і здається дещо вузьким поглядом на таке складне і різноманітне явище (ця позиція також критикувалася Г. Мюрреєм [8]), проте дозволяє і дотепер застосовувати погляди вченого при розгляді девіантної, деструктивної поведінки, яка досить часто має саме захисний характер, а тому її корекція без урахування цього фактору не буде ефективною.

Ще одним прибічником психодинамічного напрямку був Альфред Адлер, учень Фрейда, який згодом відмовився від його поглядів, зосередившись на соціальних аспектах поведінки: він розумів людину не тільки як систему зв'язків між її внутрішніми психічними складовими, а й як частину більшої системи – суспільства. Взагалі, за Адлером, людина постійно ставить перед собою цілі і старається досягти їх, рухається в напрямі росту й розвитку. Свою думку щодо мотивації цього руху він змінював з часом: агресивність і почуття меншовартості, яке людина намагається компенсувати і досягти переваги, прагнення влади і домінування над іншими, проте у процесі розвитку теорії в ній став враховуватися фактор «соціального інтересу» – тобто певний інстинкт, який змушує людину пожертвувати своїми особистими цілями заради блага суспільства [10, с. 165-166]. Таким чином, лейтмотивом робіт вченого є соціальний контекст поведінки людини, без урахування якого зрозуміти її неможливо. В результаті, за Адлером, поведінка представляється як прагнення до вдосконалення, а також як бажання і відповідна їм активність особистості в процесі досягнення певних майбутніх цілей, які сприймаються кожним індивідом через призму соціальних зобов'язань і потреб та суб'єктивними особистими думками про події, що мають місце у теперішньому та майбутньому часі.

Карл Густав Юнг вбачав мотивацію поведінки у глибинних психічних силах і образах, які формувалися протягом усього процесу еволюції і виражаються у прагненні людини до постійного розумового і фізичного розвитку. Цей унікальний для кожної особистості процес реалізації свого «Я» Юнг називав індивідуацією, а його кінцевою ціллю вважав самореалізацію – недоступну більшості людей свідому реалізацію усіх сторін своєї психічної реальності, всебічний розвиток усіх її елементів. Як і Фрейд, «спадкоємцем» якого вважався на початку своєї наукової діяльності Юнг, він розділяв душу (термін, аналогічний «особистості») на три структури [10, с. 199]:

1. Его (центр сфери свідомості, завдяки якому ми сприймаємо себе людьми).

2. Особисте несвідоме (відчуття і спогади, які колись усвідомлювались, але тепер загубили свої фарби, забуті чи подавлені, а також комплекси – емоційно заряджені думки та відчуття, винесені з особистого чи родового досвіду індивідуума, які суттєво впливають на його поведінку. Юнг стверджував, що особисте несвідоме може бути усвідомлене і мати надмірний вплив на життя людини).

3. Колективне несвідоме (зберігає досвід предків людини і людства взагалі, думки і відчуття, спільні для людських істот; тобто є результатом спільного для всіх людей минулого, а тому однакове для всіх. Складається з архетипів – вроджених факторів, які змушують людину діяти так чи інакше в конкретних ситуаціях).

Отже, Юнг вважав, що поведінку людини формувало бажання рухатися вперед, до самореалізації, і сам процес цього руху, в ході якого на людину впливає свідомість, а також несвідомі власні і набуті в процесі еволюції думки і відчуття. Юнг і Адлер були прибічниками теорії психоаналізу, проте з часом створили власні теоретичні системи особистості і стали опонентами Фрейду. Вони вважали надмірною увагу, яку приділяв їх вчитель сексуальності і агресії, визнаючи основним фактором становлення особистості її природне прагнення до кращого, до розвитку, яке проходить не лише глибоко в її свідомості, а за активної участі суспільства. Щоб показати зв'язок поведінки людини з цим оточуючим фактором Юнг виокремив дві життєві установки особистості: екстраверсія (цікавість, прив'язаність до зовнішнього світу, комунікабельність) і інтроверсія (зацікавленість власними думками, прагнення усамітнення, замкненість); ця класифікація використовується і понині.

Інший напрямок психологічної науки – когнітивна психологія – брав за основу здатність людини до мислення і доводив, що вплив цієї здатності на її поведінку не можна ігнорувати. Зокрема, Джордж Александр Келлі називав людей вченими, дослідниками по своїй суті, які заради ефективної взаємодії з оточуючою дійсністю прагнуть її якнайдетальніше вивчити і зрозуміти. На основі цього твердження він зробив два висновки: по-перше, людина у більшій мірі орієнтована на майбутнє, а не на минуле чи сьогодення, значить, її поведінка також зазнає цього впливу (Келлі називав її попереджувальною за своєю природою), а по-друге, людина не просто реагує на своє оточення, а здатна формувати уявлення про нього. Цікавою також є філософія конструктивного альтернативізму, згідно з якою не існує такого, про що не могло б бути двох протилежних суджень, зрозуміло, що це стосується і такої суб'єктивної категорії, як поведінка, котра ніколи не може бути визначена повністю.

Як і психодинамічний, когнітивний напрямок пройшов шлях до усвідомлення значності ролі соціуму, в якому перебуває людина. Зважаючи на це, психологи почали розглядати поведінку як комплекс взаємодії між складними внутрішніми психічними явищами і факторами зовнішнього середовища. Наслідком цього став цілий напрямок – соціально-когнітивний, основними представниками якого можна

вважати Альберта Бандуру і Джуліана Бернарда Роттера, чий погляд на формування поведінки також варто згадати.

На думку Бандури, когнітивні фактори, соціальні впливи та фактор поведінки взаємозалежні; це означає, що оточення впливає на поведінку, але і людина відіграє певну роль у формуванні соціальної реальності. Це знайшло відображення у його концепції самоефективності – принципі, згідно з яким за допомогою самостійних впливів на всі аспекти свого функціонування людина здатна контролювати події у своєму житті. На відміну від Скіннера, він розглядав навчання як результат не отримання досвіду, а спостереження чи прикладів вироблення навичок поведінки [10, с. 380].

Роттер погоджувався як і з роллю соціального оточення у поведінці взагалі, так і з концепцією самоефективності зокрема, а також підкреслював важливість здатності людини мислити і передбачати. Саме вона визначає поведінку індивіда, оскільки люди прагнуть рухатися до очікуваних цілей, котрі мають привести до заохочень, так як люди постійно прагнуть заохочень і уникають покарань, і їх поведінка узгоджується з цим явищем. Ключ до прогнозу поведінки, за Роттером, лежить у потенціалі поведінки, тобто вірогідності якоїсь форми поведінки в конкретній ситуації. Вибір форми поведінки залежить від очікування особистості від даної ситуації на основі набутого раніше досвіду. Згідно зі своїми поглядами на залежність поведінки від переконань і умінь людини екстраполювати теперішні події на майбутнє Роттер умовно розділив людей на “екстернатів” (вірять, що їх доля залежить від оточуючих факторів, удачі, долі, щасливого випадку) та “інтернатів” (впевнені, що всі події в житті є наслідком їх особистих якостей, вчинків) [10, с. 421] та фактично став автором і нині активно вживаного терміну “локус контролю”.

Таким чином, з соціально-когнітивної точки зору, поведінка людини – це форма активності, процес якої залежить від її психологічних та інтелектуальних якостей, а також від впливу оточуючого середовища, з яким людина знаходиться у постійному взаємному зв'язку, за допомогою якого вони впливають і змінюють одне одного. Первинними детермінантами поведінки можна вважати здатність людини до аналізу, вміння оцінювати теперішні і на основі них майбутні події, мотивацію до позитивних результатів діяльності та характер відносин з оточенням, які можуть як сприяти, так і заважати формуванню поведінки, що сприяє досягненню цілей індивіда.

Прихильники гуманістичної галузі психології вважають, що поведінка зумовлена особливостями сприйняття людиною навколишнього середовища та її потребою в саморозвитку. Так, широко відома теорія ієрархії потреб людини Абрахама Харольда Маслоу, на чолі якої він ставив фізіологічні потреби, відчуття безпеки і захисту, далі потреби відношення до своєї персони оточуючих (належність до колективу, кохання) і самого себе (самоповага), а вершиною можливого розвитку людини він називав самоактуалізацію – повне використання свого таланту і ресурсів, реалізацію усього особистісного потенціалу [10, с. 495]. Задоволення потреб в порядку ієрархії сприяє самоакту-

алізації; у протилежному випадку людина віддаляється від досягнення своїх цілей, що позначається на її поведінці – вона може набути ознак деструктивної і саморуїнної.

Позиція щодо самореалізації, як і гуманістична психологія взагалі, близька і Карлу Ренсому Роджерсу, котрий суть людини вбачав у русі вперед, до поставленої мети, а її поведінку як продукт інтерпретації реалій навколишньої дійсності, яку кожна особистість сприймає суб'єктивно, але для неї результат цього сприйняття і буде реальністю, що формуватиме поведінку. Не погоджуючись з християнськими канонами про гріховність і слабкість людини, відкидаючи вчення Фрейда про її безсилість перед несвідомим, яке може штовхнути на злочин чи насильство, Роджерс підкреслював, що злі і нищівні відчуття виникають тоді, коли людина з якоїсь причини віддалилась від своєї справжньої природи; коли ж свідомість людини функціонує повністю, її істинним бажанням стає гармонія між собою і оточенням. На звинувачення у безпідставному оптимізмі Роджерс відповідав, що за свій 30-річний досвід психотерапевта він працював з чималою кількістю жорстоких, деструктивних, асоціальних людей, але з часом в них відкривались і позитивні тенденції, які давали надію на вилучення [10, с. 533].

На противагу психоаналізу і біхевіоризму, гуманістична теорія пропагує унікальність людини у порівнянні з тваринами, її цілісність, позитивність, здатність до самовизначення у житті і творчу суть, які проявляються і в її поведінці – в основі своєї доброзичливий і конструктивний, а відхилення від цієї норми можуть бути спричинені особливо несприятливими обставинами, фрустрацією, незадоволеннями потребами, але не злими намірами самої людини.

Близькою до гуманістичного напрямку психології особисті є диспозиційний, основною ідеєю якого є певне протиріччя: існують риси особистості, тобто люди схильні реагувати усталеним способом в різних ситуаціях, проте не існує двох однакових людей. Цим характеризується теорія Гордона Вілларда Олпорта, який розглядав поведінку крізь призму особистісного зросту та самореалізації саме конкретного індивідуума, а також залежності від певної конфігурації рис, які роблять її відносно стабільною незалежно від плину часу та ситуації. Олпорт підкреслював, що ці риси є реальними, а не умоглядними, адже присутні у кожній людині, наприклад, доброта, брехливість, ніжність тощо [10, с. 274]. Якості, що формують особистість, є ядром досліджень і Ганса Айзенка та Реймонда Кеттела, котрі стверджували, що поведінкові механізми базуються на індивідуальному наборі визначальних параметрів, і розходились в думці лише щодо їх кількості.

Очевидно, що принципи будь-якого явища можна зрозуміти тим краще, чим ширший спектр наукових поглядів буде розглянутий. Спорідненість напрямів психології особистості дала змогу проаналізувати закономірності виникнення і фактори розвитку поведінки крізь призму існування людини як особистості, як психологічної одиниці, а також торкнутися різних точок зору, що базуються на теоретичному фундаменті, створеному класиками психології.

Таким чином, психологічна категорія поведінки людини тлумачиться залежно від контексту науки або галузі, що її розглядає; ракурс розуміння цього поняття змінювався і в ході природного хронологічного розвитку цих наук. Систематизація постулатів згаданих у статті вчених демонструє, що явище поведінки у первинному своєму значенні містило в собі переважно фізіологічні категорії інстинкту, потреби,

активності, руху. Проте надалі в уявленнях про поведінку почала відігравати значну роль психічна складова, конструкти якої заповнили прогалини у дефініції поняття поведінки: мова йде про реалізацію особистістю своїх можливостей, досягнення цілей, потреби саморозвитку, особливості ментального характеру світосприймання, вплив навколишнього оточення тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психология личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Психология_личности
2. Юридическая психология: словарь терминов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/20/word/povedenie>
3. Биологический энциклопедический словарь / Главный редактор М.С. Гиляров. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 831 с.: ил.
4. Бихевиоризм: Торндайк Э., Принципы обучения, основанные на психологии; Уотсон Дж.Б. Психология как наука о поведении. – М., 1988.
5. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Олма-пресс. 2004.
6. В.М. Блейхер, И.В. Крук. Толковый словарь психиатрических терминов, 1995. – 640 с.
7. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
8. Психология: учебник / [Текст] В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 775 с. – (Университеты России).
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
10. Хьелл Л. Теории личности: Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб.: Питер Пресс, 2003. – 608 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Psikhologiya lychnosti [Psychology of personality]. – [electronic source]. – Mode of access: http://ru.wikipedia.org/wiki/Psikhologiya_lychnosti
2. Yurydycheskaya psikhologiya: slovar' terminov. [Legal psychology: a glossary of terms]. – [Electron resource]. - Mode of access: <http://vocabulary.ru/dictionary/20/word/povedenie>
3. Biologicheskii entsiklopedicheskiy slovar' [Encyclopedic Dictionary of Biology] / Glavnnyy redaktor M.S. Gilyarov. – М.: Sovetskaya entsiklopediya, 1986. – 831 s.: il.
4. BikheviORIZM: Torndayk E., Printsipy obucheniya, osnovannyye na psikhologii [Principles of Learning, based on the psychology]; Uotson Dzh.B. Psikhologiya kak nauka o povedenii [Psychology as a science of behavior]. – М., 1988.
5. Bol'shoy psikhologicheskii slovar' [A significant psychological vocabulary]. Sost. Meshcheryakov B., Zinchenko V. Olmapress. 2004.
6. V.M. Bleykher, I.V. Kruk. Tolkovyy slovar' psikhiatricheskikh terminov [Dictionary of psychiatric terms], 1995. – 640 s.
7. Zmanovskaya Ye.V. Deviantologiya: (Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya) [Deviantology (Psychology of deviant behavior)]: Uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy. – М.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2003. – 288 s.
8. Psikhologiya: uchebnik [Psychology: a textbook] / [Tekst] V.V. Nurkova, N.B. Berezanskaya. – 2-ye izdaniye, pererabotannoye i dopolnennoye. – М.: Vyssheye obrazovaniye, Yurayt-Izdat, 2009. – 775 s. – (Universitety Rossii).
9. Rubynshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii. – SPb.: Pyter, 2007. – 713 s.
10. KH'yell L. Teorii lichnosti: Osnovnyye polozheniya, issledovaniya i primeneniye [Theories of Personality: Basic Aspects, research and application] / L. KH'yell, D. Zigler – SPb.: Piter Press, 2003. – 608 s.

Pelypenko M.M., Balitska A.A. Theoretical analysis of the phenomenon behavior as an organized activity of the individual

Abstract. The problem of human behavior, in spite of a long process of research in educational and psychological sciences, remains valid. The reason, the authors consider the diversity of the human intellect and the complex relationship between physiological and psychological factors that determine the decision and the corresponding action. The aim of this study was to systematize understanding of the concept of behavior as a psychological category, concluded its "evolution" in psychological and pedagogical sciences. The theoretical analysis will allow not only better understand the behavior of the process at all, but may be a step in the baseline study of the behavior of specific occupations, particularly those associated with risk to life and health.

Keywords: behavior, psyche, personality, motivation.

Пелипенко Н.Н., Балицкая А.А. Теоретический анализ явления поведения как организованной деятельности личности

Аннотация. Проблема поведения человека, несмотря на довольно длительный процесс ее исследования в педагогической и психологической науках, остается актуальной. Причиной этого авторы считают многогранность человеческого интеллекта, а также сложные взаимосвязи между физиологическими и психологическими факторами, детерминирующими принятие решений и выполнения соответствующих им действий. Целью данной работы было систематизировать представления о поведении как психологической категории, сделать вывод о его "эволюции" в психологической и педагогической науках. Проведенный теоретический анализ позволит не только лучше понять суть процесса поведения вообще, но и может стать базовым шагом в изучении поведения людей конкретных профессий, в частности тех, которые связаны с риском для жизни и здоровья.

Ключевые слова: поведение, психика, личность, мотивация.

Форноляк И.В.¹

Профессионально-ориентированная информационная компетентность в перспективах становления личности

¹ Форноляк Инна Владимировна, аспирант Киевского университета имени Бориса Гринченко, заместитель директора по научно-методической работе, практический психолог-методист учебно-воспитательного комплекса «Общеобразовательная школа I-III ступеней №3 – лицей», Обуховского городского совета Киевской области, г. Киев, Украина

Received October 2, 2013; Accepted October 28, 2013

Аннотация. В статье раскрыты психологическая сущность профессионально-ориентированной информационной компетентности и целесообразность её целевого развития в младшем школьном возрасте. Определены показатели, критерии и основные направления развития у учащихся начальных классов профессионально-ориентированной информационной компетентности, а именно: способы самопознания, стремление к самоисследованию, самоизучению; мотивы овладения самооценкой и самоконтролем, отношение к обучению.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная информационная компетентность, целевое развитие, самопознание, способы самопознания, самоисследование, самонаблюдение, самоанализ, самооценка, самоконтроль, отношение к учебе.

Школьное образование становится значимым фактором становления личности, ее жизнестойкости и жизнеспособности в сложных условиях глобального информационного общества, которое выдвигает к человеку дополнительные требования. Среди ключевых компетентностей, которые должны быть сформированы в личности выпускника и которые обеспечат ему правильный выбор успешной профессии, являются профессионально-ориентированные компетентности. Профессионально-ориентированная компетентность является интегрированной психологической категорией, содержащая различные взаимодействующие компоненты, ведущим из которых является информационная компетентность личности.

Информационная компетентность преимущественно формируется в начальной школе, а на последующих этапах образования только развивается и совершенствуется. Поэтому развитие информационной компетентности младших школьников является одной из приоритетных задач школы. Ключевой характеристикой этой компетентности выражается в том, что она является составной частью других компетентностей, в частности профессионально-ориентированной. Поэтому так важно осуществлять целенаправленное развитие данного новообразования уже в младшем школьном возрасте. Благоприятность психики младшего школьника, его готовность подражать, исследовать себя и окружающий мир, доверие к родителям, учителю – всё это создаёт уникальные возможности для развития информационной компетентности.

Именно на этом возрастном этапе дети в любых культурах учатся, приобретая знания о своем внутреннем и внешнем - социальном - мире. Одновременно у них формируется своё представление о компетентности. Сила компетентности, основы которой закладываются в этом возрасте, обуславливает дальнейшую эффективность человека в социальной, экономической, политической и профессиональной жизни [3, с. 183].

Информационная компетентность составляет психологическую предпосылку для саморазвития и самореализации младшего школьника в учебной деятель-

ности. Она может рассматриваться как этап в личностном становлении человека.

Актуализация проблемы развития информационной компетентности учащихся начальных классов ориентирована на обучение их способа учения, овладение методами и приёмами межличностного общения. Современные методы обучения направляют способности личности в младшем школьном возрасте на самостоятельность построения новых форм организации учебной деятельности, её культуры, правил и требований. Способы самопознания поддерживают интерес учащихся к информационной базе знаний и направляют их активность на исследовательскую деятельность.

В связи с этим важное значение приобретает профориентационная работа в начальной школе, условиями которой реализуется опережающая функция обучения с познавательно-исследовательским направлением его задач. В содержании функций опережающего обучения развитие информационной компетентности во взаимодействии с познавательно-исследовательской деятельностью является одним из приоритетных направлений становления личности младшего школьника. Именно в психологических условиях развития информационной компетентности познания себя, других и исследовательская деятельность, связанная с окружением, обеспечивает формирование креативности мышления, самостоятельности учебных действий младших школьников, ориентацию на выбор будущей профессии.

Основанием данного исследования послужили труды разных ученых, изучавших вопросы основных подходов к толкованию понятий «компетентность» и «информационная компетентность», разработки действенных технологий развития информационной компетентности младших школьников, использование профинформационного материала на занятиях в начальных классах.

Современная научно-психологическая литература имеет значительное количество работ отечественных и зарубежных ученых, которые исследовали вопросы формирования ключевых компетентностей школьни-

ков (И.И. Ермаков, В.Р. Ильченко, Н.Ф. Голованова, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.).

Проведенный анализ научных источников дает основания для определения понятия «информационная компетентность младшего школьника» как инновационно-динамического процесса, который отличается возрастной спецификой и имеет типичные стадийные тенденции развития. Каждая стадия характеризуется ожидаемым результатом – психологическим новообразованием, характеристикой которого является готовность личности младшего школьника пользоваться приобретенной информационной компетентностью при выполнении ведущего вида деятельности.

Младший школьный возраст имеет исключительное значение для развития информационной компетентности. Ведь учебная деятельность, в условиях которой формируется данная компетентность, в этом возрасте является ведущей. О том, что в начальной школе закладывается основа для миропонимания, формирования естественнонаучной картины мира, писали в своих трудах В.В. Абраменкова, Ю.А. Аксенова, А.З. Зак, Л.В. Занков, В.Р. Ильченко, З.И. Калмыкова и другие. Учебная деятельность способствует развитию информационной компетентности и её компонентов у младшего школьника, когда все психологические процессы становятся в значительной степени произвольными, внутренне опосредованными.

Развиваются эмоциональная, волевая и интеллектуальная сферы. По данным исследований украинских ученых Г.А. Балла, Н.А. Бойко, М.И. Борышевского, Ю.З. Гильбуха, А.К. Дусаевичко, С.Д. Максименка, Е.И. Машбица, В.А. Моляко, В.Ф. Моргуна, Н.А. Побирченко, В.В. Рыбалки, А.В. Скрипченка, В.А. Семиченко, Ю.М. Швалба направленность на познание, на получение новых знаний является ведущим компонентом учебной деятельности. Основы познавательной самостоятельности и мотивации к получению знаний закладываются в школе, поэтому именно младший школьный возраст имеет большие резервы развития информационной компетентности учащихся.

Проблематика развития профессионально-ориентированной информационной компетентности младших школьников представлена в работах ученых, которые исследовали возможности профинформационного материала (Л.А. Йовайша, Е.М. Павлютенков, С.Н. Чистякова), привлечение учащихся к учебно-познавательной деятельности как средства развития в младших школьников интереса к миру профессий, труда, сочетание между собой различных методов и форм с учетом своеобразия профориентационного материала (О.Г. Ватульова, О.О. Зайцева, В.П. Тименко). Психологические основы профессиональной ориентации младшего школьника разрабатывали такие известные в психологической науке личности, как Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Б.А. Федоришин.

Цель написания статьи заключается в раскрытии психолого-педагогических основ целевого развития у младших школьников информационной компетентности как одного из структурных компонентов готовности личности к созданию образа профессионального «Я», способности осознавать себя субъектом профессионального выбора.

Целевое развитие профессионально-ориентированной информационной компетентности младших школьников – это результат обобщения экспериментальных поисков в решении проблемы подготовки учащихся к выбору успешной профессии и жизнедеятельности в условиях рыночной экономики. Его основной задачей является научить подрастающую личность делать осознанный выбор фактов экономики, психологии самопознания, которые были бы ориентирами в овладении школьниками основами выбора профессии.

Показателями развития информационной компетентности младших школьников являются: потребность ежедневно познавать и изучать себя, окружающую учебную и жизненную среду, мир вокруг себя (вопросы); наличие устойчивого интереса к себе, ровесникам и миру профессий; выработка привычки к учебному труду; приобретение умений экономить время; внимание к изменениям в социально-экономической и учебной среде, к познавательной новизне; обучаемость способа составления собственных заданий, обнаружения задач; удовлетворенность обучением и его результатами; потребность в самостоятельном исправлении ошибок; владение действиями самооценки и самоконтроля; склонность к исследовательской реально действующей среде и мира профессий; принятие и осознание своих обязанностей, понимание правил поведения; наблюдательность и внимательность в процессе обучения и во время досуга; понимание объективных критериев успеха.

Критериями эффективности целевого развития профессионально-ориентированной информационной компетентности младших школьников, формируемых в четкой последовательности в процессе обучения, можно считать следующие: сформированный способ самопознания; умение самоопределяться в информационном пространстве; способность к самооценке, самоконтролю, рефлексии; положительное, ответственное отношение к учебе.

Ведущими линиями целевого развития являются способы самопознания; стремление к самоисследованию, самоизучению; мотивы овладения самооценкой и самоконтролем; отношение к обучению. Конкретизируем эти направления целевого развития учащихся младшего школьного возраста.

1. Интерес к своей личности – важная особенность каждого человека, которая побуждает его к поиску ответа на острые вопросы: кто я, как найти свое место в жизни, как улучшить свои отношения с окружающими, как выявить и реализовать свои способности.

Понятием «самопознание» раскрывается устойчивый, осознанно динамический процесс приобретения ребенком знаний и представлений о самом себе. Познавая себя, личность выстраивает отношения с окружающими, сама развивает отношение к жизнедеятельности, к тем её условиям, которые способствуют реализации её потребностей, интересов, склонностей и способностей. Представление о себе «будущем» поддерживает эмоциональное и интеллектуальное удовлетворение собой относительно собственных достижений.

Таким образом, познание себя является той движущей силой, которая регулирует понимание ценностей личностного жизненного успеха.

В процессе самопознания происходит активное приобретение младшим школьником новых знаний об окружающем мире путем актуализации знаний о себе, о своем месте в реально действующей среде в рамках активного взаимодействия с другими людьми.

Самопознание как процесс познания собственного «Я», основывается на определенных *способах*, которые трактуются как совокупность определенных действий, приёмов или система приёмов, позволяющих познать себя, свой внутренний мир. Основными способами самопознания принято считать: самонаблюдение (интроспекция), самоанализ, самооценку, сравнение себя с другими, «Я»-прошлым и «Я»-настоящим в процессе деятельности как совместной, так и самостоятельной т.д..

2. **Самоисследование** – это наблюдение и изучение своей личности.

Стремление к самоисследованию означает настойчивое, страстное желание, тяга к изучению своего внутреннего мира, к познанию себя. Оно предполагает наличие в поведении личности таких мотивов, в которых выражена потребность в создании специальных условий для самоизучения. Стремление к самоисследованию хорошо осознанно по своей цели и связано с выраженными волевыми усилиями для её достижения. Оно может быть кратковременным процессом, психическим состоянием и свойством личности, которые определяют ее направленность.

Самоисследование необходимо для того, чтобы удовлетворить потребность в налаживании эффективного взаимодействия с собой и внешним миром. Если человек узнает как можно больше о себе, он сможет действовать более успешно, сможет влиять на свою жизнь. Главным в самоисследовании является состояние непонимания, которое порождает интерес изучить то, чего человек не понимает.

3. Результаты интегративной работы в сфере самопознания объединяются в особое образование самосознания личности – в ее *самооценку*. Самооценка возникает на основе обобщающей работы процессов самосознания, проходит разные этапы развития в ходе становления самой личности. Поэтому самооценка постоянно меняется, совершенствуется и не может быть завершённой окончательно, поскольку сама личность постоянно развивается, а, следовательно, изменяются и представления, понятия о себе, эмоционально-ценностное отношение к себе.

Самооценка – основной структурный компонент самосознания личности. Она выступает внутренним регулятором её поведения и деятельности. Из-за включения самооценки в структуру мотивации деятельности личность непрерывно соотносит свои возможности, внутренние психологические резервы с целями и средствами деятельности. В своём поведении в различных ситуациях общения человек постоянно соотносит себя с особенностями ситуации, поведением других людей, реакциями на своё поведение и т.д. Высшая форма саморегулирования на основе самооценки состоит в своеобразном творческом отношении к собственной личности – в стремлении изменить,

улучшить себя и в реализации этого стремления [9, с. 99].

Основным – рациональным – компонентом самооценки личности является протекание мыслительных операций - анализа, сравнения, синтеза и т.п. Вместе с тем в умственных действиях, ведущих к формированию самооценки, присутствует эмоциональный компонент, поскольку личность при самооценивании всегда обнаруживает определенное эмоциональное отношение к себе. От соотношения рационального и эмоционального в самооценке в значительной степени зависит характер последней. Чем больше человек руководствуется в оценке своих качеств, свойств осознанными знаниями, логическими рассуждениями и доказательствами, тем ближе к реальности является его самооценка, и, наоборот, снижение удельного веса рационального в пользу эмоционального приводит к росту разногласий между оценочными суждениями человека о себе и тем, каким он есть.

Важной психологической характеристикой самооценки является её содержательный аспект, то есть то, что составляет объект сознательной самооценки. Объектом самосознания могут быть: предметная деятельность и её результаты, поведение человека, его нравственные, умственные и физические качества, способности, черты характера, внешний вид, место в системе взаимоотношений с окружающей средой и т.д.

Самопознание является основой постоянного развития *самоконтроля и саморегуляции* человека. Самоконтроль проявляется в осознании и оценке субъектом собственных действий, психических состояний, в регуляции их протекания на основе требований и норм деятельности, поведения, общения. Самоконтроль является особым психологическим механизмом человека как субъекта деятельности, познания и общения.

4. Проблема развития *позитивного отношения к обучению* выступает важной составляющей общей проблемы отношений личности.

Феномен отношения человека к самому себе, своему «Я» и других людей стал объектом внимания многих ученых, философов, психологов, педагогов. В философской энциклопедии «отношение» рассматривается как: 1) момент взаимосвязи всех видов сущего, имеющих субъективную или объективную, абстрактную или конкретную форму; 2) склонность к классификации предметов, явлений и реакции на них с определенным постоянством в оценках. Среди разнообразия отношений ценным для нас является то, что внешние отношения зависят от внутреннего, являются их проявлением. Человек вступает в отношения с созданными им вещами, объективным миром и другими людьми, осваивает и созерцает самого себя в нём. При этом он начинает относиться к самому себе как человек (имеет самосознание) только через отношение к другому человеку как к себе подобному.

Категория «отношение» раскрывает субъективный характер связи личности с объективной реальностью, формируется на основе жизненного опыта, характеризуется избирательностью, целостностью, динамизмом, имеет большое значение в развитии личности.

Наличие у подрастающей личности позитивного отношения к окружающему миру, к другим людям, к самому себе и к ведущей деятельности является основным условием её гармоничного развития. Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте выступает учебная деятельность. В процессе выполнения учебной деятельности у школьника формируются ключевые компетентности (в том числе и информационная), развиваются его личностные качества и производится личностное отношение к этому виду деятельности.

Отношение к учёбе опеределается как система, в состав которой входят отношение школьника к учебной деятельности и его отношение к деятельности учителя. Данное отношение – это частично динамическая, частично устоявшаяся система осознанных избирательных связей личности как субъекта учебной деятельности с различными по значимости, субъективно оценёнными на основе жизненного опыта и оценок со стороны значимых других, объектами обучения. Такие связи отличаются определенной эмоциональной окраской и, соответственно, направляют поведенческую и учебную деятельности личности [1, с. 8].

Отношение школьника к обучению рассматривается как система, имеющая трехкомпонентную структуру: 1) когнитивный компонент – знания об учебной деятельности и учебной деятельности, их свойства; понимание роли учителя в учебной деятельности; осознание учеником самого себя как субъекта учебной деятельности (учебная самосознание); 2) эмоционально-оценочный компонент – оценка учеником учителя как субъекта управления учебной деятельностью, которое имеет определенную эмоциональную окраску; оценка школьником учебной деятельности и самого себя как субъекта учения, в сочетании с соответствующим эмоциональной окраской; 3) поведенческий компонент – готовность к действиям, поступки и действия школьника как субъекта отношения в процессе обучения.

Положительное отношение школьника к обучению характеризуется следующими признаками: знания об учении и учебной деятельности и их свойствах, которые наполнены положительным содержанием; понимание учеником роли учителя в учебной деятельности, в частности, как таковой, что способствует достижению учебных целей; достаточно высокий уровень осознания школьником самого себя как субъекта учебной деятельности; преобладание познавательных мотивов; устойчивость мотивационной сферы; познавательные потребности и интерес; преобладание положительных эмоций по большинству учебных ситуаций; положительная оценка учеником себя как субъекта учебной деятельности и деятельности учителя; сформировано целеполагание относительно нестандартных перспективных целей; переход к творческой деятельности; произвольное внимание, высокий уровень развития волевых процессов; ответственность;

действенность; высокая степень познавательной активности; инициативность в собственных учебных действиях; умение преодолевать трудности при достижении поставленной учебной цели; способность к предвидению социальных последствий собственной учебной деятельности и поведения [1, с. 9].

Важным аспектом исследования проблемы отношения младших школьников к обучению является выявление психологических условий, факторов и механизмов, влияющих на развитие такого отношения. Значимым психологическим условием является уровень сформированности ещё в дошкольном детстве интеллектуальных, деятельностных и личностных качеств, необходимых индивиду как субъекту учебной деятельности. Факторами развития отношения учащихся начальных классов к обучению, по мнению учёных, являются: отношение к учителю, стиль общения учителя с учениками, индивидуальный подход к ним, оценки со стороны значимых взрослых (учителей, родителей).

Для того, чтобы описанные выше линии целевого развития профессионально-ориентированной информационной компетентности младших школьников давали нужные результаты, необходимо обеспечить непрерывность и преемственность этого процесса. Он должен состоять из ряда взаимосвязанных стадий: когнитивной, исследовательской, реализационной.

У школьников младших классов в условиях учебной деятельности необходимо формировать добросовестное отношение к учебе и труду, понимание их роли в жизни человека и общества, установку на выбор информации о мире профессий, развивать интерес к трудовой деятельности путем интегрирования профинформационного материала с содержанием учебных дисциплин. Содержание профориентационной работы в начальной школе заключается в диагностике способностей, организации системы развивающих психолого-педагогических воздействий, создании ситуаций знакомства с миром профессий (беседы, экскурсии, профориентационные игры).

Выводы. Путём теоретического анализа литературных источников установлено, что психологическая сущность целевого развития профессионально-ориентированной информационной компетентности младших школьников требует специальной организации условий, в которых бы она формировались. Основными направлениями развития у учащихся профессионально-ориентированной информационной компетентности выступают способы самопознания; стремление к самоисследованию, самоизучению; мотивы овладения самооценкой и самоконтролем; отношение к обучению. Механизмом развития профессиональных ориентиров является целенаправленная активная деятельность ребенка по преодолению противоречия между имеющимся у него учебным и профориентационным опытом и необходимостью подготовки к осознанному выбору профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Біляєва Н.В. Розвиток позитивного ставлення до навчання в учнів початкових класів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.В. Біляєва ; Національний педагогічний

університет ім. М.П. Драгоманова. — К., 2010. — 20 с.: а-табл. — укр.

2. Володина Ю.А. Компетентностный подход в подготовке школьников к профессиональному самоопределению / Ю.А. Володина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 80–86.
3. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков, Г.М. Несен // Київ : Богдана, 2003. – 529 с.
4. Психологічний словник [Текст] / авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова ; ред. Н. А. Побірченко. - К. : Науковий світ, 2007. - 274 с. - Бібліогр.: с. 273-274. - ISBN 978-966-675-512-7
5. Психологічний словник / За ред. члена-кореспондента АПН СРСР В.І. Войтка. – К.: Головне вид-во видавничого об'єднання "Вища школа", 1982. – 215 с.
6. Побірченко Н.А. Ступенева професійна орієнтація учнів загальноосвітньої школи / Неоніла Побірченко // Гуманіт.

- вісн. Держ. вищого навч. закл. „Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди”. Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія : наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – Вип. 10. – С. 172–174. – Бібліогр.: 5 назв.
7. Побірченко Н.А. Психолого-педагогічні основи цільового розвитку професійних орієнтирів в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Неоніла Антонівна Побірченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2011. - №2. - С. 117-121. ISSN 1609-8595
8. Сергєєнкова О.П. Пізнаю себе [Текст] : навч. посіб. з психології для мол. школярів / О.П. Сергєєнкова, І.В. Підтілок. - К. : Науковий світ, 2004. - 104 с.: іл. - (Наука в практиці неперервної освіти. Сім'я і школа). - ISBN 966-675-260-3
9. Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании / Е.В.Шорохова // М., 1961. – 111 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Biljajeva N.V. Rozvytok pozytyvnogo stavlennja do navchanja v uchniv pochatkovyh klasiv [The development of positive attitudes towards learning in primary school]: avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / N.V. Biljajeva ; Nacional'nyj pedagogichnyj universytet im. M.P. Dragomanova. — K., 2010. – 20 s.: a-tabl. — ukr.
2. Volodina Ju.A. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke shkol'nikov k professional'nomu samoopredeleniju [Competence approach in preparing students for professional self-determination] / Ju.A. Volodina // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2008. – № 2. – С. 80–86.
3. Zhyttjeva kompetentnist' osobystosti [Life competent person]: Naukovo-metodychnyj posibnyk / Za red. L.V. Sohan', I.G. Jermakov, G.M. Nesen // Kyi'v : Bogdana, 2003. – 529 s.
4. Psyhologichnyj slovnyk [Psychological Dictionary] [Tekst] / avt.-uklad. V.V. Synjavs'kyj, O.P. Sergjejenkova ; red. N. A. Pobirchenko. - K. : Naukovyj svit, 2007. - 274 s. - Bibliogr.: s. 273-274. - ISBN 978-966-675-512-7
5. Psyhologichnyj slovnyk [Psychological Dictionary] / Za red. chlena-korespondenta APN SRSR V.I. Vojtka. – K.: Golovne vyd-vo vydavnychogo ob'jednannja "Vyshha shkola", 1982. – 215 s.

6. Pobirchenko N.A. Stupeneva profesijna orijentacija uchniv zagal'noosvitn'oi' shkoly [Stage vocational guidance secondary school students] / Neonila Pobirchenko // Gumanit. visn. Derzh. vyshhogo navch. zakl. „Perejaslav-Hmel'nyc. derzh. ped. un-t im. G. Skovorody”. Pedagogika. Psychologija. Filologija. Filosofija : nauk.-teoret. zb. – Perejaslav-Hmel'nyc'kyj, 2006. – Vyp. 10. – S. 172–174. – Bibliogr.: 5 nazv.
7. Pobirchenko N.A. Psyhologo-pedagogichni osnovy cil'ovogo rozvytku profesijnyh orijentyriv v uchniv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv [Psycho-pedagogical bases targeted professional development guidance to students of secondary schools] / Neonila Antonivna Pobirchenko // Neperervna profesijna osvita: teorija i praktyka, 2011. - №2. - S. 117-121. ISSN 1609-8595
8. Sergjejenkova O.P. Piznaju sebe [Get to know yourself] [Tekst] : navch. posib. z psihologii' dlja mol. shkoljariv / O.P. Sergjejenkova, I.V. Pidtilok. - K. : Naukovyj svit, 2004. - 104 s.: il. - (Nauka v praktyci nepererвної osvity. Sim'ja i shkola). - ISBN 966-675-260-3
9. Shorohova E.V. Problema soznanija v filosofii i estestvoznanii [The problem of consciousness in philosophy and the natural sciences] / E.V.Shorohova // M., 1961. – 111 s.

Fornolyak I. Professionally-oriented information competency in the prospects of becoming a person

Abstract. The article reveals the psychological essence of professionally oriented information competence and appropriateness of its target development in the early school years. Defined indicators, criteria and direction of development of primary classes professionally - oriented information competence, namely: how to self-discovery, the pursuit of self-examination, self-study, self-esteem and motivation of mastering self-control, attitude towards learning

Keywords: *professionally-oriented information competence, the development of targeted, self-knowledge, ways of self-knowledge, self-examination, self-observation, self-reflection, self-esteem, self-control, attitudes to learning.*

Хуан Ин.¹

Роль коммуникативных свойств личности в семейной адаптации

¹ Хуан Ин, кандидат психологических наук, доцент

Шаньдунский педагогический университет, Цзинань, Китай

Received October 24, 2013; Accepted October 28, 2013

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о психологических факторах эффективного функционирования семьи, среди которых важное место занимают коммуникативные свойства личности. Именно они оказывают существенное влияние на организацию и поддержание межличностных отношений в семье, что составляет социально-психологическую основу ее функционирования. Эмпирически исследована роль таких коммуникативных свойств личности, включенной в систему семейных отношений, как коммуникативная толерантность и социальный интеллект. Установлено, что влияние этих свойств зависит от гендерной и социальной роли в семье (отец, мать, ребенок). Наибольшее значение для семейной адаптации имеют качества толерантности отца и взрослеющего ребенка, а коммуникативные свойства матери в большей степени отражаются на семейной сплоченности и удовлетворенности семейной жизнью.

Ключевые слова: семейная адаптация, семейная сплоченность, коммуникативная толерантность, социальный интеллект, межличностные отношения.

В современном обществе повсеместно, кроме стран исламского мира, обострились проблемы функционирования семьи, что связано с кризисом традиционных семейных ценностей. Это проявляется в изменении структуры и функций традиционной семьи, увеличении количества разводов, а также в широком распространении альтернативных браку форм "совместного проживания", появлении "однополых браков", отказе от рождения детей (child-free family). Очевидным становится тот факт, что традиционный уклад семейной жизни не удовлетворяет потребности современного человека [4].

Даже в Китае, где были давно устоявшиеся традиции, которым следовали целых два тысячелетия, происходят большие изменения. Традиционная модель семейной организации в Китае сформировалась на основе конфуцианских представлений о семье и характере взаимоотношений между различными категориями родственников по крови и браку, культуре предков и учении о сыновней почитательности (сяо). Регулирование (посредством обычного права и законодательства) структуры семейной организации, внутрисемейных отношений практически на всем протяжении существования государства в Китае является важным фактором выживания и поступательного развития китайской цивилизации. Однако сегодня наблюдается некоторое ослабление государственного контроля в сфере семейно-брачных отношений, проблемы семейных отношений стали восприниматься как относящиеся к сфере частной жизни. В связи с модернизацией жизни в Китае произошли большие перемены и в структуре семьи, и в принципах ее формирования: поменялись критерии подбора спутника жизни, супружеские отношения теперь мыслятся как равноправные, а размер семьи становится все меньше и меньше. Изменилась и мотивация создания семьи, она все больше основана не на патриархальном чувстве долга и необходимости, а на стремлении найти личное счастье, под которым молодые китайцы понимают гармоничные семейные отношения, предоставляющие возможности для индивидуального развития и позволяющие удовлетворить психологические и сексуальные потребности.

В этой связи актуальным становится вопрос о поиске прежде всего психологических (а не законода-

тельных, экономических и пр.) факторов, обеспечивающих эффективность функционирования семьи и создающих основу семейного благополучия. В нашем исследовании мы рассматриваем в качестве таких факторов коммуникативные свойства личности, включенной в систему семейных отношений. Данный выбор основан на том, что семья с социально-психологической точки зрения представляет собой социальную группу, объединенную формируемой в совместной деятельности совокупностью межличностных отношений: супружеских, родительски-детских, между детьми [11]. Взаимоотношения постоянно изменяются, проходят стадии перемен и сохранения, роста и отступления [1]. Это постоянная коммуникация, предусматривающая динамичные процессы восприятия, понимания и оценки друг друга, передачи чувств, формирования общности. Именно коммуникативные свойства личности каждого из партнеров выполняют важнейшую функцию организации и поддержания межличностных отношений [5, 6, 8, 10].

Одним из существенных параметров функционирования семьи является семейная адаптация. Это процесс и результат приспособления супругов друг к другу и к семейной жизни, что приводит к формированию устойчивого семейного уклада, распределению бытовых и психологических ролей, установлению приемлемого стиля общения друг с другом, способов досуга и определению взаимоотношений с микроокружением [3]. В этом аспекте достоверными критериями успешной семейной адаптации выступают сплоченность семьи и удовлетворенность семейной жизнью. По мнению Д.Х.Олсона, семейная адаптация также является характеристикой того, насколько гибко способна семейная система приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров [9]. Отсюда понятно, что эта характеристика является ключевой для перспективной оценки продолжительности семейной жизни, неизбежно протекающей в пространстве нормативных и ненормативных кризисов.

Таким образом, обобщая высказанные положения, мы предположили, что коммуникативные свойства личности как важные регуляторы межличностных отношений играют значительную роль в обеспечении семейной адаптации. Кроме того это влияние опосре-

дуется той социальной ролью, которую в семье выполняет личность.

В качестве таких коммуникативных свойств нами рассматриваются толерантность и социальный интеллект, которые регламентируют как процесс общения, так и его результаты. Коммуникативная толерантность представляет собой готовность личности принимать социокультурные отличия партнера, которые включают внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т.д. Проявления толерантности свидетельствуют о глубоком понимании личности факта существующих неизбежных различий между людьми, признании права каждого человека сохранять свою индивидуальность и отказе от навязывания другому человеку своих привычек, убеждений и установок [2]. Социальный интеллект рассматривается как совокупность когнитивных (оценка перспективы отношений, понимание людей, знание правил взаимоотношений, открытость в отношении к окружающим) и поведенческих (способность иметь дело с людьми, социальная приспособленность, теплота в межличностных отношениях) признаков [7]. Именно эти коммуникативные свойства личности имеют важное значение для понимания и оценки личности партнера, перспектив самих межличностных отношений, что основано на знаниях основ взаимодействия с другими людьми, успешном считывании вербальной и невербальной информации, а также продуктивных коммуникативных установках и адекватных ролевых ожиданиях, что, на наш взгляд, отражается и в характеристиках семейной адаптации.

Для проверки данного предположения мы провели эмпирическое исследование, в котором приняло участие 47 полных семей, в которых есть дети юношеского возраста. В исследовании использовались такие психодиагностические методики: методика диагностики коммуникативной установки В.В.Бойко, тест «Социальный интеллект» Дж.Гилфорда, опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3) Д.Х.Олсона. В соответствии с выбранными психодиагностическими методиками изучались следующие показатели социального интеллекта: способность предвидеть последствия поведения (ПП), способность оценивать невербальное поведение (НП), способность правильно понимать вербальные сообщения (вербальная экспрессия) (ВЭ), способность к анализу межличностного общения (МО), общий уровень развития социального интеллекта (СИ). Коммуникативная толерантность представлена «обратными» показателями, которые отражают разные аспекты негативной коммуникативной установки: завуалированная жестокость (ЗЖ), открытая жестокость в отношении к людям (ОЖ), обоснованный негативизм в мыслях о людях (ОН), брюзжание (Б), негативный опыт общения с окружающими (НОО), а также проявления интолерантности: неприятие или непонимание индивидуальности человека (НИЧ), использование себя в качестве эталона при оценке других (Э), категоричность или консерватизм в оценках людей (КО), неумение скрывать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами партнера (НВ), стремление переделать, подогнать партнера под себя, сделать его удобным (ППС), не-

умение прощать другому ошибки, неловкость, случайно созданные неприятности (НПО), нетерпимость к физическому или психологическому дискомфорту, создаваемому партнером (НД), неумение приспособиваться к партнеру (НПП), общий показатель коммуникативной интолерантности (КИ).

Для поиска взаимосвязей между изучаемыми психологическими явлениями и доказательства их взаимообусловленности использован корреляционный анализ, проведенный по методу бисериальной корреляции по Пирсону. Корреляционные связи рассматривались отдельно в группах отцов, матерей и детей. Полученные результаты представлены в табл.1.

Таблица 1.
Взаимосвязи между показателями коммуникативной толерантности, социального интеллекта и семейной адаптации

		адаптации			
		Семейная адаптация	Семейная сплоченность	Удовлетворенность семейной жизнью	
Показатели коммуникативных свойств	Отцы	КО	-501*		
		НВ		446*	
		ППС		245	
		МО		-329*	
		НП		-228	
	Матери	КИ		-353*	
		ОН		-368*	
		ВЭ		-349*	-367*
		ПП			-286
		СИ		-259	-262
	Дети	ППС	362*		
		ОН	-379*		
		ВЭ		263	

Рассмотрим результаты корреляционного анализа, полученные в группе отцов. Установлено, что у мужчин с показателем семейной адаптации отрицательно коррелирует характеристика, указывающая на отсутствие толерантности – категоричность или консерватизм в оценках людей (КО) ($p \leq 0,01$).

Обнаружены положительные связи характеристик интолерантности с показателем семейной сплоченности – неумение скрывать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами партнера (НВ) ($p \leq 0,01$), стремление переделать, подогнать партнера под себя, сделать его удобным (ППС) ($p \leq 0,05$); и отрицательные связи показателей социального интеллекта: способность к анализу межличностного общения (МО) ($p \leq 0,01$), способность оценивать невербальное поведение (НП) ($p \leq 0,05$). Удовлетворенность семейной жизнью у мужчин не зависит от выраженности коммуникативных свойств.

Полученные данные указывают на то, что семья как целостная система теряет качества гибкости, способность приспособиваться в различных жизненных условиях, например, в ситуации взросления детей, в случае усиления категоричности и консерватизма в оценках людей у отцов. Их готовность осуждать, критиковать, косность во взглядах о людях, неумение принимать перемены в партнере, которые возникают неизбежно, приводит к ригидности всей семейной системы. В восприятии отцов, отличающихся категоричностью суждений, все происходящие перемены в

семье нежелательны, неприятны, соответственно они вызывают сопротивление, которое и понижает гибкость и приспособляемость семьи.

Что касается семейной сплоченности, которая в максимальной степени своей выраженности приобретает качества взаимной эмоциональной зависимости, «сцепленности» членов семьи, то, по данным, полученным у отцов, она возникает при условии выраженности у них стремления переделать, подогнать партнера под себя, сделать его удобным и неумения скрывать неприятные впечатления при столкновении с некомуникабельными качествами партнера. Эти качества находят проявление в таких формах, как привычка читать мораль, поучать, укорять в нарушении желаемого для себя поведения, требования соблюдать установленные правила, замечания по разным поводам. Это сопровождается демонстрацией неуправляемых отрицательных реакций, неспособностью скрывать дискомфорт, терпеть и выжидать благоприятных перемен в партнере. Естественным продолжением таких форм поведения в семье, где отношения носят длительный, многолетний характер, является подчинение более зависимых членов семьи, их подстройка под тот образец поведения, который приятен отцу, боязнь вызвать его гнев и раздражение. В данном случае возрастающая сплоченность как созависимость является признаком усиления несамостоятельности членов семьи, отсутствия их автономии, подчинения контролирующему отцу и святая вера в то, что только он знает как правильно действовать и вести себя для блага семьи. Эти же проявления в жизни семьи отмечаются при условии недостатка у отцов способности оценивать невербальное поведение, что свидетельствует о трудностях в общении. Это усиливает однобокий диктат отца в семье, влияние которого основано на установлении твердых семейных границ, ограничении контактов с несемейным окружением, подчинении жизни семьи тем интересам, которые важны именно для него. Отсюда и возникает чрезмерное единообразие и монолитность семьи, что выражает гиперсплоченность, не являющуюся, однако, признаком эффективного функционирования семьи.

У матерей отмечаются связи показателей коммуникативных свойств личности и показателей семейной сплоченности и удовлетворенности семейной жизнью. Семейная сплоченность отрицательно коррелирует с коммуникативной интолерантностью (КИ) ($p \leq 0,01$), обоснованным негативизмом в мыслях о людях (ОН) ($p \leq 0,01$), показателем способности правильно понимать вербальные сообщения (вербальная экспрессия) (ВЭ) ($p \leq 0,01$) и общего уровня развития социального интеллекта (СИ) ($p \leq 0,05$). А также получены отрицательные корреляционные связи показателя удовлетворенности семейной жизнью со показателем способности правильно понимать вербальные сообщения (вербальная экспрессия) (ВЭ) ($p \leq 0,01$), способность предвидеть последствия поведения (ПП) ($p \leq 0,05$), общего уровня развития социального интеллекта (СИ) ($p \leq 0,05$). Семейная адаптация как гибкость семейной системы не зависит от выраженности коммуникативных качеств у женщин.

Полученные данные указывают на тот факт, что выраженность у женщин коммуникативной интолерантности, проявляющейся в непринятии индивидуальности другого человека, неготовности мириться с его особенностями, признавать его право быть самим собой, приводит к усилению разьединенности, разобщенности семьи, нарушению эмоциональных связей, привязанностей. Особенно значимой при этом является выраженность у женщин обоснованного негативизма в мыслях о людях как коммуникативной установки, которая предусматривает отрицательные суждения о некоторых типах людей или сторонах взаимодействия на основе полученного ранее опыта или социального копирования. Такая установка в скрытом виде отражает недоброжелательность, жестокость в отношении к людям, которая находит свое рациональное объяснение. Естественным, это находит свое продолжение в социальном поведении, в том числе и в семье, связанном с придирками, обвинениями, уличением в явных и придуманных недостатках, очернением партнера, поиском скрытых «плохих» мотивов его поведения. Эти проявления у женщин в семье ведут к разрушению семейных уз и дистанцированию членов семьи друг от друга. Такой же эффект возникает при выраженной способности у женщин правильно понимать вербальные сообщения и высоком общем уровне развития социального интеллекта, что объясняется задействованностью современной женщины, наделенной развитым социальным интеллектом, вербальным мышлением, в жизни общества, наличием разнообразных форм участия женщин в процессах труда. Социальная активность современной женщины выходит далеко за границы семьи, что в свою очередь, отражается на семейной сплоченности, а также и на удовлетворенности семейной жизнью. Развитое вербальное мышление у женщин, способности предвидеть последствия поведения, развитая интуиция, высокий уровень социального интеллекта – те качества, которые помогают женщине добиваться успеха в современном мире, однако, чем более успешной в работе, общественной жизни она является, тем в меньшей степени испытывает удовлетворенность в семье. Данные результаты подтверждают высказанное ранее суждение о том, что традиционные модели семейной жизни, сформированные в патриархальном обществе, не удовлетворяют потребности современного человека, и очевидно, в первую очередь, это ощущают женщины, которым достаточно сложно сохранять баланс между передовой тенденцией высокой социально-профессиональной востребованности и традиционной ролью «хранительницы домашнего очага».

Оригинальные данные о связи коммуникативных свойств и семейной адаптации получены у детей, которые, напомним, являются представителями юношеского возраста. По результатам корреляционного анализа установлено, что показатель семейной адаптации положительно коррелирует с выраженностью у детей стремления переделать, подогнать партнера под себя, сделать его удобным (ППС) ($p \leq 0,01$), и отрицательно – с обоснованным негативизмом в мыслях о людях (ОН) ($p \leq 0,01$). Семейная сплоченность положительно коррелирует с показателем способности правильно

понимать вербальные сообщения (вербальная экспрессия) (ВЭ) ($p < 0,05$).

Из полученных данных видно, что активность взрослеющих детей по «перевоспитанию» родителей, их стремление переделать, подогнать партнера под себя, сделать его удобным приводит к тому, что семейная система становится более гибкой, способной приспосабливаться и изменяться в соответствии с объективно возникающими переменами. В данном случае проявление качества интолерантности со стороны взрослеющих детей оказывается полезным для функционирования семьи в целом. Однако значительно снижают семейную адаптацию негативные коммуникативные установки детей, обоснованный негативизм в мыслях о людях. Что касается семейной сплоченности, то установлено, что она укрепляется вплоть до созависимости при разумном отношении детей к высказываниям, способности правильно понимать вербальные сообщения, что, безусловно, в условиях семейных взаимоотношений становится важной ча-

стью послушания, «правильного» (относительно родительских требований) поведения, а соответственно, укрепляет единообразие и единоначалие в семье, монополию взрослых на принятие приемлемых моделей поведения.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что некоторые аспекты коммуникативной толерантности и социального интеллекта личности закономерно связаны с особенностями семейной адаптации, семейной сплоченности и удовлетворенностью семейной жизнью. Полученные данные раскрывают важное значение коммуникативных свойств личности каждого участника семейных взаимоотношений для достижения определенного уровня эффективности функционирования семьи. Следует отметить, что роль данных свойств личности определяется гендерными особенностями (мужчина-женщина), а также семейной ролью (родитель-ребенок).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аронсон Э. Большая психологическая энциклопедия. Почему человек ведет себя так, а не иначе. Психологические законы человеческого поведения / Эллиот Аронсон, Тим Уилсон, Робин Эйкерт. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 558 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М., 1996. – 472 с.
3. Гозман, Л. Я. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы / Л. Я. Гозман, Ю. Е. Аleshina // Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология. – 1985. – № 4. – С. 10-20.
4. Кризис института семьи в постиндустриальном обществе: анализ причин и возможности преодоления / [Яновский К. и др.]. – М.: ИЭПП, 2007. – 243 с
5. Куницына В. Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с
6. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2005. – 794 с.
7. Михайлова Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта»: методическое руководство / Е. Михайлова. – СПб.: ИМАТОН. – 56 с.
8. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
9. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
10. Реан А. А. Психология личности: социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – М.: АСТ, 2004. – 416 с.
11. Целуйко В. М. Психологические проблемы современной семьи / В. М. Целуйко. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 496 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Aronson E. Most psychological encyclopedia. Why do people behave as they do. Psychology of human behavior / Elliot Aronson, Tim Wilson, Robin Eykert. - St. Petersburg. : Prime EVROZNAK, 2008. - 558 p.
2. Boyko V. The energy of emotions in dialogue: a look at yourself and others / V. Boyko. - M., 1996. - 472 p.
3. Gozman, L. J. Socio-psychological study of the family: problems and prospects / L.J. Gozman, Y.E. Aleshina // Bulletin of Moscow State University. Series 14. Psychology. - 1985. - № 4. - P. 10-20.
4. Crisis institution of the family in the post-industrial society: an analysis of the causes and the possibility of overcoming / [Yanovsky, K. et al.] - M.: IET, 2007. - 243 p.
5. Kunitsyna V.N. Interpersonal communication: A Textbook for high schools / V. Kunitsyn, N.V. Kazarinova, V.M Pogolsha. - St. Petersburg.: Peter, 2003. – 544 p.
6. Mayers D. Social psychology / D. Myers. - St. Petersburg.: Peter, 2005. - 794 p.
7. Mihaylova E.S. Test J. Guilford and M. Sullivan "Diagnosis of social intelligence": guidance / E. Mihaylova. - St. Petersburg.: Imaton. - 56 p.
8. Obozov N. Interpersonal relations / N.N Transports. - Leningrad: Leningrad State University, 1979 .
9. Olifirovich N.I. Psychology of family crises / N.I. Olifirovich, T.A. Zinkevich-Kuzemkin, T.F. Velenta. St. Petersburg: Rech, 2006. - 360 p.
10. Rean A.A. Personality psychology : socialization, behavior, communication / A.A. Rean. - Moscow: AS, 2004. - 416 p.
11. Tseluyko V.M. Psychological problems of the modern family / V.M. Tseluyko. - Ekaterinburg: U- Factoria, 2007. - 496.

Huang Y. The role of the communicative properties of the individual in the family adaptation

Abstract. The article discusses the psychological factors of effective family functioning, among which an important place is occupied by the communicative properties of the individual. They have a significant impact on the organization and maintenance of interpersonal relationships in the family, which is the socio-psychological basis of its functioning. Empirically investigated the role of such communicative personality traits included in family relations as communicative tolerance and social intelligence. Established numerous ambiguous correlation between the indicators of these properties and parameters of family functioning: family adaptation, family cohesion and satisfaction with family life. The combination of the obtained relations in different groups of fathers, mothers and children (adolescents), which points to the fact that the impact of the communicative properties of the parameters of a family of adaptation depends on the gender and social role of the individual in the family (father, mother, child). For flexibility, the family system and its variability of the greatest importance is the quality of communicative tolerance father and growing child. The indicators

of the family adapt to a manifestation of fathers categorical in the estimates of the people and the severity of the children informed of negativity in the mind of the people. Family cohesion is influenced by the characteristics of the fathers: the inability to hide unpleasant experiences when confronted with non-communication as a partner, the desire to change, to fit partner for themselves, make it convenient, failure to analyze interpersonal communication, the inability to assess the partner's non-verbal behavior. When excessive expression of these qualities fathers family becomes monolithic. It also contributes to the severity of maturing children have the ability to correctly understand verbal messages. With the strong manifestation of the mother of such qualities as communicative intolerance, negativism grounded in judgments about the people, the ability to correctly understand the verbal messages, developed social intelligence, family cohesion is reduced, there is disunity, broken emotional bonds within the family. The development of social intelligence of the mother is also negatively correlated with the index of satisfaction with family life. As a result, found that the highest value for a family of adaptation are the quality of tolerance and growing child 's father , mother and communicative properties to a greater extent reflected on family cohesion and satisfaction with family life.

Keywords: *family adaptation, family cohesion, communicative tolerance, social intelligence, interpersonal relationships.*

CONTENT

PEDAGOGY	7
<i>Golodiuk L.S.</i> Educational and research activity at the mathematics lessons as a form of formation of study and research skills of secondary school pupils	7
<i>Lucenko G.V.</i> Education contents fundamentalization as mode of the students' professional competence development	11
<i>Sazhko G., Shekhovtsova V.</i> Analysis of the problems of humanization of education in Ukraine	17
<i>Sytnyk O.I.</i> The examination of the nature of community education in Ireland	20
<i>Tkachova, N.O., Scheblykina, T.A.</i> Axiological Principles of the Monitoring of Higher Educational Institutions Students' Academic Performance	24
<i>Bardinov A.V.</i> Ways of preparation of the tutor-educator in modern conditions	27
<i>Bakhicha E.</i> Problems of readiness of educators of preschool educational establishments to professional activity in the conditions of multicultural Crimea.....	31
<i>Bilyk N.I.</i> Principles of Adult Education in the Regional School of Innovation for School Leaders, Academic and Pedagogical Staff.....	33
<i>Burova, E.</i> To the question of organizing of pedagogical practice at the comprehensive school (60-70s of the XX century)	37
<i>Varvarezhka G.A.</i> The essence of methodology of the formation of professional tendency for future specialists of sea and river transport in process of mathematical preparation.....	41
<i>Velichko V., Fedorenko E.</i> Harnessing the massive open online course (MOOC) in the independent work of students	45
<i>Galchenko D.O.</i> The problem of active learning in the course of differential equations	47
<i>Gnezdilova K.N.</i> Organizational and Pedagogical Conditions to Develop Corporate Culture in the Future University Instructors	52
<i>Golubnycha L.O.</i> Appearance of Didactic Ideas in Antiquity Period	56
<i>Goncharenko T.Ye.</i> The place and importance of the pedagogical conditions of future engineers' professional training at a technical university	60
<i>Granko N.</i> Features of the training lessons in ballroom dancing.....	63
<i>Grinev S.Y.</i> About the status of culture of labor protection of business leaders.....	66
<i>Grinyova M.</i> Self-regulation of manager of education.....	69
<i>Hurska O.V.</i> Lecture in universities and II levels of accreditation - the past or the future (for example, social sciences).....	73
<i>Dubinina O.M.</i> Acmeological foundations for the development of the mathematical culture of the future engineers in the software industry.....	77
<i>Zinchenko V.</i> Forming of spelling skills of students at the Ukrainian lessons in the specialized classes.....	80
<i>Kovalenko O.O.</i> Role and place of value orientations in forming students' independence of medical schools.....	85
<i>Kulish S.</i> Research and methodological activities of Kharkov University (1804-1917 biennium).....	89
<i>Matviienko J.</i> Criteria for breeding social activity of the future teacher	91
<i>Matyash O.I.</i> The teacher as an element of personal component in the methodological system of formation the methodical competence of future teachers of mathematics	95
<i>Monke E.S.</i> The author's tales of foreign literature as a mean of moral and spiritual upbringing of pre-school children.....	100
<i>Omelchuk S.</i> The Basic Concepts of Orthography in the School Course of the Ukrainian Language Morphology	107
<i>Orlova O.</i> Activation of learning and cognitive activity of students of higher technical school	113

<i>Popova O.V.</i> Translator-orientalist: philosophical-and-pedagogical paradigm of the professional-and-speech training intended for the future translators of the Chinese language at a Ukraine's pedagogical institution of higher education	117
<i>Savchenko O., Tsymbal O.</i> Innovative processes in the management of the quality of the Ukrainian education	123
<i>Sytnyk N.I.</i> Cooperation MKUM and teachers Ukraine as a factor of Ukrainian education	127
<i>Stepchenko T.A.</i> Learning the Basics of Consumer Culture as a Factor of Effective Socialization and Self-Fulfilment Process of Secondary School Students	131
<i>Tatarinov S.I., Efimov D.V.</i> The role of the zemstvo institutions of Bakhmut district of Yekaterinoslav province in creation and development of the schools in the 19th - early 20th centuries.....	134
<i>Terentieva N.A.</i> Cross-border cooperation: the university sector in Ukraine	142
<i>Tkach J.</i> State of the problem of continuity in teaching math in high school	146
<i>Tkachenko O.B.</i> Features of evaluation of quality of professional and pedagogical activity of higher school teachers of Ukraine (the end of 90 –beginning of the XXI century).....	149
<i>Tretko V.</i> Political science education as constituent part of national higher education system.....	152
<i>Harizanov K.V., Pavlova N.H.</i> Web platform to create methodology plan-lessons	157
<i>Chorna O.V.</i> Emergence and Formation of Education Quality Control System in German Universities.....	161
<i>Shanskova T.I.</i> Features re-training in the humanities in the United States	166
<i>Shulga N.V.</i> The synergetic approach to the design methodology of teaching Stochastic students of economics.....	171
<i>Iaburova O.V.</i> Forming of intercultural communication in the process of studying activity	175
<i>Yarova O.B.</i> The Didactic Basis of Primary School in the European Union	179
PSYCHOLOGY	184
<i>Cherepeshina O.A.</i> Development of professionalism of future psychologists in the context of synergetic paradigm.....	184
<i>Massanov A.V.</i> Psychological barriers in activities of a personality	187
<i>Bekhter A.A.</i> Features of reflexivity at experts of helping professions.....	191
<i>Wang Zheng.</i> Typology of self-perception of the younger teenager	194
<i>Virnyi S.S.</i> Mental and adaptive effects of coping behavior of border officials under emotionally intense conditions	198
<i>Kovalchuk Z.</i> Results formative influence on the reflective properties of optimal pedagogical interaction	203
<i>Kazanzhy M.I.</i> The intensity of sense aspects of help in the personal facilitative potential realization in certain areas of life	207
<i>Mikhalskaya Yu.A.</i> Communicative and personal content of psychological defense strategies in professional activities of nurses	211
<i>Pelypenko M.M., Balitska A.A.</i> Theoretical analysis of the phenomenon behavior as an organized activity of the individual.....	215
<i>Fornolyak I.</i> Professionally-oriented information competency in the prospects of becoming a person	220
<i>Huang Y.</i> The role of the communicative properties of the individual in the family adaptation.....	225

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА	7
<i>Голодюк Л.С.</i> Учебно-исследовательская деятельность на уроках математики как средство формирования учебно-исследовательских умений учащихся основной школы	7
<i>Луценко Г.В.</i> Фундаментализация содержания образования как способ формирования профессиональной компетентности студентов	11
<i>Сажко Г.И., Шеховцова В.И.</i> Анализ проблемы гуманизации образования в Украине.....	17
<i>Сытник О.И.</i> Характеристика регионального образования в Ирландии	20
<i>Ткачева Н. А., Щерблыкина Т. А.</i> Аксиологические основы мониторинга учебных достижений студентов высших педагогических учебных заведений.....	24
<i>Бардинов А.В.</i> Пути подготовки гувернера-воспитателя в современных условиях.....	27
<i>Бахича Э.</i> Проблемы готовности воспитателей дошкольных учебных заведений к профессиональной деятельности в условиях поликультурности Крыма.....	31
<i>Билык Н.И.</i> Принципы обучения взрослых в Региональной школе новаторства руководящих, научно-педагогических и педагогических работников	33
<i>Бурова Э.В.</i> К вопросу проведения педагогической практики в общеобразовательной школе (60- 70-е гг. XX в.).....	37
<i>Варварецкая Г.А.</i> Сущность методики формирования профессиональной направленности будущих специалистов морского и речного транспорта в процессе математической подготовки....	41
<i>Величко В.Е., Федоренко Е.Г.</i> Использование возможностей массовых открытых онлайн курсов (МООС) в самостоятельной работе студентов	45
<i>Гальченко Д.А.</i> Задачи активного обучения в курсе дифференциальных уравнений	47
<i>Голубничая Л.А.</i> Становление дидактических идей в период Античности	56
<i>Гончаренко Т.Е.</i> Место и значение педагогических условий профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов в техническом университет	60
<i>Гранько Н.А.</i> Особенности проведения тренировочных занятий по спортивным бальным танцам	63
<i>Гринев С.Я.</i> О состоянии культуры охраны труда руководителей предприятий	66
<i>Гринева М.В.</i> Саморегуляция менеджера образования.....	69
<i>Гурская О.В.</i> Лекция в высших учебных заведениях I-II уровня аккредитации – прошлое или будущее (на примере обществоведческих дисциплин)?.....	73
<i>Дубинина О.Н.</i> Акмеологические основания развития математической культуры будущих инженеров индустрии программной продукции	77
<i>Зинченко В.Н.</i> Формирование правописных умений и навыков учеников на уроках украинского языка в профильных классах.....	80
<i>Коваленко Е.О.</i> Роль и место ценностных ориентаций в формировании самостоятельности студентов медицинских колледжей.....	85
<i>Кулиш С.Н.</i> Научно-методическая деятельность Харьковского университета (1804-1917 гг.).....	89
<i>Матвиенко Ю.С.</i> Критерии воспитанности социальной активности будущего учителя	91
<i>Матяш О.И.</i> Преподаватель как составляющая личностного компонента методической системы формирования методической компетентности будущих учителей математики	95
<i>Монке Е.С.</i> Авторские сказки зарубежной литературы как средство морально-духовного воспитания детей дошкольного возраста.....	100
<i>Омельчук С.А.</i> Основные понятия орфографии в школьном курсе морфологии украинского языка	107
<i>Орлова Е.Ю.</i> Активизация учебно-познавательной деятельности студентов высшей технической школы.....	113
<i>Попова А.В.</i> Переводчик-востоковед: философско-педагогическая призма профессионально-языковой подготовки будущих переводчиков китайского языка в высшем педагогическом образовательном учреждении Украины.....	117

<i>Савченко Е.П., Цимбал О.Ю.</i> Инновационные процессы в управлении качеством образования Украины	123
<i>Ситник Н.И.</i> Сотрудничество методического кабинета украинского языка и педагогов Украины как фактор развития украинского образования	127
<i>Степченко Т.А.</i> Овладение основами потребительской культуры как фактор успешной социализации и самореализации школьников.....	131
<i>Татаринов С.И., Ефимов Д.В.</i> Роль земских учреждений Бахмутского уезда Екатеринославской губернии в создании и развитии гимназий в 19 – начале 20 века.....	134
<i>Терентьева Н.А.</i> Трансграничное сотрудничество: университетский сектор Украины	142
<i>Ткач Ю.М.</i> Состояние разработки проблемы преемственности в обучении математике в вузе	146
<i>Ткаченко Е.Б.</i> Особенности оценивания качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы Украины (конец 90 – начало XXI века)	149
<i>Третько В.В.</i> Политологическое образование как составляющая национальной системы высшего образования.....	152
<i>Харизанов К.В., Павлова Н.</i> web-платформа создания план-конспектов	157
<i>Черная О.В.</i> Возникновение и становление системы контроля качества образования в немецких вузах	161
<i>Шанскова Т.И.</i> Особенности переподготовки специалистов гуманитарного профиля в США	166
<i>Шульга Н.В.</i> Синергетический подход к проектированию методической системы обучения стохастике студентов экономических специальностей.....	171
<i>Ябурова Е.В.</i> Становление межкультурной коммуникации в процессе учебной деятельности	175
<i>Яровая Е.Б.</i> Дидактические основы организации обучения в начальной школе Евросоюза.....	179
ПСИХОЛОГИЯ	184
<i>Черепехина О.А.</i> Развитие профессионализма будущих психологов в контексте синергетической парадигмы.....	184
<i>Массанов А.В.</i> Психологические барьеры в деятельности личности	187
<i>Бехтер А.А.</i> Особенности рефлексивности специалистов помогающих профессий.....	191
<i>Ван Джун.</i> Типология самовосприятия личности младшего подростка.....	194
<i>Вирный С.С.</i> Ментально-адаптивные эффекты копинг-поведения пограничников в эмоционально-напряженных условиях	198
<i>Ковальчук З.Я.</i> Результаты формирующего влияния на рефлексивные характеристики оптимального педагогического взаимодействия.....	203
<i>Казанжи М.И.</i> Выраженность смысловых аспектов помощи в реализации фасилитивного потенциала личности в определенных сферах жизнедеятельности	207
<i>Михальская Ю.А.</i> Коммуникативно-личностное содержание стратегий психологической защиты в профессиональной деятельности медицинских сестер.....	211
<i>Пелипенко Н.Н., Балицкая А.А.</i> Теоретический анализ явления поведения как организованной деятельности личности	215
<i>Форноляк И.В.</i> Профессионально-ориентированная информационная компетентность в перспективах становления личности.....	220
<i>Хуан Ин.</i> Роль коммуникативных свойств личности в семейной адаптации.....	225

