

SCIENCE AND
EDUCATION
A NEW
DIMENSION
PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

II(11), Issue 22, 2014

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

www.seanewdim.com

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe
BUDAPEST, 2014

Statement:

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

The journal is listed and indexed in:

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

Contents

PEDAGOGY	6
<i>Budnyk O.B.</i> Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study)	6
<i>Onoshchenko A.O.</i> Typical situations of foreign language communication for future specialists in political sphere	11
<i>Васюкович О.М.</i> Лингвистический профиль профессиональной подготовки к ведению радиообмена между диспетчером и экипажем	15
<i>Зубенко І.Р.</i> Визначення професійних якостей менеджера електронної комерції	22
<i>Гордеева Т.Е.</i> Обоснование педагогических условий формирования профессиональной мобильности будущих социальных работников	26
<i>Грабовий А.К.</i> Теоретико-методичні засади оновлення методики хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах	30
<i>Дубинина Н.В.</i> Моделирование ситуаций профессиональной деятельности будущего инженера-строителя в условиях применения мультимедийных технологий	34
<i>Кривовяз О.І.</i> Проектування структури навчального предмета "Вища математика" як компоненти освіти інженера-технолога у ВНЗ	38
<i>Мельников О.И., Дегтяр С.Н.</i> Связь логико-алгоритмического и системно-комбинаторного типов мышления с математическим моделированием при обучении моделированию	45
<i>Мирная И.А.</i> Структура социальной компетентности классного руководителя	48
<i>Поєдинцева Л.Л.</i> Реалізація інноваційних технологій навчання у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін	52
<i>Пустинникова І.М., Каплун А.І.</i> Застосування законів фізики у домашньому господарстві	56
<i>Пушкарь Т.М.</i> Сутність та зміст міжособистісної взаємодії у професійній підготовці вчителя філологічної спеціальності	60
PSYCHOLOGY	64
<i>Chepishko O.I.</i> Features of future teachers' professional consciousness development in the educational preparation	64
<i>Matlasevych O.V.</i> The Development and Formation of the Personality of the Child with special needs in the context of Christian psychology	68
<i>Агеев В.В.</i> Психологические основы креативного образования	74
<i>Кононенко А.О.</i> Самопрезентація як регулятор діяльності викладача соціогуманітарних дисциплін	85
<i>Мул С.А.</i> Результати дослідження нервово-психічної нестійкості співробітника правоохоронного органу	90

PEDAGOGY

Budnyk O.B.

Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study)

*Budnyk Olena Bohdanivna, PhD in Pedagogy, Senior Research Scientist, Associate Professor
State Higher Educational Establishment Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk
Ivano-Frankivsk, Ukraine*

Abstract. The article deals with the content of action-technological readiness of a future primary school teacher for social and educational activity in the indissoluble unity of the components such as cognitive, motivational, moral, aesthetic, social and communicative. Action-technological component of professional readiness of high schools students include formation of numerous skills (diagnostic, analytical, structural and projective, correctional and developmental, organizational) and mastering the basic techniques of social and educational activity in primary school. According to the results of the pedagogical experiment conducted in teachers training universities in Ukraine, the author defines the level of non-verbal creativity of future specialists by the method of E. Torrance; level of personal creativity by the method of E. Tunik, the level of formation of professional skills of social and educational interaction through questioning and integrated indicator of their personality and professional readiness for implementation epistemological functions and applications of social and educational activity in the primary school.

Keywords: *social and pedagogical activity, training of a future teacher, a structural-functional approach, modeling, system of professional training, higher pedagogical education, action-technological readiness*

In terms of social integration processes in the world demands for quality training of future teachers in higher educational establishments of Ukraine are increasing, in particular their expertise in solving problems of social adaptation and education of students.

Today, global pedagogy actively works at development of the model of "ideal" teaching staff training. Thus, American researchers (M. Green, A. Combs, M. Somerville) offer a model of a teacher, capable of empathy, sociability, informal communication, emotionally stable and optimistic [5, p. 38-40]. Various aspects of primary school teachers training in Ukraine are reflected in scientific writings of such scholars as N. Bibik, S. Martinenko, A. Matvienko, O. Otych, I. Palshkova, O. Savchenko, L. Khomych and others.

On the basis of these and other researches we define the structure of personal and professional readiness of the future teacher for social and educational activity as the indissoluble unity of the following components: motivational, cognitive, social, communicative, action-technological, moral and aesthetic. The implementation of this activity takes place in the following areas: socio-educational prevention, diagnosis and collaboration with the student's family, social and educational activity with gifted students, social and educational activity with deviant students, work in terms of inclusive education and socio-cultural animation in schools. So readiness of future primary school teacher for the social and educational activity primarily demands professional abilities and skills, using theoretical and methodological knowledge in school practice, mastery of standardized and innovative educational technologies and pedagogical skills to solve the educational situation, the ability to perform pedagogical work.

These components we define as indicators of activity and technological readiness of a future primary school teacher for social and educational activity: 1) *the formation of a number of skills* [2, p. 33]:

- *diagnosis and analysis* – the ability to analyze social and educational situation, gather the necessary infor-

mation to assess the results of the work, and justify the choice of the optimal combination of social and educational means of communication (content, methods, organizational forms), to diagnose the level of positive impact of social and educational environment of primary school;

- *design-projective* – the ability to predict the results of solving the problem situation, identify the most effective ways of solving social and educational problems, implement appropriate social and educational support and management of social and educational activities with younger students and their parents;

- *correction and training* – the ability to create the conditions for the objective detection of qualities and conditions of the student (confidence, indecision, anxiety, independence, etc.), the systematic detection and correction of deviations in social behavior and activities of students;

- *organization* – the ability to organize social and educational process in terms of primary school teaching situation, resolve conflicts, create cooperation (cooperation) with parents (guardians) of students, professional reflection and development of their own creative resources.

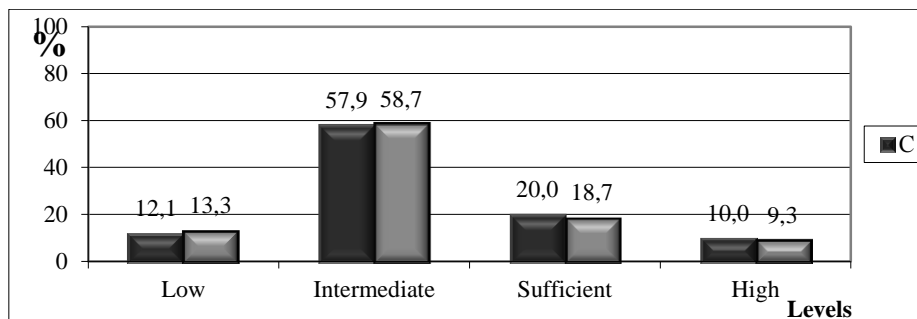
2) *master the basic techniques of social and educational activity in primary school*: technology of creative development of the student personality; learner – oriented technologies in social and educational activities; health protective technologies in primary school; information and communication technologies in social and educational activities; esthetic therapy technologies and project work.

Table 1. Distribution of student of control (CG) and experimental groups (EG) by average indicators of self-assessment of mastering level of skills and abilities of SEA

Mastering Levels	CG		EG	
	f	%	f	%
Low	37	12,1	40	13,3
Intermediate	176	57,9	174	58,7
Sufficient	61	20,0	56	18,7
High	30	10,0	28	9,3

For the study of the condition of their formation in the process of the experiment diagnostics were carried out, primarily of the formation of students' professional skills of social and educational activity (SEA). For this reason we organized the questionnaire. According to its results we obtained the average indicators of self-assessment by respondents of their own mastering abilities and skills of social and educational activity (Table 1 and Drawing 1).

Based on the data we can assert that the majority of students (57.9% in the CG and 58.7% in EG) said that they do not enough possess the abilities and skills to implement SEA (intermediate), some respondents -12.1% in CG and 13.3% in the EG reported that they have no such formed abilities at all. Thus, only about one-third of future primary school teachers noted that they can successfully carry out such activity.



Drawing 1. Distribution of students of CG and EG by average indicators of self-assessment of their level of mastery of skills and SEA abilities

Detailed analysis of the data in the survey shows that among those who rated their level of mastery of skills and abilities to carry out social and educational activity, as sufficient:

- most (31.5 %) in the control group appeared those who know how to search for methodical, social and educational information in order to provide skilled care to students in solving social problems and those who are capable of rational organization of their time – 31.1%; the least number (11.6 %) – those who believe they have the ability of social and educational modeling educational work in primary school;

- the biggest number in the experimental group (26.4 %) we found those students who have sufficient skills to plan and formulate a phased social and educational activity, and the least (9.1 %) – those who are able to effectively use the methods and forms of social and educational activity in the primary school, respectively, the average level of skills we found in 70.8 % of the respondents in CG and 74.5 % – in EG.

In general, for any kind of skills of social and educational activity, the share of respondents who indicate a sufficient level of these abilities and skills is almost 30%. Clearly, this situation is unsatisfactory, because Pedagogical University graduate does not have formed a sufficient level of skills of social and educational activity, that is, he/she turns out not ready to implement the functions of such activity.

The dynamic changes that occur in the social and cultural, economic life of our country, increase the need for active, creative professionals able to promote themselves and solve various tasks by non-standard conditions. Indeed, the concept of "activity" is closely associated with "creativity", social relationships, practices, personal spiritual priorities. In the process of social human activity takes place the formation and development as a personality, a dialectical interaction for the disclosure of personally and professionally meaningful values of general experience of mankind [1, p. 25].

Today pedagogical creativity is associated with the solution of conflicts, problematic situations that serve as a

means to professional growth of teachers. These may be conflicts between objective or subjective novelty and originality of the process and outcome; social and personal significance and progressiveness; dialectical interdependence of impact on development both as a student's and teacher's external factors and internal self-movement of the individual (education and self-education, development and self-development).

It is important that the expert should have need for not a standardized practical use of acquired knowledge, but for its creative transformation according to the circumstances, diversification of forms and methods of work, support of student's potential as a subject of social and educational interaction. Therefore, investigating the problem outlined as mandatory component of action-technological component of personal and professional readiness of future teachers, creativity is recognized. To identify the actual state of formation we used an adapted version of the diagnostic methods of studying personal creativity (E. Tunik), the use of which gave the following results (see Table 2 and Drawing 2):

Table 2. Distribution of students of CG and EG by level of personal creativity

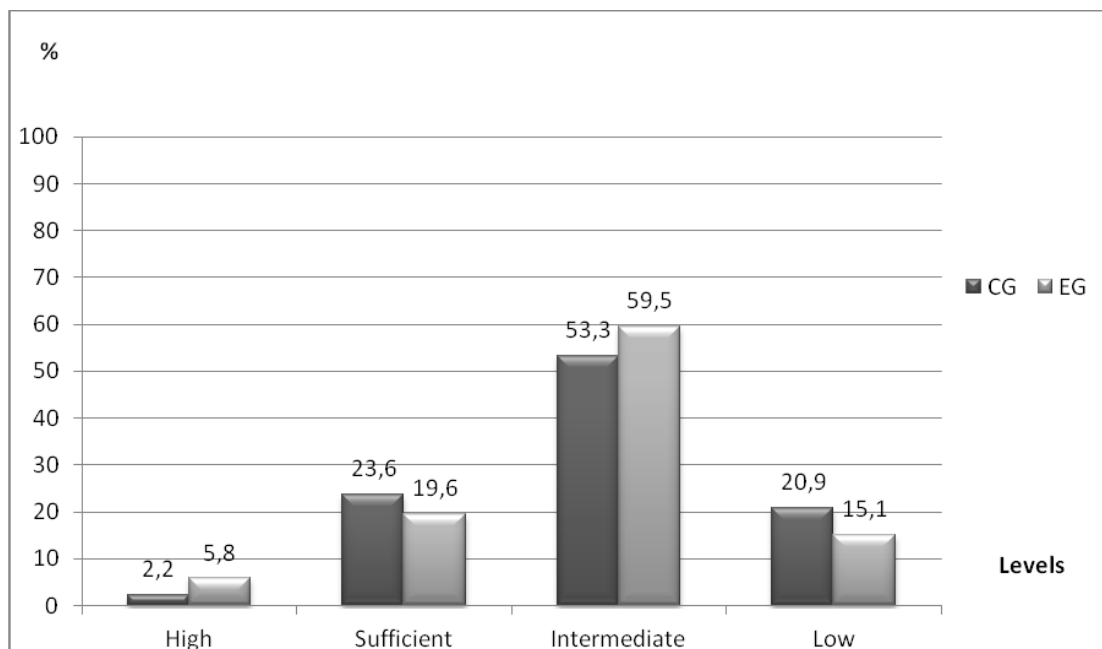
Levels	CG (N=304)		EG (M=297)	
	f	%	f	%
High	7	2,2	17	5,8
Sufficient	72	23,6	58	19,6
Intermediate	162	53,3	177	59,5
Low	64	20,9	45	15,1

These data make it possible to reasonably assert that among the respondents we clearly singled out a group of middle-formation ability to transform the experience gained during training (53.3 % in the CG and 59.5% EG). It is also worth noting that among the students of the control and experimental groups creative individuals number was very small (2.2% and 5.8 %, respectively), as well as those who showed formation of personal creativity at a sufficient level (23.6 % in CG and 19.6 % in EG). Similar in strength to a group of students with a sufficient

level of creativity was a group of those who proved a low level of creativity in solving various problems (20.9 % in the CG and 15.1 % in EG).

Such distribution of respondents by levels proves insufficient level of formation creativity. Assuming that creativity makes these important qualities of a primary

school teacher, as tolerance, the ability to see and evaluate teaching situations, overcome stereotypes in thinking and practice, variation in decision-making in the social and educational communication, etc., obvious are potential difficulties of implementation of SEA in future.):



Drawing 2. Distribution of CG and EG students by level of personal creativity

In many modern research works creativity is defined as a complex multicomponent psychological phenomenon, inherent in the personality. The essential characteristics of creative activity, which can be distinguished from reproductive (uncreative), R. Skulskyi considers novelty and social significance of the results. Only final results of this activity serve as criteria for the identification of its creative character [4, p. 13]. O. Yakovleva defines creativity as a property of the individual: creativity – it is not a specific set of personality traits, and realization by a person its own individuality. Because the creative process is an expression of individuality. Creativity is found in the process of subject -to-subject interaction and is always addressed to another person. Thus, creativity is a presentation of his or her identity to another operson [6, p. 35-44]. B. Druzhynin firmly believes that creativity is a property that is actualized only under favorable environmental conditions, depending on them, particularly on the matter that does not exist: models of regulated behavior, positive model of creative behavior, conditions for imitation of creative behavior, its social support [3].

The mechanism of human creativity development does not correlate directly with the development of intelligence, and is characterized by the growing influence of motivational and personal properties, including such specific property as its originality. Considering this information, one of the objectives of the experiment was diagnosis of non-verbal creativity level of primary school teachers. We used the method by E. Torrens (adaptation by A. Voronin). We used the test as a method of detection of originality by means of figurative style, as unique in-

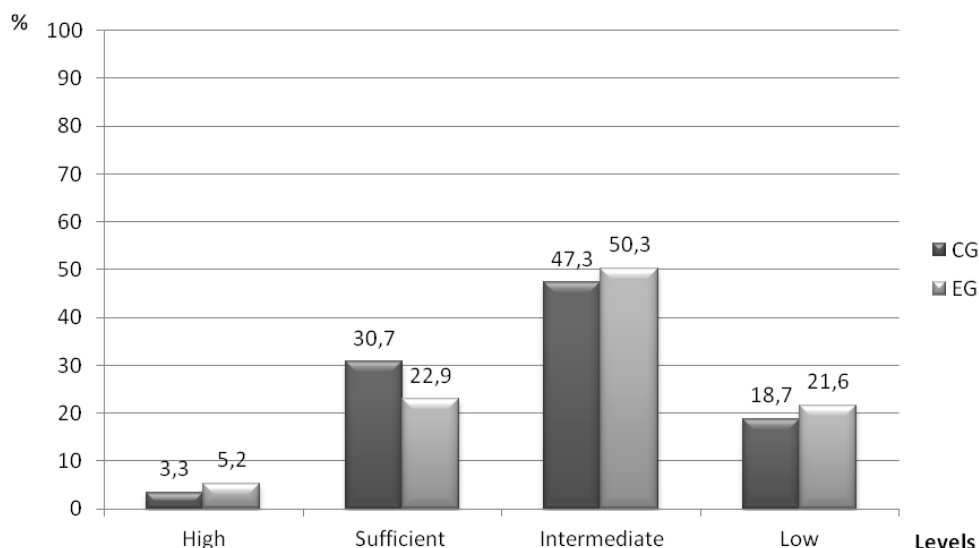
dex (which shows the novelty of the creation) in the analysis of non-verbal creativity level is secondary due to lack of differentiation because of this index. Leveled differentiation of the respondents by the index indicators of originality we carried out according to the following scale:

Levels	Range of index variations
High	0,83 – 1
Sufficient	0,58 – 0,82
Intermediate	0,33 – 0,57
Low	0 – 0,32

Analysis of completed drawings, where the main attention was paid to the respondents’ usage of similar detail and semantic relationships, and comparison of these drawings with submitted in the atlas of the used techniques, made it possible to calculate the indices of originality. The distribution of students by levels based on calculated their originality indices are presented in Table 3 and Drawing 3.

Table 3. Distribution of students of CG and EG by levels based on their originality indices

Levels	CG (N=304)		EG (M=297)	
	f	%	f	%
High	10	3,3	15	5,2
Sufficient	93	30,7	68	22,9
Intermediate	144	47,3	149	50,3
Low	57	18,7	64	21,6



Drawing 3. Distribution of students of CG and EG by levels based on their originality indices

The data presented in Table 3 and Drawing 3, show a picture similar to the one that was revealed by the results of our diagnostics of personal creativity of future primary school teachers. For most students medium and low levels of non-verbal creativity are typical (66% in the CG and 71.9 % in EG). Share of students, which are characterized by a high level is very low – 3.3 % in the CG and 5.2% in EG. In the control group non-verbal creativity of the third part of students is formed at a sufficient level and in the experimental group the part of students is somewhat less – 22.9 %. Thus, by the results of diagnostic non-verbal creativity it can be concluded that the overwhelming number of primary school teachers are unable to produce a sufficient number of original ideas in terms of minimal verbalization, they are used to solve practical problems in simple ways, traditional ways, thus producing formulaic ideas. Many of them may be unmotivated, prone to make decisions prematurely without all available information.

Average indicators of forming an action-technological component of readiness for SEA (Table 4) show that a total of more than 70% of CG and 72.9% EG respondents showed a low and intermediate level of mastery distinguished abilities and skills, which is not enough for successful implementation of their social and educational functions in professional practice.

Table 4. Distribution of students by the levels of forming action-technological component of readiness for social and educational activity

Levels	CG		EG	
	f	%	f	%
Low	52	17,2	50	16,7
Intermediate	161	52,8	167	56,2
Sufficient	75	24,8	61	20,4
High	16	5,2	20	6,8

An important link in the educational work of the pedagogical university, which can be used to strengthen the relationship between theory and practice and the formation of creative skills of future teachers, is teaching practice. Summary of social and educational activities of students in practice is developed taking into account the

tasks of training. With its proper organization almost inexhaustible possibilities for involvement of primary school teachers to be creative in social and educational activities are created. They are aimed at solving the problem of pedagogical situations, development of creative abilities of students, skills preventing the negative impact of social factors, implementation of social, psychological and pedagogical counseling trainees and their parents, modeling social and educational environment of the institution for preventive work, etc.

Effective factor of increasing action-technological readiness of students to the social and educational activity we defined optimization of their independent and research work. It includes three steps:

1) involvement in the implementation of manageable tasks using the methods of scientific and educational research in the psycho-educational assessment of students and individual elements of the social and educational process;

2) study of the best educational experience of domestic and foreign educators in terms of the outlined problem, conducting manageable social and educational researches in primary school, preparing of micro speeches for practical classes on pedagogical subjects using scientific presentations and practical developments of social and educational technologies;

3) synthesis of theoretical and methodological knowledge and self-realization of scientific and educational research works in the form of the thesis (master's) work.

In the process of forming experiment action-technological component of future primary school teachers readiness involved mainly the formation of professional skills and abilities, development of their pedagogical creativity, social activities and adaptability in unusual situations of social and educational interaction. Experimental work in the experimental groups was aimed primarily at developing a range of students' skills in the process of teaching educational subjects (micro teaching, modeling social educational situations, etc.) and in the pedagogical practices. The results of forming an action-technological component of readiness for SEA are presented in Table 5.

Table 5. Distribution of students by the level of forming an action - component of readiness for SEA

Levels	CG, %		EG, %	
	Before the experiment	After the experiment	Before the experiment	After the experiment
High	5,2	6,1	6,8	17,8
Sufficient	24,8	18,2	20,4	35,4
Intermediate	52,8	50,7	56,2	41,2
Low	17,2	25,0	16,7	5,6

As you can see from the Table 5, by the end of forming experiment in EG you can observe 11% increase in the number of respondents who showed a high level of formation of action – technological component of readiness for SEA (at the beginning of the experiment – 6.8% at the end of the experiment – 17.8 %); 15% – the number of people assigned to a sufficient level (from 20.4 % to 35.4 %). Somewhat dropped the number of those students who have shown an intermediate level (from 56.2 % to 41.2 %) and a low level of readiness (from 16.7 % to 5.6%). So positive trend can be observed in the preparation of future primary school teachers for the social and educational activity through the introduction of the author's approach to teaching practice of the university – the average increase in action-technological component of personal and professional readiness appeared 13 %.

Conclusions. Contemporary strategies of professional education pose to the forefront significant new challenges

to the process and results of the social formation of growing personality. Traditional pedagogical paradigm directs the educational process of a primary school in a specially designed model of social and educational impact on students, and popularization and development of humanistic and anthropological concept recognizes personality as the main the priority in all its integrity and uniqueness. Considering primary school as an open social and educational system, we identify action-technological readiness of future teachers as the key in the implementation of epistemological and application of professional activity functions.

We consider prospects for further researches in the study and development of theoretical, methodological and organizational support of future professionals training to use modern social and pedagogical techniques in modeling social and cultural environment of educational institutions of various types.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- Будник Е.Б. Социально-педагогическая деятельность учителя как объект философского анализа // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 6. – С. 13-25.
Budnyk E.B. Sotsialno-pedagogicheskaya deyatelnost uchitelya kak ob'ekt filosofskogo analiza // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2013. – № 6. – S. 13-25.
- Будник О.Б. Структурно-функциональный подход до моделювання системи соціально-педагогічного спрямування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (9), Issue: 19, 2014. – С. 30-34.
Budnyk O.B. Strukturno-funktsionalniy pidhid do modelyuvannya sistemi sotsialno-pedagogichnogo spryamuvannya profesiyanoi pidgotovki maybutnih uchiteliv pochatkovih klasiv // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (9), Issue: 19, 2014. – S. 30-34.
- Дружинин В. Психология общих способностей / В. Дружинин. — СПб. : Издательство "Питер", 1999. – 368 с.
Druzhinin V.N. Psihologiya obschih sposobnostey / V.N. Druzhinin. — SPb. : Izdatelstvo "Piter", 1999. – 368 s.
- Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія / Р.П. Скульський. – К. : Вища школа, 1992. – 135 с.
Skulskiy R.P. Pidgotovka maybutnih uchiteliv do pedagogichnoyi tvorchosti: monografiya / R.P. Skulskiy. – K. : Vischa shkola, 1992. – 135 s.
- Somerville, M., Green, M. A pedagogy of "organized chaos": ecological learning in primary schools / M. Somerville, M. Green // Children, Youth and Environments [E]. – Vol 21. – Issue 1, University of Colorado. – United States, 2011. – Pp. 14-34; Combs, Arthur W. New Assumptions for Educational Reform / Arthur Combs // Educational Leadership. – XLV. – No. 5 (February), 1988. – Pp. 38-40.
- Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы творческого потенциала / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 35-44.
Yakovleva E.L. Emotsionalnyie mehanizmyi tvorcheskogo potentsiala / E.L. Yakovleva // Voprosy psihologii. – 1997. – № 4. – S. 35-44.

Будник Е.Б. Деятельностно-технологическая готовность будущего учителя начальных классов к социально-педагогической деятельности (по результатам экспериментального исследования)

Аннотация. В статье освещены содержание деятельностно-технологической готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогической деятельности в неразрывном единстве с такими компонентами, как когнитивный, мотивационный, морально-эстетический и социально-коммуникативный. По результатам педагогического эксперимента, проведенного автором в педагогических университетах Украины, определен уровень креативности будущих специалистов, сформированности у них профессиональных умений и навыков социально-педагогического взаимодействия, а также интегрированный показатель их личностно-профессиональной готовности к реализации теоретико-познавательных и прикладных функций социально-педагогической деятельности в условиях начальной школы.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, подготовка будущего учителя, структурно-функциональный подход, моделирование, высшее педагогическое образование, деятельностно-технологическая готовность

Onoshchenko A.O.

Typical situations of foreign language communication for future specialists in political sphere

*Onoshchenko Anastasiya Olegivna, English teacher
English department of Petro Mohyla Black Sea State University, Mykolaiv, Ukraine*

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching prospective politicians professionally oriented oral and written foreign language communication. The author submits a review of methodic achievements concerning this problem and gives typical situations of foreign language communication, which should help future specialists to succeed in political intercourse.

Keywords: *professional communication, future politicians, official letter, diplomatic correspondence*

Fundamental changes in the educational system of Ukraine demand the other scientific approach to the process of studying foreign languages. Social order has changed greatly - specialists skilled in political science and foreign languages are required. It is caused by the tendency of our country to become an equal partner of the world political and economic associations. Such membership demands well-educated specialists in political and economic spheres, who can deal with the language which is widely spoken in these associations. It is well known, that English language is a perfect means of sharing achievements in the dissemination of political ideas, of social and political knowledge.

No need to prove that it causes the necessity of studying English not only for the people, who are directly connected with the political sphere, but also concerning all other spheres. It represents All-European tendency to give an opportunity to every person to be involved in all the events, which are caused by the intensification of international cooperation, not only in educational, cultural and scientific spheres but also in political and everyday life [7].

Students of higher educational institutions and especially of the political science faculties of universities are in urgent need of improving foreign language communication. They are considered to be the main category of people who, according to the general point of view, will form political and economic elite of our country and will be worthy of an outstanding place in the world political association. Therefore, all the tutors' efforts have to be concentrated on this very category of students to improve the quality of foreign language communication.

From what has been pointed out concerning the political scientists skilled in foreign languages, becomes clear that the results of teaching foreign language communication in different groups of students with the help of traditional methods are unsatisfactory in most cases. Representatives of some government institutions complain about the lack of the required level of language spoken by the graduates of the political science faculties needed for the establishment of international relations with the different countries of the world. That is why nowadays a considerable intensification has been achieved in the methodology of teaching foreign languages. The activity is aimed at mastering a foreign language not only as a compulsory discipline, but also as the way in which any student can acquire the necessary knowledge and skills. Due to the unceasing everyday political, cultural and other contacts between different nations, political scientists skilled in foreign languages help exchange the results of researches and the experience in different spheres of social life. Practically not a single international contact of political leaders could

be possible without politicians with certain language skills. Of great help in this can also be the practical use of the principal rules of diplomatic correspondence and oral language communication.

What can be defined as criteria of the effective foreign language communication of future politicians? We share the opinion of N. Brieger, one of the most leading specialists in this sphere, who said that impact of delivering information, variety of media and conciseness of communication could be mentioned among these criteria. The very first component is the most important. Efficiency, which is one of the essential of stylistic features of communication, appears both in contents of information and in a variety of media [6].

Using gestures, visual contact, vocal variety, ability to work with the "difficult" audience, visual methods can be considered as the elements of the effective foreign language communication. These elements are useful in producing individual style, which is behind the limits of foreign language usage, but which helps to render information during the realization of communication skills - presentations, negotiations, phone calls etc. Forming of skills of the foreign language communication is fulfilled with the help of works and researches performed in the contemporary pedagogics. It distinguishes stages and types (oral and written) of the communication, which have their specific features.

While oral communication is characterized by intonation, availability of paralinguistic information (mimicry and gestures), certain pace, contact with interlocutor, specific set of means of speech; written communication is a specific type of speech activity from the point of view of psychology, linguistics and intercourse. Written communication is characterized by a specific set of means of speech, complexity of structure, greater awareness in the design, completeness and has more details because of the absence of direct contact with a partner.

Forming of a foreign communicative competence has to be fulfilled in a step-by-step way, first taking into consideration the easier material and then adding more complicated elements. At the elementary level students should form communicative skills, which are known as a person's communicative minimum, which includes some cultural customs and traditions of English-speaking countries [5]. At the intermediate level future politicians form communicative skills to provide them with professional communicative minimum. This level gives the ability to hold political conversations, to introduce themselves, to raise the problems and to investigate the ways of finding out the decisions to their solution etc. The advanced level is the level of formation communicative skills, which enable students to hold the professional discussions, to learn the

political terminology, speech clichés and skills to express their views.

Written communicative skills are to be formed on the second and the third (on the intermediate and on the advanced) levels of studying foreign language communication. This process includes the acknowledgement with the main types of the diplomatic correspondence.

As English language is generally used as a means of political communication, special attention should be paid to the diplomatic correspondence, in which one should follow some certain traditions and rules, which exist in Great Britain and the USA. Diplomatic correspondence is one of the means of information and data exchange, important element of foreign-policy and external economic links. Depending on the speech style of the letter, the structural peculiarities and the connotative meaning of the source language idiomatic or stable expressions and taking into account that business becomes ever more international it is increasingly easy to get it wrong. Cultural challenges exist side by side with the problems of doing business in a foreign language. Language, of course, is full of difficulties - disaster may be only a syllable away. But the more you know of the culture of the country you are dealing with, the less likely you are to get into difficulties [1].

Letters, the traditional form of political communication, are still generally preferred for confidential and very formal correspondence. Rules and traditions of correspondence vary in time but some basic principles of an official letter remain unchanged. Intercultural political writing depends on the subject and purpose of the message and the customs of the person to whom the message is addressed. Functional role of diplomatic correspondence consists in reaching agreement between two sides (states, governments). Composing of an official letter demands special skills from its author, which are based first of all on the deep knowledge of a certain language and its stylistics.

As it was proved by the teaching experience, to provide a proper level of official letter writing, the tutor has to give students some consideration to the matter of structure, specific features of style, political terms, and different types of letters. And the main purpose of a political scientist is to form practical skills in receiving and writing letters to colleagues keeping to a certain structure, essential phrases and style of diplomatic correspondence.

As it was determined at Intergovernmental symposium, which took place in Rüşchlikon (Switzerland) in November 1991 and was devoted to the topic "Transparency and co-ordination of the teaching foreign languages process in Europe: goals, evaluation, certification", students have to master spelling, grammar and punctuation. They should be able to compose and formulate utterances – to develop cognitive and linguistic skills, to write (in handwriting) or type the text, to practise manual skills, to compose official letters. Only possessing the highest level of these skills a student will be able to meet the requirements of a qualified specialist.

There are nine types of official letters: request letter, cover letter, information letter, excuse letter, acknowledgement letter, invitation letter, thank you letter, congratulation letter, letter of complaint, which the future politicians will deal with [2].

It must be emphasized that stereotyped expressions are typical to all the types of letters. Using these phrases students will cope with the writing of any correspondence without making mistakes. It goes without saying that students of political faculties have to be able to compose official letters by themselves, using acquired knowledge and practical skills. Of great help in this can also be the use of such exercises as: "Write a congratulation letter to your partner"; "You received an invitation to participate in conference on ... but you cannot accept it. Write an excuse letter."

Political letter as a means of communication possesses some motivation and subject that is why it can be taught as a communicative unit. It is impossible to study all aspects of a language by means of writing letters. Nevertheless correspondence writing in a foreign language teaching and learning cannot be ignored since it remains one of the teaching means in achieving the aim. For example, official letters denote potential reason, which stimulates student's intellectual and communicative activity.

Each letter is composed of the following elements: a heading, a date, a receiver's address, a salutation, a text, a signature, etc. All the requisites can be found in it, such as: top, sector of addressee, reference to the previous correspondence, occasion, according to which the letter was written, letter text, goodbye-phrases, signature and sender's data.

Working at an official letter much attention should be paid not only to the explanation of its Essential Elements, but also to the search of the ways of finding answers to certain questions. The list of the questions may be as follows: what information does the headline contain; what is the address and the type of sending; what is the reason of sending and what is the main idea of the letter; what phrases are used for addressing and for saying goodbye. Furthermore, official letter writing motivates future politicians to express their thoughts and ideas. Students of the political faculties become active participants of an educational process. While being the specialists they have to compose official letters, to draw up agreements, to invite active members to take part in the conferences, to inform participants about the meetings etc. In such a way letters create psychological conditions for the development of students' critical-thinking and assist them in formation of the effective foreign language communication.

Diplomatic correspondence plays an important role in international political and business relations. That's why one of the goals of studying foreign language for students of political faculties should be mastering professional-oriented writing skills. However, understanding and composing of a business letter is often difficult even for native speakers. Possessing such skills is impossible without doing some certain exercises, which assist in getting professional writing skills and prepare students to use them in practical situations.

In recent years such means of communication as fax and e-mail are widely used. It is determined to some degree by their convenience and speed. Composing official e-mails students should keep in mind that such kinds of letters have to be short and easy to understand.

Speaking about oral foreign language communication it is necessary to mention presentations and negotiations,

which are considered to be the main types of it. The main goal is to persuade the partner to solve the problem which both sides are interested in. That's why it is important to determine the purpose and the subject of the conversation before the presentation or negotiations start. During these types of communication politicians have to listen to and understand their partners. To succeed in this, students should learn to use verbs and phrases which can help to express their thoughts and describe the topic of discussion clearly. Short sentences are also used to make the conversation easy to understand. Pauses play psychological functions, they attract attention and emphasize what has been said.

It should be mentioned, that in above situations English language is considered as a language for specific purposes. It has important relevant elements for different situations of official communication. Information, which is rendered, should be easy enough to understand and to save time, that's why it has to be laconic, plain and logical. Thoughts have to be expressed with the help of the words which show the consistency of events.

It is necessary to point out, that the terminology, which is used during political communication, is full of political terms and phrases (*absolute majority, incumbent, optional preferential voting, state of nature etc.*) [4]. In most cases they are used along with everyday sentences. Consequently, students of political science faculties should enlarge their vocabulary.

Using traditional types of official communication (public speech, interview etc.) to develop political and economic relations with foreign countries future politicians will have to embody communicative strategies of their partners, which demand the ability to organize self-presentation, presentation and press-conference.

Telephone conversation is also one of the types of oral foreign language communication. The language used over the phone has to be official. There are a lot of words and phrases, which are used only over the phone (*how can I help you; wait a minute, please; I'd like to speak to Mr. White; as far as I know; this is Mr. Brown speaking etc.*).

Speaking over the phone, one should express his thoughts clearly and explain incomprehensible information, be well-informed of the subject of conversation, because there are no additional sources of information (diagrams, schemes, instructions etc.), which can be used during an ordinary meeting or presentation.

Meetings and conferences can be also mentioned as the types of oral communication. In such conversations future politicians will have to use monologue or dialogue. Hence, politicians use dialogues during meetings, business conversations, negotiations, presentations, press-conferences, while signing the agreements and contracts; monologues are used during conferences, seminars and public speeches.

Thus, oral and written foreign language communications are used in all types of political intercourse situations mentioned in the article. While using the description of these situations it is easy enough to distinguish some typical situations of oral and written foreign language communication for future specialists in political sphere. That's why, to succeed in oral foreign communication, future politicians have to understand professional language, to be familiar with political terms, expressions and phrases. To succeed in written foreign communication future politicians have to understand that the diplomatic correspondence is a key aspect of the political world. Writing skills should be a part of political science education because unclear or confusing correspondence can cause many problems, can lead to misunderstanding, delays and poor relations between individuals, departments and countries.

It must therefore be repeatedly emphasized in conclusion, that it is advisable to provide step-by-step acquisition of foreign language communication. The foreign language tutors' targets are: to provide practical help in writing official letters of different kinds and to develop student's language personality that will be able to successfully function in multicultural and multilingual context.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Борисенко И.И., Евтушенко Л.И. Английский язык в международных документах (право, торговля, дипломатия): Учеб. пособие. - К.: Логос, 2001. - 480с. - Англ. - 3-е издание, переработанное и дополненное.
Borisenko I.I., Yevtushenko L.I. Angliyskiy yazyk v mezhdunarodnykh dokumentah (pravo, trgovlya, diplomatiya) [English in the international documents (law, trade, diplomacy)]: Ucheb. posobiye. - K.: Logos, 2001. - 480s. - Angl. - 3-ye izdaniye, pererabotannoye i dopolnennoye
2. Колесникова Н.Л. Business Communication: учебное пособие. - 4-е изд., испр. - М.: Флинта: Наука, 2005. - 152с.
Kolesnikova N.L. Business Communication: uchebnoye posobie. - 4-ye izd., ispr. - M.: Flinta: Nauka, 2005. - 152s.
3. Коптюг Н.М. Деловое общение на английском языке для начинающих: телефонные переговоры, деловая переписка, прием посетителей / Н.М. Коптюг. - Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2009. - 167с.
Koptuyug N. M. Delovoye obshcheniye na angliyskom yazyke dlya nachinayushchih: telefonnyye peregovory, delovaya perepiska, priyem posetiteley [Business English for Beginners: telephone
4. Международные термины делового языка: толковый словарь. - СПб.: КАРО; London: Lessons Professional Publishing, 2006. - 368с.
Mezhdunarodnyye terminy delovogo yazyka [International terms of business English]: tolkovyy slovar'. - SPb.: KARO; London: Lessons Professional Publishing, 2006. - 368s.
5. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке : науч.-теорет. пособие / М.О. Фаенова . - М. : Высшая школа, 1991. - 144 с.
Fayenova M.O. Obucheniye kul'ture obshcheniya na angliyskom yazyke [Cultural standards of English communication]: nauch.-teoret. posobiye / M.O. Fayenova. - M. : Vysshaya shkola, 1991. - 144 s.
6. Brieger N. (1997) The York Associates Teaching Business English Handbook: York Associates Publications.
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. - Cambridge: Cambridge University Press, 2001. - 260 p.

Онощенко А.О. Типичные ситуации профессионального общения на английском языке в контексте обучения студентов-политологов

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки будущих политологов к усному и письменному профессиональному общению на английском языке. Автор предлагает обзор научно-методических исследований по данной проблеме и приводит примеры типичных ситуаций профессионального общения, которые помогут преуспеть будущим специалистам в политической деятельности.

Ключевые слова: профессиональное общение, будущие политологи, официальное письмо, дипломатическая переписка

Васюкович О.М.

Лингвистический профиль профессиональной подготовки к ведению радиообмена между диспетчером и экипажем

Васюкович Оксана Николаевна, преподаватель, аспирант
Национальный Авиационный Университет, г. Киев, Украина

Аннотация. В статье было использовано выборочное наблюдение. Для анализа радиообмена отобрано 37 аутентичных эпизодов, которые касались разных нестандартных ситуаций и побуждали к использованию Plain English (обычный английский язык в авиационном контексте) авиадиспетчерами и членами экипажа. Показано, что обычный английский язык в авиационном контексте составляет почти 19 % в общем количестве слов. На основе анализа выявлено, что стандартная фразеология не может полностью предусмотреть действия в нестандартных ситуациях. Знание общего английского языка является главной составляющей ведения радиотелефонной связи.

Keywords: professional communication, future politicians, official letter, diplomatic correspondence

Введение. Современный этап развития гражданской авиации определяется проблемой человеческого фактора, 80-90 % авиационных происшествий происходят по вине человека. Языковой барьер становится не второстепенной, а одной из главных причин авиационных происшествий. Одной из профессионально-деятельностных функций авиадиспетчера и экипажа является ведение радиообмена на английском языке на всех этапах полета. На данный момент социальным заказом является профессиональная подготовка к радиообмену между диспетчером и экипажем для работы на международных воздушных линиях по стандартам Международной организации гражданской авиации (ИКАО). С целью повышения безопасности полетов Международная организация гражданской авиации (ИКАО) выдвинула новые требования относительно уровня владения международным авиационным языком радиосвязи пилотами и диспетчерами управления воздушным движением (УВД) неанглоязычных стран (Doc 9835). Анализ авиационных событий и предпосылок свидетельствует о том, что в действительности главной причиной трагедий является не просто низкий уровень владения английским языком пилотами и диспетчерами, а их неспособность применить сформированные для стандартных условий деятельности иноязычные знания, навыки и умения в экстремальных ситуациях.

Анализ публикаций свидетельствует о том, что проблемой профессиональной подготовки к ведению радиообмена занимались следующие украинские авторы (И.Б. Файнман, Е.В. Кмита, В.В. Пивень, Т.В. Тарнавская. Так, например, И.Б. Файнман раскрывает сущность подготовки будущих авиадиспетчеров к ведению радиообмена как фрагмента их общей профессиональной подготовки [9]. В научных исследованиях Е.В. Кмиты рассматривается влияние иностранной компетенции авиадиспетчеров на безопасность полетов, проведено анализ этой компетенции, соотношение ее элементов, особенностей профессиональной деятельности диспетчеров и требований ИКАО относительно 4 уровня рабочей языковой подготовки авиационных специалистов [2]. В.В. Пивень рассматривает подготовку пилотов к ведению радиообмена на Международных воздушных трассах, однако не раскрывает проблем управления воздушным движением в ситуациях, где не предвидено использование стандартной фразеологии радиообмена [5]. Автор Т.В. Тарнавская исследовала вопрос подготовки к ведению радиообмена в ракурсе иностран-

ной коммуникативной компетенции авиаспециалиста [7].

Как отмечает, Пашенко Г.С. в своем научном исследовании, что в основе полетов на международных воздушных трассах является радиообмен на английском языке с диспетчерским пунктом управления воздушным движением. В экстремальных условиях полета ведение радиообмена наслаивается на сложность непосредственно управлением воздушного судна, добавляет уровень стресса и угрожает негативными последствиями. За последние 15-20 лет 60-65% предпосылок к авиационным приключениям и катастрофам происходит через нехватку надежности знаний, навыков, и умений английского языка, который приводит к снижению уровня профессиональной надежности в экстремальных условиях и при ограничении времени на оценку полетной ситуации и принятие решений [4].

Цель статьи – раскрыть суть лингвистического профиля профессиональной подготовки к ведению радиообмена между диспетчером и экипажем.

В процессе нашего исследования было использовано выборочное наблюдение. Для анализа радиообмена мы отобрали 37 аутентичных эпизодов, которые касались разных нестандартных ситуаций и побуждали к использованию Plain English (обычный английский язык в авиационном контексте) авиадиспетчерами и членами экипажа.

Определенно, что радиообмен гражданской авиации является актом речевого взаимодействия, обменом профессиональной информацией между экипажем воздушного судна и наземными диспетчерскими службами или другими воздушными судами, что осуществляется с помощью высококачественных каналов связи. Основу такому общению задают реальные обстоятельства в зоне УВД, что выражаются в графической и аудиовизуальной наглядной форме на экранах приборов и пультов [1].

Таким образом, радиообмен предусматривает наличие двух сторон – участников радиообмена, которыми со стороны воздуха выступает командир экипажа, а со стороны земли – диспетчера взаимодействующих пунктов управления воздушным движением. Среди двух коммуникантов представитель диспетчерской службы является главным, поскольку именно им осуществляется передача указаний на борт самолета и ведется контроль за движением судна, то есть коммуниканты отличаются функциями в диалоге. Поэтому диспетчер занимает высшую позицию по

сравнению с экипажем в иерархических связях коммуникантов, а коммуникация строится на вертикальных отношениях [1].

Поскольку безопасность в авиации непосредственно зависит от качественного речевого взаимодействия летного состава и диспетчеров УВД, значительное внимание к вопросам коммуникации в авиации уделяется не только научными работниками и авиационными операторами-практиками, но и мировыми авиационными организациями и, в первую очередь, Международной организацией гражданской авиации – ИКАО. Основные требования относительно владения профессиональным языком в авиации изложены в нормативно правовых документах ИКАО относительно английского языка [3].

Порядок использования английского языка в радиотелефонной связи регулируется Стандартами и Рекомендованной практикой (SARPS) и правилами радионавигационного обслуживания (PANS), которое содержится в дополнении 10 «Авиационная электро-связь» и PANS-ATM. Конкретные требования знаний английского языка изложенные в Дополнении 1 «Выдача свидетельств авиационному персоналу». Кроме того, фразеология ИКАО опубликована в томе II «Правила связи, включая правила, которые имеют статус PANS» [11].

Следовательно, рассмотрим эти требования. Документ ИКАО "Правила аэронавигационного обслуживания" определяет правила для ведения радиотелефонной связи на стандартной фразеологии на международных воздушных трассах [12].

Обработка Документа ИКАО 9835 показывает, что стандартная фразеология – является языковым феноменом, которая являет собой набор разных рабочих правил. Основными лингвистическими характеристиками есть: ограниченный словарный запас (около 400 слов), в котором каждое слово имеет точное значение, чаще всего ограниченное областью авиации и короткими предложениями в результате неиспользования таких служебных языковых единиц как(артикли, притяжательные местоимения, глаголы и глагольные связки is/are, личные местоимения I you we, и предлогов) [14].

Анализ текстов радиообмена методом выборки, показал следующие результаты, отображенные в данной таблице № 1.

Таблица 1. Процентное соотношение обычного английского языка в авиационном контексте и стандартной фразеологии в условиях ведения радиообмена

	Всего	%
Общее количество слов	23010	100
Обычный английский язык в авиационном контексте	4350	18,9
Стандартная фразеология	18660	81,1

Анализ радиообмена 37 аутентичных эпизодов показал, что обычный английский язык в авиационном контексте составляет почти 19 % в общем количестве слов. Следовательно, стандартная фразеология не может полностью предусмотреть действия в нестандартных ситуациях. Знание общего английского языка является главной составляющей ведения радиотелефонной связи.

Рассмотрим пример текстов нестандартных ситуаций во время радиовещания :

1)C: *AB nine four six PAPA, report the reason please*

P: *We have smoke in cockpit, but we have no fire, light indication now*

C: *Do you need fire brigade?*

2) C: *X DELTA X, stand by*

C: *X DELTA X, do you need position another apron?*

P: *Yes, sir, so we need GOLF two, MIKE one nine*

C: *Stand by, please, hold position*

3)C: *X Y eight five, zero, what flight level do you wish ?*

P: *We need flight level one hundred emergency, Mayday, Mayday, Mayday, X Y eight five.*

4) C: *Speedbird seven four Delta, say again, please.*

P: *Do we have to fly full departure route or do you give us a heading as usually?*

C: *Speedbird seven four Delta, say again, please.*

5) P : *ABC zero two nine four, we would like to come back to the gate, please?*

C: *ABC zero two nine four, roger and confirm, are you ready to taxi by own?*

P: *Yes, ready taxi by my own.*

Исходя из данных примеров можно прийти к заключению, что коммуникация между пилотом и авиадиспетчером в режиме ведения радиосвязи имеет фонетические, грамматические, лексические, синтаксические и стилистические особенности[8].

Фонетические характеристики радиовещания в целом подчиняются нормам общего английского языка, а некоторые фонетические отличия касаются произношения цифр (two, four, six) и наличием особенного фонетического алфавита, что характеризуется акрофоническим присвоением кодовых слов буквам английского алфавита (PAPA, MIKE, DELTA), для обеспечения четкости и однозначности каждого высказывания [8].

Синтаксически данный тип коммуникации характеризуется преимущественно неполной грамматической структурой предложений, в которых отсутствует подлежащее, глагольная связка to be, а также другие второстепенные члены предложения[8].

Стилистически радиообмен между пилотом и авиадиспетчером характеризуется нейтральностью, имперсональностью и отсутствием эмоционально окрашенных выражений [8].

Важно отметить, что профессиональная (иноязычная) коммуникативная компетентность диспетчера УВД занимает одну из ведущих ролей во время ведения радиосвязи на международных воздушных трассах. Следовательно, профессиональная (иноязычная) коммуникативная компетентность диспетчера УВД – это иноязычные коммуникативные знания, навыки, умения и способность их соответствующего использования для осуществления общения в процессе ведения радиообмена с рейсами, которые осуществляют полеты на международных воздушных трассах, в тех или других условиях профессионального взаимодействия; это – интегративное образование личности, которое имеет сложную структуру и выступает как взаимодействие и взаимопроникновение лингвистической, социокультурной и коммуникативной компетентностей, уровень сформированности которых поз-

воляет авиационному специалисту эффективно осуществлять иноязычную, а следовательно, межъязыковую, межкультурную и межличностную коммуникацию [15].

Как утверждает Ягунов В.В., на данное время целый ряд организаций выражает озабоченность по поводу той роли, которую играет языковой фактор (особенности функционирования профессиональной коммуникативной компетентности) в авиационных событиях и инцидентах. Информация, полученная на базе данных Системы представления данных об авиационных событиях/инцидентах (ADREP) ИКАО, Системы информации о состоянии безопасности полетов (ASRS), Американского национального агентства безопасности на транспорте и британской Системы обязательных сообщений об авиационных событиях (MORS) и Программах конфиденциальной подачи сообщений о человеческом факторе авиационных событий (CHIRP) подтверждает, что языковой фактор играет существенную роль в авиационных событиях и инцидентах [10].

Анализ авиакатастроф и предпосылок к ним, а именно:

- Trident/DC - 9 столкновение в воздухе, Загреб - 1976→
 - Два B747 столкновение на ВПП, Генериф - 1977→
 - B707 выработка топлива, аэропорт им. Кеннеди → 1990
 - B757 столкновение исправного ПАРСЕК с землей, Кали - 1995→
 - IL - 76/B747 столкновение в воздухе, Дели, Индия - 1996→
 - MD83/Shorts 330 столкновение на ВПП, Париж - 2000→
 - → MD80/Citation столкновение на ВПП, Милан - 2001
 - → Ту-154М/B757 столкновение в воздухе, Германия - 2002
 - → B737 - 500 падение самолета, Пермь, Россия - 2008
- показал, что основными их причинами являются:

- а) неправильное использование стандартной фразеологии (недостаточно сформированная иноязычная компетентность);
- б) недостаточный уровень обладания разговорным языком (недостаточно сформированная лингвистическая компетентность);
- с) использование более, чем одного языка в одном воздушном пространстве (недостаточно сформированная социальная и стратегическая компетентность) [10].

Следовательно, установлено, что в современных условиях формирования рынка труда, когда на первый план выходит проблема профессиональной мобильности, выпускник инженерно-технического учебного заведения, а в настоящее время диспетчер управления воздушным движением – это специалист, который не только владеет знаниями, необходимыми для осуществления функций из управления воздушным движением, но и способен к профессиональному и межкультурному общению в иноязычной среде. Именно поэтому сегодня одной из важнейших составляющих общей профессиональной компетентности специалиста-авиадиспетчера, которая необходима для занятия им профессиональной ниши на международном рынке труда, есть профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность [6].

Таблица 2. Процентные соотношения обычного английского языка в авиационном контексте и стандартной фразеологии

№	Общее количество слов	Обычный английский язык в авиационном контексте	Стандартная фразеология	Соотношение обычного английского в общем количестве слов %
1	765	281	484	36,7
2	765	244	521	31,8
3	905	115	790	12,7
4	173	23	150	13,3
5	753	100	653	13,2
6	416	113	303	27,2
7	546	100	446	18,3
8	406	131	275	32,3
9	764	166	598	21,7
10	376	10	366	2,7
11	867	121	746	13,9
12	369	31	338	8,4
13	173	47	126	27,2
14	654	52	602	7,9
15	1186	188	998	15,9
16	718	64	654	8,9
17	235	48	187	20,4
18	1169	474	695	40,5
19	262	62	200	23,7
20	484	123	361	25,4
21	484	62	422	12,8
22	426	36	390	8,5
23	632	18	614	2,8
24	879	80	799	9,1
25	818	68	750	8,3
26	1231	219	1012	17,8
27	940	166	774	17,7
28	106	52	54	49,1
29	154	13	141	8,4
30	1426	303	1123	21,2
31	545	61	484	11,2
32	357	108	249	30,3
33	787	111	676	14,1
34	320	127	193	39,7
35	703	295	408	41,9
36	559	26	533	4,7
37	657	112	545	17
	23010	4350	18660	18,9

По мнению И.Б.Файнман, понимание подготовки к ведению радиообмена, есть подготовка на диспетчерских тренажерах. В программу такой подготовки входит отработка и закрепление рядом с другими навыками ведения радиообмена на английском языке адекватно заданной стандартной или нестандартной ситуации. Именно в тренажерной подготовке происходит закрепление и коррекция навыков ведения радиообмена в условиях максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности (то есть в сочетании навыков управления воздушным движением и умений ведения радиообмена на английском языке) [9].

Нормативные документы ИКАО отмечают, что в условиях, которые отличаются от стандартной ситуации, пилот и диспетчер за необходимостью отходят от

стандартной фразеологии и переходят в общении на обычный английский язык (Plain English).

В условиях нестандартного радиообмена, когда стандартной фразеологии не хватает, значительную роль приобретает естественный язык, который заполняет пробелы в коммуникации. Однако, даже в этом случае лексика ограничивается ситуацией, а регистр определяется социальным статусом пилота и диспетчера. Поэтому в нестандартных ситуациях радиообмен предусматривает выборочное использование обычного английского языка [9].

Под разговорным языком в радиотелефонной связи, подразумевается спонтанное, творческое и незако-

дированное использование конкретного естественного языка [14].

Радиообмен при выполнении типичного профессионального задания имеет ряд специфических черт и особенностей, связанных языковыми факторами протекания этого процесса, и поэтому требует от авиадиспетчеров специально сформированных в процессе их подготовки навыков и умений. Следовательно, подготовка к ведению радиообмена рассматривается как фрагмент системы профессиональной подготовки будущего авиадиспетчера [9].

Рассмотрим подробнее следующую таблицу № 2 37 аутентичных эпизодов и их процентное соотношение в общем количестве слов.

Процентное соотношение обычного английского языка в авиационном контексте и стандартной фразеологии в нестандартных ситуациях



Рассмотрим фрагменты 14 аутентичных эпизодов, которые касались разных нестандартных ситуаций и побуждали к использованию Plain English. Проанализируем данные фрагменты:

1) С: X DELTA X X X, X-Tower, good-afternoon, line up Runway one eight right

P: We need VIP parking to pick up passenger, we need taxi instruction

C: X DELTA X, stand by

C: X DELTA X, do you need position another apron ?

P: Yes, sir, so we need GOLF two, MIKE one nine

C: Stand by, please, hold position

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 36,7%. Нестандартная ситуация связанная с посадкой VIP пассажира и запросом инструкции относительно рулежки.

2) P:ABC four five five, we are now radar heading three three zero, we have pressurization problem...pressurization, we starting emergency descent

C: ABC four five five, say again please

P: ABC four five five, X

C: ABC four five five, sir, we are starting emergency descent, due to pressurization problem

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 31,8%. Нестандартная ситуация связанная с проблемой герметизации и осуществления аварийной посадки.

6) P: Ground, KLM one three eight seven

C: KLM one three eight seven, X-Ground

P: Yes, we have problem with nose wheel steering, it's fully be to the left, so we have to remain position here, we request towing track

C: KLM one three eight seven, roger, shut down engine, wait for towing

P: Wait, shut down engines our position here and wait for the towing, KLM one three eight seven

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 27,2%. Нестандартная ситуация связанная с проблемой управления носового колеса и запросом информации относительно буксировки.

8) C: X six nine X X, what kind of problem, report, please

P: OK, no problem for us, we have a only...only information mass on check

C: Information about?

P: And on runway we see bird flocks, on runway was birds

P: Now already, X six nine X X

C: X six nine X X, advise please, did you use extremely breaking?

P: On the right we see on birds, X six nine X X, it was problem for us. Now we are ready for departure, X six nine X X

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 32,3%. Нестандартная ситуация касается проблемы связанной со стаей птиц на взлетно-посадочной полосе.

9) C: X X three two X X, say again please, your problems

P: We have avionics problems, X X three two X X

C: Roger, X X three two X X

C: X X three two X X, turn right, heading zero one zero, descend altitude six thousand feet, please

P: Right, heading zero one zero, descending altitude six thousand feet, X X three two X X

P: And, this is PAN-PAN X X three two X X. We have a problem with heading indicator on ILS, we can't to maintain altitude and heading final, just keep, please

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 21,7%. Нестандартная ситуация касается проблемы связанной с инструментальной системой посадки.

13) P : Radar, LOT seven X X

C: LOT seven X X, go ahead

P: Ok, would you please what type of the aircraft, it was near our position, one thousand feet above

C: LOT seven X X, Airbus three eight zero

P: Ok, in this case I would like to report, we have just passed wake turbulence area, it causes very extremely heavy turbulence

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 27,2%. Нестандартная ситуация касается проблемы связанной с турбулентностью.

17) P : ABC eight seven five

C: Go ahead

P: We just won't inform you, we are receiving TCAS advisory alert from traffic climbing on hour nine o'clock position

C: ABC eight seven five, opposite traffic climbing three four zero

P : That's understood, we received TCAS alert from that climbing traffic

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 20,4%. Нестандартная ситуация касается сообщения относительно предупреждения опасного столкновения в воздухе.

18) C: X X X X eight Charlie, what kind of technical problem do you have ?

P : We have a gears down and locked indicate, so it not real problem, but we cannot go to cruise flight and we have to have at airport. No further assist, and requirements

C: X X X X eight Charlie, roger

P: X X X X eight Charlie, may be do you need convenient make orbit about any point ?

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 40,5%. Нестандартная ситуация касается технической проблемы.

19) C : MIKE ALPHA DELTA, please, advise reason

P: No airspeed on the right side, we will come back. If I can just hold and check outside the aircraft see, there is something wrong, something blocked and a bit of use, and then I will go back to you, OK, we might be even to go, again in next five minutes

C: Roger, thank you

P: OK, MIKE ALPHA, we have the " follow me" in sight, request the parking spot, we will can check and we would to go yes or not

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 23,7%. Нестандартная ситуация относится к проблеме связанной со скоростью набора высоты.

20) C : X X X X six PAPA, report the reason please

P: We have smoke in cockpit, but we have not fire, light indication now

C: Do you need fire brigade?

P: Negative

C: I see

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 25,4 %. Нестандартная ситуация касается запаха дыма в кабине пилота.

28) P: X-Radar, good-morning, X X four nine X, turning BRAVO

C: X X four nine X, Ground, good-morning, continue via BRAVO

P: X-Ground, ones again, X one four nine X

C: X X four nine X, Ground

P: Yes, we just have to report, we had bird strike approximately at four thousand five hundred feet DME approach

C: X X four nine X, copied information, bird strike at four thousand five hundred feet

P: Yes, at four thousand five hundred feet is correct

C: Copied

P: Thank you

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 49,1%. Нестандартная ситуация относится к проблеме столкновения с птицами (birdstrike) .

32) P: ABC two nine six, one of our wheels look like it, very high temperature, so we need come back, investigate

C: ABC two nine six, roger, occupied the runway from Alpha five, then vacate to the left via Alpha three

P: OK, vacate via Alpha three, ABC two nine six, thanks for that but we have make sure that we check the wheels

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 30,3%. Нестандартная ситуация относится к проблеме связанной с неисправностью одного из колес шасси.

34) C: X seven X X, are you ready to departure from intersection taxiway two?

P: Negative, we need back track, X seven X X

C: X seven X X, do you need back track, confirm?

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 39,7%. Нестандартная ситуация связанная с отправлением и запросом информации относительно буксировки.

35) С: ABC zero two nine four, Ground

P: ABC zero two nine four, will be a minute, then I will call you, I must check the gear before continue taxi

C: ABC zero two nine four, roger, call me when ready and remain on my frequency

C: Roger, will be one minute, please, thanks

В данном эпизоде процентное соотношение обычного английского языка составляет 41,9%. Нестандартная ситуация связана с проверкой посадочного шасси.

Выводы. Исходя из анализа процентного соотношения обработанных данных аутентичных текстов напрашивается вывод, что Стандартная фразеология ИКАО используется во всех случаях, для которых она установлена. Только, когда стандартная фразеология не может быть применена при запланированной передаче, используется обычный простой разговорный язык. В радиотелефонной связи используется и стандартная фразеология, и разговорный язык. Больше того, обычно они используются вместе в рамках одного сеанса связи [13].

Таким образом, стандартная фразеология ИКАО – это совокупность четких, коротких, признанных в

международном масштабе формализованных сообщений, предназначенных для использования в большинстве типичных ситуаций, самых частых чрезвычайных и аварийных обстоятельствах, которые встречаются. Они тщательным образом проработаны авиаспециалистами и благодаря этому имеют единственное функциональное значение и однозначное содержание. От них резко отличается разговорный язык, в котором содержание сообщений определяется культурой, контекстом и склонностью слушателя [13].

Однако, в стандартной фразеологии невозможно учесть все нестандартные, аномальные, а иногда и аварийные ситуации, с которыми встречается авиационный персонал; также она недостаточна для передачи дополнительной информации о ситуациях, например, о причинах задержки, состоянии больного пассажира, погодных условиях, характере или отказе, препятствий на рулевой дорожке. Все это – обстоятельства, которые часто диктуют использование разговорного языка [13].

Таким образом, речевая подготовка в вузе авиационных операторов должна направляться как на углубление знаний в области авиационной терминологии и овладения правилами ведения радиосвязи, так и на развитие в общих чертах речевых умений слушания и говоры [3].

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Акимова О.В., Солнышкина М.И. Типология дискурса в профессиональной коммуникации / О.В. Акимова, М.И. Солнышкина // Актуальные проблемы теории коммуникации. – МСПб. :Изд-во СПбГПУ, 2004. – с. 253-270.
Akimova O.V., Solnyshkina M.I. Tipologija diskursa v professional'noj komunikacii [Typology of discourse in professional communication] / O.V. Akimova, M.I. Solnyshkina // Aktual'nye problem teorii komunikacii. – MSPb.: Izd-vo SPbGPU, 2004. – s. 253-270.
2. Кміта Є.В. Іншомовна компетенція диспетчерів управління повітряним рухом та безпека польотів / Є. Кміта // Вісник національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут": Філософія. Психологія. Педагогіка. – 04/2007. – №2 часть 1. – с. 116-119.
Kmita YE.V. Inshomovna kompetentsiya dyspetcheriv upravlinnya povitryanym rukhom ta bezpeka pol'otiv [Foreign language competence of air traffic controllers] /YE.Kmita/Visnyk natsional'noho tekhnichnoho universytetu Ukrayiny "Kyyivskyyu politekhnichnyy institut": Filozofiya. Psykholohiya. Pedagogika. –04/2007. –№2 chast' 1. –s.116-119.
3. Ковтун О.В. Вимоги до володіння авіаційними операторами англійською мовою. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://er.nau.edu.ua/jspui/handle/NAU/5350>
Kovtun O.V. Vymohy do volodinnya aviatsiynymy operatoramy anhliys'koju movoyu [English proficiency requirements for aircraft operators]. [Elektronnyy resurs] /Rezhym dostupu: http://er.nau.edu.ua/jspui/handle/NAU/5350.
4. Пашченко Г.С. Методика навчання курсантів-пілотів льотної експлуатації повітряних суден на міжнародних авіалініях: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “ теорія та методика навчання (технічні дисципліни) ” / Г.С. Пашченко; Укр. інж.-пед. акад. – Харків, 2003. – 19 с.
Pashchenko H.S. Metodyka navchannya kursantiv-pilotiv l'otnoyi ekspluatatsiyi povitryanykh suden na mizhnarodnykh avialiniyakh [Methods for training air traffic controllers the management of extreme situations on international flights]: avtoref. dys... kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 “ teoriya ta metodyka navchannya (tekhnichni dystsypliny) ” / G.S. Pashchenko; Ukr. inj.-ped. akad. – Kharkiv, 2003. – 19 s.
5. Півень В.В. Професійна підготовка пілотів до ведення радіообміну на міжнародних повітряних трасах :автореф. дис... канд. пед. наук: спец.13.00.04 “ Теорія і методика професійної освіти ” / В.В. Півень; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2001. – 20 с.
Piven' V.V. Profesiyna pidhotovka pilotiv do vedennya radioobminu na mizhnarodnykh povitryanykh trasakh [Professional pilots training on conducting radio communications on international flights]: avtoref. dys. kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 “Teoriya i metodyka profesiynoi osvity” / V.V. Piven';Kryvoriz.derzh.ped.un-t. – Kryvyi Rih, 2001. – 20s.
6. Савченко О.О. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів інженерно-технічного профілю / О.О. Савченко // Викладання мов у вищих навчальних закладах. 2010 – Вип.16 – с. 187-194.
Savchenko O.O. Rozvytok inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti studentiv inzhenerno-tekhnichnoho profilyu [The development of foreign language communicative competencies of engineering students and their technical profiles] / O.O. Savchenko // Vykkladannya movu vyshchyykh navchal'nykh zakladakh. 2010. – Vyp.16. – s.187-194.
7. Тарнавська Т.В. Методика навчання майбутніх диспетчерів керуванню повітряним рухом в екстремальних ситуаціях на міжнародних повітряних трасах: автореф. дис... канд. пед. наук: спец.13.00.02“ теорія та методика навчання (технічні дисципліни) ” / Т.В. Тарнавська; Укр. інж.-пед. акад. – Харків, 2008. – 20 с.
Tarnavs'ka T.V. Metodyka navchannya maybutnikh dyspetcheriv keruvannu povitryanym rukhom v ekstremal'nykh sytuatsiyakh na mizhnarodnykh povitryanykh trasakh [Methods for training air traffic controllers the management of extreme situations on international flights]: avtoref. dys... kand. ped. nauk: spets.13.00.02“ teoriya ta metodyka navchannya (tekhnichni dystsypliny) ” / T.V. Tarnavs'ka; Ukr. inj.-ped. akad. — Kharkiv, 2008. — 20 s.
8. Щеглиніна Н.О. Коммуникативные особенности англоязычного дискурса радиообмена гражданской авиации:

автореф. дис. на соискание учён. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.12 “ Теория языка” / Щетинина Н.О. – Тверь, 2013. –19 с.

Shhetinina N.O. Kommunikativnye osobennosti anglojazychnogo diskursa radioobmena grazhdanskoj aviacii [Communicative features of the English language in the radio discourse of civil aviation]: avtoref. dis. Nasoiskanie uchjon. Stepeni kand. filol. nauk : spec. 10.02.12 “ Teorija jazyka” / Shhetinina N.O. – Tver', 2013. –19 s.

9. Файнман І.Б. Професійна підготовка авіадиспетчерів до ведення радіообміну / І. Б. Файнман // Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць . – 20/01/2011 . – Вип.8 Ч.2: Сер.: Педагогічні науки . – С. 274-280.

Faynman I.B. Profesiyna pidhotovka aviadyspetcheriv do vedennya radioobminu [Professional training of air traffic controllers conducting radio communications] / I. B. Faynman // Vytoky pedahohichnoyi maysternosti: zbirnyk naukovykh prats' . – 20/01/2011 . – Vyp.8 CH.2: Ser.: Pedahohichni nauky.–S.274-280.

10. Ягупов В.В. Професійна комунікативна компетентність диспетчерів управління повітряним рухом: поняття, сутність

і зміст / Кміта Є.В. [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/2_127258.doc.htm

Yahupov V.V. Profesiyna komunikativna kompetentnist' dyspetcheriv upravlinnya povitryanym rukhom: ponyattya, sutnist'i i zmist [Professional communicative competencies of air traffic controllers: concepts, nature, content] / Kmita YE.V. [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu: www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/2_127258.doc.htm

11. Doc 9432 – AN/ 925. Manual of Radiotelephony // ICAO, 2007. – 102 p.

12. Doc 4444 – ATM/ 501.Правила аеронавігаційного обслуговування // ICAO, 2007. – 481p .

13. Doc 323 – AN/185. Рекомендации по программам обучения авиационному английскому языку// ICAO, 2009– 80p .

14. Doc 9835– AN/453. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком // ICAO, 2004. –149 с.

15. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes in J. V. Pride and J. Holmes (eds.) – New York : Harmondsworth : Penguin, 1972. – p. 269-293.

Примечание: с целью этических убеждений в статье скрыты позывные воздушных судов и название аэропортов.

Vasiukovych O.M.

The Linguistic Profile of Professional Training Between Air Traffic Controllers and Flight Crew During the Radio Exchange

Abstract. A sample survey was used in the article. Thirty seven authentic episodes were chosen for the radio exchange analysis. The authentic episodes dealt with different emergency situations and induced air traffic controllers and flight crew members to use plain English in the aviation context . It is shown that plain English in aviation makes up 19% of the total amount of words. On the basis of analysis, it is shown that the standard phraseology can not completely foresee actions in emergency situations. Knowledge of general English is an integral part of radiotelephony communication.

Keywords: radio exchange of civil aviation, professional communicative competence of ATC, ATC, plain English, standard phraseology ICAO

Зубенко І.Р.

Визначення професійних якостей менеджера електронної комерції

Зубенко Ігор Ростиславович, магістр з фінансів
Національний університет "Острозька академія", м. Острог, Україна

Анотація: Стаття присвячена теоретичному аналізу психологічних особливостей менеджменту та визначенню професійних якостей менеджера електронної комерції. У дослідженні розглянуто головні особливості електронного бізнесу, менеджменту електронної комерції та особистості менеджера. Визначено професійні якості менеджера електронної комерції, володіння якими необхідне для успішного функціонування електронного бізнесу.

Ключові слова: психологічні особливості, менеджер електронної комерції, професійні якості, здібності, успіх, ефективність, особистість

Розвиток електронної комерції напряму залежить від його менеджменту. Менеджмент електронної комерції є проблемою, яка привертає велику увагу в багатьох країнах світу. У Сполучених Штатах Америки, де електронна комерція є найбільш розвинутою і постійно вдосконалюється, питання її менеджменту поставило нові завдання перед всією економікою та суспільством, особливо в державному управлінні, що пояснює, чому уряд США надає цьому великого значення [13].

Різні країни світу наслідують основні принципи менеджменту електронної комерції. Ці принципи зіграли визначну роль в плануванні та популяризації нормального розвитку електронної комерції, та вказали на те, що виховання талановитих кадрів в галузі електронної комерції є ключем до успіху [13].

Основним ключем до реалізації електронної комерції є люди. Держава повинна заохочувати освітні установи для навчання студентів з питань Інтернету. У школах, коледжах і університетах, де вивчають курси про Інтернет і електронну комерцію, такі як економіка, торгівля і комп'ютери, увага має бути зроблена на підготовці висококваліфікованих випускників міждисциплінарних знань [13].

Такими спеціалістами прийнято вважати менеджерів електронної комерції. Для визначення професійних якостей менеджера електронної комерції варто розглянути психологічні особливості менеджера загалом.

В теорії менеджменту менеджерами називають спеціалістів, що, використовуючи різноманітні методи і тактику управління, сприяють досягненню організації або підприємством певних цілей [2].

Отож, менеджером є тип науково-практичного управління, тобто керівництва людьми і виробництвом, що дозволяє виконувати поставлені завдання найбільш гуманним і економічним шляхом.

Загальновідомо, що вищі навчальні заклади України щорічно випускають сотні молодих фахівців-менеджерів, проте не кожен випускник із відповідним рівнем освіти та навіть бездоганними знаннями реалізується як менеджер, навіть власної трудової діяльності. Як правило, головним завданням кожного закладу освіти є формування у процесі навчання студентів професійної підготовки відповідно до його здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти. Зазвичай акцент під час навчання робиться на необхідний обсяг теоретичних знань, формування практичних навичок, а бал успішності студента відображає рівень володіння ними. Практика господарювання організацій вка-

зує на необхідність врахування психологічних здібностей студентів для менеджерської діяльності [5].

Формуванню та розвитку професіоналізму присвячені праці провідних вчених: О. О. Бодальова, О. М. Бородіної, Н. І. Жигайло, Г. С. Костюка, О. А. Грیشної, О. Ф. Бондаренка, М. Й. Боришевського, В. В. Дієсперова та інших. Втім питання значення психологічної підготовки менеджерів електронної комерції залишаються малодослідженими. Особливого значення ці аспекти набувають в умовах стрімкого розвитку глобальної мережі Інтернет, інтеграційних процесів у світі та Україні, інтернаціоналізації виробництва, посилення міграційних процесів та міжнародної співпраці.

Мистецтво вибору і формулювання правильної мети, управління процесом її реалізації, включаючи оцінку досягнутого ступеня реалізації, відрізняють дійсно вмілого менеджера-керівника.

Загалом, управління — це функція систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію програми, цілі діяльності (В. Г. Афанасьєв) [1].

Б. Ф. Ломов, підкреслюючи універсальність структури будь-якого виду діяльності, у тому числі й управлінської, виділяє в ній наступні основні функціональні блоки: мотив, мета, планування, переробку інформації, оперативний образ або концептуальну модель, прийняття рішення, дії, перевірку результатів і корекцію дій [1].

В. Д. Шадріков в психологічну систему діяльності включає мотиви, цілі, програми, інформаційну основу, прийняття рішень, підсистему професійно важливих якостей. Перераховані складові властиві і управлінській діяльності як будь-якій іншій професійній діяльності [7].

Отже, центральною фігурою в системі менеджменту будь-якої організації є менеджер-керівник, який керує власне організацією, якимось конкретним видом діяльності, функцією, підрозділом, службою, групою людей тощо. Американські дослідники Роберт Блейк та Джейн Моутон підкреслюють, що сильне та ефективне керівництво сприяє створенню атмосфери участі та колективної підтримки цілей діяльності організації, у якій її члени отримують стимул в усуненні перепон і досягненні максимальних результатів [1].

Насамперед, необхідно відзначити, що для правильної, раціональної й ефективної організації праці, менеджер незалежно від організації, у якій він працює, повинен мати відповідні психологічні та профе-

сійні навички, відповідати визначеним кваліфікаційним вимогам.

Менеджери повинні мати спеціальні психологічні знання і володіти здібністю використовувати їх у повсякденній роботі управління організацією. Здібності до керівництва обумовлені наявністю таких особистих цінностей і чітких особистих цілей, як: здатність управляти самим собою, вміння навчати і розвивати підлеглих, формувати ефективні робітничі групи [2].

Навички необхідні менеджерів можна розділити на три основні групи: концептуальні, соціальні (гуманітарні, в області людинознавства) і технічні.

Концептуальні навички – це когнітивні (пов'язані з пізнанням) навички людини сприймати організацію як єдине ціле і в той же час чітко розуміти специфіку та взаємозв'язку її частин; це вміння системно мислити, обробляти дані, що надходять, перетворювати їх в інформацію, планувати і організувати діяльність з урахуванням перспектив розвитку організації і зовнішнього середовища.

Соціальні навички – це навички роботи з людьми і досягнення організаційних цілей за допомогою людей. У сучасному світі саме ці навички менеджера вважаються вирішальними для забезпечення виживання і конкурентоспроможності організації або підприємства. Соціальні навички визначаються також термінами “комунікативні навички”, “емоційний інтелект”.

Технічні навички – це спеціальні навички, необхідні для виконання робочих завдань: володіння методами, технологіями, способами вирішення завдань, вміння використовувати обладнання, технічні засоби тощо [9].

Наведемо найбільш часто згадувані навички ефективного менеджера:

- Вербальна комунікація (у тому числі вміння усно і письмово висловлювати свої думки і слухати інших).
- Уміння керувати часом і стресом.
- Здатність приймати рішення.
- Виявлення, визначення та вирішення проблем.
- Стимулювання і вплив на інших осіб.
- Делегування повноважень.
- Постановка цілей та формулювання бачення майбутнього організації.
- Самоаналіз.
- Створення команди.
- Управління конфліктами [1].

З метою визначення професійних якостей менеджера електронної комерції ми використовували метод опитування. Під час складання психологічної характеристики професійної діяльності менеджера електронної комерції і визначенні професійно важливих якостей, тобто вимог, які вона ставить до психологічної структури спеціаліста, ми використали методу характеристики діяльності, в основу якої покладено опитувальний лист американського психолога О. Ліпмана, адаптований І. Шпільрейном в психотехнічній лабораторії Центрального інституту праці у 20-х роках нашого століття. Перший варіант опитувальника О. Ліпмана застосовується для психологічного

вивчення професій, в яких переважають елементи розумової праці. Другий варіант використовується для вивчення професій сенсорного профілю [4].

Емпіричне дослідження проводилося серед респондентів, які професійно та успішно займаються даним видом діяльності протягом останніх п'яти років. В цілому в дослідженні взяло участь 20 респондентів. Дослідження проводилося шляхом електронного опитування. Результати опитування склали основу всебічного аналізу професійної діяльності менеджера електронної комерції та її особливостей. Вони допомогли створити загальну схему для розробки комплексної професіографічної характеристики менеджера електронної комерції.

Враховуючи проведене теоретичне та емпіричне дослідження і всі вищевказані особливості менеджменту ми сформували концептуальну модель якостей менеджера електронної комерції (рис. 1).

При побудові моделі використовувалися методологічні положення про те, що найбільш значущі компоненти професійного менеджера електронної комерції, які формуються в процесі навчання та діяльності, доцільно розглядати комплексно, у рамках визначеної системи, а також такі принципи психології, як принцип детермінізму, принцип єдності особистості, свідомості та діяльності, принцип розвитку, системно-структурний тощо [5].

Успішність формування професійних якостей менеджменту електронної комерції ми розглядаємо через такі складові, як когнітивно-операційна, мотиваційно-ціннісна, особистісна та регуляційна.

Когнітивно-операційний компонент професійних якостей менеджера електронної комерції включає в себе знання, вміння та навички, які в собі містять:

- концептуальні знання;
- компетенцію у психології та людських стосунках;
- ділові (адміністративні) знання;
- фахові знання;
- технічні навички;
- комунікативні навички;
- аналітичні вміння.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійних якостей менеджера електронної комерції полягає у переважанні рівня мотивації на досягнення успіху над мотивом уникнення невдач, прагненні до самореалізації та суспільному визнанні, прийнятті взаємодії як умови результативності професійної діяльності. Він включає в себе такі критерії:

- мотивація досягнення успіху;
- мотивація уникнення невдач;
- прагнення до професійної самореалізації;
- позитивне ставлення та прагнення до взаємодії;
- інтереси, бажання, життєві цілі;
- перспективи, плани, соціальні установки;
- ціннісні орієнтації;
- схильність до ризику;
- прагнення до пізнання та саморозвитку.



Рис. 1. Концептуальна модель професійних якостей менеджера електронної комерції

Рівень сформованості цих характеристик може визначати, на наш погляд, рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента.

Сукупності психологічних якостей, знань та вмінь, які охоплює особистісний компонент моделі складається із стійких особистісних характеристик, які формуються в процесі діяльності і спілкування та забезпечують ефективну взаємодію менеджера і колективу. Йдеться, насамперед, про такі якості як адекватна самооцінка, емпатійні здібності, незалежність, інтернальність, соціальний інтелект, рефлексивні вміння, організаторські здібності тощо.

Регуляційний компонент виконує функцію по переведенню на актуальний рівень професійно важливих якостей менеджера електронної комерції, тобто приводить їх до готовності діяти ефективно в ситуації

взаємодії з людьми. Сюди входять функціональні емоційні та вольові стани менеджера: емоційна стійкість, урівноваженість, здатність до саморегуляції та самоорганізації, цілеспрямованість, наполегливість.

Вище вказані структурні складові професійного менеджера електронної комерції тісно переплетені між собою і лише в цілості забезпечують результативність діяльності.

На основі аналізу особливостей менеджменту визначено основні психологічні особливості менеджменту електронної комерції і теоретико-методологічні основи дослідження професійних якостей менеджера електронної комерції. Створено концептуальну модель професійних якостей менеджера електронної комерції, яка повинна вирішити питання підготовки та формування професійних менеджерів електронної комерції.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянська Е.В. Психологія управління: учебное пособие. // Харьков, Титул, 2007 – С. 532.
Bandurka A.M., Bocharova S.P., Zmljanskaja E.V. Psihologija upravlenija: uchebnoe posobie. [Psychology of Management: Textbook] // Har'kov, Titul, 2007 – S. 532.
2. Бачинська Ю.П. Особисті чинники успішної діяльності конкурентоспроможного менеджера/ Ю.П. Бачинська // Вісник КІБІТ, 2008. – №2 – С. 72-74.
Bachynska Yu.P. Osobysti chynnyky uspishnoi diialnosti konkurentospromozhnoho menezhera [Personal factors of successful competitive activity manager] // Visnyk KIBIT, 2008. — #2 – S. 72-74.
3. Єфімчук Н.І. Культура етикету керівника, наука спілкування // Вісник, 2009. – С. 59-60.
Yefimchuk N.I. Kultura etyketu kerivnyka, nauka spilkuвання [Director etiquette culture, science communication] // Visnyk, 2009. – S. 59-60.
4. Карпіловська С.Я., Мітельман Р.Й., Синявський В.В., Ткаченко О.М., Федоришин Б.О., Ящишин О.О. Основи професіографії: Навч. посібник. // К.: МАУП, 1997. – С. 148.
Karpilovska S.Ya., Mitelman R.Y., Syniavskiy V.V., Tkachenko O.M., Fedoryshyn B.O., Yashchyshyn O.O. Osnovy profesiohrafii: Navch. posibnyk. [Basics of profesionography: Tutorial] // K.: MAUP, 1997. – S. 148.
5. Михайлова Л.І., Глуходід Г.Ю. Психологічні особливості підготовки майбутніх менеджерів. // 2012. Режим доступу : <http://repo.sau.sumy.ua/handle/123456789/1121>
Mykhailova L.I., Hlukhodid H.Yu. Psykholohichni osoblyvosti pidhotovky maibutnix menezheriv. [Psychological characteristics of future managers training] // 2012. Rezhym dostupu : http://repo.sau.sumy.ua/handle/123456789/1121
6. Обозов Н.Н., Шёкин Г.В. Психология работы с людьми. – 4-е издание // К.:МАУП, 1998.
Obozov N.N., Shhokin G.V. Psihologija raboty s ljud'mi. – 4-e izdanie [Psychology science of working with people – 4th edition] // K.:MAUP, 1998.

7. Овчарова Р.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. // Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – С. 122.
Ovcharova R.V. Psihologija menedzhmenta: Ucheb. posobie. [Psychology of management: Tutorial] // Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2005. – S. 122.
8. Пузырьова П.В. Базові підходи до формування принципів і методів управління персоналом підприємства // Формування ринкових відносин в Україні, 2010. – №6. – С. 158-162.
Puzyrova P.V. Bazovi pidkhody do formuvannya pryncypiv i metodiv upravlinnia personalom pidpriemstva [Basic approaches to formulating principles and practices of company personnel management.] // Formuvannya rynkovykh vidnosyn v Ukraini, 2010. – #6. – S. 158-162.
9. Спивак В.А. Управление персоналом для менеджеров: учебное пособие // Учебное пособие. – М.: Эксмо, 2010. – С.226.
Spivak V.A. Upravlenie personalom dlja menedzherov: uchebnoe posobie [Personnel Management for Managers: Tutorial] // Uchebnoe posobie. – M.: Jeksmo, 2010. – S.226.
10. Степаненко Н.В. Особливості становлення професійно значущих якостей майбутніх менеджерів // Вісник КІБІТ, 2008. №2 – С. 12-14.
Stepanenko N.V. Osoblyvosti stanovlennia profesiino znachushchykh yakosti maibutnikh menedzheriv [Features of becoming professionally significant qualities of future managers] // Visnyk KIBIT, 2008. #2 – S. 12-14.
11. Ушенко Н.В. Науково-теоретичні засади якості трудового життя персоналу підприємства // Формування ринкових відносин в Україні, 2011. №4 – С. 219-225.
Ushenko N.V. Naukovo-teoretychni zasady yakosti trudovoho zhyttia personalu pidpriemstva [Research and theoretical basis of personnel working life quality] // Formuvannya rynkovykh vidnosyn v Ukraini, 2011.#4 – S. 219-225.
12. Шегда А. В. Менеджмент : Навч. Посібник // К. : Знання, 2002. – С. 583. — Режим доступу : <http://library.if.ua/book/32/2103.html>
Shehda A. V. Menedzhment : Navch. Posibnyk [Management: Tutorial] // K. : Znannia, 2002. – S. 583. — Rezhym dostupu : <http://library.if.ua/book/32/2103.html>
13. Jiapei WU, Qi LI, Feng HAN. The Management of E-commerce // 2001. Mode of access: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan001213.pdf>
14. Laudon K.C., Traver C.G. E-commerce: business, technology, society. // Pearson/ Addison Wesley

Zubenko I.R. Identification of the professional qualities of an e-commerce manager

Abstract: Paper deals with the analysis of the e-commerce management psychological characteristics and identification of the professional qualities of an e-commerce manager. Hereby are examined the main features of e-business, e-commerce management and managers' identity. Here also are examined professional qualities of an e-commerce manager, taking into account of which is necessary for the successful operation of e-business.

Keywords: psychological characteristics, e-commerce manager, professional qualities, skills, success, efficiency, personality.

Зубенко И.Р. Определение профессиональных качеств менеджера электронной коммерции

Аннотация: Статья посвящена теоретическому анализу психологических особенностей менеджмента и определению профессиональных качеств менеджера электронной коммерции. В исследовании рассмотрены основные особенности электронного бизнеса, менеджмента электронной коммерции и личности менеджера. Определены профессиональные качества менеджера электронной коммерции, владение которыми необходимо для успешного функционирования электронного бизнеса.

Ключевые слова: психологические особенности, менеджер электронной коммерции, профессиональные качества, способности, успех, эффективность, личность.

Гордеева Т.Е.

Обоснование педагогических условий формирования профессиональной мобильности будущих социальных работников

Гордеева Татьяна Евгеньевна, аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, г. Черкассы, Украина

Аннотация. В статье анализируются педагогические условия формирования профессиональной мобильности. Как педагогические условия формирования профессиональной мобильности социальных работников автор выделяет актуализацию мотивационной основы на профессиональную мобильность будущих социальных работников, использование интерактивных методов обучения, а также ориентацию на самообразование и саморазвитие профессиональной мобильности социального работника.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональная мобильность социального работника, формирование профессиональной мобильности, формирование личности, мотивационная основа, интерактивные методы обучения, самообразование, саморазвитие

Введение. В современных педагогических исследованиях, значительное внимание уделяется выявлению, обоснованию и проверке педагогических условий. Ряд авторов (Н. Анисимова, Е. Иванченко, Р. Прима, А. Никитина, В. Стасюк, О. Ипатова) считают, что важной педагогическим условием формирования профессиональной мобильности специалиста является смысл профессионально-ориентированных дисциплин, который должен быть направлен на создание мотивационной установки на профессиональную мобильность. Другая группа авторов (Г. Богомолов, Н. Синопальникова, М. Вотинцев, Л. Кожемякина) акцентируют свое внимание на междисциплинарном характере обучения, который требует от студентов самостоятельного поиска профессионального становления. А. Кердяшева и А. Никитина одной из важнейших педагогических условий формирования профессиональной мобильности считают реализацию в образовательном пространстве понятия о профессиональной мобильности и систематическую диагностику готовности к профессиональной мобильности студентов. Однако, вне поля зрения ученых остаются педагогические условия, определяющие формирование профессиональной мобильности будущих социальных работников.

Цель, материалы и методы. Статья написана для определения и обоснования педагогических условий формирования профессиональной мобильности социальных работников. Используются материалы диссертационных исследований по профессиональной мобильности, справочник, словари и научные публикации в области педагогики. В статье используются теоретические методы: синтез, анализ и систематизация, а также эмпирические – анкетирование, беседы, наблюдение.

Результаты и обсуждение. На основе анализа литературы, мы констатируем, что формирование профессиональной мобильности социальных работников – сложный целенаправленный процесс, особенностью которого является приобретение определенных личностных и профессиональных качеств, для саморазвития в профессии или получения новой и обеспечивается особенностями взаимодействия составляющих учебно-образовательного пространства и развитием личностных качеств специалиста. Целью формирования профессиональной мобильности социальных работников является получение личностных качеств (адаптивности, самостоятельности, уровня личност-

ной мобильности, системности мышления и т. д.) и профессиональных качеств (профессиональной компетентности, высокого уровня профессиональной подготовки, готовности к смене профессии, стремление к профессиональному самосовершенствованию). Задача формирования профессиональной мобильности заключаются в мотивации специалиста к мобильности, приобретения знаний о профессиональную мобильность, определении факторов, влияющих на формирование профессиональной мобильности. Результатом процесса является сформированная профессиональная мобильность социальных работников, которая является показателем конкурентоспособности специалиста на рынке труда.

На основе анализа научной литературы, приведенной классификации, проведенных диагностических средств (анкетирование, беседы, наблюдения) и учитывая предмет нашего исследования мы выделили следующие педагогические условия формирования профессиональной мобильности социальных работников, которые необходимо рассматривать в комплексе.

1. Актуализация мотивационной основы на профессиональную мобильность. В своем исследовании мы будем основываться на позиции Е. Ильина. Автор рассматривает мотивацию как динамический процесс формирования мотива. В свою очередь мотив, согласно позиции автора, – это основа поступка, стимул к действиям, деятельности, поведения человека. Исследователь рассматривает мотивы через потребности и считает их внутренним возбудителем активности. Рассматривая профессиональную деятельность Есть Ильин мотивы предлагает разделить на три группы: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии и мотивы выбора места работы; конкретная деятельность определяется в конечном итоге всеми этими мотивами (мотивы трудовой деятельности ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние ведут к мотивам выбора места работы) [4]. Подытоживая вышесказанное, считаем, что мотивация на профессиональную мобильность в социальных работников появляется, когда у специалиста есть потребность в самореализации через профессиональную деятельность, потребность в общении, когда специалист осознает свою готовность и способность к адаптации к требованиям рынка труда и сама деятельность является самоцелью. Итак, можно сделать вывод, что сформированность мотивации на профес-

сиональную мобильность – один из показателей готовности будущих социальных работников к профессиональной мобильности. **Это условие реализуется через:**

– Выявление желания к профессиональному росту и адаптироваться к условиям рынка труда через внедрение в учебный процесс системы тренингов направленных на определение и повышение уровня мотивации будущих социальных работников, использовать лично-ориентированный подход в процессе обучения, конструировать индивидуальную траекторию профессионального развития.

– Важной составляющей социальной работы является волонтерская деятельность. Активное привлечение будущих социальных работников позволяет приобретать опыт отношений за рамками вуза и создает перспективы дальнейшего трудоустройства в этих организациях; актуализируются конкурентные отношения, а следовательно повышается мотивация профессиональной мобильности отдельных студентов.

– Организации по передаче приобретенного опыта младшим курсам. Необходимость транслировать убеждения, ценности социальной работы активизирует рефлексию собственного поведения и деятельности магистрантов, вербальная интерпретация собственного опыта, полученного в период обучения, увеличивает степень осознанности мотивационных приоритетов и ориентиров социальных работников. Эта задача решается в процессе прохождения студентами-магистрантами преподавательской практики, а также в процессе подготовки и проведения различных мероприятий, направленных на профориентацию старшеклассников.

Результатом реализации данного условия становится информированность студентов по мотивационной основе социальной работы, формирования положительного эмоционального отношения к профессиональной мобильности, приобретения опыта ее реализации в социально-ориентированной деятельности

2. Использование интерактивных методов обучения. Исследуя интерактивные методы обучения Ю. Фокин дает им такое толкование: «Интерактивные методы обучения ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения» [8]. Несомненным ценностью для нашего исследования является достижение И. Мельничук, которая обосновала использование интерактивных методов обучения в процессе подготовки социальных работников. Автор утверждает, что содержание интерактивного обучения расширяется за счет инновационных идей многих педагогических технологий, лежащих в основе проблемного, лично-ориентированного обучения, групповой дискуссии, «диалога культур», игрового обучения (ситуационно-ролевые, дидактические, организационно-деятельностные, деловые, творческие, имитационные игры), игрового проектирования, тренингов и др.. и базируются на диалогической взаимодействии субъектов педагогического процесса. Это позволяет говорить о формировании интегративной Мегатехнология интерактивного обучения, которая формируется из совокупности технологий интерактивного характе-

ра. Профессиональная подготовка будущих социальных работников с использованием специальных симуляционных игровых виртуально-профессиональных ситуаций создает возможность студентам приобретать практический опыт, усваивать модели профессиональных действий, лучше осознавать собственные ошибки и адекватно оценивать себя и других людей [6]. **Условие реализуется посредством:**

– В ходе использования интерактивных методов обучения развивается чувство самостоятельности, ответственности. Развивается самостоятельность в поиске и оценке информации

– Развитие коммуникативных учений в ходе выполнения заданий. Например, используя метод «мозгового штурма», участники учатся продуктивно взаимодействовать в группе.

– Работа в группе развивает умение вести дискуссию, толерантность, готовность изменить позицию, что положительно формирует профессиональную мобильность.

Указанные особенности интерактивного обучения положительно влияют на развитие профессиональной мобильности студентов

3. Ориентация на самообразование и саморазвитие профессиональной мобильности социального работника. В. Лозовацка отмечает, что высокий уровень требований работодателей обуславливает необходимость постоянного профессионального роста личности в самостоятельном овладении дополнительными знаниями и умениями, готовности к эффективному решению типовых и нетиповых задач профессиональной деятельности на основе творческой реализации личностного и профессионального потенциала [5]. По определению А. Игнатюк профессиональное саморазвитие является интегративным творческим процессом сознательного личностного становления; профессионально-личностный саморазвитие осуществляется с помощью механизмов самопознания, самоорганизации, самообразования, самооценки, саморегуляции, как стремление к самоактуализации на основе развития профессионального мышления; самосовершенствования является важнейшим путем формирования себя не только как профессионала, а прежде всего как личности, развития своих способностей, приобретения знаний и умений [3]. Саморазвитие личности, по определению С. Архиповой, – процесс обогащения способностей и личных качеств человека в ходе различных видов целесообразной деятельности. В основе саморазвития лежат усвоения социального опыта и достижений культуры, воплощенных в реалиях, привлеченных к тому или иному виду деятельности [2]. Мы согласны с мнением К. Абульханова-Славская, которая отмечает, что центральным стержнем профессионального саморазвития личности является ее собственная активность [1]. Саморазвитие тесно связано с понятием «самообразование». В психолого-педагогической литературе самообразование трактуют как вид познавательной деятельности, которая характеризуется активностью, самостоятельностью, добровольностью и направленностью на совершенствование умственных способностей, формирования культуры умственного труда [7]. В нашем исследовании мы будем использовать опре-

деление, предложенное С. Архиповой. Автор рассматривает самообразование как осознанную, запланированную и саморегулируемую самостоятельную познавательную деятельность личности, направленная на гармоничное развитие и удовлетворение познавательного интереса или побуждение стремлением чему-то научиться, повысить адаптивность профессиональной деятельности или усвоить какой-то вид деятельности [2]. **Это условие реализуется через:**

– Разработки методических и научных основ самостоятельной подготовки социальных работников по проблемам социальной сферы. В данную контексте учебно- методические комплексы дисциплин используются как средство реализации государственных образовательных стандартов. Через разработанные преподавателями задания для самостоятельных работ, тем докладов, научно -исследовательских работ обеспечивается не только получение знаний студентами, но и формируются навыки самообразования и саморазвития. Система заданий для самостоятельной работы, которая имеет трехуровневую структуру (I уровень – воспроизведение знаний, II уровень – синтез знаний из различных дисциплин, III уровень – творческий) создает необходимые условия для саморазвития и самообразования будущего специалиста . Получая творческие и нестандартные задачи студент повышает уровень творческой свободы, получает навыки нестандартного профессионального мышления и стремление к самообразованию.

– Расширение содержания дисциплин профессиональной и практической подготовки. На основе анализа учебных планов подготовки студентов по направлению “Социальная работа” установлено, что целесообразно расширить учебно - методические комплексы дисциплин : “Инновационные методы социальной работы”, ”Самовоспитание и саморегуляция личности”, “Акмеология”, “Андрагогика” – для студентов образовательно – квалификационного уровня бакалавр; “Тренинг самопознания” – для образовательно – квалификационного уровня специалист и магистр. По нашему мнению целесообразно ввести такие модули: Индивидуальные особенности современного социального работника (Проблема творческой самоактуализации в профессии); Мотивационная составляющая профессиональной мобильности социальных работников; Лидерские качества в структуре профессиональной мобильности социальных работников; Базовые и специальные компетенции в структуре профессиональной мобильности социальных работников.

– Участие в волонтерской деятельности дает профессиональный опыт, возможность адаптироваться к производственным условиям, оценить умение будущих социальных работников “влияться” в коллектив профессионалов .

– Неразрывность теоретической и практической подготовки. Важным компонентом реализации определенной педагогической условия выступает организация практической подготовки, требует самостоя-

тельного поиска решения проблемы. Так включения будущего социального работника в практическую деятельность, требует самостоятельного поиска и обработки информации для предоставления социальных услуг разным категориям клиентов увеличивает “зону информационной неопределенности”. Социальный работник получает задание, которые помогают стать организатором деятельности других. Есть практикант выступает субъектом информационного обеспечения. Он должен самостоятельно собрать часть неполной информации о клиенте, проанализировать ее, найти пути решения проблемы (на начальном этапе под руководством более опытного специалиста) и транслировать информационные единицы клиентам. Руководство практикой будущего социального работника можно осуществлять через следующие элементы:

– Ориентации будущего социального работника в источниках информации при самостоятельном поиске, анализе, отборе форм и методов работы с клиентом;

– Обеспечение доступа будущего социального работника в современных информационных носителей (ресурсы сети Интернет). Этот элемент реализуется через использование социальным работником знаний и навыков, полученных в процессе изучения учебных дисциплин (“Новые информационные технологии”, “Информационное общество” и др.), организации самостоятельной работы с использованием персональных компьютеров .

– Важным условием профессионального саморазвития студентов, а следовательно и профессиональной мобильности является участие в разработке и презентации социальных проектов. Разрабатывая такой проект студент стремится достичь конкурентоспособности проекта, путем поиска идей, более дешевых ресурсов и т.п.

Результатом реализации данного условия является освоение будущими социальными работниками актуальной информации связанной с профессиональной деятельностью и готовность и способность к самообразованию, понимание ее необходимости.

Выводы. Обосновывая педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущих социальных работников мы выделяем три условия: актуализация мотивационной основы на профессиональную мобильность; использование интерактивных методов обучения; ориентация на самообразование и саморазвитие профессиональной мобильности социального работника. Реализация данных условий позволяет будущим социальным работникам освоить актуальную информацию связанную с профессиональной деятельностью, осознать важность профессионального самообразования, формироваться положительное эмоционального отношения к профессиональной мобильности, приобретения опыта ее реализации в социально-ориентированной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с. / *Abul'khanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni. / K.A. Abul'khanova-Slavskaya. - M.: Mysl', 1991. - 299 s.*
2. Архипова С. П. Основы андрагогики: Учебное пособие / С. П. Архипова. – Черкассы, 2002. – 92 с. , С. 11-12. / *Arhipova S. P. Osnovy andragogiki: Uchebnoye posobiye / S. P. Arhipova. - Cherkassy, 2002. - 92 s.*
3. Игнатюк А. А. Теоретические и методические основы подготовки будущего инженера к профессиональному само-совершенствованию в условиях технического университета [текст]: автореф. докт. дис. ... 13.00.04 / Ольга Анатольевна Игнатюк, Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды. – Харьков, 2010. – 43с / *Ignatyuk A. A. Teoreticheskiye i metodicheskiye osnovy podgotovki budushchego inzhenera k professional'nomu samosovershenstvovaniyu v usloviyakh tekhnicheskogo universiteta [tekst]: ucheb. dokt. dis. ... 13.00.04 / Ol'ga Anato'lyevna Ignatyuk, Khar'kovskiy natsional'nyu pedagogicheskij universitet imeni G. S. Skovorody. - Khar'kov, 2010. - 43s.*
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. / Ильин Е. П. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с. / *Il'in Ye. P. Motivatsiya i motivy. / Il'in Ye. P. - SPb.: Piter, 2002 - 512 s.*
5. Лозовецкая В. Концептуальны основы профессионального саморазвития современной личности [Электронный ресурс] / В. Лозовецкая // Научный вестник Института профессионально-технического образования АПН Украины. Профессиональная педагогика: сб. наук. работ, 1 (1). – 2011 – С. 33-39. – Режим доступа: <http://lib.iitta.gov.ua/2567/1/Лозовецкая> / *Lozovetskaya V. Kontseptual'ny osnovy professional'nogo samorazvitiya sovremennoy lichnosti [Elektronnyy resurs] / V. Lozovetskaya // Nauchnyy vestnik Instituta professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniya APN Ukrainy. Professional'naya pedagogika: sb. nauk. rabot, 1 (1). - 2011 - S. 33-39. - Rezhim*
6. Мельничук И. М. Теория и методика профессиональной подготовки будущих социальных работников средствами интерактивных технологий в высших учебных заведениях [текст]: учеб. докт. дис. ... 13.00.04 / Ирина Николаевна Мельничук, Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка. – Тернополь, 2011. – 41с. / *Mel'nichuk I. M. Teoriya i metodika professional'noy podgotovki budushchikh sotsial'nykh rabotnikov sredstvami interaktivnykh tekhnologiy v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh [tekst]: ucheb. dokt. dis. ... 13.00.04 / Irina Nikolayevna Mel'nichuk, Ternopol'skiy natsional'nyu pedagogicheskij universitet imeni Vladimira Gnatyuka. - Ternopol', 2011. - 41s.]*
7. Прокофьева М.Ю. Формирование готовности к самообразованию у будущих учителей в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] / М.Ю. Прокофьева // Проблемы современного педагогического образования: педагогика и психология: сб. наук. трудов. – Ялта, 2008. – Вып. 20. – Ч. 2. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_20_2/doc_pdf/Prokof'eva_st.Pdf / *Prokof'yeva M.YU. Formirovaniye gotovnosti k samoobrazovaniyu v budushchikh uchiteley v protsesse obucheniya v vuze [Tekst] / M.Yu. Prokof'yeva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: pedagogika i psikhologiya: sb. nauk. trudov. - Yalta, 2008. - Vyp. 20. - CH. 2. - Rezhim dostupa: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_20_2/doc_pdf/Prokof'eva_st.Pdf*
8. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособ. / Ю.Г. Фокин – М.: Академия, 2002. – 224 с. / *Fokin Yu.G. Prepodavaniye i vospitaniye v vysshey shkole: metodologiya, tseli i sodержaniye, tvorchestvo: ucheb. posob. / Yu. G. Fokin – M.: Akademiya, 2002. - 224 s.*

Hordeeva T.E. Justification pedagogical conditions of formation of professional mobility of the future social workers

Abstract- This article analyzes the pedagogical conditions of formation of professional mobility. As pedagogical conditions of formation of professional social workers mobility author identifies actualization motivational basis for future professional mobility of social workers, the use interactive teaching methods, as well as focus on self-education and self-development of professional social worker mobility.

Keywords: pedagogical conditions, professional social worker mobility, the formation of professional mobility, the formation of personality, motivational basis, interactive teaching methods, self-education, self-development

Грабовий А.К.

**Теоретико-методичні засади оновлення методики хімічного експерименту
в загальноосвітніх навчальних закладах**

*Грабовий Андрій Кирилович, кандидат педагогічних наук, доцент
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна*

Анотація. У статті висвітлюються теоретико-методичні засади оновлення методики хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах. Оновлена методика організації та проведення хімічного експерименту спрямована на переорієнтацію його використання у напрямі від пояснювально-ілюстративного підходу до дослідницького, посилення самостійної роботи учнів, впровадженню проблемного, диференційованого, технологічного, компетентісного підходів щодо організації діяльності школярів з виконання хімічного експерименту, інтеграції ужиткового експерименту. Визначені компоненти, методичне забезпечення, способи реалізації оновленої методики хімічного експерименту.

Ключові слова: теоретико-методичні засади; хімічний експеримент; оновлення методики; компоненти оновленої методики; методичне забезпечення; способи реалізації оновленої методики хімічного експерименту

Постановка проблеми. Провідне місце у викладанні хімії займає шкільний хімічний експеримент. Це основний і специфічний метод навчання, який безпосередньо знайомить з хімічними явищами і одночасно розвиває пізнавальну діяльність учнів. Але за останні роки інтерес до шкільного хімічного експерименту в значній мірі знизився. Це пояснюється перебудовою навчальних програм та підручників з хімії, що в значній мірі збільшило об'єм теоретичних знань і зростання їх значущості в навчанні. Окрім того, значно послабилась матеріальна база шкіл. Іншою причиною є негативні явища в самій системі освіти. Передусім – це поступове зменшення навчального часу, який відводиться на вивчення хімії за умови збереження того самого обсягу змісту, що спричинило значне збільшення навчального навантаження школярів. Окрім того, змінюється система шкільної хімічної освіти. З огляду на це, нагальною є потреба пошуку шляхів удосконалення методики організації та проведення шкільного хімічного експерименту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема удосконалення методики і техніки шкільного хімічного експерименту знайшла своє відображення в працях провідних вітчизняних та зарубіжних вчених: Є.Я. Аршанського, А.О. Белікова, Д.С. Ісаєва, Е. Злотникова, А.К. Різванова, В.І. Старости, Ю.В. Суріна, Н.Н. Чайченко, О.Г. Ярошенко та інших. В результаті аналізу літературних джерел нами виокремлено основні напрями удосконалення методики шкільного хімічного експерименту: 1) упровадження проблемно-розвивального експерименту (Ю.В. Сурін); 2) використання прогностичного хімічного експерименту (Є.Г. Злотников); 3) організація практикумів дослідницького характеру (Д.С. Ісаєв, А.І. Сологуб); 4) екологізація експерименту (Т.І. Вороненко, В.М. Назаренко); 5) профільність експерименту (Є.Я. Аршанський, Н.Н. Чайченко); 6) спрямованість на технологізацію предметного навчання (Л.П. Величко, М.В. Дорофєєв, Е.Г. Злотников, Д.С. Ісаєв, І.О. Супоницька, О.Г. Ярошенко). Водночас, проблема удосконалення методики організації та проведення шкільного хімічного експерименту потребує подальших досліджень, зокрема, вивчення особливостей методики експерименту в умовах модернізації шкільної хімічної освіти.

Мета дослідження полягає у висвітленні теоретико-методичних засад оновлення методики навчального хімічного експерименту в умовах модернізації шкільної хімічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі наукового пошуку нами розроблена оновлена методика навчального хімічного експерименту. Основне завдання методики полягає у переорієнтації методики його застосування від пояснювально-ілюстративного підходу до особистісно зорієнтованого, діяльнісного, посилення його дослідницької функції, самостійної роботи учнів, інтеграцію ужиткового експерименту [1; 3; 6; 7].

Оновлена методика хімічного експерименту розглядається нами як процес впорядкованої діяльності вчителя та учнів, здійснення якої забезпечує засвоєння хімічних знань, оволодіння експериментальними вміннями і навичками, застосування їх до розв'язання практичних завдань.

Оновлена методика хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах базується на таких положеннях: 1) взаємозв'язок навчання і розвитку учнів; 2) вплив хімічного експерименту як засобу навчання на процес формування знань та експериментальних умінь і навичок, а відповідно і компетенцій; 3) застосування пошукової самостійної роботи з метою активізації пізнавального процесу; 4) навчання розв'язування проблемних, дослідницьких завдань з метою розвитку мислення учнів; 5) єдність дослідницького та ілюстративного способів керування самостійною роботою учнів з виконання хімічних дослідів; 6) єдність урочної та позаурочної експериментальної дослідницької діяльності учнів; 7) інтеграція в навчальний процес з хімії ужиткового експерименту; 8) навчальний хімічний експеримент – засіб реалізації екологічної культуровідповідної складової хімічної освіти школярів, засіб реалізації технологій навчання хімії.

Оновлена методика хімічного експерименту базується на таких ідеях та положеннях: теорії поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талзіна); проблемного й розвивального навчання (В.В. Давидов, Л.В. Занков); дидактичних принципів: гуманізації, активності та самостійності, доступності та посильності, науковості, зв'язку теорії з практикою, індивідуального підходу до навчання, наочності (О.І. Астахов, Н.М. Буринська, С.У. Гончаренко, І.Ф. Харламов, А.В. Хуторської, І.С. Якиманська); дидактичних підходів: системного, діяльнісного, проблемного, особистісно зорієнтованого (В.В. Давидов, Л.В. Занков, Н.В. Кузьміна, І.С. Якиманська).

Оновлена методика навчального хімічного експерименту передбачає систематичне застосування на уроках, факультативних та позакласних заняттях дослідницького, проблемно-розвивального експерименту. За такого способу використання експерименту учні постійно залучаються у розв'язання проблемних ситуацій різного рівня складності з опорою на конкретне джерело знань – хімічний експеримент. В пошуковій ситуації учні виступають в ролі активних учасників пізнавального процесу: вони формують проблеми, висувають гіпотези, складають план теоретичної та експериментальної перевірки гіпотез, виконують досліди, роблять самостійні висновки, узагальнення. Моделюючи різноманітні напрями перебігу хімічних реакцій, учні пізнають властивості речовин, вони виходять на новий рівень в розумінні процесів, який сприяє розвитку мислення учнів, а також появі у них інтересу до науки. Оновлена методика хімічного експерименту базується на засадах системного підходу та є утворенням двох взаємозв'язаних блоків: "діяльність вчителя" і "діяльність учня" (рис. 1).

тичної та експериментальної перевірки гіпотез, виконують досліди, роблять самостійні висновки, узагальнення. Моделюючи різноманітні напрями перебігу хімічних реакцій, учні пізнають властивості речовин, вони виходять на новий рівень в розумінні процесів, який сприяє розвитку мислення учнів, а також появі у них інтересу до науки. Оновлена методика хімічного експерименту базується на засадах системного підходу та є утворенням двох взаємозв'язаних блоків: "діяльність вчителя" і "діяльність учня" (рис. 1).

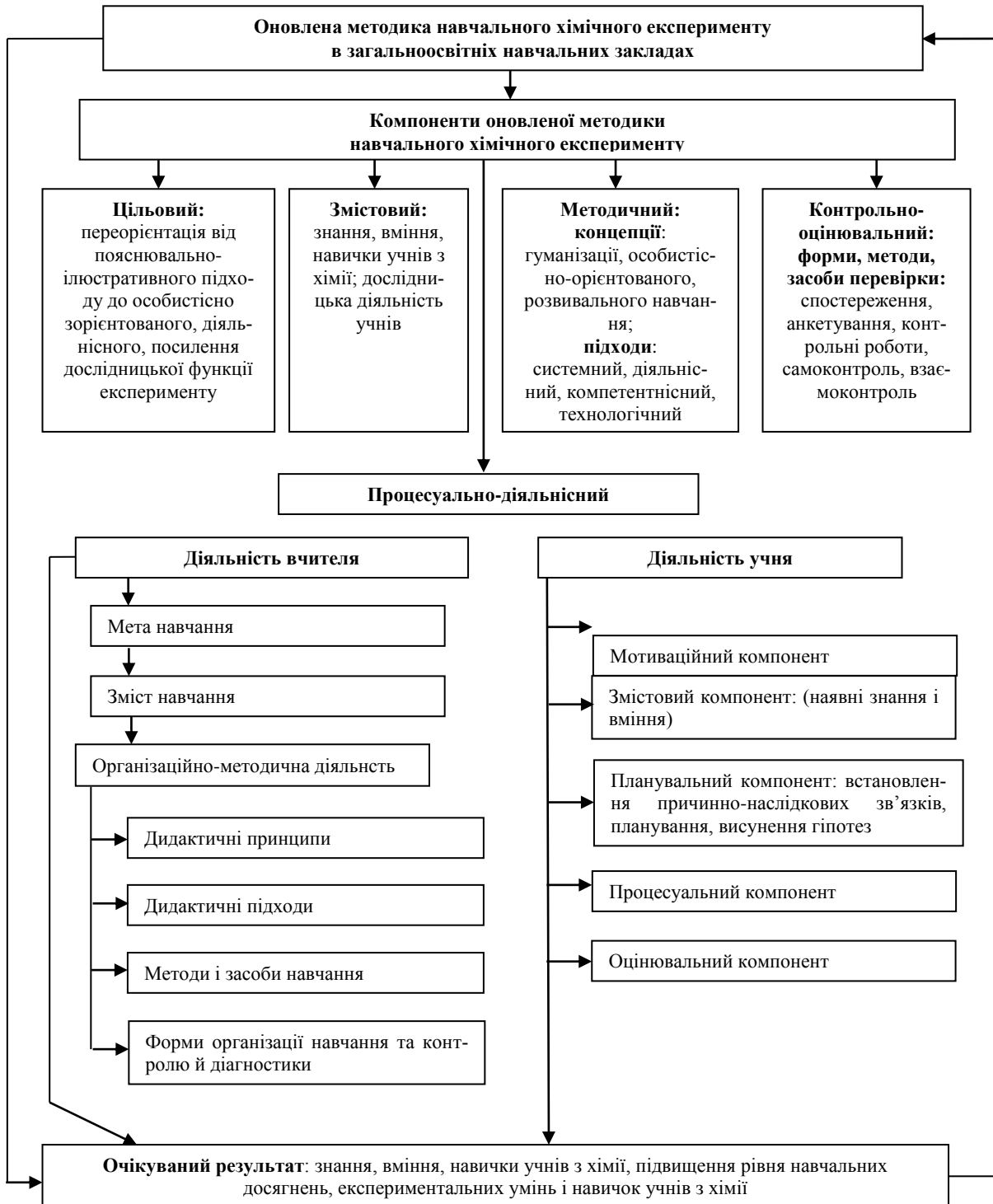


Рис. 1. Модель оновленої методики навчального хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах

Взаємодія вчителя та учня базується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, за яких вчитель є суб'єктом викладацької діяльності, а учень – суб'єктом учіння (у нашому випадку – суб'єктом експериментальної дослідницької діяльності). Діяльність вчителя та учня вирізняється метою та діями, але об'єднуються в досягненні результату – навчальні досягнення учнів, формування дослідницьких експериментальних вмінь і навичок.

Під дослідницькою діяльністю учнів ми розуміємо особливий вид інтелектуально-творчої діяльності пошукового характеру, спрямований на опанування необхідними знаннями та вміннями, а отже, і формування компетенцій.

Дослідницька експериментальна діяльність школяра (блок "діяльність учня") поєднує такі компоненти: мотиваційний, змістовий, операційний, планувальний, оцінювальний. Складниками блоку "діяльність вчителя" є: мета навчання, зміст навчального матеріалу, організаційно-методичний комплекс, який включає дидактичні принципи, дидактичні підходи, методи і прийоми, засоби формування дослідницьких умінь, форми організації хімічного експерименту, форми контролю й діагностики результатів навчання.

Діяльнісний підхід в оновленій методиці реалізується завдяки активного залучення школярів до пошукової, дослідницької роботи, створення умов для самонавчання, самореалізації, самооцінювання.

Проблемний підхід сприяє формуванню вміння висувати й аналізувати гіпотези щодо розв'язування навчальних проблем, а отже набуттю досвіду дослідницької діяльності.

Упровадження особистісно зорієнтованого підходу дозволило застосувати принципи індивідуалізації навчання і максимального наближення експерименту до реалізації життя, диференціації навчання, а також реалізувати ідею суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі взаємодії між вчителем та учнями.

Згідно з теорією поетапного формування розумових дій нами виокремлено відповідні етапи формування в учнів дослідницьких умінь, а саме:

1. Підготовчий (мотиваційний) етап, який передбачає попереднє ознайомлення учнів з метою навчання, формує мотивацію до дослідницької діяльності.

2. Формувальний етап включає складання схеми орієнтовної основи дій – учні пізнають об'єкт дослідження й послідовність виконання орієнтовних, виконавчих і контрольних дій. На цьому етапі відбувається початкове формування дослідницьких дій: з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, планування, висунення й аналіз гіпотези. Цей етап реалізується під час виконання учнями найпростіших досліджень під керівництвом вчителя.

3. Етап удосконалення дослідницької діяльності: виконання нескладних завдань за планом вчителя (лабораторні досліді щодо розв'язування експериментальних задач); самостійне планування та виконання дослідницьких завдань (практичні роботи щодо добування, вивчення властивостей речовин), розв'язування розрахунково-експериментальних задач.

4. Етап оцінювання досягнутих результатів. Орга-

нізація рефлексії – учні пізнають та аналізують, чому вони навчалися і які уміння в них сформувалися.

З огляду на це нами виокремлено основні етапи експериментально-дослідницької діяльності учнів з хімії: 1) систематизація фактів, явищ, процесів; 2) побудова гіпотези; 3) проектування дослідів для перевірки гіпотези; 4) складання плану експерименту; 5) виконання експерименту; 6) оформлення результатів дослідження; 7) формулювання висновку.

Серед методів навчання перевага надається загальнологічним (індукція, дедукція, аналогія, аналіз, синтез, порівняння та ін.); загальнопедагогічним (розповідь, опис, бесіда, самостійні роботи тощо); методам хімічного дослідження (спостереження, експеримент, моделювання, пояснення хімічних явищ і процесів, передбачення хімічних об'єктів). З урахуванням мети навчання особливо ефективними нами визначено проблемний і дослідницький методи, технологію дидактичної гри.

Серед форм організації навчання нами обрано уроки, що передбачають дослідницьку діяльність учнів: урок-дослідження, практична робота. Організація діяльності учнів на уроках може здійснюватись у різних формах: індивідуальній (під час виконання дослідницьких завдань), фронтальній (під час розв'язування проблемних завдань), а також у груповій (під час лабораторних дослідів, практичних робіт).

Експериментальна дослідницька діяльність учнів з успіхом може бути реалізована на уроках, позакласних та факультативних заняттях.

Основними засобами формування дослідницької діяльності учнів є такі: хімічний експеримент (демонстраційні, лабораторні досліді, практичні роботи), навчально-матеріальні засоби (алгоритми, інструкції, віртуальний експеримент тощо).

Основні форми контролю і діагностики: контрольні та самостійні роботи, усне опитування, творчі завдання, анкетування, а також методи самооцінювання та взаємооцінювання.

Способи реалізації оновленої методики хімічного експерименту: 1) дослідницька форма експерименту, експериментальних завдань; 2) групові лабораторні досліді; 3) індивідуально-диференційовані інструкції щодо виконання лабораторних дослідів, практичних робіт; 4) використання ужиткового експерименту [3; 6].

Методичним супроводом оновленої методики хімічного експерименту є навчально-методичний комплект з методики і техніки шкільного хімічного експерименту [2; 4; 5].

Висновки. У процесі наукового дослідження розроблено й обґрунтовано оновлену методику шкільного хімічного експерименту. З'ясовано, що оновлена методика організації та проведення хімічного експерименту спрямована у напрямі від пояснювального ілюстративного підходу до дослідницького, посилення самостійної роботи учнів, упровадження проблемного, диференційованого, технологічного, компетентісного підходів щодо організації діяльності школярів з виконання хімічного експерименту, інтеграції ужиткового експерименту.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Грабовый А. К. Технологизация обучения во взаимосвязи с химическим экспериментом / А. К. Грабовый // Химия в школе. – 2006. – №1. С. 60-69.
Grabovyy A. K. Tekhnologizatsiya obucheniya vo vzaimosvyazi s khimicheskim eksperimentom [Technologizing training in conjunction with a chemical experiment] / A. K. Grabovyy // Khimiya v shkole. – 2006. – №1. S. 60-69.
2. Грабовый А. К. Методика і техніка демонстраційного хімічного експерименту у загальноосвітніх навчальних закладах : [посібник для вчителів] / А. К. Грабовий. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 144 с.
Hrabovyy A. K. Metodyka i tekhnika demonstratsiynoho khimichnoho eksperymentu u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh : [posibnyk dlya vchyteliv] [Methodology and technology demonstration experiment in secondary schools] / A. K. Hrabovyy. – Cherkasy : Vertykal', 2006. – 144 s.
3. Грабовый А. К. Хімічний експеримент в умовах розвивального навчання / Андрій Грабовий // Біологія і хімія в школі. – 2007. – №5-6. – С.17-21.
Hrabovyy A. Khimichnyy eksperyment v umovakh rozvyval'noho navchannya [Chemical experiment in terms of developing training] / Andriy Hrabovyy // Biolohiya i khimiya v shkoli. – 2007. – №5-6. – S.17-21.
4. Грабовый А. К. Эксперимент на позакласних заняттях з хімії у загальноосвітніх навчальних закладах : [посібник для студентів та вчителів] / А. К. Грабовий. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 324 с.
Hrabovyy A. K. Eksperyment na pozaklasnykh zanyattiyakh z khimiyyi u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh : [posibnyk
- dlya studentiv ta vchyteliv] [Experiment on extra-curricular classes in chemistry in secondary schools] / A. K. Hrabovyy. – Cherkasy : Vyd. vid. CHNU imeni Bohdana Khmel'nyts'koho, 2008. – 324 s.*
5. Грабовый А. К. Хімічний експеримент і освітні технології у загальноосвітніх закладах : [посібник для вчителів] / А. К. Грабовий. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 196 с.
Hrabovyy A. K. Khimichnyy eksperyment i osviti tekhnolohiyi u zahal'noosvitnikh zakladakh : [posibnyk dlya vchyteliv] [Chemistry experiment and educational technology in secondary schools] / A. K. Hrabovyy. – Cherkasy : Vyd. vid. CHNU imeni Bohdana Khmel'nyts'koho, 2008. – 196 s.
6. Грабовый А. Шкільний хімічний експеримент як метод пізнання / Андрій Грабовий // Біологія і хімія в школі. – 2011. – №2. – С.18-21.
Hrabovyy A. Shkil'nyy khimichnyy eksperyment yak metod piznannya [Chemistry experiment as a method of knowledge] / Andriy Hrabovyy // Biolohiya i khimiya v shkoli. – 2011. – №2. – S.18-21.
7. Грабовый А. Хімічний експеримент ужиткового характеру / Андрій Грабовий // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2013. – №3. – С.32-34; №4. – С.25-27.
Hrabovyy A. Khimichnyy eksperyment uzhytkovoho kharakteru [Chemistry experiment applied nature] / Andriy Hrabovyy // Biolohiya i khimiya v suchasniy shkoli. – 2013. – №3. – S.32-34; №4. – S.25-27.

Graboviy A.K.

Theoretical and methodological foundations of updating methods of chemical experiment in secondary schools

Abstract. The article examines the theoretical and methodological foundations of renovation techniques of chemical experiment in secondary schools. Update method of organizing and conducting a chemical experiment aimed at reorientation of its use in the direction of the explanatory and illustrative approach to research, strengthening independent work of students, the introduction of the problem, differentiated, technology, competence-based approaches to the organization of the students to implement chemical experiment, application integration experiment. The updated methodology chemical experiment is regarded as an orderly process of the teacher and students aimed at ensuring the assimilation of chemical knowledge, the mastery of experimental skills and abilities, their application to the solution of practical tasks. Relationship teachers and students based on subject-subject relationship in which the teacher is the subject of teaching and student - subject teaching. Components updated training techniques chemical experiment are targeted, informative, methodical, control and evaluation, procedural and activity. Identified ways to implement the updated methods of chemical experiment. Methodological basis for the updated methods of chemical experiment is a set of educational and methodical procedure and technology school chemistry experiment.

Keywords: *theoretical and methodological foundations; chemistry experiment; an update methodology; components updated methodology; methodological support; methods of implementing the updated methods of chemical experiment*

Грабовый А.К. Теоретико-методические основы обновления методики химического эксперимента в общеобразовательных учебных заведениях.

Анотация. В статье рассматриваются теоретико-методические основы обновления методики химического эксперимента в общеобразовательных учебных заведениях. Обновленная методика организации и проведения химического эксперимента направлена на переориентацию его использования в направлении от объяснительно-иллюстративного подхода к исследовательскому, усиление самостоятельной работы учащихся, внедрение проблемного, дифференцированного, технологического, компетентностного подходов к организации деятельности учащихся по выполнению химического эксперимента, интеграции прикладного эксперимента. Определены компоненты, методическое обеспечение, способы реализации обновленной методики химического эксперимента.

Ключевые слова: *теоретико-методические основы; химический эксперимент; обновление методики; компоненты обновленной методики; методическое обеспечение; способы реализации обновленной методики химического эксперимента*

Дубинина Н.В.

Моделирование ситуаций профессиональной деятельности будущего инженера-строителя в условиях применения мультимедийных технологий

Дубинина Наталья Васильевна, преподаватель кафедры иностранных языков
Одесская государственная академия строительства и архитектуры, г. Одесса, Украина

Аннотация. В данной статье приведены примеры ситуаций профессиональной деятельности будущего инженера-строителя в условиях применения мультимедийных технологий. Моделирование таких ситуаций осуществляется с целью ознакомления и лучшего представления студентами инженерно-строительного ВУЗа своей будущей профессиональной деятельности в условиях применения мультимедийных технологий.

Ключевые слова: инженер-строитель, мультимедиа, профессиональная ситуация, профессиональная деятельность, строительные объекты.

Актуальность исследования. Моделирование профессиональных ситуаций важно для формирования и развития у специалистов инженерно-строительного профиля умений и навыков осуществления будущей профессиональной деятельности. Как известно, сегодня любой компетентный специалист должен не только владеть знаниями своей профессии, но и быть все-сторонне-развитой, творческой личностью, уметь организовывать свою профессиональную деятельность. Кроме того, необходимо отметить, что будущему инженеру-строителю надлежит овладеть такими профессионально-личностными качествами, как: научной позицией, воображением, активностью, инициативой, научным суждением и уметь применять мультимедийные технологии при выполнении своих профессиональных обязанностей. Всё вышперечисленное является залогом успешного выполнения своей профессиональной деятельности и формирования компетенции будущего инженера-строителя.

Цель статьи: научить студентов моделировать ситуации профессиональной деятельности в условиях применения мультимедийных технологий.

Изложение основного материала. Под профессиональной ситуацией понимается проблема, которую будущий инженер-строитель должен решить и которая требует от него анализа этой ситуации, а также принятия решений, конкретных действий. В учебном процессе профессиональные ситуации реализуются в различных видах (ситуации-упражнения, ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки, ситуации-проблемы, ситуации-изложения) [2].

Так, ситуации-иллюстрации применялись на указанных предметах следующим образом: На практическом занятии по **геодезии** по теме «Геодезические съёмки» студентам показали несколько видеороликов с изображением разных геодезических съёмок: подземной, земной, подводной и воздушной. Группы были разделены на 4 команды. Каждой команде была предложена одна съёмка. Студентам необходимо было с помощью уже изученных мультимедийных компьютерных программ выполнить геодезическую съёмку и рассказать о ней аудитории, представив на мультимедийном экране свою презентацию.

На следующем практическом занятии по **инженерной графике** по теме Программные положения о требованиях к оформлению чертежей» студентам демонстрировались слайды с изображением различных видов шрифтов, линий, масштабов и форматов при выполнении чертежей различных зданий. После чего студентов разделили на 5 групп (по 4 человека в

каждой) и дали следующее задание: с помощью мультимедийных компьютерных программ Autodesk 3D Max Design и A9 Cad создать основные элементы строительных чертежей, таких как линий, шрифтов, масштабов, форматов и текста.

Таким образом, в ходе выполнения данной ситуации упражнения будущие инженеры-строители научились создавать основные элементы чертежей, которые являются основой для выполнения строительных чертежей любого здания.

На занятии по **английскому языку** при изучении темы «Building materials» студентам предложили несколько слайдов с изображением наиболее широкоиспользуемых строительных материалов (древесины, камня, кирпича, бетона, стекла, пластмассы и др.). После просмотра слайдов студентам было предложено выполнить упражнение на соответствие. На мультимедийной доске в одной колонке были представлены стройматериалы, а в другой – их свойства. Необходимо было установить соответствие стройматериалов их свойствам.

После этого студенты сперва прослушали, а затем вели между собой диалоги об используемых стройматериалах, их свойствах и применении для возведения тех или иных сооружений.

Выполнение подобных ситуаций-упражнений позволяют ввести, проработать изученный лексико-грамматический материал, накапливать знания и развивать навыки коммуникации.

Ситуации-иллюстрации применялись на указанных предметах следующим образом: на практическом занятии по **геодезии** по теме «Виды геодезических работ при строительстве инженерных сооружений» студентов разделили на 4 группы. Они все являлись участниками проведения геодезических работ при строительстве различных сооружений: тоннеля, паркинга, дома культуры, супермаркета. Каждая группа получила свой объект. В каждой группе выделили нескольких студентов (коллег-геодезистов из-за рубежа), которые интересовались процессом возведения этих строительных объектов: проведением топографической съёмки, измерениями на местности, измерением фундамента, проверкой уровня грунтовых вод, подготовкой земли к выкапыванию котлована и заложению фундамента. При проведении геодезических работ при возведении заданных объектов студенты применили мультимедийные компьютерные программы: GEONICS, GEOTEC, 3D Tunnel, Praxis, Praxis Dynamic Module.

Моделирование данной ситуации дало студентам возможность не только закрепить полученные знания, умения и навыки выполнения геодезических работ, но и также сформировать и развить навыки ведения профессиональной беседы.

На практическом занятии по **инженерной графике** по теме «Процедура выполнения чертежей зданий» студентов разделили на 4 группы, в каждой отобрали по 1 человеку (инженеров-проектировщиков из США), которые интересовались тем, как проходит процедура выполнения строительных чертежей у их коллег из Украины. После просмотра слайдов выполнения строительных чертежей различных зданий каждая из групп получает определённый строительный объект. Выбрано 4 объекта: жилой дом, кафе, театр, детская площадка. Им предстоит создать чертёж заданного объекта с помощью следующих мультимедийных компьютерных программ: 3D Home Architect Deluxe, Turbo Cad, NanoCad, OCAD, T-Flex и рассказать о нём своим «иностранным коллегам».

Подобная ситуация-иллюстрация используется с целью наглядного и образного представления изучаемого материала и получения студентами опыта общения с иностранными коллегами.

На практическом занятии по **архитектурному проектированию** по теме «Архитектурные памятники Одессы» данная ситуация реализовывалась следующим образом: в Одессу приезжает делегация инженеров-строителей из другого города и интересуется возведением достопримечательностей нашего города. Задание выполнялось в группах (по 5 человек в каждой). Задачей студентов было найти в электронной библиотеке информацию о возведении заданных объектов с иллюстрациями и составить анимационные ролики по их возведению. Были предложены следующие достопримечательности: театр оперы и балета, горсад, Спасо-Преображенский собор, Приморский бульвар, Екатерининская площадь. После этого они рассказывают о возведении этих достопримечательностей своим «коллегам», прибывшим в Одессу, снабжая свои рассказы анимациями.

Моделирование данной ситуации формирует у студентов навыки профессионального общения, формируют и развивают творческий потенциал.

Ситуации-оценки применялись на указанных предметах следующим образом: на практическом занятии по **инженерной графике** по теме «Выполнение генерального плана здания» будущим инженерам-строителям было показано несколько анимационных роликов о выполнении генерального плана здания. После этого студентов делят на 4 группы и каждой из них дают задание: выполнить генеральный план заданного объекта. Было предложено 4 объекта: ресторан, паркинг, кинотеатр и музей с помощью уже изученных мультимедийных компьютерных программ. После этого участники каждой группы должны были друг у друга в строительных генеральных планах выявить положительные и отрицательные стороны, скорректировать ошибки.

На практическом занятии по **архитектурному проектированию** по теме «Архитектурные стили» студентам было показано несколько небольших видеофильмов о возведении зданий разных эпох: готи-

ки, классицизма, барокко, ренессанса и модернизма. Студентов разделили на 5 групп. Каждой группе задали оценить здания, построенные в определённом архитектурном стиле (по 3 здания), отметив в каждом преимущества и недостатки возведения разных элементов зданий: фасада, внешних и внутренних стен, колонн, перегородок, контрфорсов, окон, башенок, крыши и др.). Моделирование данной ситуации научило студентов ориентироваться в разных архитектурных стилях, определять положительные и отрицательные моменты при возведении тех или иных сооружений. Кроме того, студенты выработали навыки суждения, оценки, эрудиции.

На занятиях по **английскому языку** при изучении темы “Built-in furniture” студенты сначала ознакомились с новой лексикой по теме, которая была представлена на мультимедийной доске, затем прослушали диалог. После этого студентов разделили на 2 команды. Они обсуждали преимущества и недостатки встроенной мебели в разных зданиях. Данная ситуация позволяет сформировать навыки видов речевой деятельности, таких как говорения и письма. Моделирование этой ситуации обучает студентов давать оценку, выявлять положительные и отрицательные стороны и аргументировать своё мнение.

Ситуации-изложения применялись на указанных предметах таким образом: на практическом занятии по **геодезии** по теме «Геодезические измерения и расчёты при возведении сооружений» данная ситуация состояла в следующем: вы являетесь ведущим геодезистом и к вам приходят на практику студенты из инженерно-строительного ВУЗа. Вашей задачей является провести вступительный инструктаж, рассказать о проведении геодезических работ на местности, а также ознакомить практикантов с правилами техники безопасности. Группа делится на 4 подгруппы (по 4 человека в каждой). Они являются вашими практикантами и после проведения инструктажа задают вам вопросы. Затем практиканты идут на участок проводить геодезические измерения. После этого в группе выбирают ещё 3х человек: журналиста, который берёт интервью у геодезиста и 2х операторов, которые делают фотографии и снимают на видео работу практикантов. После этого студенты все вместе создают репортаж о своей работе. Данная ситуация помогает будущим инженерам-строителям развить умения и навыки коллективной работы, коммуникативные навыки, а также проявить свои лидерские качества.

На практическом занятии по **инженерной графике** по теме: «Выполнение разреза здания» данная ситуация реализовывалась таким образом: ваш факультет проходит ежегодную стажировку в дизайнерской компании. На стажировке вам было предложено следующее задание: выполнить проект всего здания, куда входит: выполнение генерального плана здания, проект фасада, наружных и внутренних стен, заднего фона, лестниц и крыши. Студенты были разделены на 4 подгруппы и каждая получила свой объект, проект которого необходимо было создать с помощью следующих мультимедийных компьютерных программ: 3D Home Autodesk, Floor Estimate, Stair Con-340 SP3, T-Flex, Roofmaker-2, Idecad Architectural. После вы-

полнения проектов было отобрано несколько человек (жюри), которым предстояло выбрать лучший проект здания методом конкурсного отбора. Моделирование данной ситуации развивает умения и навыки разрабатывать строительные проекты зданий, формирует и развивает творческий потенциал будущих специалистов инженерно-строительной сферы.

На занятиях по **английскому языку** при изучении темы "The construction site" данная ситуация реализовывалась следующим образом: строительная бригада из студентов приходит на строительную площадку города. Их задачей является описать программу своего пребывания на стройплощадке. При выполнении этого задания была применена технология «видоконференция». Студенты делятся на 4 команды. При помощи компьютера, микрофона, наушников и колонок они ведут беседу по скайпу с другими участниками конференции, отвечая на вопросы друг друга, одновременно запуская на мультимедийном экране презентацию своего пребывания на стройплощадке. Целью моделирования данной ситуации явилась выработка навыков монологической и диалогической речи, умений слушать друг друга, аргументировать свою точку зрения и вести профессиональную беседу.

В настоящее время обрело свою значимость создание ситуации- проблемы из-за популярности проблемного метода обучения. Ситуации-проблемы применялись на указанных предметах таким образом: на практическом занятии по **геодезии** при изучении темы «Эрозия почв» студентам было предложено задание: найти самостоятельно в электронной библиотеке больше информации об эрозии почв, видах эрозии и причинах их возникновения с иллюстрациями. Работа проходит в парах. Каждой паре предлагается по 2 иллюстрации эрозии почв. Нужно было определить их виды, а затем с помощью уже изученных мультимедийных компьютерных программ необходимо было провести ряд геодезических мероприятий для выявления глубины и причины возникновения эрозии. Моделирование данной ситуации формирует и развивает у будущих специалистов умения и навыки познавательной самостоятельности, формирует навыки исследовательской работы, а также развивает их творческий потенциал.

На практическом занятии по **архитектурному проектированию** при изучении темы «Проект здания» студенты должны были составить проект целого здания. В качестве объекта была выбрана гостиница. При моделировании данной ситуации студентов разделили на 3 группы (по 6 человек в каждой). Их задачей было составить проект гостиницы с помощью мультимедийных компьютерных программ. В помощь студентам была показана мультимедийная энциклопедия «Мой дом», которая демонстрировала процесс выполнения проекта дома в качестве примера.

Так, программа Autodesk 3 ds Max Design применялась для составления эскиза гостиницы и создания её окружающей обстановки. При использовании данной программы создавались параметрические изображения объекта. Работу с эскизами проводили в линейном режиме. Добавление деталей к объекту происходило через его сглаживание и сами детали появлялись на конечном изображении. Набор инструментов

Graphite был применен для разукрашивания чертежей и технология Exposure - для создания теней и освещения здания с внешней и внутренней сторон.

Для составления генерального плана здания (гостиницы), решения задач по землеустройству применялись такие программы, как: Autodesk Civil 3D – программа, предназначенная для решения задач по землеустройству, проектированию генплана и линейных сооружений. Программа GeoniCS – программа, применяемая при проектировании генпланов, вертикальной планировки зданий и создания трёхмерных моделей рельефа поверхностей и карт в изолиниях. Набор инструментов mental ray 3 ds Max Design, при помощи которых можно настроить параметры качества теней на проектах, глянцевого преломления и отражения сглаживания контурных неровностей и непрямого освещения. Для создания проекта ландшафтного участка гостиницы применялись программы «Ревит» и «Acronhome». При проектировании стен, крыш, оконных и дверных фрагм использовалась программа «Архикад». При проектировании стропило-балочных перекрытий использовалась программа «Roofmaker – 2». При проектировании лестниц и перил использовалась программа «Stair con 340 SP3».

В ходе практического занятия студенты научились выполнять проект здания, проявили положительные эмоции, интерес к использованию вышеупомянутым компьютерным мультимедийным программам. Многие отметили их доступность, яркость и оригинальность. Студенты специальности «Промышленное и гражданское строительство» отметили, что с их помощью проекты выполняются намного быстрее и чётче, чем при проектировании вручную. В целом занятие произвело приятное впечатление и на студентов и на преподавателя.

На занятиях по **английскому языку** при изучении темы "Building's collapse" будущим инженерам-строителям было предложено описать действия при обрушении здания. Студентам были показаны слайды с иллюстрациями разрушенных объектов. Их задачей было изучить разрушенные объекты, разработать план действий строительной бригады и составить план реконструкции зданий. Работа проходила в парах. Студентам предстояло в электронной библиотеке собрать информацию о причинах обвала зданий, затем самостоятельно составить план их реконструкции. После этого студенты вели по скайпу беседу с партнёрами о причинах обвала заданного объекта и вместе искали пути его реконструкции.

Моделирование данной ситуации направлено на развитие мышления, формирование и развитие творческого потенциала и познавательной самостоятельности.

Выводы. При моделировании данных профессиональных ситуаций у будущих инженеров-строителей сформировалось представление о своей будущей профессиональной деятельности. Их моделирование помогает создать комфортную атмосферу на занятиях, усиливает интерес к обучению и развивает не только профессиональные, а также организаторские и управленческие способности.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Шлыкова О.В. Культурный феномен мультимедиа и его возможности для учебного курса в гуманитарном ВУЗе// Учёные записки МГПИ – М., 2003. – С. 144-152
Shlikova O. Cultural phenomenon multimedia and its opportunities for the course of studying at the humanitarian higher educational establishment// The scientific notes MGPI – M., 2003. – P. 144-152.
2. Энциклопедический словарь. – М.: Большая энциклопедия, СПб.: «Норит», 2000. – 1456 с.
The encyclopedia dictionary. – M.: The great encyclopedia, SPb.: "Norit", 2000. – 1456 p.
3. Юрин В.Н. Инженерное образование и информационные технологии: проблемы и опыт решения/ В.Н. Юрин// Вестник машиностроения. – 1998. №5. – С. 144-152.
Yurin V. Engineering education and information technologies: the problems and experience of the decision/ V. Yurin// The Vestnik of machinebuilding. – 1998. №5. – P. – 144-152.

Dubinina N.V. Simulations of future professional activity of civil engineer in the conditions of use of multimedia technologies
Abstract.. In the given article there are different examples of the situations of a civil-engineer's professional activity in the conditions of the use of multimedia technologies. Modeling of such situations is carried out with the purpose of acquaintance and better realizing the future professional activity by the students of civil-engineering institutions in modern labour conditions.

Keywords: *a civil-engineer, multimedia, a professional situation, professional activity, building objects*

Кривовяз О.І.

Проектування структури навчального предмета "Вища математика" як компоненти освіти інженера-технолога у ВНЗ

Кривовяз Олена Іванівна, старший викладач кафедри вищої математики Київський національний університет технологій та дизайну, м. Київ, Україна

Анотація. Структурування змісту навчального предмету "Вища математика" в освіті інженера-технолога у ВНЗ розглядається як покрокова розробка технологічного проекту моделі навчального процесу на основі критичного переосмислення попереднього досвіду створення таких проектів, відображеного в структурі змісту підручників з вищої математики для інженерів-технологів, виданих протягом останніх десятиліть.

Ключові слова: зміст, структура, проектування, профільне спрямування, базові розділи, динаміка навчання

У наш час, в умовах конкуренції, керівники підприємств бачать перспективу розвитку виробництва на шляху використання наукових технологій, а це означає, що зростають вимоги до рівня підготовки інженерних кадрів з вищою освітою, їх здатності керувати складними технологічними процесами.

Формування професійно-значимих знань випускників ВНЗ відбувається у процесі засвоєння змісту навчальних дисциплін, які викладаються у ВНЗ при підготовці спеціалістів відповідного інженерного фаху. Серед усіх навчальних дисциплін математиці належить важливе місце як фундаментальній складовій формування професійних знань. На жаль, в останні роки у сфері вищої технічної освіти спостерігаються негативні тенденції щодо рівня математичної підготовки інженерних кадрів, спричинені цілою низкою факторів, серед яких найбільш значимими є такі:

- зниження рівня математичної підготовки випускників шкіл;

- невідповідність між об'ємом змісту навчального предмету "Вища математика", його складністю та кількістю годин, що відводяться на його вивчення на технологічних факультетах ВНЗ;

- зміни у плануванні часу, який відводиться на вивчення математики у ВНЗ, в напрямі зменшення питомої ваги аудиторних занять та суттєвого збільшення часу (більше за 50% від загального об'єму навчальних годин) на самостійну навчальну діяльність студентів, навички до якої у випускників шкіл фактично відсутні.

В таких умовах актуальним стає критичний перегляд всіх кроків організації навчання математики інженерів-технологів у ВНЗ з метою пошуку резервів підвищення його ефективності.

Структурування математичного матеріалу, тобто встановлення оптимальної послідовності його вивчення та глибини і широти знанієвого наповнення, є важливою складовою організації процесу навчання у ВНЗ. Але фактично відсутні публікації, в яких би, крім переліку вимог до структури навчального предмету "Вища математика", висвітлювався б досвід практичної розробки конкретних зразків найбільш доцільної побудови структури змісту при навчанні спеціалістів технологічного напрямку підготовки у ВНЗ.

Мета цієї публікації – покроково конструюючи модель структури змісту навчального предмету "Вища математика" для інженерів-технологів, виявити наявність організаційних можливостей підвищення якості процесу навчання математики студентів-

технологів у ВНЗ та запропонувати шляхи їх практичної реалізації.

Згідно з теорією педагогічних систем, розробленою Н.В.Кузьміною [13], методична система – це множина взаємопов'язаних структурних та функціональних компонент. За визначенням А.Ж. Жафярова [9], технологія навчання – це практична реалізація методичної системи, яка включає конструювання навчального процесу із врахуванням емпіричних інновацій та спрямованості на досягнення позитивних результатів і перевірку її ефективності.

Серед дій, що складають діяльність викладача з проектування методичної системи, які виокремлює М.М. Ковтонюк [11], свою увагу ми зосередимо на тих діях, які пов'язані із встановленням оптимальної структури змісту навчального предмету "Вища математика" в освіті інженерів-технологів.

Ю.Г. Татур [16], розглядаючи навчальний процес як технологічний процес, пропонує процедуру проектування змісту навчального предмету реалізовувати як процедуру проектування моделі технологічного процесу, діючи згідно з відповідними правилами проектування. За цими правилами при конструюванні моделі освітнього процесу слід враховувати:

- існуючий досвід конструювання аналогічних освітніх проектів;

- особливості структури як сукупності взаємопов'язаних блоків змісту, виокремлених за наявністю в них внутрішньої та(або) зовнішньої значимості;

- психолого-педагогічні закономірності розгортання його у часі за дидактичним об'ємом та послідовністю.

Отже, конструювання моделі структури змісту математичного матеріалу, який вивчають студенти-технологи у ВНЗ, як моделі технологічного процесу організації навчання, слід починати з вивчення та критичного переосмислення існуючого в цьому плані педагогічного досвіду.

При створенні нашого проекту скарбницею такого досвіду є підручники з вищої математики, адресовані інженерам-технологам, які навчаються у ВНЗ. Як наголошує Ю.Г. Татур [16], саме підручник є основним засобом реалізації навчальних технологій. У той же час, А.А. Дорофеев [5] підкреслює, що саме в підручнику, а не в програмі навчальної дисципліни, її зміст подається найбільш повно, і тому, не без підстави, більшість дослідників в області педагогічного проектування вважає підручник найбільш розвиненою моделлю навчального процесу. Якщо підручник створений у відповідності з програмою навчальної дисципліни, то в ньому розкривається суть практичної реалізації.

лізації авторської концепції технології організації навчання за цією програмою.

Використання викладачем у навчальному процесі певних підручників опосередковано свідчить про прийняття викладачем концепції побудови його змісту. Тому перегляд та критичний аналіз структури змісту якомога більшої кількості підручників з вищої математики, які в наш час кафедри вищої математики різних ВНЗ вносять до списків рекомендованої літератури в планах навчання інженерів-технологів, дають можливість зрозуміти, які саме моделі структури змісту навчального предмету "Вища математика" реалізуються у процесі навчання студентів.

Наголосимо, що в наш час основним принципом, за яким формується зміст математики як навчального предмету при підготовці у ВНЗ спеціаліста конкретного фаху, є принцип профільного спрямування змісту предмета [10]. Це означає, що визначення змісту математичного матеріалу та глибини його розкриття слід проводити окремо для кожного напрямку фахової підготовки спеціаліста, включаючи до змісту тільки ті

математичні знання та системи дій, які є актуальними при вивченні інших предметів, передбачених стандартами фахів певного профілю [7].

Отже, курси вищої математики для різних напрямків фахової підготовки спеціаліста повинні бути різними, оскільки метою навчання математики у технічному ВНЗ є, в першу чергу, засвоєння студентами саме тих математичних знань, які необхідні для забезпечення здійснення конкретної професійної діяльності.

В ОПП підготовки інженерів-технологів у ВНЗ подається перелік розділів з вищої математики, які повинні вивчатися студентами в період навчання у ВНЗ. Як приклад, перелік розділів з вищої математики, вивчення яких планується протягом трьох семестрів при підготовці спеціалістів напрямку «Технологія виробів легкої промисловості», наведений в табл. 1. Саме ці розділи є структурними блоками, з яких конструюється модель змісту навчального предмету "Вища математика" в освіті інженера-технолога зазначеного напрямку.

Таблиця 1. ПЕРЕЛІК РОЗДІЛІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ "ВИЩА МАТЕМАТИКА" напрямку підготовки «Технологія виробів легкої промисловості», зазначених в ОПП (2009 р.)

1. Елементи лінійної та векторної алгебри
2. Елементи аналітичної геометрії
3. Вступ до математичного аналізу
4. Диференціальне числення функцій однієї змінної
5. Диференціальне числення функцій кількох змінних
6. Інтегральне числення функцій однієї змінної
7. Кратні та криволінійні інтеграли
8. Диференціальні рівняння
9. Ряди

Підкреслимо, що порядок розташування розділів, поданих в ОПП підготовки спеціаліста, не визначає порядок їх вивчення студентами певного фаху у процесі навчання.

Конкретизація змісту навчання відбувається шляхом його деталізації в напрямі від переліку в ОПП розділів, що підлягають вивченню, через структурування – тобто проектування послідовності подання розділів у навчальному процесі та формування змістового наповнення кожного з розділів.

Наша увага буде зосереджена саме на проектуванні послідовності вивчення вказаних у переліку розділів, яке передбачає створення каркасу логічно змонтованого єдиного математичного предмету, орієнтованого на реальний контингент студентів, посиленого для сприйняття та достатнього за об'ємом матеріалу для формування математичних знань в руслі професійної підготовки студентів та в рамках запланованого часу.

Конструювання моделі структури змісту навчального предмету "Вища математика", на наш погляд,

може бути реалізоване шляхом послідовного здійснення наступних кроків:

– встановлення рівня профільної значимості кожного з розділів, запланованих в ОПП професійної підготовки спеціаліста конкретного напрямку, та визначення базових і ключових розділів;

– обрання логіки послідовного розгортання змісту навчального матеріалу з урахуванням субординації розділів у професійній підготовці спеціалістів;

– розбиття навчального матеріалу за семестрами та корекція його структури у межах кожного семестру із врахуванням: а) рівня значимості розділів; б) сітки годин, передбачених у навчальних планах вивчення математики в кожному із семестрів; в) психолого-педагогічних особливостей динаміки ефективного формування знань студентів у межах кожного семестру;

– врахування на всіх етапах, як основного, принципу доступності подання математичного матеріалу з огляду на рівень попередньої математичної підготов-

ки студентів та їх спроможності до оволодіння новим математичним матеріалом за відведений час.

Практичну реалізацію кожного з кроків процесу проектування структури навчального предмету "Вища математика" будемо ілюструвати, конструюючи модель структури змісту предмету "Вища математика" для студентів напряму підготовки "Технологія виробів легкої промисловості", які вивчають математику протягом трьох семестрів.

Особливістю навчання математики на технологічних факультетах більшості сучасних ВНЗ є те, що весь математичний матеріал об'єднаний у єдиний предмет "Вища математика". Оскільки перелічені в ОПП розділи (табл. 1) належать до різних напрямків математики як науки, то, плануючи процес вивчення

математичного матеріалу, слід ретельно продумати логіку послідовності їх вивчення з огляду на рівень профільної значимості в освіті спеціаліста конкретного фаху та згідно з дидактичними принципами побудови навчального процесу.

В освіті інженерів-технологів саме той математичний матеріал, який складає зміст математичного аналізу, є основою, на якій вибудовується зміст інших навчальних предметів фундаментального циклу та спеціальних дисциплін профільного спрямування. Отже, "Диференціальне та інтегральне числення функцій однієї та багатьох змінних" – це **чотири базові розділи** в курсі математичного аналізу, при цьому **ключовими** є розділи – "Диференціальне та інтегральне числення функцій **однієї змінної**" (табл. 2).

Таблиця 2. Рівень профільної значимості розділів вищої математики

МАТЕМАТИЧНИЙ АНАЛІЗ	1. Елементи лінійної та векторної алгебри
	2. Елементи аналітичної геометрії
	3. Вступ до математичного аналізу
	4. Диференціальне числення функцій однієї змінної
	5. Диференціальне числення функцій кількох змінних
	6. Інтегральне числення функцій однієї змінної
	7. Кратні та криволінійні інтеграли
	8. Диференціальні рівняння
	9. Ряди

Важливими є також розділи "Вступ до математичного аналізу", "Диференціальні рівняння" та "Ряди". Зауважимо, що розділи "Елементи аналітичної геометрії та лінійної і векторної алгебри" (табл. 2) в освіті інженерів-технологів мають другорядне значення і вивчаються у тому об'ємі, який є необхідним для розкриття відповідних розділів з математичного аналізу.

При конструюванні послідовності вивчення запланованих в ОПП розділів слід враховувати, що саме ключові розділи повинні найбільш ретельно вивчатися у процесі навчання математики інженерів-технологів.

В останні роки в умовах дефіциту часу, який відводиться на вивчення математики в навчальних планах підготовки інженерів-технологів у ВНЗ, та в умовах зниження рівня шкільної математичної підготовки абітурієнтів і їх спроможності до сприйняття математичного матеріалу вузівського курсу математики, загострюється проблема оптимального розподілу часу на вивчення кожного з розділів. В руслі пошуку можливих підходів до розв'язання вказаної проблеми, слід звернути увагу на важливий момент, який чомусь

випадає з поля зору педагогів, – це якісна характеристика навчального часу, яка обумовлена різною ефективністю навчального процесу протягом семестру.

Процес навчання є динамічним нелінійним процесом. Викладачам, слід враховувати психолого-педагогічні особливості динаміки інтенсивності навчального процесу протягом семестру, за якими: початок семестру – це період невисокої продуктивності навчання – входження у навчальний процес; середина (друга третина семестру) – це період найбільш активного заглиблення у навчання та найвища стадія його ефективності; останні тижні семестру – це період спаду. Тому, вивчення ключових розділів математичного аналізу слід планувати на середину відповідних семестрів – на фазі піку інтенсивності сприйняття навчального матеріалу, передбачивши в кінці семестру час на проведення контрольних заходів по оцінці досягнутого рівня навченості та корегуючих заходів (у разі недостатнього рівня його засвоєння). При цьому, на останні тижні семестру логічно виносити вивчення більш простого для засвоєння студентами теоретичного математичного матеріалу з невеликим

об'ємом необхідних для його засвоєння вправ та задач.

Отже, вивчення ключових розділів "Диференціальне числення функцій однієї змінної" та "Інтегральне числення функцій однієї змінної" слід планувати на час найвищої інтенсивності сприйняття студентами навчального матеріалу, а враховуючи часові рамки вивчення студентами-технологами математики у ВНЗ, це можливо реалізувати тільки у різних семестрах – у першому та другому відповідно.

Особливо зважено та ретельно продумано повинна вибудовуватися послідовність вивчення навчального матеріалу з вищої математики, запланованого на перший семестр.

Як для студентів, так і для викладачів, дуже відповідальними є перші тижні навчання математики у ВНЗ. Для студентів – це період *адаптації* до іншої (відмінної від шкільної) трикомпонентної форми організації процесу навчання математики у ВНЗ (лекції+практичні заняття+СРС), опанування особливостей навчання в межах кожної з цих форм. Тому, робота викладачів у цей час повинна бути спрямована не стільки на саме навчання, скільки на формування у студентів розуміння особливостей його організації шляхом цілеспрямованого формування перших кроків входження у навчальний процес.

Крім того, оскільки студенти першого курсу мають не тільки різний об'єм математичних знань, отриманих у школі, а й різний рівень індивідуальної спроможності до сприйняття нового математичного матеріалу, перші практичні заняття, на наш погляд, повинні носити не тільки навчальний, а й діагностичний характер. Інформація про діапазон рівня навченості зі шкільної математики студентів кожної з академічних груп потоку, а також про особистісно-психологічні якості студентів, фактично є фундаментом для персоналізації технології особистісно-орієнтованого навчання математики, яка є реалізацією сучасного підходу до організації навчального процесу у ВНЗ.

З метою вивчення досвіду педагогів, які на практичному рівні розв'язували проблему структурування змісту предмету «Вища математика», передбаченого у навчанні інженерів-технологів ВНЗ, та які в підручниках та посібниках з вищої математики, адресованих студентам технологічних спеціалізацій, висвітлили своє бачення її розв'язання, ми переглянули та проаналізували структуру змісту більше ніж двох десятків підручників та посібників з вищої математики, виданих протягом останніх двох десятиліть, які фігурують у списках рекомендованої літератури робочих програм навчання математики інженерів-технологів різних ВНЗ.

Підкреслимо, що перелік основних розділів з вищої математики, що складають зміст переглянутих підручників, в основному є ідентичним тому, який планується для вивчення студентами-технологами у ВНЗ в наш час. Практично в усіх переглянутих підручниках, попри різне авторське бачення послідовності розділів у структурі математичного матеріалу, основна увага зосереджена на більш глибокому поданні змісту саме розділів математичного аналізу. При цьому, навчальний матеріал з лінійної та векторної алгебри подається досить стисло – на рівні, достатньому для вибудову-

вання змісту відповідних розділів з математичного аналізу. Але об'єм навчального матеріалу (тобто знань наповнення кожного з розділів) переважної більшості підручників розрахований на значно більшу кількість навчальних годин, ніж маємо у наш час, та значно вищий рівень попередньої математичної підготовки студентів, оскільки увага в них зосереджена на поглибленому розкритті саме теоретичного матеріалу. Більш того, наведення лише поодинокі прикладів розв'язання задач не сприяє реалізації діяльного підходу до навчання математики, який в наш час є одним з основних при формуванні математичних знань у інженерів-технологів [8]. На наш погляд, така незбалансованість між реальними можливостями студентів до оволодіння необхідними математичними знаннями, часом, запланованим на вивчення математики, та складністю змістового наповнення і вибраною формою подання змісту в рекомендованих підручниках, які повинні бути опорою в навчальному процесі, створює додаткові труднощі у навчанні студентів і вимагає критичного перегляду існуючої практики організації навчального процесу.

Нашу увагу привернули підручники з вищої математики для інженерів-технологів [12, 14, 15, 17, 18], що мають іншу структуру змісту навчального матеріалу, ніж розповсюджена стандартна структура [6], в якій послідовність навчальних розділів повторює їх порядок в ОПП. Особливістю структури змісту вказаних підручників є те, що першою темою (перед "Вступом до математичного аналізу" та "Диференціальним численням функцій однієї змінної") є тема "Аналітична геометрія на площині", а весь інший матеріал, що стосується розділів "Елементи лінійної та векторної алгебри" і "Аналітична геометрія в тривимірному просторі" (як такий, що стосується математичних дій з функціями багатьох змінних) розташовано перед розділом "Диференціальне числення функцій багатьох змінних". На наш погляд, така послідовність вивчення математичного матеріалу є логічною з точки зору його розгортання та узгодження.

Необхідно підкреслити, що основною особливістю підручників [15, 17, 18] є поєднання необхідного теоретичного матеріалу (доступно поданого та методично продуманого) з широкою ілюстрацією використання методів розв'язання основних типів задач по всіх розділах.

Будучи створеними ще в 90-і роки, перелічені вище підручники інтенсивно перевидаються до теперішнього часу (так, наприклад, підручник В.С. Шипачева з вищої математики в різних варіантах перевидавався більше, ніж десять разів). Це свідчить про те, що названі підручники, а отже, і запропонована в них послідовність вивчення розділів з вищої математики активно використовується викладачами ВНЗ у навчальному процесі, тобто така структура змісту фактично пройшла практичну експертизу і визнана такою, що заслуговує на увагу.

Отже, ми маємо підстави вважати, що у першому семестрі вивчення предмету «Вища математика» студентами-технологами слід розпочинати з теми "Елементи аналітичної геометрії на площині". Зазначимо також, що:

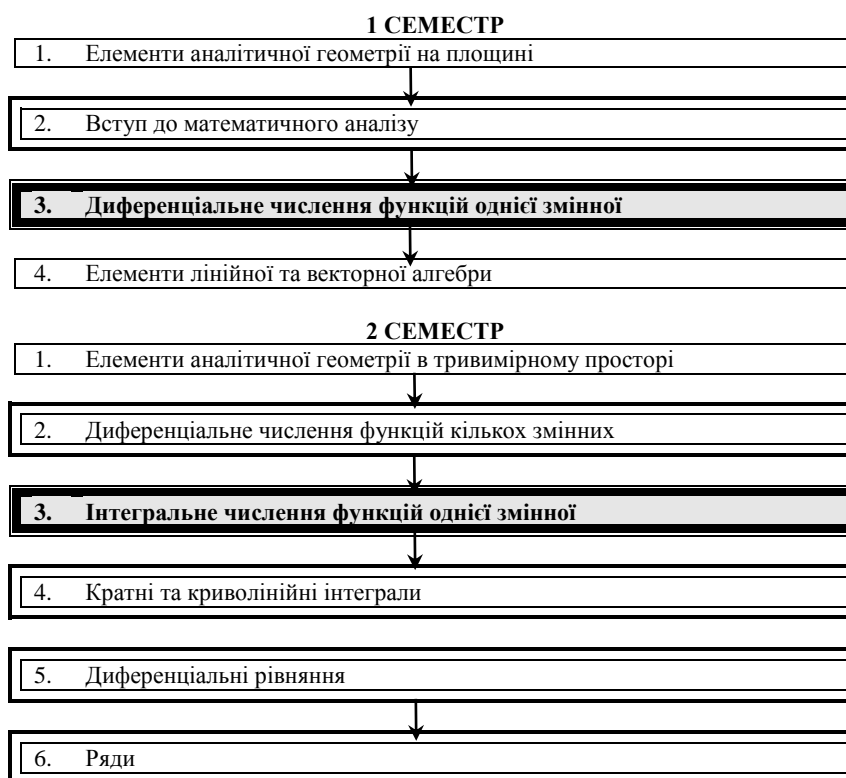
– матеріал цієї теми у деякій мірі є знайомим студентам зі шкільного курсу математики і його вивчення знижує рівень нервової напруги у студентів при входженні у навчальний процес у ВНЗ та сприяє більш швидкій адаптації саме до особливостей організації навчального процесу;

– крім того, на практичних заняттях шляхом опитування та проведення невеличких контрольних робіт є можливість виявити рівень вмінь студентів оперувати числовим, аналітичним та графічним матеріалами та скласти первинну уяву про спектр рівня навченості студентів у цьому напрямку; при цьому є можливість скорегувати рівень теоретичних знань студентів з аналітичної геометрії на площині, подавши на лекціях матеріал на необхідному рівні.

З огляду на динаміку ефективності навчання протягом кожного із семестрів, вивчення розділу "Елементи лінійної та векторної алгебри" логічно запланувати у кінці першого семестру, а вивчення розділу "Елементи аналітичної геометрії в тривимірному просторі" – на початку другого, оскільки матеріал цих розділів є більш простим для сприйняття студентами і не потребує об'ємного задачного матеріалу для засвоєння.

В табл. 3 наведена, отримана в результаті проектування, модель структури змісту навчального матеріалу предмету "Вища математика", вивчення якого планується у першому, другому та третьому семестрах.

Таблиця 3. Семестрові блоки



Вивчення розділів "Диференціальні рівняння" та "Ряди" ми плануємо у третьому семестрі, враховуючи вже більш-менш сформовану здатність студентів до самостійного виконання об'ємних індивідуальних домашніх робіт, які передбачені при вивченні вказаних розділів.

Таким чином, в табл. 3 наведений спроектований варіант структури змісту предмету "Вища математика", який використовується в робочій програмі навчання математики студентів напряму підготовки "Технологія виробів легкої промисловості", що в наш час навчаються у Київському національному університеті технологій та дизайну. Впровадження у навчальний процес цієї робочої програми навчання математики студентів-технологів, дозволило на практиці переконатися в ефективності підходів, використаних при її проектуванні, на основі оцінки рівня сформованості знань у студентів .

Закінчуючи розмову, не можна обійти увагою ситуацію, яка в наш час склалася із навчанням математики в технічних університетах. В останнє десятиліття в суспільстві значно зріс попит на спеціалістів-економістів, що призвело до появи у технічних ВНЗ спеціалізацій, спрямованих на підготовку спеціалістів-економістів різного профілю. Зауважимо, що, хоча в ОПП підготовки спеціалістів-економістів перелік розділів з вищої математики, які повинні вивчатися у ВНЗ, практично такий же, як і в ОПП підготовки інженерів-технологів, значимість цих розділів у професійній підготовці спеціалістів згаданих напрямків суттєво різна. У підручниках та посібниках з вищої математики, зорієнтованих на підготовку спеціалістів-економістів [1, 2, 3] на першому плані розташовано професійно значимий в освіті інженерів – економістів матеріал – це розділи "Лінійна алгебра", "Векторна алгебра" та "Аналітична геометрія на площині та в n-вимірному просторі" в розширеному та поглиблено-

му змістовому наповненні, а розділи математичного аналізу часто подаються в дуже стислому вигляді під кутом можливостей їх застосування при розв'язанні задач економічного спрямування. Такий же порядок вивчення розділів з математики реалізується і в навчальному процесі, що відповідає принципу профільної спрямованості навчання математики спеціалістів-економістів.

У той же час, протягом останнього десятиліття нові підручники з вищої математики, які призначені для студентів, що навчаються на технологічних факультетах ВНЗ, практично не видавалися. Винятком є посібники, які невеликим обсягом видаються у друкарнях ВНЗ в основному для внутрішнього використання [4]. Але характерним є те, що за структурою навчальний матеріал в цих посібниках, як правило, просто копіює порядок переліку розділів математики в ОПП підготовки спеціалістів і є таким же, як в підручниках для студентів економічного профілю підготовки. На наш погляд, такий порядок побудови структури змісту навчального предмету "Вища математика" для інженерів-технологів є нерациональним, оскільки на вивчення розділів "Елементи лінійної та векторної алгебри" та "Елементи аналітичної геометрії на площині і в тривимірному просторі" (тобто матеріалу, який відіграє другорядну роль в математичній освіті інженерів-технологів) витрачається досить багато

часу на початку першого семестру і в його середині, а вивчення розділу "Диференціальне числення функцій однієї змінної" відбувається на останніх тижнях цього семестру в режимі дефіциту часу, в період зниження ефективності навчального процесу, з втратою можливостей забезпечення більш високого рівня засвоєння навчального матеріалу цього ключового в освіті інженера-технолога розділу.

Висновки. Розглядаючи навчальний процес як технологічний процес, процедуру структурування змісту навчального предмету можна реалізувати як проектування моделі організації процесу навчання, діючи за відповідними правилами, серед яких особливе місце посідає необхідність вивчення попереднього досвіду створення аналогічних проектів. Оскільки в області педагогічного проектування саме у підручнику розкривається структура авторської концепції оптимальної структури навчального матеріалу, то критичний аналіз структури достатньо великої кількості підручників з вищої математики, адресованих студентам технологічних факультетів ВНЗ, дозволяє сформулювати власне бачення структури процесу навчання математики в рамках існуючих в наш час умов її практичної реалізації та запропонувати оптимальний на наш погляд в цих умовах варіант структури предмету "Вища математика" в навчанні студентів-технологів конкретного фаху.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Васильченко І.П. Вища математика для економістів: Підручник / І.П. Васильченко. – К.: Знання-Прес, 2002. – 454 с. *Vasilchenko I.P. Vischa matematika dlya ekonomistiv: Pidruchnik / I.P. Vasilchenko. – K.: Znannya-Pres, 2002. – 454 s.*
2. Вища математика для економістів / В.В. Барковський, Н.В. Барковська. – К.: ЦУЛ, 2002. – 400 с. *Vischa matematika dlya ekonomistiv / V.V. Barkovskiy, N.V. Barkovska. – K.: TSUL, 2002. – 400 s.*
3. Вища математика: Навчальний посібник: у 2-х ч. – Ч. 1 / К.Г. Валєєв, І.А. Джаладова. – К.: КНЕУ, 2001. – 546 с. *Vischa matematika: Navchalniy posibnik: u 2-kh ch. – Ch. 1 / K.G. Valeev, I.A. Dzhaladova. – K.: KNEU, 2001. – 546 s.*
4. Денисюк В.П., Репета В.К. Вища математика. Модульна технологія: Навч. посібник: У 4-х ч. – Ч.1 / В.П. Денисюк, В.К. Репета. – К.: Книжкове вид-во НАУ, 2005. – 296 с. *Denisyuk V.P., Repeta V.K. Vischa matematika. Modulna tehnologiya: Navch. posibnik: U 4-h ch. – Ch.1 / V.P. Denisyuk, V.K. Repeta. – K.: Knizhkovе vid-vo NAU, 2005. – 296 s.*
5. Дорофеев А.А. Дидактические основы проектирования учебной литературы по дисциплинам специальности технического университета / А.А. Дорофеев. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002. – 272 с. *Dorofeev A.A. Didakticheskie osnovyi proektirovaniya uchebnoy literaturyi po distsiplinam spetsialnosti tekhnicheskogo universiteta / A.A. Dorofeev. – M.: Izd-vo MGTU im. N.E. Baumana, 2002. – 272 s.*
6. Дубовик В.П., Юрик І.І. Вища математика: Навч. посібник / В.П. Дубовик, І.І. Юрик. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 648 с. *Dubovik V.P., Yurik I.I. Vischa matematika: Navch. posibnik / V.P. Dubovik, I.I. Yurik. – K.: Vidavnistvo A.S.K., 2003. – 648 s.*
7. Євсєєва О.Г. Побудова універсального тематичного компонента предметної моделі студента з математичних дисциплін у технічному університеті / О.Г. Євсєєва // Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. збірник наукових робіт. – Донецьк, 2011. – Вип. 36. – С. 59-66. *Evseeva O.G. Pobudova universalnogo tematichnogo komponenta predmetnoyi modeli studenta z matematichnih distsiplin u tehničnomu universiteti / O.G. Evseeva // Didaktika matematiki: problemi i doslidzhennya: mizhnar. zbirnik naukovih robit. – Donetsk, 2011. – Vip. 36. – S. 59-66.*
8. Євсєєва О.Г. Проектування методичної системи навчання математики студентів технічного університету на засадах діяльнісного підходу / О.Г. Євсєєва // Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. збірник наукових робіт. – Донецьк, 2012. – Вип. 37. – С. 7-15. *Evseeva O.G. Proektuvannya metodichnoyi sistemi navchannya matematiki studentiv tehničnogo universitetu na zasadah diyalnisnogo pidhodu / O.G. Evseeva // Didaktika matematiki: problemi i doslidzhennya: mizhnar. zbirnik naukovih robit. – Donetsk, 2012. – Vip. 37. – S. 7-15.*
9. Жафяров А.Ж. Очередные задачи системы образования и психолого-педагогической науки в реализации профильного образования / А.Ж. Жафяров // Вестник педагогических инноваций. – 2005. – № 1. – С. 13-32. *Zhafyarov A.Zh. Ocherednyie zadachi sistemy obrazovaniya i psihologo-pedagogicheskoy nauki v realizatsii profilnogo obrazovaniya / A. Zh. Zhafyarov // Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy. – 2005. – № 1. – S. 13-32.*
10. Князева О.Г. Профессиональная направленность обучения математике в технических вузах [Электронный ресурс] / О.Г. Князева // Известия Алтайского государственного университета. – 2012. – № 2/1(74). – Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2012/2-1/peda/TheNewsOfASU-2012-2-1-peda-03.pdf>. *Knyazeva O.G. Professionalnaya napravlennost obucheniya matematike v tekhnicheskikh vuzah [Elektronnyiy resurs] / O.G. Knyazeva // Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 2/1(74). – Rezhim dostupa: http://izvestia.asu.ru/2012/2-1/peda/TheNewsOfASU-2012-2-1-peda-03.pdf.*
11. Ковтонюк М.М. Проблемы проектирования методичной системы викладача ВНЗ / М.М. Ковтонюк // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". – Вип. 191. – Черкаси: 2010. – С. 49-59.

- Kovtonyuk M.M. *Problemi proektuvannya metodichnoyi sistemi vkladacha VNZ / M.M. Kovtonyuk // Visnik Cherkaskogo universitetu. Seriya "Pedagogichni nauki". – Vip. 191. – Cherkasi: 2010. – S. 49-59.*
12. Краткий курс высшей математики: Учеб. пособие для вузов / Б.П. Демидович, В.А.Кудрявцев. – М.: ООО "Издательство Астрель", 2003. – 654 с.
Kratkiy kurs vyisshey matematiki: Ucheb. posobie dlya vuzov / B.P. Demidovich, V.A. Kudryavtsev. – M.: ООО "Izdatelstvo Astrel", 2003. – 654 s.
13. Кузьмина Н.В. Понятие педагогической системы и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002.
Kuzmina N.V. Ponyatie pedagogicheskoy sistemy i kriterii ee otsenki / N.V. Kuzmina // Metodyi sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya / pod red. N.V. Kuzminoy. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2002.
14. Мышкис А.Д. Лекции по высшей математике. 5-е изд., перераб. и доп. / А.Д. Мышкис. – СПб.: 2007. – 688 с.
Myishkis A.D. Lektsii po vyisshey matematike. 5-e izd., pererab. i dop. / A.D. Myishkis. – SPb.: 2007. – 688 s.
15. Натансон И.П. Краткий курс высшей математики. 10-е изд. / И.П. Натансон. – СПб.: "Лань", 2009. – 727 с.
Natanson I.P. Kratkiy kurs vyisshey matematiki. 10-e izd. / I.P. Natanson. – SPb.: "Lan", 2009. – 727 s.
16. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю.Г. Татур. – М.: Логос, Университетская книга, 2006. – 153 с.
Tatur Yu.G. Vyisshee obrazovanie: metodologiya i opyt proektirovaniya / Yu.G. Tatur. – M.: Logos, Universitetskaya kniga, 2006. – 153 s.
17. Шипачев В.С. Математический анализ. Теория и практика. Учебное пособие для вузов. / В.С. Шипачев. – М.: Высшая школа, 2009.
Shipachev V.S. Matematicheskii analiz. Teoriya i praktika. Uchebnoe posobie dlya vuzov / V.S. Shipachev. – M.: Vysshaya shkola, 2009.
18. Шипачев В.С. Высшая математика. Полный курс: учебник для бакалавров / В.С. Шипачев; под ред. А.Н. Тихонова. – М.: Изд-во Юрайт, 2013. – 607 с.
Shipachev V.S. Vysshaya matematika. Polnyi kurs: uchebnik dlya bakalavrov / V.S. Shipachev; pod red. A.N. Tihonova. – M.: Izd-vo Yurayt, 2013. – 607 s.

Kryvoviyaz E.

Designing the structure of a subject "Higher Mathematics" as components of education engineer at the university

Abstract. Structuring the content of a subject "Higher Mathematics" in education of engineer in higher education institution is considered as step-by-step development of the technological project of model of educational process on the basis of the critical reconsideration of the previous experience of creation of such projects reflected in structure of the contents of textbooks on the higher mathematics for process engineers, published during the last decades.

Keywords: content, structure, design, profile orientation, base sections, the dynamics of learning

Кривовяз Е.И. Проектирование структуры учебного предмета "Высшая математика" как компоненты образования инженера-технолога в ВУЗе

Аннотация. Структурирование содержания учебного предмета "Высшая математика" в образовании инженера-технолога в вузе рассматривается как пошаговая разработка технологического проекта модели учебного процесса на основе критического переосмысления предыдущего опыта создания таких проектов, отраженного в структуре содержания учебников по высшей математике для инженеров-технологов, изданных в течение последних десятилетий.

Ключевые слова: содержание, структура, проектирование, профильная направленность, базовые разделы, динамика обучения

Мельников О.И., Дегтяр С.Н.

Связь логико-алгоритмического и системно-комбинаторного типов мышления с математическим моделированием при обучении моделированию

Мельников Олег Исидорович, доктор педагогических наук, профессор кафедры математической кибернетики
Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь
Дегтяр Светлана Николаевна, старший преподаватель кафедры информатики и МПИ
Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Беларусь

Аннотация. В работе анализируется взаимосвязь математического моделирования и воспитания логико-алгоритмического и системно-комбинаторного типов мышления при обучении будущих учителей.

Ключевые слова: математическое моделирование, модель, мышление, логико-алгоритмический тип мышления, системно-комбинаторный тип мышления

Математическое моделирование в настоящее время стало одним из главных источников новой информации, является уникальным инструментом, с помощью которого можно получить достаточно успешные результаты научных исследований практически во всех науках. Кроме того, благодаря его комплексности, позволяющей учитывать огромное количество данных различных отраслей науки, математические модели широко используются при решении производственных задач.

Это привело к тому, что в учебные программы различных технических и гуманитарных вузов были введены дисциплины, связанные с исследованием моделей. Как правило, при чтении соответствующих курсов основное внимание уделяется анализу уже построенных моделей.

В то же время при обучении математике в средней школе Республики Беларусь моделирование почти не встречается. Хотя в «Концепции по учебному предмету «Математика» для общеобразовательных учреждений с 11-летним сроком обучения» [1] есть ритуальная фраза об «увеличении роли и значения моделирования», неявное знакомство с ним ограничивается лишь решением текстовых задач. Незначительное число часов уделяется на моделирование при изучении информатики, однако сам термин «математическая модель» даже не включен в Стандарт дисциплины «Информатика», рассматривается только понятие, назначение информационной модели. Большинство разделов базового курса информатики имеют прямое отношение к моделированию. Специфика информатики в том, что она использует модели всевозможных форм и видов. С понятием «математическое моделирование» в курсе информатики учащиеся знакомятся на внеклассных занятиях по предмету (кружках, факультативах) в старших классах.

По нашему мнению, при подготовке учителей математики и информатики в педагогических вузах необходимо уделять больше внимания в области моделирования.

Эта работа посвящена взаимосвязи при подготовке учителей обучению построению и анализу математических моделей и воспитанию двух взаимодополняющих типов мышления: логико-алгоритмического и системно-комбинаторного.

Логико-алгоритмический и системно-комбинаторный типы мышления были введены в работе [3], обобщены и дополнены в работе [4].

Логико-алгоритмический тип предполагает следующие умения:

- получать и оценивать эмпирический материал;
- мыслить индуктивно, выдвигать предположения и гипотезы на основании эмпирического материала;
- мыслить дедуктивно при доказательстве утверждений о свойствах объектов и явлений;
- планировать действия по реализации своих намерений;
- формализовать планы действия в виде алгоритмов и записывать эти алгоритмы, определять последовательность действий;
- оценивать алгоритмы с точки зрения их точности и эффективности.

Системно-комбинаторный тип предполагает следующие умения:

- выделять основные и случайные элементы объектов и явлений, их связи и свойства;
- расчленять объект, предмет, понятие на части, а также осуществлять обратный ход мыслей (анализ, синтез);
- переходить от частного случая задачи к общему и обратно, осуществляя перебор или комбинацию исходных элементов задачи; отдельных частей или их сочетаний, полученных в результате расчленения изучаемого объекта;
- представлять структуру сложных объектов и явлений;
- видеть объекты и явления в целостности и взаимосвязи;
- иметь несколько взаимодополняющих точек зрения на один предмет.

В логико-алгоритмическом типе предложенные умения можно дополнить:

- умением кодировать алгоритмы для реализации их компьютере;
- умением интерпретировать результаты компьютерного решения задач;
- умением предвидеть изменение реакции объекта на изменение воздействия на него.

В системно-комбинаторном типе предложенные умения можно дополнить:

- умением выделять в общей задаче ряда более простых подзадач, решение которых приведет к решению исходной задачи;
- умением находить различные пути решения одной и той же задачи;
- умением осуществлять поиск различных путей оформления решения.

Логико-алгоритмическая тип мышления непосредственно связан с алгоритмической составляющей обучения, которая учит быстрому выделению из комплекса условий ранее знакомых и оптимальному поведению при конкретных обстоятельствах. Системно-

комбинаторный тип больше связан с *эвристической составляющей обучения*, которая учит, как находить приемлемое решение при новых, незнакомых обстоятельствах.

Рассмотрим типы мышления по отношению к этапам построения модели.

Как правило, построение модели начинается с уточнения постановки задачи. Часто заказчик исследования не является математиком, плохо знает исследуемый объект, смутно представляет, что же он хочет получить. Поэтому при проведении предварительного изучения объекта следует *получить и правильно оценить эмпирический материал*. Это позволит создать чувственный образ объекта. Чувственный образ – это неформальное представление математика об объекте, при котором он интуитивно представляет, как тот устроен и что в нем главное. При построении чувственного образа математик должен *видеть объекты и явления в целостности и взаимосвязи*.

При этом может оказаться, что изучаемый материал громоздок, плохо структурирован, перегружен составляющими частями и связями между ними. Математику следует *выделить основные и случайные элементы моделируемых объектов, их связи и свойства*. Следует понимать, что модель – это гомоморфный образ объекта, явления или ситуации. Суть гомоморфизма в переходе от более сложных систем отношений к более простым при сохранении существенных особенностей. Упрощение образа следует проводить, отсекая второстепенные составляющие объекта и второстепенные связи между ними.

Этот этап позволяет точнее определить место, влияние, взаимосвязи, возможности объекта в более общей системе объектов и конкретизировать задачу исследования, *представить структуру сложного объекта или явления*. На этом этапе возможно *подразбиение решаемой задачи на составляющие ее подзадачи*.

На основании эмпирического материала происходит выдвигание различных предположений и гипотез. Возможно выдвигание нескольких взаимодополняющих или даже противоречащих друг другу гипотез. Одновременно проводятся научные исследования гипотез, при этом чувственный образ постоянно уточняется и постепенно, после выбора окончательной гипотезы о строении объекта, превращается в образ модели. Следует отметить, что иногда приходится строить модели объектов, о которых мало что известно. В этом случае выдвигается гипотеза о строении объекта и моделируется не существующая, а гипотетическая реальность. Из-за недостатка информации возможно построение различных моделей описывающих одно и то же. В качестве примеров можно привести модели солнечной системы Птолемея и Коперника, модели строения атома Бора, Томпсона и Резерфорда и т. д. Следует отметить, что практический результат моделирования существенно зависит от соответствия используемой гипотезы и действительного состояния объекта.

Далее начинается построение самой модели. Для этого математик должен выбрать язык описания. Один и тот же объект можно описывать по-разному, и это тоже приводит к различным моделям.

Формальное описание образа модели с помощью математических средств и приводит к начальной модели. Еще до построения модели необходимо четко разделить параметры, описывающие систему, на две группы: управляемые и неуправляемые. Тех и других должно быть, как можно меньше. Как правило, с управляемыми параметрами хлопот меньше, поскольку обычно ясно, какие возможности влиять на ситуацию имеет пользователь модели. А вот с неуправляемыми параметрами хуже. С одной стороны, при недостаточном изучении объекта, часто трудно определить степень влияния разных параметров на его поведение. С другой стороны, хотелось бы, чтобы модель точнее описывала объект, однако при этом модель может оказаться перегруженной частностями и трудной для исследования. Поэтому при построении моделей происходит воспитание *критического мышления*.

После построения модели начинается ее теоретическое исследование. На этом этапе необходимо умение математика *мыслить дедуктивно при доказательстве утверждений о свойствах объектов и явлений*. Он должен разработать *алгоритмы для исследования и закодировать их для обработки на ПК*. Желательно, чтобы *точность и эффективность алгоритмов были оценены еще до начала кодирования*.

После введения закодированной модели в память компьютера она превращается в компьютерную модель и начинается ее одновременное теоретическое и компьютерное исследование.

Одновременно следует проводить проверку модели на ее адекватность моделируемому объекту, т. е. соответствуют ли некотором действии на объект и модель их реакции на это действие. (К сожалению, иногда на объект подействовать по разным причинам невозможно.) Следует отметить, что для модели важно не столько то, как точно она описывает объект, а то, как не позволяет пользоваться на практике результатами исследования. В качестве иллюстрации этого положения можно вспомнить, что модель Солнечной системы Птолемея, не соответствующая ее действительному строению, использовалась в течение многих веков, поскольку позволяла ориентироваться во время морских путешествий.

В процессе исследований происходят уточнение гипотезы и модели.

Одно из возможных изменений следующее. Построенная математиком модель очень хорошо описывает объект, однако времени, заданного заказчиком для исследования модели на конкретном ПК для этого не хватает. Математик может далее пойти одним из двух путей: или упростить модель, или упростить алгоритм. В каждом из этих случаев качество исследования ухудшится, однако возможно, что оно будет вполне приемлемо для поставленных целей. Поэтому математик должен *обладать умением оценивать возможные изменения при решении задачи при некоторых изменениях в ее условии*.

Теоретические и компьютерные исследования дают возможность предложить заказчику практические рекомендации, связанные с объектом или явлением. Иногда от постановки задачи до появления рекомендаций проходит некоторое время, за которое объект

или явление несколько изменяются, и поэтому необходима коррекция модели.

После компьютерного исследования модели математик *должен суметь сделать правильные выводы из представленного компьютером материала.*

Знакомство с логико-алгоритмическим и системно-комбинаторным типами мышления будущих учителей

математики и информатики и развитие этих типов мышления пригодятся будущему учителю не только при обучении построению моделей, но и при обучении своих учеников другим разделам математики и информатики, а также будет способствовать формированию и развитию данных типов мышления у обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Концепция по учебному предмету «Математика» для общеобразовательных учреждений с 11-летним сроком обучения // "Матэматыка: Праблемы выкладання". – 2009. – № 4. – С. 3-7.

Koncepcija po uchebnomu predmetu «Matematika» dlya obshheobrazovatelnykh uchrezhdenij s 11-letnim srokom obucheniya [Concept of academic subject "Mathematics" for educational institutions with 11-year courses] // "Matematyka: Problemy vykladannya". – 2009. – № 4 – s. 3-7.

2. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Л.: Наука, 1966. – 301 с.

Shtoff V.A. Modelirovanie i filosofija [Modeling and philosophy] / V.A. Shtoff. – L: Nauka 1966. – 301 s.

3. Бочкин А.И. Цели изучения информатики в школе и уровни работы с компьютером / А.И. Бочкин // Информатизация адукацыі. – 1995. – №1. – С. 7-13.

Bochkin A.I. Celi izucheniya informatiki v shkole i urovni raboty s kompyuterom [Purpose of studying computer science at school and levels of computer skills] / A. I. Bochkin // Infarmatyzacyya adukacyi. – 1995. – №1. – S. 7-13.

4. Мельников О.И. Обучение дискретной математике / О.И. Мельников. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.

Melnikov O.I. Obuchenie diskretnoj matematike [Discrete Mathematics Education] / O.I. Melnikov. – M.: Izdatelstvo LKI, 2008. – 224 s.

Melnikov O.I., Degtyar S. N. Communication algorithmic-logic and system-combinatorial types of thinking with mathematical modeling in teaching modeling

Abstract. This paper analyzes the relationship of mathematical modeling and algorithmic-logic and system-combinatorial type of thinking in the training of future teachers.

Keywords: mathematical modeling, model, thinking algorithmic-logic type of thinking, system-combinatorial type of thinking

Мирная И.А.

Структура социальной компетентности классного руководителя

Мирная Инна Алексеевна, аспирант Житомирского государственного университета имени Ивана Франка, заведующая сектором службы по делам детей Житомирской райгосадминистрации, г. Житомир, Украина

Аннотация. В статье рассматривается социальная компетентность классного руководителя как один из важнейших компонентов его профессиональной деятельности. Автором выявляются и анализируются компоненты социальной компетентности классного руководителя, их существенные характеристики, уровни и этапы развития.

Ключевые слова: социальная компетентность, классный руководитель, компоненты социальной компетентности

Введение. Динамичность происходящих перемен, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, политики, социокультурной сферы объективно выдвинули проблему качественной подготовки профессионально-педагогических кадров в число приоритетных. Обновлению и изменению целей и задач образования, становлению новых образовательных структур, нового содержания образования нужны новые технологии обучения педагогов, классных руководителей, подготовленных к профессиональной деятельности, способных к педагогическому самоопределению, самоорганизации и самоуправлению.

В качестве социально-исторических предпосылок развития социальной компетентности классных руководителей выступают: социальный заказ, ориентирующий современную систему образования на подготовку компетентных педагогов, так как именно от компетентности профессионально-педагогических кадров зависит качество подготовки остальных категорий специалистов для производственной сферы.

В поле зрения ученых находятся вопросы формирования способности классного руководителя к саморазвитию, овладению социально-педагогическими умениями строить урок на деятельностной основе, в личностно и социально-ориентированных ситуациях общения, что позволяет развивать у учащихся способности к социальным контактам, коммуникативному взаимодействию и общению с внешним миром, развивать их социальную компетентность.

Краткий обзор публикаций. Анализ научной литературы показывает, что рассмотрение проблемы социальной компетентности носит достаточно общий и констатационный характер. В исследованиях подчеркивается важность значимости социальной компетентности, определяются общие требования к социально компетентной личности. В ряде работ исследователи рассматривают отдельные аспекты социальной компетентности, их проявления в определенных сферах социального взаимодействия. Большое количество толкований понятия «социальная компетентность» обусловлено различием научных подходов (системно-структурного, знаниевого, культурологического, личностно-ориентированного, деятельностного) к решаемым исследователями задачам.

Изучение феномена "социальной компетентности" в педагогической науке еще не имеет четкого определения, и находится в процессе развития, уточнения.

Так, изучены проблемы личностного самоопределения, самосознания, социальной активности личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, Н.К. Поливанова, Г.А. Цукерман).

Исследованы процессы социализации, социальной адаптации личности (Г.М. Андреева, И.С. Кон, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, Т. Крон).

Анализ научной литературы показывает, что исследования, посвященные изучению компетентного подхода (А.Н. Афанасьев, В.И. Байденко, И.А. Зимняя), коммуникативной компетентности (Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская), профессиональной компетентности (А.С. Белкин, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.В. Нестеров, Д. Раевен, В.А. Слостенин, М.А. Чошанов) и социальной компетентности взрослого человека (М. Аргайл, Е.В. Коблянская, В.Н. Куницина, Ю. Мель) рассматриваются в науке достаточно давно и уже дали результаты, в то время как проблема развития социальной компетентности активно разрабатывается с конца XX века. Данная проблема носит междисциплинарный характер и исследуется на философском, социально-психологическом и психолого-педагогическом уровнях.

Целью нашей статьи является определение содержания и структуры социальной компетентности классного руководителя общеобразовательной школы.

Компетентность состоит из следующих компонентов: теоретические знания и представления, практические умения и навыки, личностные качества, мотивы, ценности, отношение, опыт.

Рассматривая социальную компетентность педагога как социально-компетентное поведение, необходимо учитывать три аспекта, выделенные зарубежными исследователями: социально-ситуативный, эвалютивный, темпоральный.

Социальная компетентность классного руководителя – это базисная интегративная характеристика личности, отражающая ее достижения в развитии отношений с другими людьми, обеспечивающая овладение социальной ситуацией и дающая возможность эффективно выстраивать свое поведение в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в социуме нормами.

Далее раскроем исследование структуры и содержательного наполнения социальной компетентности как интегративной характеристики личности. Решая эту задачу, мы рассмотрели структуры социальной компетентности, предложенные Т.В. Антоновой, В.Г. Первутинским, Н.В. Калининой, М.И. Лукьяновой.

Как отмечает Т.В. Антонова [5], социальная компетентность состоит из следующих компонентов:

– мотивационно-эмоционального, включающего отношения к другому человеку как высшей ценности,

проявление доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия;

– когнитивного, связанного с познанием другого человека, способностью понять его особенности, интересы, потребности, заметить изменения настроения, эмоционального состояния;

– поведенческого, касающегося выбора адекватных ситуаций, способов общения, этически ценных образцов поведения.

В целом, соглашаясь с позицией автора, позволим себе высказать некоторые замечания. На наш взгляд, «проявление доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия» относится не только к мотивационно-эмоциональному компоненту, но и находят свое отражение и в других компонентах, характеризуя социально зрелого классного руководителя. Мы также считаем, что содержание второго компонента, не исчерпывается только знанием другого человека, но и включает в себя знание своих особенностей, способность понимать свое состояние в процессе взаимодействия, воспринимать себя и свои действия глазами партнеров, видеть преимущества и слабые стороны любой позиции. Только в таком соотношении (знание себя и другого) возможно адекватное восприятие классным руководителем происходящего вокруг, в педагогическом коллективе, среди учеников.

В.Г. Первутинский предлагает несколько иную структуру. Социальная компетентность, по его мнению, включает:

– социальный интеллект – понимание социальной ситуации, гибкое реагирование на эту ситуацию;

– духовную зрелость – ценностные ориентации, кругозор, мотивация;

– социально-профессиональную зрелость – перцептивные, эмпативные, коммуникативные, рефлексивные, самопрезентативные умения, прогнозирование, целеустремленность;

– владение информационными технологиями и иностранными языками, социально-нравственную зрелость – ответственность, целеустремленность, настойчивость, уверенность в себе, организованность, требовательность.

Эта структура представляется нам также не вполне корректной, ввиду того, что в ее основу положены разные основания и компоненты наполнены разными элементами. Так социально-профессиональная зрелость включает в себя только определенные умения, а социально-нравственная зрелость характеризуется качествами лидера.

Н.В. Калинина [6] выделяет два структурных компонента социальной компетентности, называя их образующими.

Когнитивно-поведенческая образующая включает в себя: социальный интеллект (социальные знания, их структурированность, адекватность ситуации), социальные умения, навыки социального поведения, включающие продуктивные приемы выполнения социально-значимой деятельности, умения эффективного взаимодействия и навыки конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях.

Мотивационно-личностная образующая представлена мотивами и ценностями самореализации в обществе (мотивы достижения, самореализации в социаль-

но-значимой деятельности, осмысленность жизни), а также личностными свойствами, обеспечивающими самореализацию личности.

Принимая в целом эту структуру социальной компетентности, мы хотели бы отметить, что, на наш взгляд, целесообразно развести вторую составляющую на две: мотивационную и личностную. Это следует из содержательного наполнения, которое автор вкладывает в эту образующую.

М.И. Лукьянова [8] предлагает следующую структуру социальной компетентности:

– мотивационно-ценностный компонент (мотивы социальной деятельности, сформированность мотивации, стремление к достижениям, установки на социальное взаимодействие, отношение к нравственным нормам, ценности общественного и личного порядка);

– операционно-содержательный (знания, умения, навыки, позволяющие осуществлять критический анализ своих и чужих поступков, прогнозировать результат взаимодействия, осуществлять коммуникацию, влиять на других людей, ставить цели и добиваться их реализации);

– эмоционально-волевой (выбор решения, способность к самоконтролю и саморегуляции, готовность взять на себя ответственность, решительность, уверенность в себе).

Мы полностью согласны с предложенной М.И. Лукьяновой структурой. Она представляется нам наиболее корректной, так как отраженные в ней компоненты и их содержательное наполнение соответствуют друг другу.

Как мы видим, в исследованиях ряда авторов есть много общего, что позволило нам выделить следующие компоненты в нашей структуре социальной компетентности классных руководителей: мотивационный; когнитивный; операционально-поведенческий (деятельностный).

Однако, на наш взгляд, целесообразно определить еще один компонент в структуре социальной компетентности – рефлексивный. Это связано с тем, что рефлексия обозначает не только знание и понимание человеком самого себя, но и осознание им того, что он оценивается другими индивидами (учениками, коллегами, родителями), способность мысленного восприятия позиции и точки зрения другого, т.е. взаимоотражение субъектами друг друга и самих себя в пространстве коммуникации и социального взаимодействия.

Эти составляющие дают возможность считать социальную компетентность комплексной характеристикой личности классного руководителя, которую очень сложно ограничить, поскольку все знания, которыми обладает личность можно отнести к данной сфере.

Охарактеризуем каждый компонент. Большинство исследователей социальной компетентности учителя [4; 7] выделяют ценностно-мотивационный компонент как ведущий. Ценностные ориентации классного руководителя – это такие социальные ценности, которые являются для педагога стратегическими целями его деятельности, занимают особое место в мотивационно-регулятивной системе поведения и професси-

ональной деятельности и влияют на содержание его потребностей, мотивов, интересов. Среди профессиональных ценностей главными являются любовь к детям, призвание и любовь к профессии, уважение учителя к ученикам, преданность профессии [12]. Мотивация – это совокупность побудительных факторов-мотивов, потребностей, стимулов, ситуативных факторов, которые вместе со способностями, знаниями, навыками обеспечивают успех в деятельности. Цель как осознанный, запланированный результат деятельности, субъективный образ, модель будущего продукта деятельности, является мощным мотивационным фактором, стимулирующим, активизирует, организует действия человека. Мотивация определяет общую направленность личности, мотив (как в мотивации) выступает причиной постановки тех или иных целей [3, с. 7-13]. Таким образом, ценностно-мотивационный компонент является движущей силой в развитии остальных составляющих социальной компетентности.

В качестве отдельных элементов ценностно-мотивационного компонента социальной компетентности выступает четкое понимание своих потребностей, желаний, интересов и отношения к другому человеку как к высшей ценности, проявление доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия.

К когнитивному компоненту входят знания, умения и навыки. Как отмечает А.А. Вербицкий, знания являются подструктурой личности, включает не только отражение предметов объективной действительности, но и действенное отношение к ним, личностный смысл усвоенного. Поэтому, чтобы стать теоретически и практически компетентным, необходимо осуществить двойной переход: от знака (информации) к мысли, а от мысли к действию, поступку [1, с. 54-55]. Важно не просто количество накопленных знаний, а их организация, структура, которая должна быть функциональной системой для продуктивного мышления, решения проблем, творчества. Знание, присутствующее компетентному человеку, характеризуются разнообразием (множество различных знаний о разном), артикульованности (их элементы четко определены и взаимосвязаны), гибкостью (содержание отдельных элементов знаний и связи между ними могут быстро меняться под влиянием объективных факторов), скоростью актуализации (оперативность и легкая доступность знания), категориальным характером (наличие ключевых элементов, выдающаяся роль того типа знания, которое представляется в виде общих принципов, подходов, идей), овладением не только декларативным (о том "что"), но и процедурным знанием (о том "как"), наличием информации о собственном знании [2, с. 24-25].

Операционно-поведенческий (деятельностный) компонент включает в себя совокупность коммуникативных и интерактивных умений классного руководителя, готовность и способность понять другого и получить понимание от него, адекватное отражение контекста общения, выбор способов общения, образцов поведения, владение различными стилями обще-

ния и умение применять их в соответствии с ситуацией [5]. Хотим отметить, что около 60% классных руководителей владеют коммуникативным умением на высоком уровне.

Сущность рефлексивного компонента раскрывается через понятие способности к рефлексии. Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, а выяснение того, как другие знают и понимают "рефлектирующего", его личностные характеристики, эмоциональные реакции, когнитивные представления [9, с. 398]. Рефлексия является обязательным условием саморазвития классного руководителя. Пока он ставит себе рефлексивные вопросы вроде "Что я делаю?", "С какой целью?", "Какие результаты моей деятельности?", "Как я этого достиг?", "Можно ли сделать лучше?", "Что я буду делать дальше?", он развивается [11].

Рефлексия как психическое явление характеризуется следующими чертами:

- направленностью на собственные процессы в мышлении, то есть наличием специфической рефлексивной интенции, обусловленной, как правило, внешними факторами, трудностями в деятельности, потребностью ее совершенствования;

- осознанным протеканием рефлексивных процессов;

- способностью рефлексии выступать моментом развития любой деятельности и ее субъекта;

- объектностью (направленностью рефлексии на тот или иной идеальный объект в поле сознания).

Объектами могут выступать собственные память, мышление, знания, вербальная функция [10].

Такое толкование рефлексии свидетельствует о ее важности для развития и функционирования остальных составляющих социальной компетентности. Развитая рефлексия, предвидя самосознания, самооценку, самоконтроль, способствует развитию и совершенствованию ценностно-мотивационного, когнитивно-операционного и операционно-поведенческого компонентов социальной компетентности.

Выводы. Так что мы можем прийти к выводу, что социальная компетентность – степень готовности педагога к профессионально-педагогической деятельности в сфере общения с детьми и их родителями, коллегами и руководителями, представителями различных организаций и общественности. Ценностно-мотивационный, когнитивно-операционный, операционно-поведенческий и рефлексивный компоненты социальной компетентности проявляются в умении строить бесконфликтные отношения, способности к сотрудничеству и использованию разнообразных возможностей для улучшения воспитания детей и решения возникающих проблем, а также в высокой личной ответственности за свои действия, обязательства перед другими людьми, причастными к решению педагогических задач. Социальная компетентность развивается на основе личных черт характера, соблюдения правил общения и знания юридических возможностей (прав и обязанностей) своих собственных и людей, вовлекаемых в педагогический процесс.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный поход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
Verbitsky A.A. Aktivnoe obuchenie v visheyy schkole: Kontekstnyy podhod / A.A. Verbitsky. – M. : Visch. shk., 1991. – 207 S.
2. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І.А. Зязюн. // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи / [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – С. 11-57.
Zyazyun I.A. Intelktualno-tvorchyy rozvytok osobistosti v umovah neperervnoi osviti / I.A. Zyazyun. // Neperervna profesiyna osvita: problemi, poschuki, perspektivi / [za red. I.A. Zyazyun]. – K. : Vipol, 2000. – S. 11-57.
3. Занюк С.С. Психологія мотивації : навч. посібник / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 303 с.
Zanyuk S.S. Psihologiya motivacii: navch. posibnik / S.S. Zanyuk. – K. : Libid, 2002. – 303 S.
4. Зимняя И. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. Зимняя. // Дайджест идей та технологій “Школа–парк”. – 2004. – №1–2. – С. 11-14.
Zimnyaya I. Klyuchevye kompetentnosti – novaya paradigm rezultata obrazovaniya / I. Zimnyaya. // Daydgest idey ta tehnologiy “Shkola–park”. – 2004. – №1–2. – S. 11-14.
5. Как помочь ребенку войти в современный мир [Текст]/ под ред. Т.В. Антоновой. – М.: Московский департамент образования. 1995. – 168 с.
Kak pomoch rebenku voyti v sovremennyy mir [Text]/ pod red. T.V. Antonovoy. – M.: Moskovskiy department obrazovaniya. 1995. – 168 S
6. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников [Электронный ресурс] : автореф. ... док. псих. наук. 19.00.07/ Н.В. Калинина. – Самара, 2006. – 47с.
Kalinina N.V. Psihologicheskoe soprovogdenie razvitiya socialnoy kompetentnosti shkolnikov [Elektronniy resurs]: avtiref. ... Dok. psih. nauk. 19.00.07/ N.V. Kalinina. – Samara, 2006. – 47S.
7. Каткова Т.І. Компетентний випускник – мета і результат діяльності вищого навчального закладу освіти / Т.І. Каткова. // Постметодика. – 2002. – № 2–3. – С. 79-82.
Katkova T.I. Kompetentniy vipusknik – meta i rezultat diyalnosti vishchogo navchalnogo zakladu osvity / T. I. Katkova. // Postmetodika. – 2002. – № 2–3. – S. 79-82.
8. Лукьянова И.И. Базовые потребности как основа развития социальной компетентности подростков [Текст] / И.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2001. – №4. – С. 41-47.
Lukyanova I.I. Bazovye potrebnosti kak osnova razvitiya socialnoy kompetentnosti podrostkov [Text] / I.I. Lukyanova // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2001. – №4. – S. 41-47.
9. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
Pedagogichniy slovnik / [za red. M.D. Yarmachenka]. – K. : Pedagogichna dumka, 2001. – 514 S.
10. Петухова И. А. Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности / И. А. Петухова, В. Ю. Шишкина. // Психология студента как субъекта учебной деятельности / [ред. кол. И.А. Зимняя (отв. ред.) и др.] – М., 1989. – С. 56-65.
Petuhova I.A. Formirovanie refleksiy u studenta kak subyektu uchebnoy deyatel'nosti / I.A. Petuhova, V.Y. Shishkina. // Psihologiya studenta kak subyektu uchebnoy deyatel'nosti / [red. kol. I.A. Zimnyaya (otv. red.) i dr.] – M., 1989. – S. 56-65.
11. Соколова Л.А. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся / Л.А. Соколова. // Иностр. яз. в школе. – 2005. – № 1. – С. 19-26.
Sokolova L.A. Refleksivniy component deyatel'nosti kak neobhodimoye uslovie razvitiya uchitelya i uchashchisya / L.A. Sokolova. // Inost. yaz. v shkole. – 2005. – № 1. – S. 19-26.
12. Черньонков Я. Особливості формування професійної культури майбутнього вчителя / Ярослав Черньонков. // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 14-17
Chernonkov Y. Osoblivosti formuvannya profesiynoy kulturi maybutniogo vchitelya / Yaroslav Chernonkov. // Ridna shkola. – 2002. – № 12. – S. 14-17

Myrna I.A. The structure of the social competence of the form-master

Abstract. The article considers the social competence of the form-master as one of the most important components of his professional activity. Author identifies and analyzes the components of social competence classroom teacher, their intrinsic characteristics, levels and stages of development.

Keywords: social competence, form-master, components of social competence

Поєдинцева Л.Л.

Реалізація інноваційних технологій навчання у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін

Поєдинцева Лариса Леонідівна, заступник директора з виховної роботи КЗОЗ "Куп'янський медичний коледж ім. Марії Шкарлетової", здобувач кафедри психології, філософії та освітніх технологій, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна

Анотація. У статті розглянуто підходи науковців до визначення понять "інновація", "інноваційні педагогічні технології"; доведено важливість застосування інноваційних технологій у навчально-виховному процесі під час викладання професійно орієнтованих дисциплін у медичних коледжах з метою збільшення зацікавленості студентів до навчання, вдосконалення практичної підготовки та розвитку клінічного мислення майбутніх фахівців, адаптації їх до нестандартних ситуацій, збільшення відповідальності і бажання до самовдосконалення, об'єктивності самооцінки.

Ключові слова: інновація, інноваційні педагогічні технології, компетентність, формування, студенти, медична сестра, медичні коледжі

Постановка проблеми. Наше суспільство все більше хвилюють проблеми сучасної освіти і це зумовлено не лише потребою суттєвої модернізації галузі, а й різноманітним баченням, оцінками стану освіти й підходами до її якісного вдосконалення. На даному етапі розвитку нашої держави все чіткіше виявляється розрив між існуючою системою освіти і новими умовами становлення особистості молодого фахівця. Традиційне навчання орієнтоване на передавання знань, умінь та навичок, значна частина яких була здобута людством вже давно. Сучасні заклади освіти покликані розвивати здібності, необхідні випускникам для того, щоб самостійно визначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, застосовувати на практиці отримані знання з професійно орієнтованих дисциплін, бути активним і мобільним суб'єктом на ринку праці. Тому активізація пізнавальної діяльності, розвиток творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей студентів КЗОЗ "Куп'янський медичний коледж ім. Марії Шкарлетової" вимагає від педагогів упровадження у навчальну та освітню діяльність новаторських змін.

Аналіз досліджень та публікацій. Прогресивні зміни в системі освіти пов'язуються, передусім, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення. Останнім часом досить широко увійшов у вжиток термін "інноваційні педагогічні технології".

На думку таких дослідників проблем педагогічних інновацій, як: О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвизинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та інші, – слід співвідносити поняття нового в педагогіці з такими характеристиками, як: корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Зокрема, В. Загвизинський наголошує, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти.

Науковцями активно розробляються проблеми соціокультурних основ інноваційної діяльності, що акцентують увагу на суб'єктах інноваційних перетво-

рень (Г. Васянович, І. Зязюн, А. Євтодюк, Ю. Карпова, В. Кремень, М. Подимов, М. Поташник, А. Пригожин, К. Роджерс, Т. Рогова, П. Саух, Ф. Юсупов та ін.) та орієнтуються на гуманістичний характер взаємовідносин усіх учасників навчально-виховного процесу: співробітництво, взаєморозуміння, діалог (І. Бех, Є. Бондаревська, Л. Вознюк, І. Дичківська, А. Капська, Н. Осухова, І. Підласий, С. Подмазін, С. Харченко). В останні роки зросла кількість досліджень, в тому числі дисертаційних, присвячених підготовці педагогів до інноваційної діяльності, розвитку їх творчого потенціалу, готовності до проектування інноваційних педагогічних систем і технологій, управління інноваційними процесами (І. Богданова, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, Т. Дем'янчук, О. Дубасенюк, Н. Дука, В. Загвизинський, І. Єрмаков, О. Коберник, М. Кларін, Д. Мазоха, І. Підласий, В. Сластьонін, Г. Селевко, В. Докучаєва, Т. Побєдова, Л. Подимова, О. Попова, О. Шапран). Разом з тим у психолого-педагогічних дослідженнях не в повній мірі висвітлені питання особливостей розвитку інноваційної діяльності викладача. Неоднозначність, складність, багатогранність феномену інноваційної діяльності потребує нових підходів до її аналізу.

На думку науковців В. Сластьоніна та Л. Подимової, інновації є комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень. Інші заперечують, що інновації не можуть зводитись до створення засобів. Так, І. Підласий вважає, що інновації – це ідеї і процеси, і засоби, і результати, взяті в якості якісного вдосконалення педагогічної системи.

Різноманітність у трактовці поняття викликана несхожим баченням їх авторами сутнісних рис, а також дієвістю нововведень. Деякі з них переконані, що інноваціями можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом суттєві зміни у певній системі, інші відносять до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення.

Метою статті є визначення ролі і значення застосування інноваційних педагогічних технологій у формуванні фахової компетентності майбутніх медичних працівників середньої ланки.

Виклад основного матеріалу. Професійно орієнтовані дисципліни є основою підготовки медичних сестер у медичних коледжах. Набуті знання, вміння та

навички повинні стати для них надійним фундаментом для формування фахової компетентності. Колектив КЗОЗ "Куп'янський медичний коледж ім. Марії Шкарлетової" плідно працює над удосконаленням і осучасненням навчально-виховного процесу. Кожен студент у навчальній групі має особливі здібності, рівень інтелектуального розвитку, мотивацію на отримання майбутньої професії, відповідний рівень базових знань та вмінь. Тому перед викладачами коледжу постає непросте завдання: слід так організувати навчально-виховний процес, щоб студент мав зацікавленість до майбутньої спеціальності і в той же час міг творчо розвиватись та отримати якісну теоретичну і практичну підготовку. Ось тут на допомогу викладачу поряд з традиційними технологіями приходять інноваційні технології навчання.

Інноваційна діяльність є основою і змістом інноваційних освітніх процесів, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні нового у традиційну систему. Бажання постійно оптимізувати навчально-виховний процес обумовило появу нових і вдосконалення застосовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і різної цілеспрямованості.

На основі цих тверджень процес освітньої діяльності у Куп'янському медичному коледжі вимагає застосування таких інноваційних технологій, які будуть спрямовані на формування професійної компетентності сучасного медичного фахівця.

Перш ніж розглянути сутнісні ознаки інноваційних педагогічних технологій, уточнимо ключове поняття "інновація". Інновація – це оновлення, зміна, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу [4].

У сучасній системі освіти суттєвою ознакою є паралельне існування двох стратегій організації навчан-

ня – "традиційної" та "інноваційної". У 1978 році група римських учених звернула увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості і запропонувала терміни – "традиційне навчання" та "інноваційне навчання". Інноваційне навчання трактувалось як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурному, соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у середовищі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. У свою чергу, інновація є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів [5].

Сучасні інноваційні педагогічні технології характеризуються такими ознаками: відкритість навчання, формування здібностей до дій у нових ситуаціях, здібність змінюватися в залежності від даної конкретної ситуації. Традиційне навчання ставить своєю метою навчати, виховувати, розвивати. Інноваційне навчання орієнтоване на створення особистості, яка спроможна діяти у постійно виникаючих змінах за рахунок розвитку творчих здібностей, різноманітних форм мислення та до спільної праці з іншими працівниками (робота у команді).

Наше сучасне інформаційне суспільство викликало зміни у наукових педагогічних теоріях, тобто відбувається зміна парадигми навчання.

У порівнянні з традиційними педагогічними технологіями інноваційні мають певні відзнаки, які можливо представити у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1. Відзнаки інноваційних педагогічних технологій

Компонент	Традиційні педагогічні технології	Інноваційні педагогічні технології
Мета	Набуття наукових знань, "запас на подальше життя"	Оволодіння основами людської культури, професійної компетентності, навчання протягом життя
Педагог	Передає знання	Створює умови щодо самостійного навчання, взаємопартнерство
Форми	Авторитарний метод, акцент на аудиторні заняття	Демократичний метод, акцент на самостійну роботу
Засоби	Навчальний посібник	Навчальний посібник, інформаційні телекомунікаційні засоби
Контроль	Педагог	Самоконтроль

Сьогодні диктує нам свої вимоги високого рівня освіти, який передбачає створення умов для розвитку й самореалізації особистості. Найбільша ефективність навчального процесу досягається в умовах активізації діяльності студентів, спрямованості процесу організації їхнього навчання [6, 8].

Викладання професійно орієнтованих дисциплін у коледжі має свої особливості. Сучасний розвиток медицини змінює уявлення про основні положення в медсестринстві. Крім умінь і навичок з догляду та спостереження за пацієнтами, надання невідкладної долікарської допомоги, велику увагу приділяють таким здатностям та вмінням, як: пропаганда медико-гігієнічних знань, профілактика захворювань, навчан-

ня й виховання свідомого ставлення до здоров'я. Зміни полягають також у значному поширенні нових освітніх технологій, що ґрунтуються на використанні можливостей сучасної комп'ютерної техніки та потреб в індивідуальному особистісному розвитку людини. Це вимагає більш напруженої і відповідальної роботи при підготовці медичних кадрів у навчальних закладах [3, 7].

Підвищенню результативності навчального процесу у медичному коледжі сприяє вдосконалення нових форм роботи, пошук нових систем, впровадження спеціальних форм занять і семінарів з професійно орієнтованих дисциплін. Головним елементом навчального процесу, підґрунтям для всіх новітніх органі-

заційних форм навчання залишаються словесні методи навчання, такі як лекція, бесіда, розповідь, інструктаж. Сучасний розвиток техніки дозволив зробити великий крок, який дозволяє на всіх рівнях застосовувати наочність викладання [1, 2]. Наочність методів – ілюстрація, спостереження, демонстрація – значно сприяють кращому засвоєнню конкретної теми студентами. При цьому застосування інноваційних технологій, активних та інтерактивних методів навчання є необхідним, доцільним та обґрунтованим.

Основою фахової компетентності майбутнього медичного працівника є практична підготовка. Проведення практичних занять з професійно орієнтованих дисциплін має свої особливості. Практичні заняття проходять не тільки у кабінетах доклінічної практики, а і на базі відділень лікарні. Такі заняття забезпечують умови, потрібні для успішного виконання практичних навичок, завдань, вправ, складних реанімаційних заходів. Матеріал занять включає пропозиції щодо використання спеціального медичного обладнання, манекенів, ситуаційні завдання, що полегшує відпрацювання практичних навичок. Таким чином студенти набувають потрібних вмінь і впевненості у своїх силах.

Для підвищення якості навчально-виховного процесу педагогічний колектив КЗОЗ «Куп'янський медичний коледж ім. Марії Шкарлетової» постійно шукає інноваційні технології підготовки молодших медичних спеціалістів, щоб довести їх знання, навички і вміння до належного кваліфікаційного рівня. Сьогодні до випускників вищих медичних закладів I–II рівня акредитації поставлені високі вимоги: вони мають опанувати сучасні досягнення медицини, новітні методи діагностики, лікування. З метою удосконалення практичної підготовки, формування у студентів професійної компетентності, підвищення їх фахової майстерності, у 2012 році коледж отримав дозвіл на втілення першого в Україні пілотного проекту з придбання та використання власного автомобіля швидкої медичної допомоги у Куп'янському відділенні № 1 КЗОЗ «Центр екстреної медичної допомоги та медицини катастроф» міста Харкова. Придбаний коледжем автомобіль швидкої допомоги оснащений GPS-навігатором, мобільним зв'язком.

У рамках проекту було складено договір про спільну діяльність із КЗОЗ «Центр медичної допомоги та медицини катастроф» міста Харкова, розроблено інструкцію з охорони праці для студентів, які проходять навчально-виробничу практику у складі лікарських бригад екстреної медичної допомоги. Всі студенти, перш ніж розпочати практику, застраховані від нещасних випадків, гепатиту, туберкульозу та ВІЛ-інфекції. До складу лікарських бригад екстреної медичної допомоги включаються студенти III–IV курсів. Очолює кожну бригаду досвідчений висококваліфікований лікар відділення екстреної медичної допомоги. Тричі на тиждень шестеро студентів виїжджають на чергування (по два студенти з бригади, що не заважає проведенню занять за розкладом). Для відображення обсягу виконаної студентами роботи, опанування практичними навичками під час чергування було розроблено щоденник. У ньому також фіксуються відгуки й оцінка діяльності студентів

лікарями за кожне чергування. Очікувані результати від проходження студентами навчально-виробничої практики у складі бригад екстреної медичної допомоги: збільшення кількості годин практичної підготовки під час безпосередньої роботи з пацієнтами та членами їхніх родин на догоспітальному етапі; можливість у тісній взаємодії з досвідченим лікарем засвоїти й практично використовувати «Стандарти надання первинної допомоги при невідкладних станах»; реалізація міждисциплінарної інтеграції набутих теоретичних знань і їх практичного застосування, розвиток клінічного мислення; удосконалення системи практичного тренінгу: відпрацювання більшості навичок, передбачених освітньо-професійною програмою галузевого стандарту підготовки молодших медичних спеціалістів; формування діагностичних умінь, необхідних у професійній діяльності; реалізація інноваційної технології організації позааудиторної самостійної роботи студентів; професійна адаптація студентів-старшокурсників до умов практичної медицини та надання вчасної допомоги, відпрацювання тактики середнього медичного працівника на догоспітальному рівні; усвідомлене використання знань з професійної етики, деонтології, уміння будувати стосунки з пацієнтами та їх рідними, з колегами на медико-професійній основі.

Основними результатами навчально-виробничої практики є те, що студенти коледжу у складі бригад екстреної медичної допомоги за навчальний рік здійснюють близько 375 виїздів у режимі трьох робочих днів на тиждень. Під час чергування удосконалюється техніка виконання обов'язкових практичних навичок – у цілому, за рік було відпрацьовано 2490 навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності; здійснюється оптимізація планування й організації навчального процесу з практичного навчання; відбувається комплексна діагностика засвоєння професійних компетенцій, завдяки диференційованому оцінюванню всіх видів діяльності студентів на виїзній навчально-виробничій практиці; розвивається вміння спілкуватися з пацієнтами, їхніми близькими, формується культура професійної поведінки під час спілкування з невиліковними хворими та хворими у термінальних станах. Після закінчення навчально-виробничої практики складається відомість, в якій відображується виконання практичних навичок кожним студентом. Оцінюється діяльність усіх студентів. Ця оцінка входить у відомість захисту переддипломної практики. Заходи з організації та проходження навчально-виробничої практики сприяють підвищенню результативності навчання студентів, що в минулому навчальному році позитивно позначилося на складанні переддипломної практики – на 16,2 %; апробаційного ліцензійного інтегрованого іспиту "Крок М" – на 14,3 %; державного комплексного кваліфікаційного іспиту – на 16,6 %.

Важко переоцінити важливість та ефективність навчально-виробничої практики майбутніх медичних працівників. Під час виїздів у бригадах екстреної медичної допомоги студенти мають можливість застосовувати свої знання, навчитися спілкуванню з пацієнтами та їхніми близькими, самостійно розв'язувати складні завдання, приймати рішення,

діяти в непростих ситуаціях. Така діяльність розвиває медичне мислення, уміння збирати анамнез, швидко реагувати на стан хворого, дотримуватися норм етико-деонтологічного спілкування, а також можливість контролювати власні емоції та почуття. Працюючи у медичних закладах, саме медичний працівник бере на себе відповідальність за здоров'я і життя людей.

Висновки. На сучасному етапі підготовки медичних сестер, інноваційні технології проведення занять поряд з традиційними технологіями дозволяють не

тільки вдосконалювати практичні навички, але й розвивати клінічне мислення майбутніх фахівців, адаптувати їх до нестандартних ситуацій, відпрацювати різні підходи в роботі з пацієнтами. Завдяки новим методологічним підходам майбутні фахівці набувають практичного досвіду в організації медичної допомоги пацієнтам, зростанню зацікавленості студентів до опанування медичної професії та формування фахової компетентності.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Булах І.Є., Лях Ю.Є., Маценюк В.П., Хаїмзон І.І. Медична інформатика. – Тернопіль: ТДМУ, 2008. – 308 с.
Bulah I.E., Lyah J.E., Matsenyuk V.P., Haiimzon I.I. Medychna informatika [Medical Informatics]. – Ternopil': TDMU, 2008. – 308 s.
2. Гельман В.Я. Медицинская информатика: Практикум. – СПб: Питер, 2001. – 408 с.
Hel'man V.Ja. Meditsinskaya informatika: Praktikum [Meditsinskaya Informatiks: Praktikel] – SPb: Piter, 2001. – 408 s.
3. Гуревич Р.С. Интеграция современной науки и деякі проблемы змісту освіти у вищій педагогічній школі // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч.ІІ
Hurevych R.S. Integratsiya suchasnoii nauky i deyaki problem zmistu osvity u vyshchij pedagogichnij shkoli // Vyshcha osvita v Ukraini: realii, tendentsii, perspektivy rozvytku [The integration of modern science and some problems of educational content in higher educational school // Higher Education in Ukraine: realities, trends and development prospects] – K., 1996. – Ch.II
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч.-методич. посіб. / І.М. Дичківська – К.: 2004. – 352 с.
Dychkivska I.M. Innovatsiyni pedagogichni tehnologii: navch.-metodych. posib [Innovative educational technology] / I. Dychkivska – Kyiv, 2004. – 352 s.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с. – (Альма-матер)
Dychkivska I.M. Innovatsiyni pedagogichni tehnologii: navch.-metodych. posib [Innovative educational technology: teach. Guidances] : navch.posib. / I.M. Dychkivska. - K.: Akademvydav, 2012. – 352 s. – (Alma mater)
6. Джерело педагогічної майстерності. Підготовка та аналіз сучасного уроку: Науково-методичний журнал. – Випуск №2 (40). – Харків: ХОНМІБО, 2008 – 160 с.
Dzherelo pedagogichnoi majsternosti. Pidhotovka ta analiz suchasnoho uroku. [Source of pedagogical skills. Preparation and analysis of the current lesson: Scientific-methodical journal] Naukovo-metodychnyi zhurnal.– Vypusk № 2 (40) – Kharkiv: HONMIBO, 2008 – 160 s.
7. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред.О.І. Локшиної – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosyagnennya ta ukrajins'ki perspektivy [Monitoring the quality of education: global developments and Ukrainian prospects] / Za zag. Red. O.I. Lokshynoi – K.: K.I.S., 2004. – 128 s.
8. Навчально-методичний посібник для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів: Соціально-гуманітарна складова. – Харків: ХОНМІБО, 2008. – 92 с.
Navtal'no-metodychnyi posibnyk dlya samostiynoi roboty sluhachiv kursiv pidvyshchennya kvalifikatsii vchyteliv: Social'no-humanitarna skladova [Manual for self-study for listeners of teacher's Training courses: Social-humanitarian component]. - Kharkiv: HONMIBO, 2008. - 92 s.

Poedinceva L.L. Implementation of innovative learning technologies in the study of career-oriented disciplines

Abstract. The article discusses approaches to the definition of concepts scientists "innovation", "innovative pedagogical technologies"; proved the importance of the use of innovative teaching technologies in the educational process in teaching professionally oriented disciplines in medical colleges in order to increase students' interest in learning, improving practical training and development of clinical thinking of future specialists, their adaptation to non-standard situations, increasing their responsibility and a desire to self-improvement, self-objectivity.

Keywords: innovation, innovative educational technology, expertise, formation, students, nurses, medical colleges

Поединцева Л.Л. Реализация инновационных технологий обучения в процессе изучения профессионально ориентированных дисциплин

Аннотация. В статье рассмотрены подходы ученых к определению понятий "инновация", "инновационные педагогические технологии"; доказана важность применения инновационных педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе при преподавании профессионально ориентированных дисциплин в медицинских колледжах с целью увеличения заинтересованности студентов к обучению, совершенствование практической подготовки и развития клинического мышления будущих специалистов, адаптации их к нестандартным ситуациям, увеличение их ответственности и желания к самосовершенствованию, объективности самооценки.

Ключевые слова: инновация, инновационные педагогические технологии, компетентность, формирование, студенты, медицинская сестра, медицинские колледжи

Пустинникова І.М., Каплун А.І.
Застосування законів фізики у домашньому господарстві

Пустинникова Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Каплун Анастасія Ігорівна, студентка
Фізико-технічний факультет, Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна

Анотація. Для активізації пізнавальної діяльності учнів та підвищення їх мотивації до вивчення фізики у статті розглянуто методику застосування на уроках фізики інформації про принципи дії різноманітних побутових приладів (електричний лічильник, плити (газові, електричні, індукційні), холодильник, праска, пиросмок тощо). Показано зв'язок шкільної фізики з будовою та принципами дії побутових приладів. Наведені фрагменти пояснень, що дозволяють зацікавити учнів навчальним матеріалом. Зокрема, учням будуть цікаві поради про правильне застосування з фізичної точки зору побутових приладів та кухонного начиння.

Ключові слова: вивчення фізики, побутова техніка, аналіз літератури, активізація діяльності, підвищення успішності

Побутова техніка не тільки допомагає в домашньому господарстві, але й може слугувати хорошим прикладом застосування законів фізики. У кожному домі можна побачити електричний чайник, мікрохвильову піч, пральну машину, фен, електричні пічки різного типу, пиросмок, холодильник, праску, соковижималку, пароварку, кондиціонер тощо. Зв'язок фізики з будовою та принципами дії побутових приладів може відігравати особливу роль під час викладання курсу фізики в школі. Вчителю, для більшої зацікавленості учнів при вивченні тих або інших законів фізики, на уроках можна пояснювати як та де вони застосовуються в побутовій техніці. Так учням буде легше зрозуміти навіщо їм те, про що йде мова на уроці, й розібратись у матеріалі, що вивчається.

Мета дослідження: показати зв'язок фізики з будовою та принципами дії побутових приладів.

Методи дослідження: аналіз літератури з дидактики фізики та інформації про будову та принципи дії побутових приладів.

Задачі дослідження: 1) підібрати відомості про будову та принципи дії різноманітних побутових приладів; 2) з'ясувати, які закони фізики використовуються для пояснення будови та принципу дії побутових приладів.

Інформацію про фізичні основи роботи будь-якого побутового приладу, звісно, не важко знайти. Зараз – в епоху Інтернету та стрімкого розвитку інформаційних технологій – це не проблема. Але ця інформація повинна бути адаптована, враховуючи вік учнів, їх рівень знань та тему уроку. Розглянемо детально декілька прикладів, які можна використовувати на уроках фізики в школі.

При вивченні теми "Електромагнітна індукція" можна розповісти про електричний лічильник. В ньому (рис. 1) є дві нерухомі обмотки.

Вони одягнені на два залізних осердя, які розташовані під прямим кутом один до одного. Змінний струм намагнічує ці осердя. Причому, оскільки струм змінний, полюси електромагнітів увесь час змінюються, між ними ніби "біжить" магнітне поле. Між котушками із осердями міститься алюмінієвий диск на вісі. Магнітне поле, що біжить, утворює у тілі диска вихрові струми і тягне його за собою. Диск починає обертатися навколо своєї осі. У залежності від сили струмів у котушках швидкість обертання диска буде більше чи менше. Виходить, швидкість обертання диска буде пропорційна потужності, що споживається.

Диск зв'язаний з лічильним механізмом, який може рахувати число обертів за місяць, рік і т.д. Він складається із системи зубчастих коліс з передаточним числом 10. Разом із зубчатками на вісі насаджені коліщата з цифрами на ободках: 0, 1, 2, ... до 9.

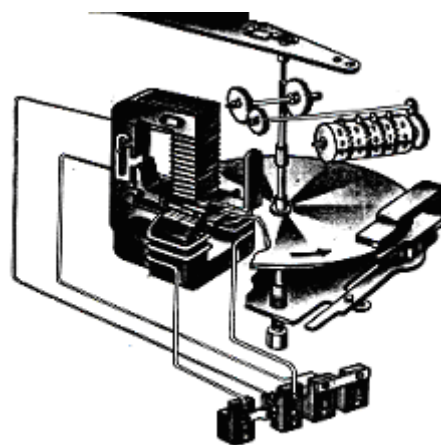


Рис. 1. Електричний лічильник

Ряд цих цифр видний через віконечка, розташовані в одну лінію. Як тільки переминуться всі десять цифр в одному віконечку, так з'явиться нова, на одиницю більша, у найближчому лівому [2].

На явищі електромагнітної індукції заснований і принцип дії індукційних плит для приготування їжі, які приходять на зміну газовим і електричним плитам. Майже вся енергія тут витрачається на приготування їжі, а не на нагрівання плити і повітря в кухні. Такі моделі частіше виготовляють для вбудовування в кухонні меблі. Індукційні конфорки – це абсолютно новий спосіб отримання тепла для варіння і смаження кінця ХХ століття. Принцип дії геніально простий. Конфорки тільки намальовані на плитці, позначаючи місце, куди треба ставити каструлю або сковороду. Індукційні котушки всередині плити утворюють в металевих предметах вихрові струми. Вони-то і нагрівають металевий посуд. Поверхня плити залишається практично холодною. Плита абсолютно безпечна як в сенсі випадкових опіків, так і в сенсі електромагнітного поля. Воно низькочастотне. Проте, швидкість роботи тут приблизно як у мікрохвильової печі: вода, наприклад, закипає швидше, ніж на традиційній електричній або газовій плиті. При цьому майже вся електроенергія йде на приготування їжі. Як тільки ви знімете каструлю з плити, конфорка тут же відключається.

ся, навіть якщо ви не вимкнули її. Потужність висока, а енергія витрачається дуже заощадливо. Такого ККД (до 90%) поки не має більше жоден прилад для приготування їжі. Плита влаштована так, що нагріває тільки металеві предмети діаметром більше 12 см. Тому якщо на поверхню плити потрапить масло або шматочки їжі, вони не пригоряють, і догляд за абсолютно гладкою поверхнею плити не викликає труднощів [5].

Для індукційних плит годиться тільки посуд з магнітними властивостями. Вірніше за все, такі каstrулі та сковорідки вже є у вас вдома. Перевірити це легко: якщо постійний магніт прилипає до дна – посуд придатний для індукційної плити. Це можуть бути каstrулі та сковорідки з нержавіючої сталі або емальовані.

Але якщо родини школярів ще користуються більш звичними та традиційними газовими або електричними плитами, то і тут діти можуть дізнатися багато цікавого на уроках фізики (а потім розказати своїм батькам).

Сучасні електроплити вибухо- і пожежобезпечні, майже не нагрівають повітря в кухні, їх конфорки рівномірно прогрівують ваші сковороди і каstrулі, а їжа в них не підгорає. Вже не новина конфорки з мінливою зоною розігріву під склокерамікою, коли для невеликої каstrулі вмикається тільки внутрішня зона нагріву, а для посуду побільше можна додатково підключити і зовнішню частину. Зона нагріву може складатися з двох зсунутих по осі кіл: включені одночасно, вони утворюють овальну конфорку для довгастої жаровні. Цікаві конфорки з режимом термостата. На цій потужній конфорці великого діаметру можна не тільки швидко готувати страву, але й залишати їх потім на кілька годин, щоб вони довго не прохолотили.

Завжди бажано, щоб розмір днища посуду відповідав діаметру електричної конфорки, а на газових – язички полум'я повинні гріти тільки дно посуду, а не його стінки. Це забезпечує граничну швидкість приготування їжі, економію енергії і найкраще збереження електричних конфорок та посуду. Крім того, посуд для електричних плит повинен мати зовсім плоске дно; нещільне прилягання дна до конфорки знижує швидкість приготування їжі і веде до втрат енергії. Посуд з концентричними канавками на днищі призначений тільки для газових плит; канавки збільшують поверхню, що нагрівається, і прискорюють приготування їжі. При користуванні електричними і склокерамічними плитами завжди стежте, щоб днище посуду було зовні сухим. Зокрема, вийнята з холодильника каstrуля може покритися крапельками конденсованої вологи. Витирайте дно каstrулі, перш ніж поставити на конфорку, інакше термін служби конфорки скорочується [5].

При запіканні продуктів в духовці загорнутими у фольгу, використовуйте фольгу правильно: блискучою стороною всередину і матовою назовні. Це прискорює і покращує прогрівання їжі згідно законів фізики [5].

А хіба не цікаво дізнатися юним фізиком, що, якщо в кімнаті встановити холодильник, то в кімнаті стане не холодніше, як гадає багато хто з "фізиків-початківців", а навпаки, буде тепліше. Дехто здогаду-

ється, що, напевно, так і повинно бути: адже холодильник вмикають у розетку, як праску чи електроплитку. Тільки цікаво, звідкіля ж тоді береться холод?

Фізична основа роботи холодильника – випар деяких рідин, що легко випаровуються. Температура рідини, що випаровується, знижується. З молекулярної точки зору це можна пояснити тим, що рідину залишають найбільш швидкі молекули і, отже, середня швидкість молекул, що залишилися, зменшується, а це і є охолодження [1; 3].

А якщо ви надумаете вибирати нову праску, зверніть увагу на її підшову. Сьогодні численні реклами вихваляють гладкість підшови праски, її ідеальне ковзання по тканині. Наскільки це важливо? У часи наших прабабусь прасували тільки чавунними прасками. Чавун – метал шорсткий, що не піддається тонкій шліфовці. Але якщо судити по стародавнім світлинам, випрасувані прабабусини наряди мали чудовий вигляд. Зате сьогодні підшови праски досягли ідеальної гладкості, в деякі можна дивитися, як у дзеркало. Найдоступніші за ціною праски – з алюмінієвими підшовами. Це хороші праски, тому що алюміній відмінно проводить тепло. Щоб домогтися максимальної гладкості, алюміній полірують. Таке покриття блискуче і гладке, як скло. Але алюміній – метал "нижній". "Проїхавши" по металевій "блискавці", гудзику або заклепці, на підшві праски виникнуть мікроскопічні подряпини. Все б нічого, але в подряпини поступово набиваються ворсинки тканин, крохмаль. Під дією високої температури ці частинки з часом обуглюються, темніють. Блискуча поверхня стає брудною, неохайною, липкою, гірше ковзає. До того ж загальновідомо, що алюмінієва підшовка залишає на тканинах, особливо вовняних, небажаний блиск. Ніяк не обійтися без прасування через бавовняну ганчірочку, а це дуже незручно.

Деякі фірми стали випускати праски з тефлоновим покриттям. До тефлону дійсно ніколи нічого не прилипає і не пригорає. Але подряпин він боїться так само як алюміній, і з часом таке покриття може частково облізти. Інші фірми пропонують моделі з підшовою з антипригарним покриттям, яке відмінно ковзає навіть по синтетичним тканинам. Найбільш вдалим покриттям для алюмінієвої підшови виявилось склокерамічне з поздовжніми опуклими білими смужками. Ребриста поверхня підшови, як не дивно, допомагає домогтися кращого результату при менших зусиллях. Підвищений тиск в ділянці опуклих смужок дозволяє легко розгладжувати навіть невіддатливу, пересушену білизну. До того ж і ковзає праска з керамічним покриттям набагато краще. Праски з таким покриттям не дешеві, але й не найдорожчі. До склокерамічного покриття практично нічого не пригорає, воно не залишає на тканині небажаного блиску і в разі потреби легко чиститься вологою ганчірочкою. Але така підшовка нестійка проти подряпин і боїться ударів. Вона не повинна стикатися з металевими поверхнями. Більш міцний матеріал для підшови праски, але і дорожчий – це високоякісна нержавіюча сталь. Вона проводить тепло практично так само добре, як алюміній. Підшови деяких моделей прасок покривають титаном. Це дуже міцний метал, на якому не залишають подряпин інші метали. Але у нього невисока

теплопровідність, і навіть найтонша плівка титану знижує температуру підшви. Титанові праски прес-тижні, але досить дорогі [5].

Пригадайте: хоча б раз у житті вас лякала думка, що, здається, ви не вимкнули праску? Щоб жити спокійно, віддайте перевагу прасці з автоматичним відключенням. Такі моделі вимикаються з мережі самі, якщо вони нерухомі у вертикальному положенні протягом 5 (у деяких моделях 8) хвилин. А якщо праска стоїть на підшві або лежить на боці, то вона автоматично відключається через 30 секунд. Такі праски трохи дорожче, але це не порівняти з витратами, які вам може влаштувати пожежа. Крім того, такі праски з автоматикою дозволяють заощаджувати енергію, коли ви відволіклися до кухонної плити або на телефонний дзвінок.

Цікаво дізнатися, що і в нашій країні, коли складна техніка входить до повсякденного побуту (згадаємо, наприклад, мобільні телефони) бувають винаходи напрочуд прості (засновані на "класичних" фізичних закономірностях, що вивчаються в школі), але не менш корисні.

Яскравий приклад тому – винахід в Англії праски (а деякі стверджують, що цей винахід здійснив російський п'ятнадцятирічний школяр Дмитро Лукичев з міста Тольятті (навіть отримав свідоцтво про винахід, однак в Росії цю праску ніхто не хоче випускати)), яку не страшно забути ввімкненою (рис. 2): вона не спалить білизни або матеріалу прасувальної дошки. У її корпусі, ззаду, розміщений важкий елемент, який так зміщує центр ваги праски, що, як тільки її випускають з рук, вона, подібно Івану-покивану (рис. 3), піднімається, і її розжарена підшва стає майже вертикально, нічого не торкаючись. Тобто така праска знаходиться у горизонтальному положенні, коли господар утримує ручку при прасуванні. Якщо ручку відпустити – праска стає вертикально, ніколи не контактуючи своєю гарячою підшвою з тканиною без хазяйського контролю. Цей матеріал можна розповісти при вивченні теми "Статика" [4].



Рис. 2. Безпечна праска

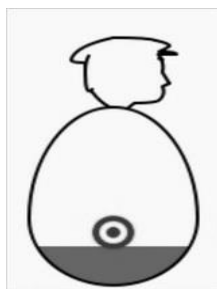


Рис. 3. Іван-покиван

А скільки часу витрачає сучасна господиня на боротьбу з пилом? Причому в наших будинках пилу часом більше, ніж на вулиці. По-перше, в силу закону Бернуллі. Провітрюючи кімнату, ми перетворюємо її на подобу гігантського пилозбірника пилосмока. Чому в пилосмоці пил і сміття падають на його дно? Від перепаду тиску при переході з вузького шланга в широку камеру пилозбірника. Той же перепад тиску має місце і в нашій квартирі при провітрюванні, от пил і випадає в осад, і на вулицю виходить очищене в нашій кімнаті повітря. Найбільше пилу накопичується там, де повітряні потоки в кімнаті притискаються до підлоги, а це означає, під вікнами й уздовж плінтусів. А саме заповнене місце у вашому будинку – задня стінка холодильника, вздовж якої весь час піднімається нагріте повітря. Навідавшись туди з пилосмоком і пройшовшись під вікнами й уздовж плінтусів, ви зберете не менше 70% пилу. Обов'язково стежте, щоб потік відпрацьованого повітря з пилосмока не був спрямований туди, де ще не прибрано, інакше піднятий ним пил надовго зависне в повітрі.

Незважаючи на розмаїття конструкцій, форм і розмірів, принцип дії всіх пилосмоків однаковий і дуже простий. Адже пилосмок – найближчий родич звичайного вентилятора. Крильчатка вентилятора женуть повітря із замкнутого корпусу пилосмока. Тому тут утворюється знижений тиск, і повітря зовні, де тиск нормальний, спрямовується всередину через насадку, подовжувальну трубку і гнучкий шланг. При цьому воно захоплює за собою дрібне сміття і пил. Що відбувається всередині пилосмока далі, розглянемо на прикладі одного з найпоширеніших підлогових побутових пилосмоків вихрового типу. Так влаштовано більшість сучасних пилосмоків для сухого прибирання. Тут матерчатий фільтр або система фільтрів встановлена перед агрегатом, що всмоктує повітря, а просто кажучи – вентилятором. Пил і сміття залишаються при вході; пил осідає на поверхні фільтра, а сміття потрапляє на дно пилозбірника. Очищене повітря спрямовується на двигун і охолоджує його обмотки. Це дозволяє уникнути швидкого перегріву. Відпрацьоване повітря викидається через особливі щілини або вихідний отвір. Елегантний пластмасовий корпус заглушає шум, створюваний працюючим агрегатом. Ущільнююче гумове кільце служить не тільки для герметизації роз'єму, але і для захисту меблів від ударів при русі пилосмока. З того, що тут розказано, ви, напевно, вже в основному зрозуміли, як правильно поводитися з пилосмоком. Тепер закріпимо урок. Виходячи з законів фізики, треба розуміти, що пилосмок не повинен працювати безперервно більше ніж 1-1,5 години. Обмотки двигуна охолоджуються відпрацьованим повітрям. Але якщо не робити перерв у роботі, даючи двигуну охолонути, він може вийти з ладу. Крім того, не можна занадто щільно притискати насадки до очищеної поверхні. Інакше всмоктуючий агрегат виявиться позбавлений доступу повітря і почне перегріватися, а ефективність чищення знизиться. Слідкуйте, щоб рух насадок було рівномірним і не дуже швидким [5].

Але під час прибирання необхідно ще й витирати пил. Існують спеціальні серветки, що дозволяють прибирати пил "в суху", однак прати таку серветку не

можна, вона втратить свої пілозв'язуючі властивості. Залишається вийти у двір і витрусити її, вдихаючи хмари пилу або... викидати такі серветки після кожного прибирання. Але для тих, хто знає фізику – це не проблема. Пил можна витирати сухою вовняною ганчіркою. Вовна при терті електризується і притягує частинки пилу. Що приємно – вовняну ганчірку можна прати і знову використовувати.

І, нарешті, ви можете вразити своїх домашніх, з легкістю відсуваючи меблі, під ніжки якої підкладені сплюснені пакети з-під молока або соку: їх парафінована поверхня помітно знижує тертя! [5]

Підібрану інформацію можна надавати дітям на уроках (при вивченні тем "Явище інерції", "Коефіці-

єнт тертя ковзання", "Статика", "Види теплообміну", "Теплопровідність", "Випаровування", "Вологість повітря", "Електризація тіл", "Закон Джоуля – Ленца", "Електромагнітна індукція" тощо) та позакласних заняттях ("Закон Бернуллі"), що буде активізувати пізнавальну діяльність учнів та сприятиме підвищенню мотивації вивчення фізики учнями, оскільки принцип дії практично всіх побутових приладів (в роботі розглянуто лише невелику їх кількість (електричний лічильник, холодильник, праска, пілосмок)) заснований на використанні фізичних явищ та законів. А зацікавленість учнів навчальним матеріалом підвищить їх успішність.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Блудов М. Беседы по физике: В 2 ч. / М. Блудов. – М.: Просвещение, 1972. – Ч.1. – 175 с.
Bludov M. Besedy' po fizike [Conversations on the physicist]: V 2 ch. / M. Bludov. – M.: Prosveshhenie, 1972. – Ch.1. – 175 s.
2. Блудов М. Беседы по физике: В 2 ч. / М. Блудов. – М.: Просвещение, 1985. – Ч.2. – 208 с.
Bludov M. Besedy' po fizike [Conversations on the physicist]: V 2 ch. / M. Bludov. – M.: Prosveshhenie, 1985. – Ch.2. – 208 s.
3. Горст Ю.Г. На даче / Ю.Г. Горст // Занимательно о физике и математике / Сост. С.С. Кротов, А.П. Савин. – М., 1987. – (Б-ка "Квант". Вып. 50). – С. 42.
Gorst Yu.G. Na dache [On the dacha] / Yu.G. Gorst // Zanimatel'no o fizike i matematike / Sost. S.S., Krotov A.P. Savin. – M., 1987. – (B-ka "Kvant". Vy'p. 50). – S. 42.
4. <http://dmitryukts.narod.ru/main/flatiron/>
5. <http://alltovar.com.ua/book/export/html/526>.

Pustynnikova I. N., Kaplun A. I. The application of physics' laws in the housekeeping.

Abstract. For activation of cognitive students' activity and increase of their motivation of physics' studying in the article the methodology application in physics lessons information about the principles of a variety of household appliances (electric meter, plates (gas, electric, induction), refrigerator, electric iron and vacuum cleaner, etc.) is considered. The relation of school physics with a device and principles of appliances' action is shown. Fragments over of explanations, allowing to interest schoolchildren educational material, are brought. In particular, students will be interested in advice on the correct use of a physical point of view of household appliances and dishes.

Keywords: physics learning, household appliances, literature analysis, intensification of activity, progress increase

Пустынникова И.Н., Каплун А.И. Применение законов физики в домашнем хозяйстве.

Аннотация. Для активизации познавательной деятельности учеников и повышения их мотивации изучения физики в статье рассмотрена методика применения на уроках физики информации о принципах работы разнообразных бытовых приборов (электрического счетчика, плит (газовых, электрических, индукционных), холодильника, электроутюга пылесоса и др.). Показана связь школьной физики с устройством и принципами действия бытовых приборов. Приведены фрагменты объяснений, позволяющие заинтересовать школьников учебным материалом. В частности, ученикам будут интересны советы о правильном использовании с физической точки зрения бытовых приборов и посуды.

Ключевые слова: изучение физики, бытовая техника, анализ литературы, активизация деятельности, повышение успеваемости

Пушкар Т.М.

Сутність та зміст міжособистісної взаємодії у професійній підготовці вчителя філологічної спеціальності

Пушкар Тетяна Миколаївна, викладач

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна

Анотація. У статті розкрито зміст професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій. Визначено провідні характеристики міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами комунікативних технологій. Обґрунтовано провідні концептуальні ідеї міжособистісної взаємодії учасників процесу професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Окреслено специфіку поняття міжособистісної взаємодії у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна майстерність, міжособистісна взаємодія, вчитель-філолог, комунікативні технології

Актуальність дослідження та постановка його завдань. Проблема формування професійної майстерності вчителя-філолога розкривається у науковому доробку Є. Барбіної, Ф. Гоноволіна, І. Зимньої, Н. Кузьміної, З. Курлянд, В. Сластьоніна, А. Щербакіна та ін. Зауважимо, однак, що підготовка учителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії має свою специфіку, зумовлену умовами майбутньої педагогічної діяльності у комунікативному полі загальноосвітнього навчального закладу, а також тим, що вчитель-філолог на підставі отриманого ним рівня професійної готовності має розвивати комунікативні знання, вміння й навички у своїх учнів.

Мета статті полягає у розкритті змісту професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій. Вона передбачає виконання таких завдань дослідження: окреслення специфіки поняття міжособистісної взаємодії у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів; визначення провідних характеристик міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами комунікативних технологій; обґрунтування провідних концептуальних ідей міжособистісної взаємодії учасників процесу професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Сутнісні характеристики поняття міжособистісної взаємодії, насамперед, варто співвіднести з поняттям "взаємодія", яке має міждисциплінарний характер. Так у філософії поняття взаємодії розглядається як форма існування і руху матерії, при чому відбуваються зміни в її стані [9].

Виходячи з аналізу літератури, вважаємо за необхідне сформулювати висновок про розгляд науковцями категорії взаємодії з кількох точок зору: вплив різних об'єктів один на одного; форма існування і руху; система; особистісний контакт; спільна діяльність; стратегія.

Категорія міжособистісної взаємодії має міждисциплінарний характер і розглядається у філософії, соціології, психології, педагогіці та інших гуманітарних науках. Так, з точки зору філософії переважна увага звертається на поняття взаємодії як універсальне; взаємодія тлумачиться як взаємозалежний обмін діями, спрямований на реалізацію завдань спільної діяльності [3]. З точки зору психології у процесі міжособистісної взаємодії реалізуються різні види психологічного впливу учасників взаємодії, які можуть виражатися у формі комунікацій – переконання, зараження, навіювання, наслідування [11]. Л. Дмитрієва

тлумачить взаємодію як процес безпосереднього чи опосередкованого впливу суб'єктів/об'єктів один на одного, який породжує їх взаємну зумовленість і зв'язок [8, с.86].

Аналізуючи проблему міжособистісної взаємодії, вчені виділяють два основні її типи: 1) конструктивну взаємодію, тобто взаємодію, яка сприяє спільній діяльності; 2) деструктивну взаємодію, тобто таку, яка заважає спільній діяльності. Отже, означена типологія підкреслює діяльнісний характер категорії взаємодії [12].

На особливу увагу у зв'язку з окресленням категорії взаємодії заслуговує поняття *педагогічної взаємодії*, яке тлумачиться дослідниками (Е. Бузова, Л. Дмитрієва, І. Зимняя, І. Дичківська, О. Рудницька, Н. Цалик та ін.) як безпосередня організація спільних дій (взаємозумовлених, педагогічно доцільних, конструктивних і узгоджених) у процесі досягнення загальної мети – розвитку особистості майбутнього фахівця шляхом накопичення його власного соціально-професійного досвіду. Важливим аспектом педагогічної взаємодії є особистісний, що наближає категорії "міжособистісна взаємодія" і "педагогічна взаємодія" одна до одної. Так, особистісна сторона педагогічної взаємодії пов'язується науковцями (Г.М. Андреева, Л. Орбан-Лембрик та ін.) [1, 15] з процесом передачі педагогом своєї індивідуальності учням/студентам, при чому в останніх формується потреба реалізувати власну особистісну специфіку і розвинути її.

У психологічній та педагогічній науці взаємодія окреслюється на засадах міжособистісного впливу, як це представлено в таблиці 1.

У зв'язку з поняттям міжособистісної взаємодії специфічно постає проблема комунікативного дискурсу в навчальному процесі педагогічного ВНЗ. Як свідчать дослідження А. Габідуллої [4], на сьогодні комунікативні ситуації, які виникають у навчальному процесі філологічних спеціальностей, не мають чіткої типології і потребують моделювання в когнітивному, комунікативному, прагматичному й соціальному аспектах; науковець відзначає розмитість "змістово-структурних, комунікативно-прагматичних і власне мовних характеристик текстів, що функціонують у типовій для цієї сфери комунікативній ситуації" [4, с. 2]. Автор розглядає зв'язок понять дискурсу і взаємодії у площині відповідної поведінки – акустичної (гучність і висота тону, інтонація, паузи тощо), кінетичної (жести, міміка, поза), просторової (проксемичної – використання простору як знаку в комунікативній взаємодії) [4, с. 5]. Важливим вважаємо висновок

науковця стосовно того, що навчально-педагогічний дискурс "постає як соціально детермінований тип спілкування, відповідно, мовленнєва діяльність учителя – це спосіб, навчальний текст – форма (зовнішнє вираження мовленнєвого спілкування в мовному коді), а мова навчальної терміносфери – засіб, знаряддя здійснення навчально-мовленнєвої діяльності" [5, с. 243].

Специфіка аналізу міжособистісної взаємодії у межах нашого дослідження полягає у тому, що ми розглядаємо її в комунікативному контексті, тобто змістово і сутнісно пов'язуємо з комунікаціями у процесі професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Таблиця 1. Тлумачення поняття взаємодії у психологічній та педагогічній науці

№	Автор	Окреслення поняття взаємодії
1	Р. Готтданкер [7]	Взаємодія розглядається ученим як кількісний результат співвідношення дії кількох змінних, виділений у факторному експерименті. Обчислюється як різниця між відмінностями значень залежної змінної, отриманих при рівних умовах дії інших змінних і представляється у вигляді графіка.
2	Л. Карпенко [17, с.112]	Процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єктів/суб'єктів один на одного у вигляді інтегруючого фактора, що сприяє утворенню структур; при цьому специфіка взаємодії полягає у її причинній зумовленості. Л. Карпенко пише, що за умови утворення в процесі взаємодії суперечності вона виступає джерелом саморуху і саморозвитку структур.
3	А. Анцупов, А Шипілов [2, с. 86].	Сукупність процесів впливу різноманітних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість та взаємоперехід. Взаємодія має об'єктивний універсальний характер, виступає інтегруючим чинником, за допомогою якого відбувається об'єднання частин в окрему цілісність. Саме за допомогою взаємодії визначається сутність причинно-наслідкових зв'язків. Окремим видом взаємодії є конфлікт.
4	Майєрс Д. [13]	Взаємодія – це взаємозв'язок, при якому виникає залежність одного чинника (наприклад, біологічного) від іншого (наприклад, чинника оточуючого середовища).
5	Ребер А. [14, с.98]	Взаємодія – це взаємний вплив, у соціальному відношенні – стимул з боку одного на поведінку іншого учасника взаємодії.
6	Годен Ж. [6, с.47]	Розглядає взаємодію як взаємовплив двох несвідомих.
7	Л. Русинова [16, с.30]	Дослідниця розглядає поняття педагогічної взаємодії як різновиду особистісного контакту вихователя і вихованців, який може бути випадковим чи запланованим, приватним чи публічним, тривалим чи короткотерміновим, вербальним чи невербальним; водночас результатом взаємодії мають стати взаємні зміни в поведінці, діяльності, відношеннях і установках. Л. Русинова виділяє особливі види педагогічної взаємодії – 1) співробітництво, як спосіб досягнення взаємної згоди і солідарності в окресленні цілей та шляхів їх досягнення, і 2) суперництво, як спосіб стимулювання/гальмування одних учасників взаємодії іншими.
8	М.О. Косолапов [10, с.14]	Особистісний чи міжособистісний вплив суб'єктів один на одного, що породжує їх взаємну психічну зумовленість і зв'язок.

Зазначимо, що **міжособистісна взаємодія в процесі професійної підготовки вчителя-філолога** може розглядатися як взаємовплив учасників освітнього процесу вищого навчального закладу, який може бути випадковим чи запланованим, приватним чи публічним, тривалим чи короткотерміновим, вербальним чи невербальним; водночас результатом міжособистісної взаємодії мають стати взаємні зміни в поведінці, діяльності, відношеннях і установках учасників освітнього процесу у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами комунікативних технологій.

Американські психологи Дж. Тібо та Г. Келлі окремим видом міжособистісної взаємодії вважають **діадичну**, яка характеризується тим, що:

- взаємодія відбувається в діаді (двоє учасників);
- обмін поведінковими реакціями відбувається в межах конкретної ситуації;
- оцінка учасниками взаємодії відбувається з огляду на знак і значущість результату, отриманого у вигляді суми винагород і втрат [15].

Отже, аналіз міжособистісної взаємодії учасників процесу професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей дозволяє зробити висновки про те, що педагог і студенти вступають в означеному процесі в певні види міжособистісного співробітництва, яке дозволяє встановлювати нормативні та особистісні контакти, здійснювати координацію дія-

льності всіх учасників освітнього процесу. *Провідними концептуальними ідеями* міжособистісної взаємодії учасників професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, на нашу думку, є такі:

1. Міжособистісна взаємодія викладачів і студентів у процесі професійної підготовки – найбільш ефективний шлях до розкриття творчого потенціалу студентів й оптимізації взаємин у середовищі ВНЗ.
2. Найбільш ефективним видом міжособистісної взаємодії є співробітництво викладачів і студентів як система розвивальних і розвиваючих відносин.
3. Специфіка міжособистісної взаємодії у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей полягає у можливості використання комунікативної взаємодії як взаємодії співробітництва, та у можливості використання комунікативних технологій як технологій взаємодії.
4. Міжособистісна взаємодія у процесі професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей прямо пов'язана зі змістом їх професійної підготовки.
5. Зміст професійної підготовки визначає провідні характеристики комунікативного простору професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Здійснений аналіз міжособистісної взаємодії у професійній підготовці учителів філологічних спеціальностей дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Міжособистісна взаємодія у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей відіграє роль як методологічної основи цього процесу, так і технологічної.

2. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії здійснюється у вигляді реалізації педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі ВНЗ.

3. Комунікативні технології відіграють підпорядковану (інструментальну) роль у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії і забезпечують створення, розвиток і збереження комунікативного простору професійної підготовки означених фахівців.

Перспектива подальших досліджень полягає, на нашу думку, у розкритті специфіки комунікативних технологій, що можуть застосовуватися з метою професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Андреева Г.М. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
Andreeva G.M. Sotsyalnaia psihologiya [Social psychology] / Andreeva G.M. — M.: Aspekt Press, 1999. — 375 s.
2. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / Анцупов А.Я., Шипилов А.И. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 526 с.
Antsupov A.Ya. Slovar konfliktologa [Dictionary of conflictologist] / Antsupov A. Ya., Shipilov A. I. – 2-e izd. – SPb.: Piter, 2006. – 526 s.
3. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навчально-методичний посібник / Булах І.С., Долинська Л.В. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
Bulah I.S. Psykholohichni aspekty mizhosobystisnoyi vzaiemodii vykladachiv i studentiv: Navchalno-metodychniy posibnyk [Psychological aspects of interpersonal interaction of teachers and students] / Bulah I.S., Dolynska L.V. – K.: NPU im. M.P. Drahomanova, 2002. – 114 s.
4. Габідулліна А.Р. Навчально-педагогічний дискурс: категоріальна структура та жанрова єдність : автореф. дис. ... докт.філологічних наук : 10.02.02 – російська мова / Алла Рашатівна Габідулліна. – К., 2009. – 43 с.
Habidullina A.R. Navchalno-pedahohichnyi diskurs: katehoriialna struktura ta zhanrova yednist [Educational-pedagogical discourse: categorical structure and genre unity] : avtoref. dys. ... dokt.filoholichnykh nauk : 10.02.02 – rosiiska mova / Alla Rashativna Habidullina. – K., 2009. – 43 s.
5. Габідулліна А.Р. Дискурсивная личность учителя-словесника / А.Р. Габідулліна // Актуальні проблеми слов'янської філології: Міжвуз. зб. наук. ст. – Вип. XI: Лінгвістика і літературознавство. Ч. 1. – К. – Ніжин: ТОВ „Видавництво „Аспект-Поліграф”, 2006. – С. 242-249.
Gabidullina A.R. Diskursivnaya lichnost uchitelya-slovesnika [Discursive personality of language and literature teacher] / A. R. Gabidullina // Aktualni problemy slovianskoi filologii: Mizhvuz. zb. nauk. st. – Vyp. XI: Lihvistyka i literaturoznavstvo. Ch. I. – K. – Nizhyn: TOV "Vydavnytstvo "Aspekt-Polihraf", 2006. – S. 242-249.
6. Годэн Ж. Новый гипноз: глоссарий, принципы и метод. Введение в эриксоновскую гипнотерапию / Жан Годэн [Пер. с франц. С. К. Чернетского]. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 298 с.
Goden Zh. Noviy gipnoz: glossariy, printsipy i metody. Vvedeniye v eriksonovskuyu gipnoterapiyu [Introduction to Erickson's hypnotherapy] / Zhan Goden [Per. s frants. S. K. Chernetskogo]. – M.: Izd-vo Instituta psihoterapii, 2003. – 298 s.
7. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента (термины) / Р. Готтсданкер. [Е-ресурс]. – режим доступу: <http://vocabulary.ru/dictionary/798/word/vzaimodeistvie>.
Gottsdanker R. Osnovi psihologicheskogo eksperimenta (terminy) / R. Gottsdanker. [Fundamentals of psychological experiment (terms)]. [Electronic resource] – rezhym dostupu : http://vocabulary.ru/dictionary/798/word/vzaimodeistvie.
8. Дмитриева Л. Г. Диалогический поход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию / Людмила Геннадьевна Дмитриева : дисс ... докт.психол.н. : 19.00.07 – педагогическая пси-хология. – Самара, 2011. – 473 с.
Dmitriyeva L.G. Dialogicheskii podhod k formirovaniyu psihologicheskoi gotovnosti budushchego uchitelya k subiekt-subyektному взаимодействию / Liudmila Gennadiyevna Dmitrieva : diss ... dokt.psihol.n. : 19.00.07 – pedagogicheskaya psihologiya. – Samara, 2011. – 473 s.
9. Коноваленко В.О. Сутнісна характеристика поняття "педагогічна взаємодія" / В. О. Коноваленко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. тр. / МОНМС України, МОНМС АРК, РВНЗ КГУ (м. Ялта); ред. О. В. Глузман [та ін.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2000. – С. 49-53.
Konovalenko V.O. Sutnisna kharakterystyka poniattia "pedahohichna vzaiemodiia" [Essential characteristics of the concept "pedagogical interaction"] / V.O. Konovalenko // Problemy suchasnoi pedagogichnoi osvity : zb. tr. / MONMS Ukraini, MONMS ARK, RVNZ KGU (m. Yalta); red. O. V. Hluzman [ta in.]. - Yalta : RVV KGU, 2000. – S. 49-53.
10. Косолапов Н.А. Теоретические исследования международных отношений / Н.А. Косолапов // МЭиМО. – 1998. – №2. – С.12-18.
Kosolapov N.A. Teoreticheskiye issledovaniya mezhdunarodnykh otnosheniy [Theoretical study of international relations] / N. A. Kosolapov // MEiMO. – 1998. – №2. – S.12-18.
11. Костюшко Ю.О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед.наук. – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Юрій Олексійович Костюшко. – Житомир – 2005. – 192 с.
Kostiushko Yu.O. Pedagogichni umovy pidgotovky maibutnoho vchitelya do mizhosobystisnoyi vzaiemodii v situatsii konfliktu: dys. ... kand. ped.nauk. – 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinnoi osviti / Yurii Oleksiiovych Kostiuszko. – Zhitomir – 2005. – 192 s.
12. Лымарь Л. Особенности конструктивного взаимодействия в рамках взаимоотношений "врач-пациент" / Лымарь Леся Владимировна // Актуальные вопросы педагогики и психологии :Сб. тр. Междунар. Заоч.научно-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013. – С.124-129.
Lymar L. Osobennosti konstruktivnogo vzaimodeistviya v ramkah vzaimootnosheniy "vrach-patsient" [Features of constructive interaction within the interrelation "doctor-patient"] / Lyomar Lesia Vladimirovna // Aktualnyie voprosy pedagogiki i psihologii : Sb. tr. Mezhdunar. Zaoch.nauchno-prakt. konf. – Novosibirsk: SibAK, 2013. – S.124-129.
13. Майерс Дэвид Дж. Социальная психология. Интенсивный курс : Глоссарий по книге / Дэвид Дж. Майерс [Пер. З. Замчук.]. – СПб.: Питер, 2013. – 800 с.
Mayers Devid Dzh. Sotsialnaya psihologiya. Intensivniy kurs [Social psychology. Intensive course]: Glossariy po knige / Devid Dzh. Mayers [Per. Z. Zamchuk.]. – SPb.: Piter, 2013. – 800 s.

14. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера : В 2-х тт. – Т.1. [Пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева]. – М. : Вече АСТ, 2003. – 592 с.
Oksfordskiy tolkoviy slovar po psihologii [Oxford explanatory dictionary on psychology] / Pod red. A. Rebera : V 2-h tt. – T.1. [Per. s angl. E. Yu. Chebotaryova]. – M. : Veche AST, 2003. – 592 s.
15. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: посібник / Орбан-Лембрик Л. Е. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
Orban-Lembryk L.E. Sotsialna psykholohiia : posibnyk [Social psychology: tutorial] / Orban-Lembryk L.E. – K.: Akademvydav, 2003. – 448 s.
16. Русинова Л.П. Педагогический словарь по темам: учебное пособие / Л.П. Русинова. – Сарapul, 2010. – 143 с.
Rusinova L. P. Pedagogicheskiy slovar po temam : uchebnoye posobiye [Pedagogical dictionary by topics : tutorial] / L.P. Rusinova. – Sarapul, 2010. – 143 s.
17. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
Slovar / Pod. red. M.Yu. Kondratieva // Psihologicheskiy leksikon [Psychological lexicon]. Entsiklopedicheskiy slovar v shesti tomah / Red.-sost. L.A. Karpenko. Pod obshch. red. A.V. Petrovskogo. – M.: PER SE, 2006. – 176 s.

Pushkar T.M. Essence and content of interpersonal interaction in future philology teacher training

Abstract. The article reveals the content of future philology teachers to interpersonal interaction by means of communicative technologies. The paper determines key characteristics of interpersonal interaction of future philology teachers by means of communicative technologies. The article substantiates key conceptual ideas of interpersonal interaction of the participants of future philology teacher professional training. Specific concept of interpersonal interaction in future teachers of philology training is analyzed.

Keywords: professional training, professional skills, interpersonal interaction, philology teacher, communicative technologies

Пушкар Т.Н. Сущность и содержание межличностного взаимодействия в профессиональной подготовке учителя филологической специальности

Аннотация. В статье раскрыто содержание профессиональной подготовки будущих учителей филологических специальностей к межличностному взаимодействию средствами коммуникативных технологий. Определены основные характеристики межличностного взаимодействия будущих учителей филологических специальностей средствами коммуникативных технологий. Обоснованы основные концептуальные идеи межличностного взаимодействия участников процесса профессиональной подготовки будущих учителей филологических специальностей. Определена специфика понятия межличностного взаимодействия в профессиональной подготовке будущих учителей-филологов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональное мастерство, межличностное взаимодействие, учитель-филолог, коммуникативные технологии

PSYCHOLOGY

Chepishko O.I.

Features of future teachers' professional consciousness development in the educational preparation

*Chepishko Oleksandra Igorivna, postgraduate student
Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya, Ukraine*

Abstract. The article presents results of the experimental study of the development of future teachers' professional consciousness. The current state of a teacher's professional consciousness problem research and perspectives for its solution are shown. Dynamics of the individual values of professional space concepts and ways of classifying the world objects are represented. These factors proved to be important indicators of the professional consciousness development of teachers in the educational preparation. Levels of professional consciousness development of students of the 1st-5th courses are identified.

Keywords: *teacher professional consciousness, psychosemantical approach, individual values, classification of the world objects, level of the professional consciousness development*

Introduction. In today's socio-cultural and economic situation in Ukraine, society needs a teacher who would be able to build the professional activities in accordance with values of the personality. There is a need to go beyond the limits of a technological understanding of professional occupation to studying the professional consciousness of a career man. Research of the professional consciousness of practising teachers and in the stage of their educational preparation belongs to a soundly declared (H.V. Akopov; N.I. Huslyakova; YE.I. Isayev, S.H. Kosarets'kyi, V.I. Slobodchikov; I.YA. Lerner; YE.I. Rohov; L.V. Rymar; D.V. Ronzin; O.S. Tsokur; YU.M. Shvalb), but not enough realized area of research. At the same time, teaching profession is a crucial in education and social development.

A brief review of publications on the subject. Different aspects of professional consciousness of pedagogues and future teachers are reflected in the studies of Ukrainian and foreign psychologists and educators. Thus, the scientists studied the professional-and-pedagogical thinking and reflection (T.P. Dyak; M.M. Kashapov; YU.N. Kulyutkyn, H.S. Sukhobsk'ka; O.A. Orlov); professional self-consciousness and the identity of a teacher (I.V. Vachkov; M.I. Kryakhtunov; O.V. Kulish; A.K. Markova; L.M. Mitina; N. Boreham, P. Gray; G. Cattley; J. Sachs; M. Zembylas); psychological conditions (S.H. Kosarets'kyi) and mechanisms of the professional consciousness formation (N.I. Huslyakova). Despite the presented wide range of studies, in psychological-and-pedagogical writings there is very little attention paid to the specifics of teachers' professional consciousness development at certain stages of higher education. Empirical study of this issue will create a basis for the development of practice-focused measures for purposive development of future teachers' professional consciousness in higher education.

The goal of the article is to present results of the experimental study of features of future teachers' professional consciousness development in the educational preparation.

Materials and methods. During the professional preparation at university, in the result of the interaction with a specific object of labor and academic orientation, there intervenes a process of semantization in future professionals' consciousness. This process is characterized by the construction of a new understanding of the subjective

experience of the world objects [1-3]. Research of Ukrainian scientists (O.V. Drobot; N.O. Kucherovska; A.H. Samoylova; N.F. Shevchenko) attest that semantic features are indicators of perception of the profession. The above led to the choice of psychosemantical approach as approach for studying the features of future teachers' professional consciousness development in the stage of their educational preparation.

Psychodiagnostic instruments were as follows: a 12-scale modified method of semantic differential (C. Osgood) which aims to study the dynamics of individual values of professional space concepts; and visual semantic differential method (O.YU. Artem'yeva) to explore ways of classifying the world objects.

Research of the professional consciousness of future teachers using the psychosemantical methods was carried out on the basis of Zaporizhzhya National University, Dnipropetrovs'k National University n. a. O. Gonchar and Kryvyi Rih National University. The sample of respondents made students of the 1st-5th courses from the following specialties: 6.020303 – "Philology" (Ukrainian language and literature, Russian language and literature, English language and literature, German language and literature); 6.020302 – "History". The total number of respondents – 300 individuals, of which 97 respondents were first-year students; 100 – third-year students; 40 – fourth-year students; 63 – fifth-year students.

Results and discussion. Analysis of the results obtained by the first method revealed the dynamics of individual values of 10 professional space concepts in consciousness of students of the 1st-5th courses. These 10 stimulus concepts characterize a teacher personality and the content of the teaching activity: "Knowledge"; "Vocation"; "Authority"; "Thinking"; "Self-actualization"; "Pupil"; "Interaction"; "Speech"; "Control"; "Reflection".

There was detected a strong numerical gap between high levels of the Evaluation factor and significantly lower scores on factors of Potency and Activity of the first-year students. This can be explained by superficial professional notions of the freshmen for whom teaching activity is still not a component of their own activity. For this reason, the respondents could not consciously determine for themselves the "potency" or "activity" of professional concepts. So, first-year students mostly gave priority to exterior assessing of a teacher individual and activity.

In the third course there was traced an overall rates recession of individual values on Evaluation, Potency and Activity factors. The fact characterizes the crisis period at this stage of education. With making quasi-professional activities, students are facing with own inability to effective usage of their professional knowledge and skills in practice. They fell own unwillingness to solve pedagogical situations. These problems led to the self-esteem recession of personal and professional capacities, to the disappointment in learning and in the chosen specialty.

In the fourth and fifth courses, as compared with the others, we fixed a gradual increasing of scores on the Potency and Activity factors by all stimuli. This indicates a tendency towards depriving the evaluative thinking and indicates a tendency of professional consciousness gradual filling with subjective sense – the process of its development. At the same time, statistical analysis did not reveal significant differences between the rates of individual values concepts in respondents from the fourth and the fifth courses at any factor. This means that knowledge got in the final stage of higher education did not significantly contribute to the professional consciousness development. We explained this fact by the presence of an internal conflict, which led to inhibition of students' professional activity. The conflict characterizes by the collision of senses derived in carrying out academic activities, and meanings that are formed in the educational-and-professional activities.

Now we are going to move on to the analysis of the results obtained by the visual semantic differential method of O.YU. Artem'yeva [1], where respondents had to give descriptions to each of 8 stimulus pictures. Their descriptions were subsumed to one of the five groups based on E.O. Klimov classification of occupations, which clearly indicates the emphasis on the objective world and coincides with the classification of basic displacing realities.

Analysis of the world objects classification ways allowed to say that a high percentage of students in the 1th-5th courses has a quite pronounced professional orientation of semantics. Besides, we observed a positive dynamics of the level of descriptions professional orientation that coincides with the process of profession acquiring. Compared with results of the first-year and the third-year students (38.03 % and 22.54 % of socio-oriented descriptions of the total number of descriptions), respondents from the fourth and the fifth courses demonstrated a growing number of descriptions that correspond to the "Human-human" professional orientation (41.27 % and 46.49 % of socio-oriented descriptions of the total number of descriptions). However, at the same time, a conducted statistical analysis showed the absence of any dynamic changes in this indicator. It means that, despite the prevailing choice of the reality of social facilities and interpersonal relationships as a distinctive replacing reality, there is no development of the fifth-year students' professional consciousness.

Thus, data obtained due to the methods, allowed us to talk about certain levels of professional consciousness of students from the 1th-5th courses. For a separation of these developmental levels, we identified 3 criteria. In selecting the criteria, we relied on the psychosemantical approach theses about the consciousness study (O.YU. Artem'yeva, I.B. Khanina; V.F. Petrenko; V.P. Serkin;

O.H. Shmel'ov), research of N.F. Shevchenko on the structure of the professional consciousness [5], our own theoretical ideas concerning the developmental stages of future teachers' professional consciousness at certain stages of education (based on N.V. Chepeleva scientific elaborations [4]):

- Positive dynamics of the individual values of professional space concepts that manifests in the rate index of the factor loadings (factors of Evaluation, Potency and Activity);
- Importance of a certain professional space concept that manifests in the vectors length by the totality of Evaluation, Potency and Activity factors;
- Prevailing choice of the reality of social facilities and interpersonal relationships that manifests in the representation of the descriptions that correspond to the "Human-human" professional orientation.

To obtain statistically reliable results on the characteristics of future teachers' professional consciousness development we found it necessary to determine standard indicators of the developmental levels. That is why we converted the above criteria results into a single system of evaluation, using a four-rate standard scale. This scale is widely used by Ukrainian scientists in evaluating a professional preparation of pedagogical specialties students, in evaluating some professional activities quality and the competence of educators. For this we defined standard rates for each of the 3 criteria – average values and standard deviations, – which corresponded to the four levels of the professional consciousness development: optimal (high), necessary (satisfactory), critical (middle) and inadmissible (low).

Consider results of the first criterion. For the Evaluation factor, we calculated the following limits of the professional consciousness developmental levels: 0-4.1 – inadmissible (low); 4.2-7.8 – critical (middle); 7.9-11.5 – necessary (satisfactory); 11.6-12 – optimal (high) level of development. Accordingly, 75% of students' rates from the 1th-5th courses were within the middle (critical) and 25% – within the satisfactory (necessary) level of development. Herewith, rates of the first-year students in two stimuli – "Speech" and "Thinking" – were in the interval of the satisfactory developmental level, but of the third-year students – only in stimulus "Speech".

In the fourth course in two ("Knowledge", "Speech") and in the fifth course in six stimulus concepts ("Knowledge", "Thinking", "Self-actualization", "Pupil", "Interaction", "Speech") the rates were within the satisfactory (necessary) level of development. We did not register a single rate within the low and high levels of development.

For the Potency factor, limits of the professional consciousness developmental levels were set as follows: 0-1.6 – inadmissible (low); 1.7-5.5 – critical (middle); 5.6-9.5 – necessary (satisfactory); 9.6-12 – optimal (high) level of development. It was determined that 62.5% of the respondents rates from the 1th-5th courses were within the middle (critical) and 37.5% – within the satisfactory (necessary) level of development. Rates within the inadmissible and optimal levels were absent.

The first-year students demonstrated a satisfactory level of development in six cases ("Knowledge", "Vocation", "Authority", "Thinking", "Self-actualization", "Interac-

tion"), but the third-year students – only in two ("Authority", "Self-actualization"). Herewith the highest rates of the first-year and the third-year students were registered at the stimulus concepts that characterize a teacher personality. It can be supposed that for these students who have just finished school and remember experience of relationships with teachers, it is easier to assess teacher's personal peculiarities as opposed to the teaching activity. The above may not witness about a satisfactory level of professional consciousness at this stage of education.

In the fourth course in four ("Knowledge", "Authority", "Self-actualization", "Interaction") and in the fifth course in three stimulus concepts ("Self-actualization", "Interaction", "Reflection") the rates were within the satisfactory (necessary) level of development. The highest results of students from the 4th and the 5th courses, in contrast to the results of the 1st-3rd courses, were allocated quite evenly because of scoping both personal peculiarities and teaching activity assessments. We explain this fact by inclusion of senior men to the professional reality in the framework of quasi-professional and educational-and-professional activities.

For the Activity factor we calculated the following limits of the professional consciousness developmental levels: 0-2.4 – inadmissible (low); 2.5-6.4 – critical (middle); 6.5-10.5 – necessary (satisfactory); 10.6-12 – optimal (high) level of development. Accordingly, 67.5% of students' rates from all courses were within the middle (critical) and 32.5% – within the satisfactory (necessary) level of development in the absence of rates, corresponding to the low and high levels.

In the first course, a satisfactory level of development was registered for three stimuli ("Authority", "Pupil", "Speech"), but in the third course – in none of the cases. Fourth-year and fifth-year respondents' results were equal: their valuations of the same five concepts of the professional space ("Authority", "Thinking", "Self-actualization", "Pupil", "Speech") were in range of the satisfactory developmental level.

Thus, only part of the first-year students' results reached the necessary level of development, and most of them were located within the critical. Almost all results of the third-year respondents placed within the critical level of development. The highest results were presented in the fifth course. But at the same time we should take into consideration that a statistical difference between the 4th and the 5th courses was absent. This fact lets us say about the same level of professional consciousness development of students of these courses. Thus, the majority of rates of the fourth-year and the fifth-year respondents reached the necessary level of development.

Consider results of the second criterion – the vectors length by the totality of Evaluation, Potency and Activity factors, where the limits of developmental levels were as follows: 0-7.7 – inadmissible (low); 7.8-11.6 – critical (middle); 11.7-15.4 – necessary (satisfactory); 15.5-20.8 – optimal (high).

In the first course, the vectors length of the three stimulus concepts ("Vocation", "Authority", "Thinking") was within the satisfactory level of development, and the other rates corresponded to the middle level. In the third course the vectors length was in the critical level diapason, except for the stimulus rate "Self-actualization", which cor-

responded to the satisfactory level, and the stimulus rate "Control", which was low (inadmissible).

Most of the fourth-year students' rates were also within the middle level of development, save rates of the stimuli "Authority", "Self-actualization" and "Thinking", where the vectors length corresponded to the satisfactory level. Respondents from the fifth course got the highest results. Their vectors length in the five stimulus concepts ("Thinking", "Self-actualization", "Pupil", "Interaction", "Speech") matched the necessary level of development, and the remaining rates – the middle.

Consider results of the third criterion – representation of the descriptions that correspond to the "Human-human" professional orientation. For this criterion, limits of developmental levels were as follows: 0-3.5 – inadmissible (low); 3.6-5.1 – critical (middle); 5.2-6.7 – necessary (satisfactory); 6.8-20 – optimal (high).

We calculated average rates (average number of the socio-oriented descriptions) for each course of respondents in order to compare these rates with a standard scale of the professional consciousness developmental level. The average rate of the first-year respondents was 5.14 points and was subsumed into the middle level. In the third course the average rate was lower – 4.58 points, – but also pertained to the middle level of development. The rate of the fourth-year students belonged to boundaries of the satisfactory level (5.24 points). The average result of the fifth-year students appeared to be the highest – 5.55 points, – but also turned to diapason of the satisfactory level. However, together with the given data we should recall that only the fourth-year and the fifth-year students showed the dominance of the descriptions that correspond to the "Human-human" professional orientation over the other types of descriptions.

Thus, based on the third criterion, we can say that the fourth-year and the fifth-year students, unlike other respondents, clearly demonstrate a prevailing choice of the reality of social facilities and interpersonal relationships as a distinctive replacing reality. This may indicate a higher level of professional consciousness of the senior students as compared with the others.

After analyzing the results of the defined criteria we can say that a prevalent number of rates of the first-year and the third-year students' is within the critical level of development, but nevertheless some rates reach the satisfactory level boundaries. A prevalent number of rates of the fourth-year and the fifth-year students' is within the satisfactory (necessary) level of development. Rates corresponding to the high level were absent, and corresponding to the low level – slightly only in the third course.

Thus, the level of professional consciousness of the first-year and the third-year students can be defined as critical (middle), and of the fourth-year and the fifth-year students – as necessary (satisfactory). Identifying the levels of professional consciousness it is necessary to emphasize the lack of statistical difference between the fourth-year and the fifth-year students' rates for both methods. Obviously, despite the expansion, deepening and supplementing the competences acquired in the first stage of higher education, there is no a significant increase in the level of the master course students' professional consciousness. This fact contrasts with the positive changes that take place in the professional consciousness

development of the bachelor course students, and which can be clearly seen in large numerical gaps between the students' rates from the first to the fourth courses. The above points at the necessity of developing and implementing of practice-focused measures for purposive development of future teachers' professional consciousness. The measures should be implemented as from the fourth year of higher school education in order to ensure efficiency of further professional training and activities.

Conclusions. The article presented results of the experimental study of peculiarities of future teachers' professional consciousness development. Dynamics of the indi-

cators of teachers' professional consciousness development in the educational preparation – individual values of professional space concepts and ways of classifying the world objects – were shown. The criteria and the levels of professional consciousness development of students of the 1st-5th courses were identified.

Perspectives in solution of the noted scientific problems concern inventing and implementing the program of psychological-and-pedagogical support of future teachers' professional consciousness development in higher education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл. 1999. – 350 с.
Artem'yeva Ye.Yu. Osnovy psikhologii sub'yektivnoy semantiki [Basics of subjective semantics psychology]. – M.: Smysl. 1999. – 350 s.
2. Артемьева Е.Ю., Ханина И.Б. Обучение профессии как перестройка семантических составляющих субъективного опыта / Е.Ю. Артемьева, И.Б. Ханина // Мышление и общение в конкретных видах практической деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1984. – С. 107-118.
Artem'yeva Ye.Yu., Khanina I.B. Obucheniye professii kak perestroyka semanticheskikh sostavlyayushchikh sub'yektivnogo opyta [Job education as the restructuring of subjective experience semantic components] / Ye.YU. Artem'yeva, I.B. Khanina // Myshleniye i obshcheniye v konkretnykh vidakh prakticheskoy deyatel'nosti. – Yaroslavl': YarGU, 1984. – S. 107–118.
3. Артемьева Е.Ю., Вяткин Ю.Г. Психосемантические методы описания профессии // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С.127-133.

- Artem'yeva Ye.Yu., Vyatkin Yu.G. Psikhosemanticheskiye metody opisaniya professii [Psychosemantic methods for the profession describing] // Voprosy psikhologii. – 1986. – № 3. – S.127-133.*
4. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології. Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка. – К.,1999. – Вип. 19. – С. 271-278.
Chepel'eva N.V. Formuvannya profesijnoi kompetentnosti v protsesi vuziv's'koi pidgotovki psikhologa-praktika // Aktual'ni problemi psikhologii. Nauk. zapiski Institutu psikhologii im. G.S. Kostyuka. – K.,1999. – Vip. 19. – S. 271-278.
5. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія. – К.: Міленіум, 2005. – 298с.
Shevchenko N.F. Stanovlennya profesijnoyi svidomosti praktichnykh psykhologiv u protsesi fakhovoyi pidhotovky [Formation of the professional consciousness of practical psychologists in the educational process] : Monografiya. – K.: Milenium, 2005. – 298s.

Чепишко А.И.

Особенности развития профессионального сознания будущих учителей в процессе образовательной подготовки

Аннотация. В статье приведены результаты экспериментального исследования особенностей развития профессионального сознания будущих учителей. Показано современное состояние исследования проблемы развития профессионального сознания учителя и перспективы ее решения. Представлена динамика индивидуальных значений понятий профессионального пространства и способов классификации объектов мира, как важных показателей развития профессионального сознания учителей в период образовательной подготовки. Определены уровни развития профессионального сознания студентов I - V курсов.

Ключевые слова: профессиональное сознание учителя, психосемантические методы, индивидуальные значения, классификация объектов мира, уровень развития профессионального сознания

Matlasevych O.V.

The Development and Formation of the Personality of the Child with special needs in the context of Christian psychology

*Matlasevych Oksana V., PhD, Docent of the Department of Psychology and Pedagogy,
Deputy Dean in Science of the College of Political and Informational Management,
National University of "Ostroh Academy", Ostroh, Rivne Region, Ukraine*

Abstract. Development and formation of healthy personality of the children with special needs is one of key tasks of modernity. Empirical pedagogy often is unable to theoretically comprehend what comes in immediate intuitions and is confirmed by experience. Involving the ideas of Christian psychology for understanding the inner world of personality with special needs will help to solve the problem. Information about development of the children with special needs has been systematized and theoretical analysis of the basic ideological and Christian positions has been conducted in the article. Age-old traditions of negative attitude towards the people with development disabilities were changed by the Christianity. The author proves that formation of a personality separated from religion and values is aimed at temporary community interests, but not at the individual as value. Christian psychology is focused on the highest level of psychological health – personal. It focuses on resource models of human functioning, as opposed to more common, deficitary, focused on pathology. It is important to identify and develop the strong resource areas of functioning of the “special” children, relying on which they could “turn face back” to the world without sense of guilt, shame, desperation and rejection. Their potential resources are located in the emotional, cognitive-behavioral and existential spheres of personality. On the basis of analysis the author concludes that development of healthy personality of the child with special needs must be inextricably connected with development of freedom and responsibility. Unconditional acceptance of the child by the parents, building relations on the basis of mutual trust, formation of trust in God and positive attitude to themselves are main conditions for such a development.

Keywords: *personality, a child with special needs, Christian psychology, personal resources.*

Introduction. Development and formation of a healthy personality of the child with special needs is one of the key tasks of modern pedagogy and psychology. Despite the fact that much attention is paid to this issue both at the legislative and societal levels, it has its constant relevance. Today there are 2,640,000 people with special needs living in Ukraine. Trans-cultural studies show that in recent years the number of children with developmental disabilities has increased and makes 20% in the areas of social disadvantage; taking into account the full range of disorders (from minor to serious) the number of children in different regions is increasing up to 35-43 % [12, p. 480]. As the practice shows, a person with disabilities has a problem not just because of an illness, injury or congenital limitations but because of the inability of the social environment to adjust to his/her specific needs and low self-esteem due to the prejudices of the society and tags of mass psychology.

Analysis of the latest researches of the issue. The mentioned problems influenced the necessity of studying the children with special needs by different disciplines: medicine, physiology, psychology, pedagogy. Various aspects of their psyche and behavior are studied; ways and means for their development and education are worked out. Thus, the study of such scholars as V. Bondar, A. Ilchenko [3], B. Pinsky [14], A. Hohlina [22] demonstrated the influence of practice on the formation of cognitive and language activities alongside with the development of communication and movement skills in children with special needs. V. Tarasun, V. Bondar, V. Zasenko [17], L. Fomichova [20] researched the development of intelligence in the children with special needs and showed that at the early stages of ontogenesis their intellectual development is implemented in different types of purposeful activity.

Despite many studies of children with special needs, the way they are developing and shaped as individuals is not researched enough.

Having adopted the Declaration on the policies, principles and practice in education of people with special

needs (Salamanca, Spain, 1994, UNESCO), all countries faced the problem of improving education, upbringing and social involvement of physically and mentally impaired children. The Law of Ukraine "On Protection of Childhood", Concept of Early Social Rehabilitation of Disabled Children, Concept of International Standard of Special Education and other public documents indicate that the organization of the educational process should be aimed at creating a suitable living space that will help each child find their place in life, be an independent personality able to value not only him/herself but also the environment, make conscious decisions and take responsibility for their implementation. Thus, it regards the formation of a healthy individual.

Term “healthy personality” has a number of definitions in psychology. Behavioral psychologists consider healthy personality through the prism of healthy behavior; cognitive view it through cognitive structures; psychoanalysis analyse timely resolution of permanent conflicts; in the humanistic psychology development of a healthy personality is possible only through the relationship with higher values. Thus, according to E. Shoben (1957), healthy personalities are characterized by self-control, personal responsibility, democracy and the existence of ideals [6]. K. Young believed that the development of a healthy personality is a progressive movement on the way of coherence of personal experience and the universal human experience [23]. A. Maslow considers one’s reliance on their internal essence – the voice of authentic “I”, responsibility and conscious choice - as a primary precondition of personal health [11]. From the standpoint of V. Frankl, search for the sense of life and its realization are the main motivational tendencies of a healthy personality. So far, the psychologists of different directions to some extent connect the personality’s health with higher values and ideals.

It has led to the revival of connections between pedagogy and philosophy, in particular “philosophy of values” (so-called “Wertphilosophie”). According to the basic principles of philosophy of values, “a person cannot be

overemphasized, they do not develop by themselves, but acquire their content in communication with the world of values in a living social experiment, by addressing the God”, and in the God they seek for reliance and meaning [7]. However in the modern world where the technological and economical progress is dominating, the spiritual sides of human life are being actively displaced [1]. Pedagogy and psychology which are based exclusively on empiricism, often cannot theoretically comprehend what comes in direct intuitions and is confirmed by experience. According to V. Zenkovskiy, this creates an internal deadlock in which the modern pedagogy is located [7]. The religious outlook comparatively rarely is a focus of researches, although practicing psychologists have noted the necessity of the additional researches directed at clarification of the interconnection between the religious outlook and attitude towards the children with disabilities [15]. From our point of view, inclusion of the ideas of Christian psychology which is promptly developing both in Ukraine and abroad will help to solve this problem.

Therefore, the **main objective of this article** is to carry out a theoretical analysis of the main ideological and Christian concepts and on this basis identify and substantiate the conditions of development of a healthy personality of the child with special needs.

Methodology of research. *Theoretical and methodological foundation* of the research consists of the following parts: methodological positions about psychological, social and spiritual essence of a personality (A. Adler, H. Kohut, T. Reich, K. Rogers, V. Frankl and E. Fromm); conceptual positions of the Christian psychology (B. Bratus, O. Bondarenko, A. Lorhus, M. Mryonova, B. Nychporov, H. Ozhyhanova, B. Randolph-Seng, M. Savchyn and V. Yurchenko); opinion of Y. Shymolon [31] about the similarity in a person’s feeling before the Absolute and consciousness before the parents; positions of V. Moskalets and V. Zenkivskiy [7] about the essential importance of a family in formation of a spirituality of a personality; opinion of V. Prezhyna [30] about development of the religious ideas in ontogenesis; views of V. Myasishchev [13] about the attitude as a fundamental factor of formation of a personality.

The following *methods* have been used for reaching the objective of the research: theoretical analysis of the literature which helped to evaluate the status of the scientific research; a systematic approach to the object of the research; systematization and generalization of the theoretical positions of the research which allowed determination of the conceptual foundations of the research and justify the conditions of development of a healthy personality of the child with special needs in context of the Christian-oriented psychology.

Results of research and discussion. The term “children with special needs” has only recently begun to be used in psychological literature. Before that people with developmental disorders were called “disabled”, “persons with disturbance”, “abnormal children” etc. Parents of such children initiated a shift of focus from disabilities / abnormalities to the special educational needs that was caused by the activity of charitable organizations. According to A. Kolupayeva, a term “children with special needs” includes all the children whose educational needs go beyond the generally accepted norm, and this causes a

necessity of the additional support in their education and development [9].

Such understanding coincides with the most common standard definition of “special needs”, particularly in the countries of European Union, which is presented in International Standard Classification of Education: “Special educational needs have the persons, whose education requires additional resources. The additional resources may include: personnel (for providing assistance in educational process); materials (different learning tools, including assistive and corrective); finances (budgetary allocations for receiving additional special services)” [29].

The term proposed by G. Lefrancois is logically defined and grounded. “Special need is the term used in relation to people whose social, physical or emotional peculiarity requires special attention and service in order to develop their potential” [27]. This category of children includes disabled children, children with minor health disorders, children with social needs and also gifted children. It should be noted that in Ukraine children with physical disabilities are considered to be the main category of children with special needs.

People with disabilities have existed in all times and in every society. The attitudes towards them were changing through centuries ranging from rejection and exclusion to tolerance and merciful compassion and recognition of their right for a dignified life and integration into a society.

The Christianity played an important role in changing attitudes towards the people with disabilities.

The birth of Christianity opened up a new perspective for the meaning of life and man as the highest value in life, created in the image and likeness of the God, who is a reflection of the World Mind, Love, Liberty, and Freedom. All are equal before the supreme Creator and everyone, regardless of appearance, illness, or physical and mental disability, is the epitome of the Temple of God. Neither antiquity nor the Old Testament World had a clear idea of a personality, the eastern world beyond the Christianity, for instance, Hinduism or Buddhism. In the best case, an “anticipation of personality” could be observed, but they were missing one of the key moments of its understanding – the absolute value and the unique identity [21]. If in the Old Testament the God is speaking to the chosen people, the Christ refers to a personality and not to people. Providing a personality with such absolute value and strengthening of one’s uniqueness, in turn, was done by adding strengths to the spiritual improvement.

The Christianity has helped to change the ancient traditions of negative attitude towards the people with developmental disabilities. The Holy Scripture calls on people for compassion, mercy, help to the sick, support of charity (Job 29:15; Deuter. 16:9-10). Jesus said, “As you did to one of My smaller brother, you did that to Me” (Gospel of Matthew 25:40). Today there are even views that “deprived people can teach what love which saves is” that “the people with disabilities can become messengers of the new world which is not governed by force, violence and aggression, but by love, solidarity and acceptance of the other” [8]. Since at that time an illness was considered to be a punishment for the sins and a sick person was considered to be the one who surrendered to evil, the

treatment was understood as a moral change of the personality. Jesus considered himself to be called to treat people, and therefore, among his activities there were many wonders of healing: he healed the crippled, the lepers and the raging; people ceased to limp, the blind received sight, the dumb began to talk etc. (Gospel of Matthew 9: 1-8, 15:29-31; Gospel of Mark 2:1-12, 7:32-35, 8:22-26; Luke 5:17-26). Healing the sick, he clearly understood that everything depended of the strength of beliefs of the mentally and physically sick. In the Gospel of Matthew there is a description of healing of a centurion's servant: "Go, and as you believe, so be it" (Gospel of Matthew 8: 13). At the same time in Nazareth, due to mistrust of His countrymen to Him He could not perform the wonders. Faith adds strengths and optimism to a man, allows going beyond the borders of one's capabilities. Thus, the researches of Zuk (1959), Miller, Bartram and Kling (1961) showed that the religious and believing parents more easily accept their "special" children and they have a smaller sense of guilt compared to the other, not believing parents [15].

In the light of Christian worldview, a child is a priceless treasure presented by the Lord. However, when a sick child is born, it is often seen as the God's punishment or challenge for parents. As a result, some parents abandon a sick child and leave him/her in an orphanage not willing to complicate their lives, others - take the baby home and complain about their plight, trying to understand what this punishment is for. However, the Holy Bible says that a child, even sick, cannot be a punishment. A child is always a reward and light. What people despise and reject is priceless for the God. When asked whether the birth of such a child is a sin, Jesus is answering that there is nobody's fault in this: this person lives for the purpose of appearing the God's works in them (Gospel of John 9: 1-3). And the God's duty is to unity people, to heal the souls, to bring peace. It is through people with special needs a man's heart might open to creation of the good and living in love.

A bright contemporary example of the mentioned above is a story of Nicholas Vujicic, an Australian boy who was born without arms and legs, but with the God's help he has realized his mission and is fully realizing himself as a personality. Nick Vujicic says: "How many people would believe if they showed me on TV and tell: 'This guy prayed to the God and his arms and legs appeared'? But when people see me the way I am, they wonder: 'How can you be smiling?' It is a visible miracle for them" [18]. They are looking into the eyes of a person without arms and legs and see peace and joy there – something that everyone strives for; they see that "the God's power is carried in weakness".

It is extremely important for the parents to *accept* their child as they are, to perceive the illness and information about it adequately at all the stages of development of the child. Acceptance is exactly the help which is needed for the child with special needs. This is one of the most important preconditions of a healthy development of a personality. It is certainly difficult for a man to accept any imperfection. However, communicating with the world of the Absolute and the Infinite a man has a concealed experience of unconditional acceptance; it is only necessary to realize and develop it.

Unfortunately, most of the models of work with the "special" children are imperfect, and they focus their attention on what is "wrong", what is missing and which irregularities require correction [4]. The Christian psychology proposes to rely on the idea that any man, as the image of the God, can solve the own problems and receive the necessary knowledge. It is important to realize and support the belief that all the people possess an ability to develop, learn and change. It is important to pay attention not to what the child is lacking but to what they are possessing. This increases confidence and opens up new opportunities. In fact, very often such problems are viewed as natural by such children, as they do not understand what the physical disabilities are, until someone points this out. The skills, knowledge and capabilities of the "special" children when being noticed and evaluated may become useful for them. When the attention is paid to the resources of the "special" children, they begin to be perceived as more interesting and unique, and it becomes much easier to respect and value them.

The next condition of a healthy development of a "special" child's personality is *trust of the parents*. Trust enables one's freedom of choice to trust, which is nothing but an acceptance of responsibility [9]. The trust of the parents includes two levels which are trust in general, the trust that everything is to be done in the way it should, and the trust in the particular act or situation. "By His example it seems that Christ says that for Him there is no stranger. He trusts us so much that He is ready to sacrifice His life in order to make us believe that the God trusts us. He is the one who trusted every one of us. Knowing everything about us, including the way we break the law of the God, Christ says, 'Look, I accept the body of a human being, becomes the human being to make you know and trust: I trust you, human, takes the image and the body that you are expected to, the one of a Human, as I did'" [16]. Psychologists reveals that parents' trust in their child is the condition that later makes this child believe in him or herself, becoming emotionally and morally stable [9]. If the parents are strong in their souls and are full of trust, they can positively influence the state of health of the sick child. Moreover, they can adopt him or her to the conditions of society so that they never feel like disabled but live the life of a healthy individual.

Thus, it is necessary to show to the child the God who cares about every man, and in particular about the child, and who is always close and ready to help. The Lord has given a clear instruction to the parents, saying "Let the children come to Me, do not forbid them: for such is the Kingdom of God". Fostering a sense of trust and love to God makes the life of the child peaceful and full of hope. As the child learns to love God they learn to love their own neighbours, understand own connection with them and thus, satisfies own need for "We".

In the light of modern humanistic psychological thought, the development of a personality presupposes the need to enable every person to act in the fullness of their strengths, help them to creatively realize what is founded in their depth and in the foundation of their originality. Accordingly, the main objective is to ensure that personalities could freely create themselves, so that their creative strength would not be restricted by either stereotypes and prejudices or other similar settings.

Thus, as we see, an issue of development of a personality is closely connected with the issue *freedom in a man*, which is one of the biggest mystery and at the same time the most important topic in the fields of psychology and pedagogy. What does the freedom mean in a child's soul? What are its conditions? Where is its place in a man? It is known that the Christian church does not consider a child under 7 years old responsible for their own actions (this is why a child does not need repentance). In early childhood a *child is already free, but not responsible yet* – it is like a prototype of the holiness which is always free, but to which there is nowhere to attach a moment of authorship (and therefore, responsibility) because of real and direct connection with the God. By giving a child the power of choice, begins a dramatic struggle between good and evil. In such a way, the child already possesses freedom, but does not realize its sense, power and amount to the end [7]. However without the development of freedom there is no sense in the development of a personality, as it turns into animal training, suppression of the personality and their humiliation. As noted by V. Zenkovskiy, there is some indescribably painful contrast between a task of the development of a personality's strength, the way educational process is put forward, the ability to "find themselves" and "defend themselves" in the difficult conditions of the modern life and how much a personality is suppressed and cramped nowadays from all the sides and how powerless they feel themselves there. From the scientist's point of view, modern education neglects all the real difficulties of the soul and deals with a soul periphery, which causes different complications in a child's soul [7].

A Christian-oriented approach in working with children with special needs considers a personality in their integrity and uniqueness. Thus, the dysfunctions of the "special" children are not ignored. The emphasis is placed on the strengths of the children and parents, and their resources are being noticed and enhanced. Analysis of the literature devoted to the research of the families with a "special" child [25] allows us to determine the strong and resourceful sides of their life. Potential resource may be located in emotional, cognitive-behavioural and existential spheres of their personality. In emotional sphere, it is the ability to empathize, share their love and rejoice [28]; in cognitive-behavioral, it is obtaining new skills, knowledge, new ways of solution of the problems [24]; in existential, it is a new understanding of life, development of spirituality, openness and humaneness [26]. Some ideas of using the resources in psychological work with the "special" children have been implemented in the Center of Therapeutic Pedagogy and Differential Education "Our House" (Moscow) and have been described by Y. Fysun and L. Mikaelyan [19].

It is important to know that a Christian approach does not romanticize the life of people. Faith in resourcefulness does not foresee minimization of difficulties that exist in life. Christian-oriented psychology provides an opportunity to avoid a dichotomous view on the children with special needs as not only dysfunctional or only resource, and helps to accept the reality in all its contradictions. It is natural, if, for example, a child has a severe genetic illness, nobody can make so that there is no this disorder. But the Christian outlook may help in changing the atti-

tude towards the disorder. *"Why does the God allow in our present all kinds of misfortunes, illnesses and adversities? Nobody will tell you this. Me too. And it is not a fact that He will change the conditions in which you find yourself. But He can change your perception of yourself and your own situation. This way you can become a winner of your own troubles"*, says already mentioned in the article Nick Vujicic [18]. Focusing on the relations with the disorders (and not on the disorders themselves) shifts the attention to a psychological sphere, to the "reality of the subsequent order" [5]. This "reality" has a greater "degree of freedom". The changes are possible in it. There is a place for choice in it for the children with special needs.

Conclusions. The previous analysis of the described issue allows formulation of the following conclusions. Development of a healthy personality is possible through the analysis of the higher values and ideals that are mostly reflected in religion. Formation of a personality separated from religion and values "is aimed at temporary life goals related to the needs of a family, society and state". Its goal is the interests of the society, and not a personality as a value".

Christianity has brought spiritual and moral values and a new understanding about a man as a personality into the European and national culture. This has received its reflection in the humanistic concept of man, in the Enlightenment, in development of the sciences. However, the secularized humanism having absorbed the personality ideas of Christianity, denies the spiritual-religious essence of a man and the metaphysical core of their personality, thus moving away from its essence – strengthening human in a man, development of their personality. Christian psychology considers a personality in their integrity and uniqueness, and contributes to integration of I-Concept.

Christianity has played a great role in changing the society's attitude toward the people with special needs. Since its emergence, the attitude to disabled people has become more human, tolerant and compassionate. Christian outlook contributes to deprivation of the feeling of guilt and shame for the birth of a "special" child, and this is starting point in formation of a positive attitude toward themselves and a healthy personality, constructive and emotionally open interaction of the parents with the child.

Based on a systematic approach and relied on theoretical analysis of the Christian philosophical ideas the following conditions of the development of a healthy personality of a child with special needs were chosen and justified. These are: a) unconditional acceptance of a "special" child by their parents, and consequently the child themselves. Communicating with the God a man receives the experience of unconditional acceptance which can be transferred at others; b) focusing attention on resources of "special" children which potentially can be found in the emotional, cognitive-behavioural and existential spheres of a personality; c) forming among the children trust in the God which is a precondition and source of development of the trustful attitude of the parents to the children and vice versa; d) development of internal (personal) freedom without which a formation of a personality turns into animal training, suppression and

humiliation. Belief in God makes a man personally free, thus responsible and active.

The Christian psychology focuses of the resource models of human functioning as opposed to the more com-

mon, nonperfect and focused on pathology. It also helps to avoid the dichotomous view of the children with special needs and to accept the reality in all its contradictions.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Адашинская Г.А. Представление о здоровье личности в гуманистической психологии. – Москва, 2010. – Получено 01/02/2014 г., из: <http://rsmu.ru/7490.html>.
2. Библия. *Bibliya [Bible]*.
3. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М.Монтессорі. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009.
4. Будинайте Г.Л. Постклассический системный подход. Проблема и ее решение в системе терапевтического взаимодействия. – Москва, 2006. – Получено 08/02/2014 г., из: <http://supporter.ru/pages.php?idr=51&id=167&pageid=2>.
5. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций. – Москва: Эксмо-Пресс, 2000.
6. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. – Москва, 1980.
7. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002.
8. Зімовські З. Людяність суспільства вимірюється ставленням до інвалідів. – 2012. – Отримано 10/01/2014 р., из: <http://religions.unian.net/ukr/detail/12642>.
9. Колупаева А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. – Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011.
10. Кісарчук З.Г. Психологічна допомога сім'ї. – Київ: Главник, 2006.
11. Маслоу А. Религия, ценности и высшие переживания. – Москва, 1982.
12. Мушкевич М.І. Психічний розвиток дітей з особливими потребами дошкільного віку // Проблеми сучасної психології, 2010, № 10. – С. 480 – 489.
13. Мясичев В. Н. Психология отношений. – Москва – Воронеж, 1995.
14. Пінський Б.І. Психологічні особливості діяльності розумово відсталих школярів // Спеціальна психологія. Тексти. Частина І. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999.
15. Селігман М., Дарлінг Р. Обычные семьи, особые дети. – Москва: Теревинф, 2007.
16. Сурожский А. О встрече. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2004.
17. Тарасун В.В., Бондар В.І., Засенко В.В. Технології психічної інтеграції дітей з аутизмом. – Київ, 2007.
18. Тищенко І. Нік Вуйчич народжений для Божої слави // Християнська місіонерська газета, 2013. – Отримано 01/02/2014 р., из: <http://mistonagori.com.ua/?p=3904>.
19. Фисун Є.В., Микаелян Л.Л. Использование ресурсной модели в психологической работе с родителями «особых» детей // Журнал практического психолога, 2009, № 2. – С.167 – 190.
20. Фомічова Л.І. Розвиток інтелекту та проектування навчання (чуючі, глухі, слабочуючі дошкільники). – Київ: Міжнародна фінансова агенція, 1997.
21. Франк С. С нами Бог. – Москва: ООО «Изд-во АСТ», 2003.
22. Мусішевич В. Психічний розвиток дітей з особливими потребами дошкільного віку // Проблеми сучасної психології, 2010, № 10. – С. 480 – 489.
23. Мясичев В. Н. Психология отношений. – Москва – Воронеж, 1995.
24. Пінський Б.І. Психологічні особливості діяльності розумово відсталих школярів // Спеціальна психологія. Тексти. Частина І. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999.
25. Селігман М., Дарлінг Р. Обычные семьи, особые дети. – Москва: Теревинф, 2007.
26. Сурожский А. О встрече. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2004.
27. Тарасун В.В., Бондар В.І., Засенко В.В. Технології психічної інтеграції дітей з аутизмом. – Київ, 2007.
28. Тищенко І. Нік Вуйчич народжений для Божої слави // Християнська місіонерська газета, 2013. – Отримано 01/02/2014 р., из: <http://mistonagori.com.ua/?p=3904>.
29. Фисун Є.В., Микаелян Л.Л. Использование ресурсной модели в психологической работе с родителями «особых» детей // Журнал практического психолога, 2009, № 2. – С.167 – 190.
30. Фомічова Л.І. Розвиток інтелекту та проектування навчання (чуючі, глухі, слабочуючі дошкільники). – Київ: Міжнародна фінансова агенція, 1997.
31. Франк С. С нами Бог. – Москва: ООО «Изд-во АСТ», 2003.
32. Мусішевич В. Психічний розвиток дітей з особливими потребами дошкільного віку // Проблеми сучасної психології, 2010, № 10. – С. 480 – 489.

22. Хохліна О.П. Теоретичні аспекти функціонування реабілітаційних центрів для осіб з порушеннями психофізичного розвитку // Дефектологія, 2007, № 2. – С. 29-31.
Hohlina O. Teoretychni aspekty funktsionuvannya reabilitatsiynykh tsentriv dlya osib z porushenniam psychofizychnoho rozvytku [Theoretical Aspects of Functioning of Rehabilitation Centers for the Persons with Psychophysical Disabilities] // Defectology. – 2007. – № 2. – P. 29-31.
23. Юнг К. Структура психіки и процесс индивидуации. – Москва: Наука, 1996.
Jung K. Struktura psihiki i process individuacii [The structure of the mind and the process of individuation]. – Moskva: Nauka, 1996.
24. Beavers J., Hampson R.B., Hulgus W.R. Coping in Families with a Retarded Child // Family Process. – 1986. – Sep.25 (3). – P. 365-378.
Beavers J., Hampson R.B., Hulgus W.R. Coping in Families with a Retarded Child // Family Process. – 1986. – Sep.25 (3). – P. 365-378.
25. Beresford B.A. Resources and Strategies: How Parents Cope with a Disabled Child // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1994. – № 35. – P. 171 – 209.
26. Garwick A.W., Patterson J.M. Levels of Meaning in Family Stress Theory // Family Process. – 1994. – № 33 (3). – P. 287-304.
27. Guy R. Lefrancois. Psychologie des Lernens. – Berlin – Heidelberg – New York: Springer, 2006.
28. Hastings R.P., Taunt H.M. Positive Perceptions in Families of Children with Developmental Disabilities // American Journal of Mental Retardation. – 2002. – № 107 (2). – P. 116 – 127.
29. International Standart Classification of Education, 2011. – Retrieved 08/02/2014, from: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
30. Prezyna W. Intensywnosc postawy religijnej a osobowosc. – Lublin: Wydawnictwo KUL, 1973.
31. Szymolon J. Lek i fascynacja. – Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999.

Матласевич О.В.

Развитие и формирование личности ребенка с особыми потребностями в контексте христианской психологии.

Аннотация. Развитие и формирование здоровой личности детей с особыми потребностями – одна из ключевых задач современной педагогики и психологии. Однако эмпирическая педагогика часто не может теоретически осмыслить то, что рождается в непосредственных интуициях и подтверждается опытом. Решить эту проблему, по мнению автора, поможет привлечение идей христианской психологии к пониманию внутреннего мира личности с особыми потребностями. В статье систематизирована информация о развитии детей с особыми потребностями; проведен теоретический анализ основных мировоззренческих христианских положений, который позволил выделить и обосновать условия формирования здоровой личности “особого” ребенка. Вековые традиции негативного отношения к людям с недостатками в развитии изменило христианство. Автор обосновывает, что формирование личности, оторванное от высших ценностей имеет целью временные интересы общества, а не личность как ценность. Христианская психология ориентирована на высокий уровень психического здоровья – личностный. Она ориентируется на ресурсные модели человеческого функционирования, в отличие от более привычных, дефицитарных, сфокусированных на патологии. Важно выявлять и развивать сильные, ресурсные зоны функционирования “особых” детей, опираясь на которые, они смогут “вернуться лицом” к миру без чувства вины, стыда, отчаяния и отторжения. Потенциальные ресурсы находятся в эмоциональной, когнитивно-поведенческой и экзистенциальной сферах их личности. На основе проведенного анализа автор приходит к выводу, что развитие здоровой личности ребенка с особыми потребностями должно быть неразрывно связано с развитием свободы и ответственности. Основными условиями такого развития являются: безусловное принятие ребенка родителями; построение отношений на основе взаимного доверия, формирование у ребенка доверия к Богу и позитивного отношения к себе.

Ключевые слова: личность, ребенок с особыми потребностями, христианская психология, личностные ресурсы, доверие, самоуважение

Агеев В.В.

Психологические основы креативного образования

Агеев Валентин Васильевич, кандидат психологических наук, академический профессор, профессор кафедры психологии, университет «Кайнар», г. Алматы, Республика Казахстан

Аннотация. Проблемой современного образования является его транслирующий, с одной стороны, и, как следствие, потребляющий, с другой стороны, характер. Идея образования как института передачи прошлого социального опыта новым поколениям давно изжила себя. «Продуктом» такого типа образования является человек, непосредственно зависящий от своих актуальных возможностей и не способный сделать их предметом порождения. Следствием такой ситуации является неспособность человека в проблемной ситуации самостоятельно конструировать новые возможности, что приводит к тому, что такой человек способен лишь воспроизводить формы собственного существования и функционировать на одном и том же уровне развития. Без внешнего толчка он не способен, при необходимости, изменить свою жизнь. Эта проблема решается за счет изменения типа образования. Смены его на образование, призванное воспитывать способность к самоизменению за счет порождения новых возможностей. Такой тип образования можно было бы назвать креативным, где под креативностью следует понимать способность порождать новые формы собственного существования, новые формы собственной деятельности. Среда, в которой возможно такое порождение, есть креативный диалог. Продуктами креативного диалога являются новые значения как превращенные формы новой деятельности. Именно в условиях креативного диалога происходит переобозначение предметного мира, т.е. превращение культуры одного исторического типа в культуру другого исторического типа. Значения выступают в качестве психологических средств конструирования новых деятельностей, т.е. в качестве средств саморазвития.

Ключевые слова: Транслирующее образование, креативное образование, технология конструирования новых возможностей, креативный диалог

Постановка проблемы. Экономические и социальные проблемы, обрушившиеся на современный мир, свидетельствуют о том, что человечество сегодня не способно ни предвидеть возникновение нестандартных ситуаций, ни предвидеть возникновение новых проблем, ни находить эффективные решения новых проблем в нестандартных ситуациях. Одной из причин такого положения дел является, на наш взгляд, катастрофическая ситуация в системах образования.

В настоящее время образование во всем мире представляет собой социальный институт, обеспечивающий трансляцию прошлого социального опыта новым поколениям. Такое образование основано на присвоении (потреблении) новыми поколениями прошлого социального опыта. Мы настолько привыкли к этой образовательной схеме, что не задумываемся о том, что в условиях потребления невозможно воспитать способность к созиданию, предвидению и прогнозированию дальнейшего развития.

Транслирующее образование, фактически, представляет собой способ консервации прошлых достижений, способ блокирования дальнейшего развития общества. В педагогической среде даже сформировалось убеждение в том, что дети рождаются со способностями к тем или иным учебным дисциплинам, к тем или иным видам деятельности. Будто бы отдельные дети рождаются одаренными теми или иными способностями, которые передаются по наследству. К сожалению, это ошибочное мнение подтверждается практикой транслирующего образования, которое уже давно превратилось в способ подавления личности, способ подчинения индивида социуму и воспитания конформизма, практику подавления самостоятельности, инициативности и творчества.

Уже в начальной школе, с самого первого класса среда транслирующего образования не соответствует креативной сущности человека. Со времен Возрождения известно, что смысл человеческого существования, историческое предназначение человека состоит в созидании, порождении, самостоятельном творчестве [11] [3]. В среде транслирующего образования все

переворачивается с ног на голову. Инициативность, самостоятельность и творчество в ситуации присвоения (потребления) не просто не нужны, становятся лишними, они противоречат принципам организации транслирующего образования.

В ситуации присвоения учащийся должен адаптироваться к усваиваемому социальному образцу деятельности. Ситуация присвоения – это ситуация заимствования средств индивидуального существования у социума с целью адаптации к социальной жизни. Поэтому инициативность, собственная точка зрения, самостоятельность и творчество становятся препятствием эффективной организации трансляции образца и должны быть исключены из образовательной практики. О творчестве в большей степени принято говорить в ситуации применения присвоенных средств на практике. Но надо отдавать себе отчет, что это творчество относительное, в заданных прежним социальным опытом пределах. Присвоенные средства выступают, на самом деле, не как источники дальнейшего развития, а как его ограничители. Развитие, если и имеет место, то развитие в пределах, ограниченных актуальным состоянием социума. Человек может развиваться, присваивая социальные нормы и эффективно их воспроизводя, в пределах актуального социума, но выйти за его пределы, создать новые средства он не может. Более того, это социальным образом запрещено, поскольку смысл существования социального человека состоит в воспроизводстве социальных норм, т.е. в воспроизводстве актуального социума.

Найти решение образовательных проблем пытаются многие специалисты. Предлагается усовершенствовать систему управления классом [47]. Модернизировать педагогику и первичную практику [22]. Обучать способам творческого принятия решений [38]. Использовать методики развития воображения [26]. Организовывать эффективное дополнительное обучение [19]. Предлагаются способы повышения эффективности обучения в школе [20]. Разрабатываются психологические основы мультикультурного образования [48] [17]. Предлагается рассмотреть ре-

флексию как сущность образовательной практики [27] [40] [45]. Некоторые авторы видят выход в разработке теоретических основ понимающей педагогики [28]. Предлагается на начальных стадиях обучения науки учить теории и практике [29]. Продолжаются попытки проанализировать проблемы учителя, которые препятствуют новым подходам в обучении [30]. Проводится анализ проблем организации жизни класса, которые мешают школьным реформам [31]. Продолжается разработка современных методов, концепций, технологий и техник обучения [18] [32] [33] [34] [39] [23] [25] [46] [8]. Делаются попытки разработать креативные методы обучения [35] [36]. Не прекращаются поиски методов повышения эффективности обучения [37]. Разрабатываются стратегии, связанные с инновациями в обучении и решением проблем [24] [41]. Разрабатываются методы обучения одаренных и талантливых учащихся [21].

Но, к сожалению, все эти попытки не выходят за пределы идеологии транслирующего образования и, в конечном итоге, основаны на принципе присвоения.

В связи с этим, мы утверждаем, что все большие и малые проблемы современного образования имеют одну фундаментальную причину. Такой причиной является трансляционный (культуропотребляющий) характер современного образования, построенного на идее присвоения (потребления) новыми поколениями прежнего социального опыта, аккумулированного в культурных средствах (идеальных и реальных). Такая образовательная среда подавляет, блокирует истинно человеческие, креативные способности учащихся, трансформирует (преобразует) их в адаптивные [44].

Результатом такого положения дел в образовании является падение интереса к учебе с самых первых месяцев первого класса и дальнейшая отрицательная динамика учебной мотивации вплоть до последнего класса, психические и соматические заболевания учащихся, все более распространенные в школьной среде. Поощрение конформизма приводит к тому, что наиболее способные и одаренные «выдавливаются» на периферию образовательного пространства, им, как правило, выставляются невысокие отметки, они, преимущественно, переходят в разряд неуспешных.

В глобальном масштабе это приводит к тому, что уже в школе общество теряет наиболее талантливых учащихся и этот процесс продолжается в высших учебных заведениях. Не случайно поэтому исследования показывают, что наибольшая концентрация одаренных обнаруживается не иначе как в асоциальной среде наркоманов, проституток и пр. [7]. Это означает, что общество в результате организации подавляющего свободную личность образования само «уничтожает» свою интеллектуальную элиту.

Идея решения проблемы. Проблема назрела настолько, что «косметический ремонт» уже не сможет ничем помочь. Проблему следует решать радикально. А именно, необходимо менять культуропотребляющий характер образования на культуropорождающий [16] [13]. Для этого необходимо переосмыслить сущность образовательной ситуации и перестроить структуру культуропотребляющего (*адаптивного*) образования в структуру культуropорождающего (*креативного*) образования.

При этом, под креативностью предлагается понимать не «... способность создавать продукт, который обладает новизной и при этом соответствует контексту, в котором он находится. ... Таким продуктом может быть, например, идея, музыкальное произведение, рассказ или же реклама ...» [14, с. 20]. Или «... способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления ...» [10, с. 157]. На наш взгляд, решение проблемы возможно только в том случае, если под креативностью (креативной деятельностью) будет пониматься не способность создавать новые оригинальные продукты (идеальные и реальные), а способность человека делать самого себя, свои способности, свою психическую деятельность продуктом порождения.

Психологический анализ адаптивной структуры образовательной ситуации показывает, что основой ее является отношение *человек – конкретно-исторический* тип культуры. В процессе присвоения культуры конкретно-исторического типа у ребенка формируется *конкретно-исторический тип* психики. При этом, формирование представляет собой процесс превращения культурной формы социальной деятельности в психическую форму индивидуальной деятельности. Формирование происходит за счет воспроизводства культурной формы социальной деятельности психической формой индивидуальной деятельности. Когда такое воспроизводство достигнуто, можно говорить об успешности присвоения. Поскольку культурные формы существуют в виде культурных значений, постольку процесс присвоения есть процесс превращения культурных (всеобщих) значений в значения индивидуальные (единичные). В результате присвоения система культурных значений превращается в систему индивидуальных значений. Эффективность присвоения оценивается по степени полноты и адекватности превращения культурных значений в индивидуальные. Тем самым, на уровне индивидуальной психики культуропотребление есть присвоение индивидом культурных значений.

Поскольку присвоение осуществляется по механизму распределения (субъективации) (*Гегель*), то у присвоения есть свои границы (пороги распределения, согласно концепции Г.С. Батищева [4]. Это значит, что учащийся может присвоить только те значения, которые находятся в пределах его порога распределения. В условиях культуропотребляющего образования способность к распределению, как и любая другая способность, не развивается, она остается неизменной в течение всего процесса обучения. Следствием этого факта является то, что процесс развития, обеспечиваемый культуропотребляющим образованием, есть процесс количественного накопления знаний, без какого-либо качественного изменения способностей. Т.е. развитие как процесс количественного накопления осуществляется в пределах порога распределения и не выходит за них.

Практика организации транслирующего образования привела к тому, что широко распространилась точка зрения на генетическую природу способностей. Стало модным делать акцент на одаренность, исключительность отдельных учащихся и, следовательно,

на отбор как решающий фактор транслирующего образования. Но такая точка зрения не соответствует креативной природе каждого человека и свидетельствует только о социальном бессилии и непригодности образовательной системы, построенной на принципе культурупотребления. Но если ранее социальное развитие могло происходить за счет деятельности отдельных выдающихся людей без участия основной массы в социальном прогрессе, то в наше время темпорализация [9] становится решающим фактором социального развития. Она предполагает необходимость участия каждого члена общества не как пассивного участника социального развития, а как уникального и необходимого его источника. Мы стремительно приближаемся к такому времени, когда участие каждого человека в социальном развитии в качестве его суверенного источника становится жизненно важным и необходимым.

Это означает, что общество не может далее ориентироваться на воспитание только интеллектуальной элиты, основанное на отборе одаренных учащихся, пренебрегая большей частью человечества. Современная социальная практика показывает ошибочность такого подхода. В наше время необходимо образование, которое будет способно воспитывать каждого учащегося как самостоятельную, инициативную, творческую личность. Как это возможно?

Это станет возможным тогда, когда в основу образовательной ситуации будет положено не отношение *социальный человек – конкретно-исторический тип культуры*, а отношение *исторический человек – социальная история культуры*. При этом под социальной историей понимается процесс возникновения и последовательной смены конкретно-исторических типов культуры, а под индивидуальной историей понимается процесс возникновения и последовательной смены конкретно-исторических типов психики. Каждому конкретно-историческому типу культуры соответствует конкретно-исторический тип психики.

Анализ социальной истории развития культуры позволяет говорить о четырех конкретно-исторических типах культуры, которые имеют место в истории человеческого общества и которым соответствуют четыре конкретно-исторических типа психики: *спонтанная психика* (магический тип культуры), *интуитивная психика* (мифологический тип культуры), *рефлексивная психика* (рациональный тип культуры) и *универсальная психика* (исторический тип культуры) [15]. Но если первые три типа культуры (и психики) представляют собой уже сформированные в истории этапы развития, то четвертый тип человечеству только предстоит создать.

В отличие от транслирующего (адаптивного) образования, основой креативного образования становится не присвоение конкретно-исторического типа культуры (конкретно-исторического типа значений), а моделирование и освоение исторической логики развития культуры (исторической логики развития значений). Таких исторических типов значений четыре: сенсорный, перцептивный, символический, универсальный. Смыслом креативного образования является превращение учащимися исторической логики развития культуры в историческую логику собственного разви-

тия, логику развития собственной психики. При этом, развитие собственной психики (саморазвитие) осуществляется в результате порождения самими учащимися новых значений как средств конструирования нового типа психики. В результате креативного образования за счет овладения внутренней логикой собственного развития (саморазвития) у учащихся воспитывается способность в проблемных ситуациях порождать новые значения (новый тип культуры) как средства конструирования психики нового типа.

Метод конструирования новых возможностей как метод решения проблемы. В процессе индивидуального развития (в онтогенезе) переход от одного типа психики к другому ее типу осуществляется учащимися самостоятельно в процессе разрешения проблем генезиса. Проблема генезиса – это противоречие между новым уровнем сложности реальной ситуации и имеющимся типом значений как средством психической деятельности. Разрешение проблемной ситуации происходит в результате создания значений нового типа, адекватных уровню сложности новой реальной ситуации. Переход между прежними и новыми значениями осуществляется в результате креативной деятельности, одним из важнейших компонентов которой является креативный диалог [6] [5] [12] [4]. В результате креативного диалога возникает рефлексия истории развития значений, которая преобразуется в историческую логику. Историческая логика происхождения значений, примененная в новых реальных условиях, становится средством порождения новых значений-гипотез. В результате опробования значений-гипотез в новой реальной ситуации, значения-гипотезы превращаются в значения-знания и становятся средствами креативной деятельности по созданию психической деятельности нового типа. Новые значения выступают в качестве новых возможностей психической деятельности, а креативная деятельность выступает в качестве способа превращения новых возможностей в новую реальность психической деятельности.

В процессе онтогенеза учащиеся должны пройти четыре эпохи, каждая из которых представляет собой определенный конкретно-исторический тип психики. В условиях креативного образования психика не присваивается извне, а конструируется самими учащимися. Каждая эпоха имеет два этапа. На первом этапе каждой эпохи создаются возможности нового типа психической деятельности, которые возникают в виде значений-гипотез. На втором этапе каждой эпохи значения-гипотезы в результате опробования превращаются в значения-знания и выступают в качестве средств конструирования действительности нового типа психической деятельности.

Конструирование каждого конкретно-исторического типа психической деятельности обеспечивается с помощью соответствующего типа методической системы. Тип методической системы определяется типом психической деятельности, которая возникает и формируется в ее помощью. Каждая методическая система состоит тоже из двух этапов, соответствующих двум этапам каждой эпохи онтогенеза [2] [42] [43] [44] [1]. На первом этапе каждой из четырех методических систем организуется самостоятель-

ное формулирование учащимися новых значений-гипотез. Главной формой организации такой работы является конструктивная дискуссия (креативный диалог). Целью конструктивной дискуссии является самостоятельное формулирование учащимися новых значений-гипотез. Этот компонент образовательной технологии представляет особую сложность для учителей-практиков. Это происходит потому, что воспитанники на идеях транслирующего образования, они стараются подсказать решение, сделать работу за учащимися. Но если конструктивная дискуссия будет организована непрофессионально, то и дальнейшая самостоятельная работа станет невозможной. Очень важно, чтобы учащиеся делали предметом анализа и выводов свои результаты, полученные в результате самостоятельной деятельности, а не чужие формулировки.

На втором этапе каждой методической системы происходит конструирование (формирование) новой психической деятельности с помощью новых значений в условиях решения практических задач. Поскольку практические задачи усложняются и требуют для своего решения все новых компонентов структуры психической деятельности, постольку решение каждой следующей по сложности практической задачи обеспечивается новой частной методикой, в результате которой учащиеся достраивают структуру психической деятельности новыми компонентами. Как и вся технология конструирования новых возможностей, каждая методическая система и каждая частная методики построены на одних и тех же принципах организации самостоятельной креативной деятельности, реализуемой в основных формах ее организации.

Основные принципы организации креативной деятельности. Креативная деятельность не дается учащимся в виде схемы как образец (норма), подлежащий присвоению, а создается ими самими, исходя из структуры проблемной ситуации. Целью креативной деятельности является создание психической деятельности нового исторического типа. Ее конструирование начинается с создания новых значений. Новые значения выступают в качестве психологических средств формирования новой психической деятельности. Организация креативной деятельности базируется на следующих основных принципах.

Принцип самостоятельности. Утверждает самостоятельность учащихся в формулировании целей и задач, практической реализации поставленных задач, создания средств и способов, а также критериев самоконтроля и самооценки.

Принцип общего решения. Новые индивидуальные возможности как средства саморазвития могут быть созданы только вместе, только тогда, когда учащиеся относятся друг к другу как к целям собственной деятельности, а не как к их средствам. Решение проблемы генезиса как способ перехода на следующий уровень развития психической деятельности может быть создано только вместе, только в совместной креативной деятельности.

Принцип общей ответственности. Этот принцип задает необходимость получения общего результата на основании общих критериев. Принцип общей от-

ветственности задает необходимость внутренней организации совместной деятельности на основе общей цели, общих способов и общих критериев.

Принцип общих критериев. Является фундаментальным и системообразующим. Следование этому принципу дает возможность обеспечить выполнение главной задачи: сделать собственную психическую деятельность целью совместной креативной деятельности.

Принцип равных возможностей. В процессе совместного конструирования психической деятельности нового исторического типа каждый учащийся равноправен в своих возможностях с другим. Креативная деятельность может осуществляться только как процесс равноправного созидания совместных возможностей и равноправной индивидуализации совместно созданных возможностей.

Принцип равных прав. Выражает суверенность и право каждого учащегося поступать так, как он лично считает нужным. В совокупности с принципами общего решения, общей оценки и общих критериев составляет систему принципов, обеспечивающую неотторжимое право каждого учащегося на свою позицию, точку зрения и видение способа организации совместной креативной деятельности. Осуществляется в форме дискуссии, убеждения и компромисса.

Принцип действия за пределами актуальных возможностей. Выражает устремленность креативной деятельности за пределы актуальных возможностей имеющегося типа психической деятельности и стремление к непрерывному преодолению границ своих актуальных возможностей. Является принципом организации проблемных ситуаций генезиса, сущностью которых является внутреннее противоречие между актуально имеющимися и потенциально требуемыми возможностями.

Принцип личной заинтересованности. Совместная креативная деятельность как форма совместного саморазвития представляет собой действительность, существующую за счет саморазвития каждого учащегося. Новый тип значений выступает, с одной стороны, как плод совместных усилий, а с другой стороны, как средство индивидуального саморазвития. Поскольку сущностью креативного человека является способность к саморазвитию, постольку каждый учащийся лично заинтересован в конструировании совместной деятельности и в создании новых значений как средств собственного саморазвития.

Принцип личностного знания. Значение приобретает личностный характер, поскольку является плодом и продуктом совместной деятельности в той же мере, в какой и продуктом индивидуальной деятельности. От каждого учащегося зависит, состоится или нет совместная деятельность, состоится или нет культуропорождение, состоится или нет саморазвитие.

Принцип соблюдения права меньшинства. Выражает глубокую демократичность совместной креативной деятельности, которая проявляется в том, что невозможна никакая деятельность (ни совместная, ни индивидуальная) без учета каждого индивидуального мнения, без участия каждого учащегося. Этот принцип выражает право каждого учащегося на свою точку зрения, а учитель обязан организовывать образова-

тельный процесс с учетом различных (и даже альтернативных) точек зрения. Единственным методом совмещения полярных точек зрения является убеждение и практика.

Принцип соблюдения права на собственную точку зрения. Вытекает из приведенных выше принципов и представляет собой норму организации культуропорождающего образовательного процесса, учитывающую полярные точки зрения и обеспечивающие нормальный образовательный процесс с учетом полярных точек зрения.

Принцип свободы высказываний. Выражает ключевую значимость каждого отдельного учащегося и закрепляет норму организации образовательного процесса, которая не позволяет учителю (или большинству) игнорировать мнение отдельного учащегося и обязывает учителя обеспечивать такие комфортные условия для каждого учащегося, при которых он обязательно должен иметь свою точку зрения. Ему должна быть обеспечена возможность высказывать ее, независимо от его индивидуальных особенностей. Но каждое отдельное мнение в обязательном порядке должно быть учтено при организации образовательного процесса.

Основные формы организации совместной креативной деятельности. Основные принципы реализуются в следующих формах организации креативной деятельности.

Конструктивная дискуссия (креативный диалог). Универсальная форма, в силу своей демократичности и всеобщности используется на ключевых этапах совместной креативной деятельности, которые связаны с созданием согласованных схем, критериев и средств ее осуществления. Особенностью организации конструктивной дискуссии является то, что она как ключевая форма организации созидания новых возможностей направлена на вполне определенные, конкретные цели. А именно, в результате дискуссии должны быть согласованы (либо четко различены) индивидуальные точки зрения и согласована совместная стратегия дальнейшего взаимодействия. Главным принципом организации дискуссии является необходимость выяснить истинную точку зрения каждого учащегося и на основании этого знания организовать самостоятельное принятие общего решения. В связи с этим, учитель не имеет права подталкивать, намекать или подсказывать решение. И потому при организации дискуссии его работа заключается в том, чтобы каждый учащийся имел свою точку зрения, каждый учащийся умел высказать и высказал свою точку зрения и каждый учащийся принял участие в конструировании общего для учебной группы решения (правила, критерия, нормы). Чем тщательнее организована дискуссия, тем эффективнее в целом будет организован образовательный процесс.

Самостоятельное формулирование проблемы. От того, насколько адекватно в проблемной ситуации будет сформулирована проблема, зависит эффективность решения и полностью зависит практика саморазвития. Формулирование проблемы проходит в форме дискуссии и особенно важным является то, насколько точно она будет сформулирована, насколько активно каждый учащийся принимает участие в

формулировании проблемы, насколько личностной будет воспринята проблема каждым учащимся и насколько точно общая формулировка проблемы выражает ее понимание каждым учащимся в отдельности. Проблема является источником креативной деятельности, поэтому успешность формулирования проблемы полностью определяет успешность всей кампании по дальнейшему конструированию новых возможностей.

Самостоятельное формулирование гипотез. Решением проблемы является способ создания новых возможностей (новых значений). Т.е. каким образом будут созданы новые возможности (новые значения) и каким образом они будут практически применены как средства создания новой психической деятельности для созидания новой реальности. Гипотеза представляет собой предположение о способе превращения имеющегося значения в новое. Новые значения возникают как результат применения исторической логики к прежним значениям в новых условиях. Поэтому формулирование гипотезы и цели в форме дискуссии определяет успешность, конкретное направление и конкретный результат совместной креативной деятельности.

Самостоятельное формулирование целей. Новая цель как идеальная форма нового результата совместной креативной деятельности является результатом применения исторической логики к прежней цели. Историческая логика задана в объектной форме отношением прежней и новой реальных ситуаций. Чтобы это отношение можно было применить к цели, оно должно быть субъективировано. Превращение объектной формы исторической логики в ее субъектную форму происходит в результате обозначения. Применение субъективированной исторической логики к исходной цели превращает ее в цель нового исторического типа.

Самостоятельное формулирование задач. Креативная деятельность представляет собой систему связанных между собой креативных действий. Целью креативной деятельности является структура новой психической деятельности. Целью креативного действия является соответствующее действие в новой структуре психической деятельности. Структура креативной деятельности задается структурой перехода между прежней реальной и новой реальными ситуациями. Каждый промежуточный переход в этой структуре представляет собой специфическое креативное действие, которое имеет свою задачу. Состав действий и их последовательность (структура) конструируется самими учащимися. Зная цели, которые предстоит достичь, чтобы практически осуществить саморазвитие, очень важно четко сформулировать промежуточные задачи, успешное решение которых приводит к достижению цели.

Самостоятельное конструирование критериев самоконтроля и самооценки. Критерии есть действительность сознания, связывающего идеальную и реальную действительности человеческой деятельности. Они являются средством организации креативной деятельности, придающей ей целостность, связность и осмысленность. Возможность самостоятельного конструирования критериев задана отношением прежней

и новой реальными ситуациями. Объектная форма истории реальных ситуаций, субъективированная в историческую логику происхождения значений и примененная как средство преобразования прежних критериев, дает возможность сконструировать новые критерии. Самостоятельное конструирование новых критериев является залогом успешности всего акта саморазвития.

Самостоятельный выбор эталонов решения. Непосредственной формой критериев является эталон (натуральный образец) результата креативной деятельности. Для оценки и самооценки требуется выбрать эталон и установить его в качестве критерия для всех учащихся учебной группы. В обсуждении принимают участие все учащиеся и каждый в обязательном порядке высказывает свое мнение и его обосновывает. В результате дискуссии выбирается один (или несколько) эталон, который в дальнейшем используется в качестве критерия оценки правильности выполненного задания для всего класса.

Самостоятельное конструирование способов практического действия. Происходит в форме мини-дискуссии, которая организуется самими учащимися в парах (или других рабочих мини-группах). Особенность мини-дискуссии и всей общей работы в мини-группе задается целью, которая формулируется всем классом в результате макро-дискуссии. Задача мини-дискуссии – определить те способы, которые, по мнению участников мини-группы, соответствуют сформулированной классом цели. Результатом мини-дискуссии является сформулированный, согласованный и принятый всеми участниками мини-группы способ организации совместного действия.

Самостоятельное конструирование средств практического решения. Также происходит в форме мини-дискуссии. Каждая учебная мини-группа выбирает, находит или самостоятельно конструирует согласованные внутри мини-группы средства практического действия. Эти средства у каждого участника мини-группы могут быть различные, но их выбор исходит из того, что каждый участник в равной мере ответственен за конечный результат мини-группы и вносит свой уникальный и неповторимый вклад в него.

Взаимный контроль. Совместная креативная деятельность строится как самостоятельная деятельность на основе самостоятельно сформулированных критериев. Потому взаимный контроль выступает в качестве системного фактора в организации совместной деятельности. Необходимость и существенная значимость взаимного контроля вытекает из общей цели и единой ответственности за общий результат каждого учащегося учебной группы. Особенностью совместной работы учебной группы является необходимая согласованность во всем на основании сформулированных критериев. Взаимный контроль представляет собой соотношение промежуточных результатов своего и другого действий для непрерывной корректировки способов достижения цели. Взаимный контроль осуществляется в форме взаимной дискуссии, результатом которой является необходимая корректировка способов совместного действия.

Самоконтроль. Успешность выполнения совместной деятельности непосредственно зависит от успешности каждого индивидуального вклада. С этой точки зрения, самоконтроль является важнейшим фактором как индивидуальной, так и совместной деятельности. Самоконтроль представляет собой отношение промежуточной задачи и промежуточного результата индивидуальной деятельности, а также соотношение промежуточной задачи совместной деятельности и промежуточного результата индивидуальной деятельности. Самоконтроль, с одной стороны, является производным от взаимного контроля, а с другой стороны, без самоконтроля невозможна индивидуальная деятельность. Самоконтроль и взаимоконтроль возникают одновременно и представляют собой две взаимодополняющие друг друга стороны одного совместного действия. Осуществляется в индивидуальной форме, но его необходимость, способы и результаты задаются той совместной деятельностью, компонентом которой является индивидуальная деятельность.

Взаимная оценка. Аналогична взаимному контролю. Отличие заключается в том, что взаимная оценка – это соотношение конечных целей и конечных результатов индивидуальных деятельностей с помощью критериев как психологических средств. Имеет огромное значение как форма возникновения и совершенствования самооценки, а также как средство перестройки и совершенствования совместной деятельности и ее результативности. Осуществляется в форме мини-дискуссии, сначала под непосредственным руководством учителя (которое сводится к проблематизации, побуждению к самостоятельному нахождению решения за счет поиска компромисса и пр.), впоследствии непосредственное руководство уступает место все более опосредованному, переходящему в самоуправление.

Самооценка. Аналогична самоконтролю. Является обязательным компонентом взаимной оценки, впоследствии обособляющимся и представляющим собой самостоятельное действие. Представляет собой сопоставления конечной цели индивидуального действия и индивидуального конечного результата, а также сопоставления конечной цели совместного действия и конечного результата индивидуальной деятельности. Является средством самосовершенствования за счет корректировки на основании формулируемых общих критериев. Осуществляется в индивидуальной форме, сначала под непосредственным руководством учителя, а затем приобретая все более автономный характер. В пределе превращается в способность самостоятельно конструировать собственные индивидуальные критерии и практически действовать на основании них, независимо от критериев других людей.

Самоанализ. Предметом самоанализа является установление отношения между целью деятельности, способом осуществленной деятельности, процессом и полученным результатом. Совпадение или рассогласование цели и результата служит основанием для выводов о характере произведенной деятельности. Самоанализ осуществляется как компонент взаимного анализа и представляет собой важнейшее звено в подготовке к организации следующего цикла совместной деятельности. Осуществляется в индивиду-

альной форме, вначале непосредственно контролируемой учителем и другим учащимся, а затем все более опосредованной и переходящей в автономный индивидуальный режим.

Самостоятельная практическая работа. Представляет собой важнейший компонент совместной деятельности, который является, с одной стороны, итогом подготовительной работы в идеальном плане, а с другой стороны, представляет собой средство апробации идеального плана. Выполняется самостоятельно каждым учащимся в отдельности. Совместный характер деятельности предполагает постоянный обмен информацией, но как и во всех формах организации совместной деятельности, при выполнении практической части задания ни один из участников совместного действия ни в коем случае не должен выполнять какую бы то ни было практическую работу за другого. Можно убеждать, советовать, призывать, отговаривать и пр. Но ни в коем случае нельзя ничего делать за другого. Это положение еще раз подчеркивает суверенность каждого участника совместной деятельности и его право на свой, суверенный вклад в совместный результат. Это право закреплено не только идеологически, но и технологически.

Самостоятельное конструирование общего результата решения. Имеет решающее значение, поскольку результативность и эффективность работы мини-группы определяется по общему результату. С этой точки зрения, ни один из участников мини-группы не может представить в качестве окончательного результат только своего действия. Также каждый участник не может ориентироваться на качество только своего индивидуального результата, поскольку даже блестящий результат одного индивидуального действия при откровенно плохом результате другого индивидуального действия в совокупности приведут к отрицательной оценке совокупного результата. Поэтому каждый участник вынужден ориентироваться не только на качество своего индивидуального результата, но в такой же мере он должен ориентироваться и на качество результата другого индивидуального действия. И только в том случае, когда оба индивидуальных вклада будут иметь высокое качество, будет высоко оценен результат совместного действия. В противном случае результат совместного действия всегда будет оценен отрицательно. Конструирование общего результата является ключевым для организации всей совместной деятельности в целом и происходит в форме мини-дискуссии, целью которой является согласование общего результата и принятия этого решения всеми участниками. Практически технология конструирования общего решения базируется на правиле запрета делать за другого, в данном случае, вносить за другого его результат в общую конструкцию общего решения. Это может сделать только сам участник, получивший результат. Другой может только убеждать, призвать, обосновывать или опровергать действия первого, но сделать за него практически, т.е. за другого включить в общую конструкцию общего результата индивидуальный результат другого участника, никто не имеет права.

Самостоятельное обоснование собственной версии предполагаемого результата решения. Эта

форма организации совместной деятельности выражает суверенное право каждого участника на собственную точку зрения. Она закреплена технологически таким образом, что если партнер не примет обоснования, то совместного результата не будет. Любой учащийся имеет право на собственную точку зрения, притом, что результат совместной деятельности должен быть совместным, а оценка каждого участника есть оценка их совместного труда. Все эти условия задают весьма противоречивую позицию каждого участника, который вынужден все время соотносить индивидуальные и совместные интересы и все время выбирать и искать компромиссы между индивидуальным и совместным. Происходит в форме мини- или групповой дискуссии, целью которой является согласование всех точек зрения и формулирование одной, совместной, компромиссной.

Самостоятельные выводы. Представляют собой способ установления отношений между идеальной и реальной действительностями осуществленной совместной креативной деятельности. В выводах дается оценка как самой совместной деятельности в целом, так и особенностям выполнения ее отдельных компонентов (действий), а также эффективности конкретных форм организации. Одновременно дается оценка качества работы всей учебной группы в целом, каждого отдельного ее участника, в также учителя как организатора совместной креативной деятельности учебной группы. В результате проведенных сопоставлений, соотношений и оценок принимается решение о внесении необходимых корректировок и изменений в характер организации следующего цикла креативной деятельности

Таким образом, в результате креативного образования осваивается способность достраивать и перестраивать собственную психическую деятельность, приводя ее в соответствие с новой реальностью. Человек, воспитанный в условиях креативного образования, становится способным к саморазвитию за счет того, что он понимает внутреннюю логику развития реального мира, становится способным прогнозировать и предвидеть его развитие и, в соответствии с прогнозируемым развитием реального мира, прогнозировать и осуществлять собственное развитие. На практике способность к саморазвитию становится способностью решать нестандартные проблемы в нестандартных ситуациях. Способность решать проблемы развития является главной способностью креативного человека.

Основные результаты экспериментальных исследований

Экспериментальная апробация технологии конструирования новых возможностей была осуществлена наиболее развернуто в младшем школьном возрасте, хотя отдельная практика имела место и в дошкольном возрасте, и в старших классах, а также в средних специальных и высших учебных заведениях.

Наиболее системно образовательная практика была организована в рамках четырех экспериментальных проектов: Школа-интернат №25, Тимирязевский район, г.Москва (1986-1987); Экспериментальная педагогическая площадка «Отрар», Алма-Ата, Казахская ССР (1989-1991); Негосударственное образовательное

учреждение «Универполис», Волгодонск, Ростовская область, Россия (1992-1995); Экспериментальная площадка Казахской Академии педагогических наук, средняя школа №4 им.Горького, Талдыкурган, Республика Казахстан (1998-1999).

Отдельные классы и отдельные учителя под нашим непосредственным методическим руководством в течение многих лет работали в различных городах и поселках бывшего СССР, всего около 40 школ, в том числе в Латвии, Литве, России (Уфа, Учалы, Казань, Ярославль, Москва, Воронеж и Воронежская область), Казахстане (Алма-Ата, Талдыкурган). Всего за это время в экспериментальной работе приняло участие более 100 учителей, более 1500 учащихся и более 20 исследователей-разработчиков (педагогов и психологов).

Достоверность результатов проведенного исследования обеспечивалась единой логикой, положенной в основу методологических, теоретических и эмпирических разработок на всех этапах реализованного исследования. Кроме того, она обеспечивалась методологически обоснованной схемой креативного эксперимента и технологией конструирования новых возможностей, предусматривающей, в том числе, сравнение результатов обучения контрольных и экспериментальных групп учащихся. В нашем случае в качестве экспериментальной группы выступили учащиеся различных школ, разных республик и городов бывшего СССР и современного Казахстана, участвовавших в экспериментальном обучении. В них были представлены учащиеся как городских, так и сельских школ. В качестве контрольной группы выступали все учащиеся средних школ, обучающихся на основании культуропотребляющей (транслирующей) методологии, основанной на базовых процессах присвоения. Достоверность исследования подтвердилась воспроизводимыми в течение более чем 25 лет (с 1986 по настоящее время) позитивными результатами.

Эмпирические результаты

К основным психологическим результатам, в первую очередь, мы относим положительную динамику учебной мотивации, обеспечиваемой технологией конструирования новых возможностей. В качестве показателей учебной мотивации выступали желание идти на урок, желание выступать у доски, желание принимать участие в дискуссии, положительное отношение к учебному предмету, активность в дискуссии и пр. Для изучения динамики учебной мотивации использовались психологические тесты, методы наблюдения, беседы, анкетирования и др. Кроме того, положительная динамика учебной мотивации выступала в качестве критерия оценки практической деятельности учителей-экспериментаторов, эффективности системы подготовки и переподготовки учителей-экспериментаторов и эффективности работы методической службы. В отличие от контрольной группы, в качестве которой выступали все учащиеся, обучающиеся в условиях транслирующих технологий присвоения, учащиеся экспериментальных групп всегда показывали положительную динамику учебной мотивации, независимо от возраста, учебной дисциплины, типа школы, местности и пр.

К основным психологическим результатам мы также относим положительную динамику самостоятельности деятельности учащихся. Среди показателей самостоятельности были использованы такие, как: способность иметь свою точку зрения и отстаивать ее, желание обосновывать свою точку зрения, способность контролировать и оценивать себя, способность создавать средства и способы решения задач, способность формулировать новые цели и задачи, способность формулировать критерии контроля и оценки деятельности, способность создавать (подбирать) эталоны решений задач и пр. К основным психологическим показателям также относится способность к общению. В качестве показателей способности к общению были использованы способность учитывать другую точку зрения, способность изменить свою точку зрения, если другой докажет необходимость этого, способность совместно формулировать критерии контроля и оценки, способность совместно формулировать цели и задачи, способность совместно создавать средства и способы, способность совместно синтезировать общий результат, способность к взаимопомощи и взаимовыручке, способность выслушивать другого не перебивая, способность уважать другую точку зрения и пр.

К основным предметным результатам относится системность (целостность) осваиваемых знаний, умений и навыков и «теоретический» (всеобщий) характер. Предметные результаты экспериментального исследования убедительно показывают, что применение технологии конструирования новых возможностей в образовательном процессе качественно изменяет результат образования и значительно сокращает время обучения, по сравнению с образовательными технологиями, основанными на присвоении.

В качестве диагностических ситуаций использовались нестандартные ситуации, предполагавшие необходимость получения парадоксальных результатов практического действия (т.е. результатов, на первый взгляд противоречащих освоенному понятию). К таким результатам приводит применение способа в нестандартных условиях. Например, если для учащихся вторых классов задать начальный (острый) угол величиной в 45 градусов и предложить нарисовать пять увеличивающихся в два раза углов. В этом случае второй угол будет прямым, третий – развернутым (прямая линия), четвертый и все последующие – круги.

Успешное решение этой задачи возможно только в том случае, если сформирована способность «за явлением видеть способ его происхождения», каким бы парадоксальным это явление ни выглядело. Правильное решение означает, что сформирована универсальная (а не частная) способность конструировать идеальную действительность практического действия и практически его осуществлять, соотнося идеальную и реальную его действительности. Если же способность сформирована как частная, то изменение условий задачи на нестандартные вызывает непреодолимые затруднения, поскольку учащийся не способен самостоятельно перестраивать схемы действия, а способен лишь осуществлять усвоенные схемы действия.

Как дополнительные диагностические методы применялись: наблюдение; беседа; опрос; метод поперечных срезов, анализ продуктов деятельности и др.

Методические результаты. К основным методическим результатам экспериментального исследования мы относим образовательную технологию конструирования новых возможностей (новых значений). В основе образовательной технологии конструирования новых возможностей лежит структура перехода между психическими деятельностями разного исторического типа. Исторические типы психических деятельностей отличаются характером их опосредованности. Переходы между историческими типами психической деятельности осуществляются в результате креативной деятельности. Ее структура является психологической основой образовательной технологии конструирования новых возможностей, целью которой является производство учащимися новых значений как средств конструирования новых психических деятельностей.

Теоретические результаты. К ним мы относим психологическую концепцию саморазвития. Эта концепция исходит из понимания человека как источника развития культуры, социума и самого себя. На наш взгляд, преодолеть адаптивный характер транслирующего образования можно только в том случае, если рассматривать развитие не как *способ «врастания»* в естественным образом сложившуюся социально-культурную ситуацию, а как *способ производства* самой социально-культурной ситуации. В этом случае развитие приобретает характер саморазвития в том смысле, что развитие как качественное самоизменение становится возможным только в результате производства средств развития самим развивающимся человеком. Поскольку человек есть культурно опосредованное существо, постольку в качестве нового средства саморазвития выступает культура нового типа. В частности, значения нового исторического типа. В условиях образования саморазвитие становится возможным за счет проектирования образовательной ситуации на основе исторического принципа как последовательности сменяющих друг друга исторических типов реальных ситуаций. Детерминантой саморазвития является проблема генезиса, представляющая собой противоречие между психической деятельностью прежнего исторического типа и реальной ситуацией нового исторического типа. В качестве способ разрешения генетической проблемы выступает совместная креативная деятельность.

Методологические результаты. К основным методологическим результатам экспериментального исследования мы относим метод креативного эксперимента (метод конструирования новых возможностей). Этот метод был разработан для организации саморазвития как качественного изменения психической деятельности за счет производства учащимися новых значений. Следствием метода конструирования новых возможностей является система принципов конструирования «сквозных» учебных дисциплин. Основным принципом конструирования таких дисциплин является исторический принцип усложнения практических проблем. Другим принципом является принцип конструирования системы учебных дисциплин.

Он означает, что логика усложнения положена в основу не только отдельных учебных дисциплин, но и всей системы учебных дисциплин. «Сквозная» учебная дисциплина представляет собой систему усложняющихся практических проблем, способы разрешения которых находятся самими учащимися.

Для разработки «сквозных» учебных дисциплин необходим исторический анализ соответствующей системы знания, в результате которого формулируется внутренняя логика смены исторических типов знания в процессе его развития. Особое внимание при разработке «сквозных» учебных дисциплин и всей «сквозной» системы учебных предметов следует уделять периодам смены исторических типов предметного знания, поскольку именно периоды смены типов предметного знания являются существенными для организации креативного обучения. Поскольку структура реальной ситуации (отображенная в структуре знания) определяет адекватную ей структуру психической деятельности, а структура перехода от одного исторического типа реальной ситуации к другому определяет психологическую структуру креативной деятельности, постольку структура реальной проблемной ситуации определяет структуру психологической проблемной ситуации. То есть, полностью определяет логику и характер креативного образовательного процесса.

Выводы. В результате осуществления многолетнего масштабного экспериментального обучения на основе образовательной технологии конструирования новых возможностей было установлено, что одним из главных практических результатов является изменение динамики учебной мотивации с отрицательной на положительную и постоянный рост интереса к учебе. Было показано, что не только учебная мотивация учащихся следует установленной закономерности, но и мотивация учителя, прошедшего соответствующую систему экспериментального обучения изменяется в соответствии с обнаруженной закономерностью.

Заключение. Экспериментальное исследование показало следующее.

1. В результате методологического анализа было выявлено, что установка на социально-культурную природу человека позволяет реализовать только одну частную модель развития – модель адаптивного развития (формирования). В рамках этой методологии развитие всегда будет представлять собой процесс социально-культурной адаптации человека в актуально существующий социум.

2. Были сформулированы основные положения метода конструирования новых возможностей как метода производства новых значений. К основным положениям этого метода относятся: человек имеет историческую (универсальную) природу; социум и культура есть продукт взаимодействующих индивидов; человек есть историческое существо, своей креативной деятельностью производящий историю природы, социума, культуры и самого себя; качественное самоизменение (саморазвитие) человека происходит в результате совместной креативной деятельности, представляющей собой способ производства человеком новых значений; саморазвитие есть способ существования человека, представляющий собой постоян-

ный переход от одного исторического типа психической деятельности к другому ее историческому типу в результате совместной креативной деятельности.

3. Логика разворачивания структуры креативной деятельности послужила теоретической основой для разработки образовательной технологии конструирования новых возможностей. Технология представляет собой четыре методические системы, каждая из которых состоит из связанных общей логикой конкретных методик, общей целью которых является создание соответствующих структурных компонентов психической деятельности нового исторического типа.

4. Эмпирические результаты доказывают, что технология конструирования новых возможностей способна решить главную проблему школьного образования – проблему учебной мотивации. Одним из главных психологических результатов экспериментального исследования является положительная динамика учебной мотивации на протяжении всего экспериментального обучения. Этот результат особо важен на фоне отрицательной динамики учебной мотивации, являющейся самой характерной чертой классической системы транслирующего образования.

5. Практическое применение технологии конструирования новых возможностей позволило решить проблему системности и «теоретичности» осваиваемых учащимися знаний. Удалось экспериментально показать, что технология способна обеспечить успешное освоение всеми детьми знаний, которые в реальной

практике классического школьного обучения осваиваются непрочно и формально. Особенно это относится к таким знаниям, содержанием которых является понятие «отношение». К таким знаниям относится понятие концентрации, пропорции, дискретной модели вещества, состоящей из разных «сортов» молекул, понятие «геометрическая форма» и пр.

Дальнейшие перспективы. Смыслом организации многолетнего экспериментального исследования стало создание теоретических и эмпирических оснований модели культуропорождающего (креативного) образования, которая смогла бы преодолеть проблемы культуропотребляющего (адаптивного) образования. Креативное образование может дать импульс содержательному реформированию системы обучения и воспитания. Креативное образование даст возможность воспитывать новые поколения не столько способными воспроизводить опыт прошлых поколений, сколько способными такой опыт производить (создавать). Главное, что может делать система креативного образования, – это воспитывать людей, способных в проблемных ситуациях производить новый опыт (новые знания; новые средства; новые значения и смыслы) и делать их социальным достоянием. Результаты проведенного экспериментального исследования дают основание уже сейчас начинать широкомасштабную практическую реализацию новых принципов культуропорождающего образования.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Агеев В.В. Психолого-педагогические основы саморазвития человека. – Алматы, 2011. – 438 с.
 Ageyev V.V. *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy samorazvitiya cheloveka [Psichologo-pedagogical bases of self-development of the person]*. – *Almaty, 2011. – 438 s.*

2. Агеев В.В. Технология конструирования новых возможностей // Открытая школа. Информационно-методический журнал – 2004, - N2 (27). – С. 25-39.
 Ageyev V.V. *Tekhnologiya konstruirovaniya novykh vozmozhnostey [Technology of designing of new possibilities] // Otkrytaya shkola. Informatsionno-metodicheskiy zhurnal – 2004, - N2 (27). – S. 25-39.*

3. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. – М.: Издательский Центр «Академия», 2001. – 592 с.
 Arsen'yev A.S. *Filosofskiy osnovaniya ponimaniya lichnosti [The philosophical bases of understanding of the person]*. – М.: *Izdatel'skiy Tsentr «Akademiya», 2001. – 592 s.*

4. Багитцев Г.С. Введение в диалектику творчества. – СПб, 1997. – 464 с.
 Batishchev G.S. *Vvedeniye v dialektiku tvorchestva [Introduction in creativity dialectics]*. – *SPb, 1997. – 464 s.*

5. Бахтин М.М. Автор и герой: к философским проблемам гуманитарных наук. – СПб: Азбука, 2000. – 336 с.
 Bakhtin M.M. *Avtor i geroy: k filosofskim problemam gumanitarnykh nauk [The author and the hero: to philosophical problems of the humanities]*. – *SPb: Azbuka, 2000. – 336 s.*

6. Бубер М. Два образа веры. – М.: Издательский дом АСТ, 1999. – 592 с.
 Buber M. *Dva obraza very [Two images of belief]*. – М.: *Izdatel'skiy dom AST, 1999. – 592 s.*

7. Бурменская Г.В., Слуцкий В.М. Одаренные дети. Сборник. – М., Прогресс, 1991. – 376 с.
 Burmenskaya G.V., Slutskiy V.M. *Odaronnyye deti [Exceptional children]*. *Sbornik. – M., Progress, 1991. – 376 s.*

8. Драиден Г., Вое Дж. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. – М.: ПАРВИНЭ, 2003. – 359 с.

Draiden G., Voye J. Revolutsiya v obuchenii. Nauchit' mir uchit'sya po-novomu [Revolution in training. To teach the world to study in a new fashion]. – М.: *PARVINE, 2003. – 359 s.*

9. Диалектическая логика. Т.2. // Категории сферы сущности и целостности. – Алма-Ата, 1987. – 544 с.
Dialekticheskaya logika. T.2. // Kategorii sfery sushchnosti i tselostnosti. – Alma-Ata, 1987. – 544 s.

10. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб., 2009. – 434 с.
Ilin Ye.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Creativity psychology, psychology of endowments]. – *SPb., 2009. – 434 s.*

11. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Фундаментальный культурно-исторический подход. Часть I. – Рига, ИК «Эксперимент», 1999. – 160 с.
Kudryavtsev V.T. Psikhologiya razvitiya cheloveka. Fundamental'nyy kul'turno-istoricheskiy podkhod [Psychology of development of the person. The fundamental cultural-historical approach]. Chast' I. – Riga, IK «Eksperiment», 1999. – 160 s.

12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебник для высших Слбодчиков В.И., Исаяев Ye.I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitiye sub'yektivnoy real'nosti v ontogeneze [Bases of psychological anthropology. Psychology of development of the person: development of a subjective reality in ontogenesis]: uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy – M., Shkola Press, 2000. – 416 s.*

13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М., 1995. – 420 с.
Slobodchikov V.I., Isayev Ye.I. Psikhologiya cheloveka [Psychology of the person]. – М., 1995. – 420 s.

14. Тодд Любарт, К.Муширу, С.Торджман, Ф.Зенасни. Психология креативности. Учебное пособие / Перевод с французского. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
Todd Lyubart, K.Mushiru, S.Tordzhman, F.Zenasni. Psikhologiya kreativnosti [Psychology of creativity]. Uchebnoye posobiye / Perevod s frantsuzskogo. – M.: «Kogito-Tsentr», 2009. – 215 s.
15. Шкуратов В.А. Историческая психология. – М., 1997. – 318 с.
Shkuratov V.A. Istoricheskaya psikhologiya [Historical psychology]. – M., 1997. – 318 s.
16. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). – М., 1994. – 347 с.
El'konin B.D. Vvedeniye v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoy teorii L.S.Vygotskogo) [Introduction in development psychology (in tradition of the cultural-historical theory of L.S.Vygotsky)]. – M., 1994. – 347 s.
17. AnaLouise Keating. Teaching Transformation. Transcultural Classroom Dialogues. Palgrave MacMillan, New York, 2007. – 279 p.
18. Bhatt B.D. Modern Methods of Teaching. Concept and Techniques. Kanishka Publishers, Distributors. New Delhi, 2002. – 141 p.
19. Bill Rogers. Effective Supply Teaching. Behaviour Management, Classroom Discipline and Colleague Support. Paul Chapman Publishing. William A. Rogers, 2003. – 136 p.
20. Kyriacou Ch. Effective Teaching in Schools. Theory and Practice. Third Edition. Nelson Thornes Ltd, 2009. – 186 p.
21. Chris Smith. Teaching Gifted and Talented Pupils in the Primary School. A Practical Guide. Paul Chapman Publishing, 2005. – 120 p.
22. David McNamara. Classroom pedagogy and primary practice. London and New York. 2002. – 176 p.
23. Douglas Newton. Teaching Design and Technology 3 – 11. Paul Chapman Publishing, 2005. – 193 p.
24. Gerald F. Ollington. Teachers and Teaching Strategies: Innovations and Problem Solving. Nova Science Publishers, Inc. New York, 2008. – 430 p.
25. Gerald Grant & Christine E. Murray. Teaching in America. The Slow Revolution. Harvard University Press, Cambridge; Massachusetts, London, England, 2002. – 289 p.
26. James McKernan. Curriculum and Imagination. Process theory, pedagogy and action research. London and New York, 2008. – 261 p.
27. Joelle K. Jay. Quality Teaching. Reflection as the Heart of Practice. The Scarecrow Press, Inc. Lanham, Maryland, and Oxford, 2003. – 225 p.
28. John Loughran. Researching Teaching: Methodologies and Practices for Understanding Pedagogy. Taylor & Francis e-Library, 2003. – 265 p.
29. Sharp J., Peacock G., Johnsey R., Simon S., Smith R. Alan Cross, Diane Harris. Primary Science. Teaching Theory and Practice. Fourth edition. Learning Matters Ltd., 2009. – 146 p.
30. Mary B. Klein. New teaching and teacher issues. Nova Science Publishers, Inc. New York, 2006. – 206 p.
31. Mary Kennedy. Inside Teaching. How Classroom Life Undermines Reform. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 2005. – 288 p.
32. Nathaniel L. Gage. A Conception of Teaching. Stanford University, School of Education. Stanford, CA, USA. Springer Science + Business Media, LLC, 2009. – 185 p.
33. Peter Jarvis. The Theory and Practice of Teaching. Second edition. Taylor & Francis e-Library, 2006. – 273 p.
34. Peter Westwood. What teachers need to know about teaching methods. ACER Press, Australia, 2008. – 114 p.
35. Peter Woods. Creative Teachers in Primary Schools. Open University Press, Buckingham-Philadelphia, 1995. – 210 p.
36. Prue Goodwin. Literacy through Creativity. David Fulton Publishers Ltd, London, 2004. – 161 p.
37. Richard Dunne & Ted Wragg. Effective Teaching. Taylor & Francis e-Library, 2005. – 51 p.
38. Robert T. Clemen & Robin Gregory. Creative Decision Making: A Handbook for Active Decision Makers. Decision Research 1201 Oak St. Eugene, OR 97401. 1995. – 58 p.
39. Stephen Petrina. The University of British Columbia, Canada. Advanced Teaching Methods for the Technology Classroom. Information Science Publishing, Hershey, London, Melbourne, Singapore. 2007. – 415 p.
40. Russell T., Munby H. Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection. Taylor & Francis e-Library, 2005. – 223 p.
41. Tracy Bridgeford, Karla Saari Kitalong, Dickie Selfe. Innovative Approaches to Teaching Technical Communication. Utah State University Press. Logan, Utah, 2004. – 369 p.
42. Ageyev V. Creative education as a method of «production» of a human being as subject of his own history. XXII World Congress of Philosophy. July 30-August 5, 2008. Seoul National University, Seoul, Korea.
43. Ageyev V. Creative education as a practical project. 11th European Congress of Psychology ECP09. Oslo, Norway 7 – 10 July 2009. Abstract.
44. Ageyev V. Creative education as a way of the organization of self-development. Manuscript. LAP Lambert Academic Publishing. Germany, Saarbrücken, 2010. – 453 p.
45. Carr W. Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession. The Falmer Press, London, New York and Philadelphia, 2005. – 204 p.
46. Clyde W., Delohery A. Using Technology in Teaching. Yale University Press New Haven and London, 2005. – 252 p.
47. Wragg E.C. Class Management in the Primary School. London and New York. Taylor & Francis e-Library, 2002. – 96 p.
48. Yo Jackson. University of Kansas. Encyclopedia of Multicultural Psychology. Sage Publications, Inc., 2006. – 493 p.

Ageyev V. Psychological foundations of creative education

Abstract. Problem of modern is its broadcasting, on the one hand, and, as consequence, character consuming, on the other hand. The idea of education as institute of transfer of last social experience to new generations has become obsolete for a long time. "Product" of education of this kind is the person directly depending on the actual possibilities and not capable to make their subject of generation. Consequence of such situation is inability of the person in a problem situation independently to design new possibilities that leads to that such person is capable to reproduce only forms of own existence and to function at the same level of development. Without an external push it is not capable to change the life, if necessary. This problem dares at the expense of change of type of education. His changes with the education, called to bring up ability to self-change at the expense of generation of new possibilities. It would be possible to name such type of education creative where under креативностью it is necessary to understand ability to generate new forms of own existence, new forms of own activity. Environment in which probably such generation, is creative dialogue. Products of creative dialogue are new values as the transformed forms of new activity. In the conditions of creative dialogue there is a redesignation of the objective world, i.e. transformation of culture of one historical type into culture of other historical type. Values represent itself as psychological means of designing new activities, i.e. as self-development means.

Keywords: *Translating education, creative education, technology of designing of new possibilities, creative dialogue*

Кононенко А.О.

Самопрезентація як регулятор діяльності викладача соціогуманітарних дисциплін

Кононенко Анатолій Олександрович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Анотація. У статті розглянуто сутність феномену самопрезентації викладача соціогуманітарних дисциплін. Підготовка професійно компетентного викладача одним з актуальних завдань і предметом наукових дискусій та роздумів учених сучасності й минулого. Самопрезентація в процесі життєдіяльності суб'єкта виступає важливим регулятором його соціальної поведінки. Доведено, що самопрезентація сприяє пізнанню себе як суб'єкта діяльності, удосконаленню себе, прагненню досягти самоповаги та успішної взаємодії з людьми з найближчого оточення, що є важливим для викладацької діяльності.

Ключові слова: самопрезентація, викладач соціогуманітарних дисциплін, педагогічна діяльність

Постановка проблеми. Проблема дослідження особливостей самопрезентації викладача соціогуманітарного профілю є актуальною та малорозробленою, оскільки функція, яку він виконує у суспільстві, є надзвичайно важливою. Але, на жаль, вона має тенденцію до спрощення, зсуву від власно педагогічної діяльності до функції трансляції знань, пасивної відтворювальної діяльності.

Аналіз публікацій. Проблема самопрезентації особистості вперше була поставлена представниками символічного інтеракціонізму (Ч. Кулі, Дж. Мід, Г. Блумер, М. Кун, Т. Макпартленд, Е. Гоффман, Т. Шибутані та ін.), якими були закладені провідні методологічні напрями дослідження самопрезентації особистості: диференціація моделей самопрезентації, стратегії та техніки самопрезентації тощо. В зарубіжній психології самопрезентація розглядалася як *загальна особливість соціальної поведінки особистості*, що змінює свій характер залежно від цілей «актора» і обставин (Т. Лірі, А. Шленкер, Д. Маркус та ін); як навмисна усвідомлювана поведінка, спрямована на створення певного враження у оточуючих (М. Рісс, Дж. Тедеші); як засіб підтвердження образу Я та підтримки самооцінки (Б. Шленкер, М. Вейголд, М. Лірі, Р. Ковальські та ін.).

У вітчизняній психології традиції дослідження самопрезентації представлені опосередковано: через методологічні механізми (М.М. Бахтін, С.Л. Рубінштейн) та онтогенетичні аспекти (І.С. Кон, М.І. Лісіна, К.С. Панасенко, Н.В. Серебрякова, М.В. Яремчук та ін.).

Самопрезентація – це, в першу чергу, засіб підтвердження образу Я та підтримки самооцінки, тобто, усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес (залежно від ситуації), який здійснюється активним суб'єктом. Самопрезентація розглядається як стійка особистісна характеристика, що базується на індивідуальних властивостях психіки, є реальним засобом формування образу Я. В системі особистісних орієнтирів вона помічає «точку перетину» соціального та внутрішньопсихологічного в структурі особистості: вона, нібито, виходить із соціальних стандартів, які формуються в суспільстві (розмежування реального та ідеального образу, створення моделі поведінки, яка на даний момент відповідає виконуваним ролям, іміджу, соціально схвалюваній моделі), та, водночас, торкається таких глибинно-психологічних підструктур, як індивідуально-типологічні відмінності, базовий емоційний фон психіки, екстра-інтраверсія, особливості реакції афіліації тощо.

Мета – виявити та теоретично обґрунтувати взаємозв'язок особливостей особистості викладача та його діяльності з його самопрезентацією.

Самопрезентація – це процес, за допомогою якого людина прагне сформуванню у інших людей враження про себе. Успіх самопрезентації залежить від умінь подати себе іншим людям, привернути до себе увагу, актуалізувати інтерес людей до своїх якостей.

Спілкуючись з різними людьми, беручи участь в різних діях та поведінкових актах, вибираючи собі стиль одягу і поведінки, людина впроваджує свої індивідуальні властивості у власну індивідуальну соціальну ситуацію розвитку, що надає поштовх для розвитку так званої «природної самопрезентації». Разом з природною самопрезентацією існує і усвідомлено заздалегідь спланована тактика позиціонування своєї особистості, або «штучна презентація». Поняття самопрезентація походить від англійського слова «самоподання», тобто надання іншим людям певної інформації про себе за допомогою незлічених стратегій поведінки, що полягають в пред'явленні свого зовнішнього образу оточуючим.

У зв'язку з цим необхідно, на наш погляд, сформулювати основні характеристики соціальної поведінки особистості. Соціальна поведінка не є всього лише системою дій людини в суспільстві, вона виникає як неминуче взаємопроникнення світу соціуму і світу людини в актах спілкування і в актах психічної діяльності. У цьому сенсі вона заснована на включенні всього багатства суспільних відносин в структуру людської особистості. «Частка» власне соціальної поведінки суб'єктів в їх житті варіюється, залежить від установок самої людини і від специфіки соціальних ситуацій.

Самопрезентація як своєрідна маніпулятивна технологія передбачає, що головним в ній виступає прагнення до того, щоб у об'єкта самопрезентації в момент розставання з суб'єктом виникло відчуття, що без подальшої співпраці ніяк не обійтись, виникла свого роду залежність. Щоб володіти ситуацією спілкування повною мірою суб'єкт повинен володіти широким спектром знань, умінь і навичок, до яких можна віднести:

- умінь швидко і точно розпізнавати властивості і стан конкретної людини;
- умінь створювати позитивне враження про себе за допомогою міміки, пантоміміки, інтонацій, риторичних оборотів;
- умінь зв'язно пояснити, ненав'язливо показати конкретній людині ті нові можливості, які вона отримує після початку співпраці;

– уміння показати навички ділової взаємодії з тим, щоб продемонструвати свою здатність цінувати своє і чужий час, оптимальним чином організувати ділову діяльність.

Самопрезентація як невід'ємна частина індивідуальної соціальної ситуації кожної людини дозволяє:

– отримувати від інших людей потрібні ресурси (матеріальні, інформаційні, емоційні та інші). Людина, що уміє подати себе, легше за інших влаштується на роботу, сподобається чоловікові або жінці, знайде спільну мову з керівником і т.д.;

– конструювати образ власного Я. Образ Я залежить не тільки від власних переконань суб'єкта, але також і від того, як, на його думку, його бачать інші;

– відносно гладко протікати соціальним контактам. У спілкуванні це дозволить істотно згладити моменти критики, понизити конфронтацію і агресію.

В цілому, в процесі спілкування і соціальної взаємодії, за допомогою самопрезентації, суб'єкт здатний не тільки дивитися на себе очима партнера, але і коректувати власну поведінку відповідно до його очікувань, якщо його мета – створити найбільш сприятливе враження. Побічно це дозволяє контролювати і поведінку інших людей.

Основні самопрезентаційні стратегії отримання позитивного ставлення людей – це:

- вираз своїй симпатії до іншої людини.
- створення видимості схожості.
- збільшення своєї фізичної привабливості.
- демонстрація власної скромності.

Для ефективного виконання саме педагогічної діяльності викладач соціогуманітарного профілю має усвідомлювати структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, впливи та важелі, необхідні для становлення майбутнього фахівця та його особистості (О.А. Гульбс [2], Н.В. Кузьміна [4], О.Д. Сафін [8], В.А. Сластьонін [6], та ін.). Так, О.А. Гульбс підкреслює, що професіоналом можна вважати викладача ВНЗ, який оволодів нормами професійної діяльності, професійного спілкування і здійснює їх на високому рівні, добиваючись професійної майстерності, дотримуючись професійної етики, слідуючи професійним ціннісним орієнтаціям; який розвиває і змінює свою особистість і індивідуальність засобами професії; який прагне й уміє викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності, сприяє підвищенню ваги і престижу своєї професії в суспільстві, гнучко враховує нові запити суспільства до неї [2].

Складність формування особистості викладача ВНЗ полягає, на наш погляд, у тому, що означені якості необхідно заломлювати через дві категорії викладачів, які існують у сучасних вишах: це фахівці, у яких домінує саме педагогічна, комунікативна спрямованість, та фахівці з вираженою науково-дослідницькою позицією. Вважаємо, що досліджувана нами проблема моделей самопрезентації викладача вишу набуває в даному контексті особливого звучання. Професіоналізм викладача соціогуманітарного профілю – це, у першу чергу, інтегративна властивість особистості, що відображає унікальний для кожного педагога взаємозв'язок і змістовне наповнення компонентів, що входять до складу таких властивостей як професійна компетентність, моральність, ініціатива і майстер-

ність, що дозволяє кількісно і якісно охарактеризувати неповторну індивідуальність викладача, спираючись на яку можна визначити шляхи підвищення конкурентоздатності викладача на сучасному ринку освітніх послуг. Становлення самопрезентації як елементу професіоналізму викладача потребують від фахівця уміння бачити та формувати педагогічні завдання лекційного або практичного заняття, передбачати педагогічні ситуації та оптимальні способи їх розв'язання.

Низка вчених, досліджуючи особистість викладача вищого навчального закладу, як провідні характеристики його особистості виокремлюють поняття «компетентність» і «майстерність» (В.А. Семиченко [10], С.Д. Смирнов [11], В.І. Юрченко [12], В.О. Ясвін [13] та ін.). На наш погляд, ці категорії в побудові особистості викладача соціогуманітарного профілю є важливими, особливо в сучасному контексті розуміння освіти як спеціально організованого гуманітарного середовища: психологічна компетентність та майстерність викладача вишу повинні заломлюватися через особистісно-гуманну орієнтацію, вільну орієнтацію в науково-предметному просторі, володіння сучасними педагогічними технологіями, здатність взаємодіяти з колегами, набуття інноваційного досвіду та вміння передавати його іншим.

Від рівню комунікативного розвитку викладача вишу залежить не тільки легкість встановлення контактів зі студентами з позиції їх виховання, але й ефективність цього спілкування з позиції передачі знань. Для формування керівництва процесом розвитку та становлення сучасних студентів важливим стає важливою активізація проєктувальних компонентів у самопрезентаційній моделі поведінки.

Є.О. Клімовим були виділені важливі риси, які, на наш погляд, можуть бути включені у загальну модель самопрезентації викладача соціогуманітарного профілю, а саме: уміння слухати та вислуховувати інших, висока комунікативна культура, позиціонування себе як спостережливої людини [8].

М.К. Сергєєв розробив характеристику особистості викладача вишу як єдність чотирьох «блоків», перший з яких містив в собі опис властивостей і характеристик особистості, що виражають її етично-світоглядні й громадські позиції з урахуванням сучасних запитів суспільства й особистості; другий блок включав індивідуально-типологічні властивості викладача - стиль спілкування і його ментальність, емоційність та її динаміку, здібність до імпровізації, розвиненість професійної інтуїції тощо, без яких не можна зрозуміти і реалізувати авторську природу педагогічної діяльності; третій блок відображав уміння і навички фахівця, система яких повинна бути необхідною і достатньою для організації цілісно орієнтованого педагогічного процесу в різних ситуаціях професійної діяльності, а четвертий блок передбачав урахування системи знань педагога, яка повинна адекватно представляти цілісну наукову картину педагогічної діяльності, бути вичерпною для реалізації значення і установок професійної діяльності, відображеної в першому блоці [7].

Дослідження О.А. Гульбс виявили низку особистісних, професійних, соціальних, психологічних якос-

тей та педагогічних здібностей викладача вищої школи, яких потребує його професійна діяльність та які були включені нею у психограму:

– професійна мотивація: професійні інтереси, ціннісні орієнтації, установки, професійна спрямованість;

– професійна цілеспрямованість: постановка професійних задач, прогнозування результатів, вибір методів навчання, психологічна грамотність;

– професійна компетентність: методична, психологічна, комунікативна, акмеологічна, рефлексивно-дослідницька та організаційна, професійні уміння та навички;

– морально-етичні якості: світогляд, ідеали, цінності, гуманність, професійна етика, мораль, принциповість, переконання, спрямованість, рівень притягань, патріотизм, авторитет, імідж, громадянська активність, оптимізм; високий рівень відповідальності, загальної та психологічної культури;

– організаційно-конструкторські якості: лідерство, конструктивність діяльності; планування, моделювання навчального процесу та інноваційних технологій; володіння педагогічною технікою;

– емоційно-вольові якості: емпатія, оптимізм, емоційно-вольова стійкість, поважність, стресостійкість, адекватність поведінки, витримка, самовладання, твердість характеру;

– когнітивні якості: професійні знання; аналітичність, критичність, гнучкість, креативність, інноваційність мислення; розвинені пам'ять, увага, сприйняття, спостережливість; стійкість уваги; активна інтелектуальна діяльність, науково-педагогічна ерудиція, науковий пошук, науково-дослідницька діяльність [2].

На наш погляд, ця вдала класифікація може бути доповнена інформаційною компетентністю викладача соціогуманітарного профілю у виші, яка повинна володіти системними властивостями (цілісність, динамічність, відкритість) та містити такі компоненти як цільовий, змістовний, технологічний та оцінно-результативний.

І.А. Княжева в структурі діяльності викладача вищого навчального закладу особливу роль приділяє педагогічним технологіям, в яких особливий акцент робиться на підвищенні ефективності навчального процесу [3]. Тому, на думку науковця, сучасні технології навчання у вишу передбачають, у першу чергу, впровадження системно-структурного процесу із виділенням певних навчальних одиниць, націлених на рішення освітніх задач [3].

За В.О. Сластьоніним педагогічна технологія у викладацькій діяльності – це, перш за все, своєрідний самостійний різновид діяльності, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і має високий рівень ефективності, надійності, гарантований результат [6].

Нам імпонує введений О.В. Мамічевою термін «психологічна техніка», який певною мірою розкриває внутрішні механізми становлення самопрезентаційної моделі викладача соціогуманітарного профілю [5]. У зміст поняття «психологічна техніка» автор включає дві групи компонентів: перша пов'язана з умінням викладача вищої школи керувати своєю по-

ведінкою, це – оптимальне керування емоціями, настроєм, прояв соціально-перцептивних здібностей; володіння технікою мови; виразна демонстрація вихованцям певних почуттів, суб'єктивного ставлення до тих чи інших дій вихованців; вміння пізнавати їхній внутрішній душевний стан. Друга – пов'язана з умінням викладача вищої школи впливати на особистість студента і колектив та розкриває процесуальний бік процесу навчання й виховання: дидактичні, організаційні, конструктивні, комунікативні вміння; технологічні прийоми висування вимог, керування педагогічним спілкуванням тощо [5].

Аналіз наукових джерел, присвячених дослідженню особистості викладача вишу, дозволяє нам стверджувати, що модель самопрезентації викладача соціогуманітарного профілю виступає своєрідним ядром його професіоналізму: професійне становлення викладача вищого навчального закладу містить такі провідні блоки, як блок психологічних особливостей, які можуть змінюватися, вдосконалюватися протягом професійного шляху; блок особливостей професійної підготовки та професійної діяльності, які суттєво впливають на розвиток здібностей, формування професійно важливих знань, умінь та навичок; блок професійної взаємодії, який передбачає наявність викладацьких традицій, авторитетних колег, забезпечує стабілізацію існування викладача у професійному співтоваристві.

Серед нечисленних досліджень особливостей особистості викладача соціогуманітарного профілю особливе місце займають наукові напрацювання Т.Є. Гнатюк, яка приділила дослідницьку увагу особистості викладача гуманітарних дисциплін військових вишів [1]. Зокрема, на думку автора, розвиток мотивації викладачів гуманітарних дисциплін військових вищих навчальних закладів припускає надання їх діяльності по вдосконаленню учбово-виховного процесу глибокого особистісного смислу, формування у них педагогічного ідеалу викладача, позначення чітких перспектив в професійному рості, демократизацію рішення кадрових проблем та ін.

Підвищення професійної підготовленості викладачів пов'язане з підвищенням їх методологічної, психолого-педагогічної, методичної та предметної підготовки. На думку С.Д. Смирнова, професіоналізм викладача ВНЗ виражається у вмінні бачити і формулювати педагогічні завдання на основі педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення [11].

На думку Т.Є. Гнатюк, формування почуття упевненості у своїх силах і можливостях викладачів гуманітарних дисциплін досягається за допомогою чуйного відношення до них з боку керівництва і колективу, росту їх професійної майстерності, а створення оптимальних умов для формування професійної готовності викладачів гуманітарних дисциплін військових вишів до ефективного здійснення педагогічної діяльності припускає: вдосконалення підбору і розставляння кадрів викладацького складу; раціональне використання робочого часу педагогів; усебічне методичне і матеріально-технічне забезпечення учбового процесу; формування здорового морально-психологічного клімату в кафедральних колективах; поліпшення умов праці і відпочинку викладачів та ін. [1]. Погоджую-

чись взагалі з авторськими припущеннями щодо необхідності формування у викладачів соціогуманітарного профілю упевненості та відчуття суб'єктивного благополуччя, вважаємо за доцільне відмітити, що Т.Є. Гнатюк повністю виключила з цього процесу суб'єктивні, індивідуально-особистісні компоненти, які, на наш погляд, є провідними; серед яких індивідуальний стиль самопрезентації відіграє не останню роль.

Для повного та всебічного розуміння ролі самопрезентації в діяльності викладача соціогуманітарного профілю необхідно чітко виявити особливості його діяльності, які, на наш погляд, відрізняються від професійної діяльності викладачів інших профілів:

1) духовний характер діяльності, яка здійснює глибокі, позитивні внески у особистість студента;

2) прогностичний характер, особлива мотивація діяльності, яка передбачає визначення перспектив підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю як представників певної професії та як особистостей;

3) інформаційно-аналітичний характер, постійне підвищення власного методологічного, методичного, психолого-педагогічного та фахового рівнів.

Традиційно в психолого-педагогічній науці визнається поліфункціональність викладацької діяльності: вміння в кожній події виокремлювати освітній, виховний та розвивальний шари, варіативність, відсутність жорсткої детермінованості подій, прогнозування можливого розвитку подій та відносин у колективі студентів, постійна професійна рефлексія тощо.

Отже, в сучасній науці склалося певне коло уявлень щодо особистості викладача вищого навчального закладу, особливими рисами якого виокремлюються компетентність, професіоналізм, дидактичність та прогностичні здібності та ін. Особливе місце займає психологічний аналіз викладацької діяльності у виші, яка має свою специфіку в залежності від фаху та рівню професійної майстерності, але майже відсутня розгорнута наукова інформація щодо особливостей особистості викладача соціогуманітарного профілю та специфіки його діяльності.

Висновки. Нами було розроблено структурно-функціональну модель самопрезентації викладачів соціогуманітарних дисциплін. Модель самопрезентації нами розглядається як замкнена система, структу-

рні компоненти якої об'єднуються в єдине ціле складними багаторівневими зв'язками і відносинами. Ці зв'язки і відносини впливають один на одного і на ефективність дії моделі самопрезентації. Основними індивідуально-особистісними конструктами, що складають диференціальну складнопорядковану модель самопрезентації викладача соціогуманітарного профілю, виступають: індивідуальний; індивідуально-мультисуб'єктивний; особистісний; особистісно-мультисуб'єктивний конструкти. Кожен з виділених конструктів, виконуючи певну функцію у загальній моделі самопрезентації може бути базовим або координаційним – базовий конструкт акцентує увагу на універсальності симптомокомплексів, які входять до нього, а координаційний розкриває ступінь занурення симптомокомплексу в процес суб'єкт-суб'єктних відносин (ми називаємо його мультисуб'єктивним конструктом). Перший, індивідуальний конструкт, є універсальним та містить симптомокомплекс властивостей психіки, що відносяться до темпераменту (емоційність, сензитивність, психомоторика, пластичність); другий, індивідуально-мультисуб'єктивний конструкт, є координаційним, заломлює властивості психіки, що відносяться до темпераменту через суб'єкт-суб'єктну систему координат (соціальна емоційність, соціальна психомоторика, соціальна пластичність); третій, особистісний конструкт, є універсальним та містить симптомокомплекс типів характеру та особливостей мотивації; четвертий, особистісно-мультисуб'єктивний конструкт, містить симптомокомплекс індивідуальних мультисуб'єктивних установок, особливостей агресивності і конфліктності та індивідуальні стрес-долаючі стратегії).

Таким чином, самопрезентація в процесі життєдіяльності суб'єкта виступає важливим регулятором його соціальної поведінки. При розгляді проблем соціальної детермінації поведінки особистості особлива увага приділяється специфіці пізнання навколишнього світу, усвідомленню свого ставлення до нього, пізнанню себе як суб'єкта діяльності, удосконаленню себе, прагненню досягти самоповаги та успішної взаємодії з людьми з найближчого оточення, що є важливим для особистості викладача та його діяльності.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Гнатюк Т.Е. Формирование готовности преподавателей гуманитарных дисциплин военных вузов к эффективному осуществлению педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание научной степени канд.пед.наук: спец.13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Спб, 2002. – 22с.
Gnatjuk T.E. Formirovanie gotovnosti prepodavatelej gumanitarnyh disciplin voennyh vuzov k jeffektivnomu osushhestvleniju pedagogicheskoy dejatel'nosti [Formation of readiness of humanities teachers of military schools for effective implementation of educational activities] avtoref. dis. na soiskanie nauk.stepeni kand.ped.nauk: spec.13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija». – Spb, 2002. – 22s.
2. Гульбс О.А. Підготовка викладача до інноваційної діяльності // Актуальні проблеми психології : збірник / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. 3 : Консультативна психологія і психотерапія, Вип. 6. – С. 277-286.
Gul'bs O.A. Pidgotovka vkladacha do innovacijnoi dijal'nosti // Aktual'ni problemi psihologii : sbornik [Training of teachers for innovation activities // Actual problems of psychology: a digest] / In-t psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraini. – K., 2009. – T. 3 : Konsul'tativna psihologija i psihoterapija, Vip. 6. – S. 277-286.
3. Княжева І.А. Культурологічний підхід в педагогічній освіті // Наша шк. – 2009. – № 2. – С. 7-12.
Knjazheva I.A. Kul'turologichnij pidhid v pedagogichnij osviti [Culturological approach in teacher's education] // Nasha shk. – 2009. – № 2. – S. 7-12.
4. Кузьміна Н.В. Формирование педагогических способностей. Л.: Изд. ЛГУ, 1961. – 98 с.
Kuz'mina N.V. Formirovanie pedagogicheskikh sposobnostej [Formation of pedagogical abilities]. L.: Izd. LGU, 1961. – 98 s.
5. Мамічева О.В. Теоретико-методологічні основи дослідження професійних здібностей педагога у психології // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія 22, 2008. – С.145-152.

6. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2008.
Pedagogika: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Pedagogy: Textbook for students of pedagogical higher educational institutions] / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shijanov; Pod red. V.A. Slastenina. - M.: Izdatel'skij centr "Akademija", 2008.
7. Педагогика и психология высшей школы: Уч. пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. - 544 с.
Pedagogika i psihologija vysshej shkoly: Uch. posobie [Pedagogy and Psychology of Higher School: Textbook] /Otv. red. M.V. Bulanova-Toporkova. - Rostov-na-Donu: Feniks, 1998. - 544 s.
8. Психология: воспитание, обучение: Уч. пособие для вузов. - М., 2000. - 376 с.
Psihologija: vospitanie, obuchenie: Uch. posobie dlja vuzov. [Psychology: Education, Training: Training. Manual for schools] - M., 2000. - 376 s.
9. Сафин О.Д. Особистісне та професійне самовизначення як психологічна основа реалізації особистості у діяльності / Правничий вісник Університету «КРОК». - К., 2012. - Вип. 12.
Safin O.D. Osobistisne ta profesijne samoviznachennja jak psihologichna osnova realizacii osobistosti u dijal'nosti [Personal and professional self-determination as psychological basis for the implementation of individual activities] / Pravnichij visnik Universitetu «KROK». - K., 2012. - Vip. 12.
10. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности. - К.: Вища школа, 2004. - 336 с.
Semichenko V.A. Psihologija pedagogichnoї dijal'nosti [Psychology of teaching activities] . - K. : Vishha shkola, 2004. - 336 s.
11. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 400 с.
Smirnov S.D. Pedagogika i psihologija vysshego obrazovanija. Ot dejatel'nosti k lichnosti [Pedagogy and psychology of Higher education. From activity to personality]. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005. - 400 s.
12. Юрченко В.І. Проблеми підготовки вчителя національної школи: етнопсихологічний ракурс // Освіта і управління. - 2004. - т.7, число 2. - С.103-113.
Jurchenko V.I. Problemi pidgotovki vchitelja nacional'noi shkoli: etnopsihologichnij rakurs [Problems of national school teacher: ethno-psychological perspective] // Osvita i upravlinnja. - 2004. - t.7, chislo 2. - S.103-113.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.
Jasvin V.A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju [Educational milieu: From modeling to design]. - M.: Smysl, 2001. - 365 s.

Kononenko A.A. Self-presentation as a regulator of humanities disciplines teacher

Abstract. The article considers the essence of the phenomenon of self-presentation humanities disciplines teacher. Training of professionally competent teacher is one of the urgent tasks and the subject of scientific discussion and thinking of contemporary and the foretime scholars. Self-presentation during the process of life of the subject acts as an important regulator of its social behavior. It is proved that knowledge of self-presentation contributes itself as a stakeholder; improve itself, the desire to achieve self-esteem and successful interaction with people from the close milieu, which is important for teaching activity.

Keywords: self-presentation, the teacher humanities disciplines, teaching activities

Кононенко А.А. Самопрезентация как регулятор деятельности преподавателя социогуманитарных дисциплин

Аннотация. В статье рассмотрена сущность феномена самопрезентации преподавателя социогуманитарных дисциплин. Подготовка профессионально компетентного преподавателя одной из актуальных задач и предметом научных дискуссий и размышлений ученых современности и прошлого. Самопрезентация в процессе жизнедеятельности субъекта выступает важным регулятором его социального поведения. Доказано, что самопрезентация способствует познанию себя как субъекта деятельности, совершенствованию себя, стремлению достичь самоуважения и успешного взаимодействия с людьми из ближайшего окружения, что важно для преподавательской деятельности.

Ключевые слова: самопрезентация, преподаватель социогуманитарных дисциплин, педагогическая деятельность

Мул С.А.

Результати дослідження нервово-психічної нестійкості співробітника правоохоронного органу

Мул Сергій Анатолійович, кандидат психологічних наук,
викладач кафедри соціальної психології та психотерапії,

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова; м. Київ, Україна

Анотація. В статті наводяться результати дослідження нервово-психічної нестійкості співробітника правоохоронного органу України та їх вплив на ступінь виконання посадових обов'язків в період нестабільної суспільно-політичної обстановки в окремо взятому регіоні держави.

Ключові слова: нервово-психічна нестійкість, співробітник, екстремальність, обстановка, схильність, стан

У сучасних умовах вирішальним фактором ефективного та якісного функціонування психології готовності до правоохоронної діяльності є сформованість і визначеність в співробітника психологічних рис, якостей, в поєднанні з професійно отриманими і набутими знаннями, навичками і вміннями такої діяльності. Адже персонал виконує завдання із протидії проникненню на територію України організованих, озброєних груп і окремих осіб, які загрожують суверенітету, цілісності держави, охорони суверенних рубежів.

Реформи, котрі відбуваються в суспільстві сьогодні вимагають кардинальних змін в організації органів охорони і захисту кордону, а також висувають неабиякі вимоги до професіоналізму офіцерів-прикордонників.

Професійна діяльність співробітника являє собою суспільно необхідне заняття, пов'язане зі здійсненням складних і відповідальних службових функцій в екстремальних умовах. Офіцери та підлеглі прикордонники мають специфічний режим військової праці.

Співробітник правоохоронного органу в процесі виконання оперативно-службових задач підлягають впливу великої кількості стресорів, які викликають фізіологічні та емоційні психічні зміни, що нерідко знижують працездатність, негативно впливають на самопочуття.

Співробітник правоохоронного органу, керуючи соціальними та трудовими процесами, змушений в силу обставин відчувати такі психічні стани, як стан невизначеності, дефіциту часу для прийняття оптимального рішення, стан психічної напруженості, гіпервідповідальності, фрустрації, які зумовлені усвідомленням того, що в своїй професійній діяльності він не застрахований від помилок.

Для співробітника правоохоронного органу важлива емоційна стабільність, яка дозволяє в екстремальних умовах активізувати механізми психологічного захисту, долати страхи, переключати увагу на необхідні раціональні рішення та дії. Таким чином, очевидним є необхідність наявності у співробітників певних психологічних характеристик, які допоможуть забезпечити йому якісне та своєчасне виконання оперативно-службових завдань. Отже, певні психологічні якості є складовою практичної психології готовності співробітника правоохоронного органу до виконання завдань в умовах ускладнення суспільно-політичної обстановки.

Враховуючи екстремальний характер бойової діяльності правоохоронців нами вивчено нервово-психічну нестійкість співробітників (НПН) з використанням методики «Прогноз».

Під НПН розуміють схильність досліджуваного до зривів нервової системи при значних фізичних, психічних та інших навантаженнях. Поняття НПН поєднує патологічні та перед патологічні особливості особистості, що знижує можливість адаптації офіцера до ускладнених, стресових умов оперативно-службової діяльності. Найчастіше вона спостерігається при акцентуації характеру, прикордонних станах. У її походженні головну роль відіграють біологічна неповноцінність нервової системи разом з несприятливими психічними і соціальними умовами.

Аналіз результатів психологічного дослідження за методикою «Прогноз» дозволяє виявити осіб з ознаками нервово-психічної нестійкості. Вона дозволяє виявити окремі дохворобні ознаки порушень особистості, а також оцінити ймовірність їх розвитку і проявів у поведінці й діяльності досліджуваного.

Шкала нервово-психічної нестійкості, яка відображає стійкість до стресів, вміння адаптуватися в нових соціальних умовах, рівень розвитку саморегуляції. Низький бал свідчить про надійний захист від дії стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій, що базується на впевненості в собі, оптимістичності та активності. Навпаки, високий бал дозволяє припускати наявність депресивного синдрому, педагогічної занедбаності, психопатизації різних видів, які створюють передумови для імпульсивної поведінки, агресивного ставлення до соціального оточення чи відлюдкуватості, інертності, зниженої соціальної активності тощо.

Шкала – схильність до суїциду, дає змогу припускати наявність ознак депресивного синдрому, тенденцію у поведінці на самознищення або наявність факторів, які можуть призвести до самогубства. Тому високий бал за цією шкалою викликає необхідність додаткової співбесіди з обстежуваним, щоб визначити наявність психологічної проблеми.

Шкала – схильність до містичного зриву (або нервово-психічного). Високий бал за цією шкалою дозволяє припускати нестійкість емоційного стану, який виявляється у частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості, недостатній саморегуляції. Крім того, за результатами тестування за цією шкалою можна одержати додаткову інформацію про надчутливість, недовірливість, замикання в собі, образливість тощо.

Дослідженням охоплено 124 співробітника правоохоронного органу:

В офіцерів з **НПН** навіть незначна невідповідність між вимогами, що висуває військова діяльність і можливостями особистості досліджуваного може призво-

дити до значних відхилень у поведінці та військово-професійній діяльності.

Отже, розпочнемо аналіз дослідження з групи співробітників у яких виявлено незадовільний та граничний стан **НПН**.

IV – незадовільна нервово-психічна нестійкість.

У 4-х досліджуваних (це становить 3,2%) виявлено незадовільний рівень нервово-психічної нестійкості і відносяться вони до **IV групи НПН**.

У 3-х з них (це становить 2,4%) виявлено схильність до **суїцидальної поведінки**.

У 4-х з них (це становить 3,2%) виявлено схильність до **містичних зривів**.

Прогноз несприятливий. Висока вірогідність зривів. Необхідне додаткове медичне обстеження психіатра, невропатолога.

Граничний стан – незадовільна нервово-психічна нестійкість.

У 4-х досліджуваних (це становить 3,2%) виявлено **граничний стан**.

У 3-х з них (це становить 2,4%) виявлено схильність до **суїцидальної поведінки**. У 3-ох з них (це становить 2,4%) виявлено схильні до **містичних зривів**.

Прогноз несприятливий. Ймовірна вірогідність зривів. Задовільна НПС.

У 26-ти досліджуваних (це становить 20,9%) виявлено задовільний рівень нервово-психічної стійкості і відносяться вони до **III групи НПС**.

У 3-х з них (це становить 2,4%) виявлено **не значну схильність до суїцидальної поведінки**.

У 3-х з них (це становить 2,4%) **значну схильність до суїцидальної поведінки**.

У 8-ми з них (це становить 6,4%) виявлено **не значну схильність до містичних зривів**.

У 10-ти з них (це становить 8,0%) виявлено **значну схильність до містичних зривів**.

Прогноз малосприятливий. Зриви можливі, особливо в екстремальних ситуаціях. Добра нервово-психічна нестійкість

У 68-ми досліджуваних (це становить 54,9%) виявлено добрий рівень нервово-психічної стійкості і відносяться вони до **II групи НПС**.

У 3-х з них (це становить 2,4%) виявлено **не значну схильність до суїцидальної поведінки**.

У 3-х з них (це становить 2,4%) **значну схильність до суїцидальної поведінки**.

У 24-х з них (це становить 19,3%) виявлено **не значну схильність до містичних зривів**.

У 11-ти з них (це становить 8,8%) **значну схильність до містичних зривів**.

Прогноз сприятливий. Зриви маловірогідні.

Висока нервово-психічна нестійкість.

У 22-х досліджуваних (це становить 17,8%) виявлено високий рівень нервово-психічної стійкості і відносяться вони до **I групи НПС**.

Не виявлено схильність до **суїцидальної поведінки** ні в кого з співробітників.

У 1-ого з них (це становить 0,8%) виявлено **не значну схильність до містичних зривів**.

Прогноз сприятливий. Зриви майже не вірогідні. Можна рекомендувати на спеціальності, які потребують підвищеної НПН.

Враховуючи результати дослідження за методикою «Прогноз» можна стверджувати, що 22 співробітника правоохоронного органу, (це становить 17,8%) мають високий рівень нервово-психічної стійкості і відносяться вони до **I групи НПС**. Вони мають здатність діяти без напруження в складних умовах оперативно-службової діяльності, успішно виконувати поставлені завдання, ефективно керувати персоналом та приймати виважені рішення. Їх дії спрямовані на досягнення цілі окресленої оперативно-службовою діяльністю.

Такий стан нервово-психічної стійкості забезпечує:

– ефективну організацію оперативно-службової діяльності персоналу;

– неухильне виконання визначених завдань;

– в умовах дефіциту часу швидко приймати виважені рішення;

– швидко і чітко сприймати, відтворювати, аналізувати та реалізувати інформацію, що надходить;

– можливість на основі професійних знання, загальних закономірностей і принципів функціонування підлеглого персоналу, як єдиного механізму, перейти до вирішення будь-яких безупинно мінливих ситуацій прикордонної обстановки;

– уміло керувати персоналом, забезпечувати професійне зростання підлеглих.

Отже, підсумовуючи результати нашого дослідження можемо констатувати, що в умовах ускладнення обстановки в окремо взятому регіоні держави 68 співробітників правоохоронного органу (це становить 54,9%) мають добрий рівень нервово-психічної стійкості і відносяться вони до **II групи НПС**, а 26 досліджуваних (це становить 20,9%) мають задовільний рівень нервово-психічної стійкості і відносяться вони до **III групи НПС**. В ситуаціях ускладнення обстановки всі вони здатні приймати адекватні обставині рішення. Але для цього їм необхідно прикласти дієво вольові зусилля. Підвищити самоконтроль над власним емоційним станом і чим більше напруження тим більшу активність їм необхідно проявити. Для них важливо цілковите розуміння поставленого завдання і бездоганне виконання його підлеглими. В разі безладу щодо злагодженості дій підпорядкованого персоналу вони губляться у прийнятті виваженого, доцільного рішення.

8-ім співробітників (це становить 6,4%) мають **граничний стан** з них 4-ри досліджуваних (це становить 3,2%) мають незадовільний рівень нервово-психічної нестійкості і відносяться вони до **IV групи НПН**. В складній обстановці в даних співробітників на психологічному рівні проявляються негативні явища, спостерігаються і виражаються вони в загальній дезадаптації поведінки, в гальмуванні набутих навичок (тим сильніше чим складніші дії), в неадекватних реакціях на різкі несподівані подразники, зниження працездатності, в розподілі та переключенні уваги, з'являються зайві, безпідставні, імпульсивні дії, розгубленість і неможливість зосередитись на виконанні завдання, знижується психологічна стійкість і продуктивність операцій мислення. На службі знаходяться в постійній напрузі, зосередженості, концентрації на тому що відбувається навколо, навіть коли це непотрібно. Такий стан постійного напруження приводить до виснаження нервової системи і психоемоційних зривів, від

агресії до стресу, і до глибокої депресії. У результаті стресу зростає особистісна тривожність, замкнутість, нерішучість, байдужість. У такий спосіб тривала чи інтенсивна дія стресових умов погіршує результати діяльності, призводить до порушення міжособистісних відносин, викликає різні порівняльні зміни в психофізіологічній організації, є причиною не адаптивних особистісних змін, зокрема, емоційної і мотиваційної сфер співробітника правоохоронного органу.

Біоенергетичні порушення викликають невротичні розлади, а їх усунення призводить до набуття навичок впевненої поведінки. Кожен організм намагається підтримати баланс, який постійно порушується, а потім відновлюється, коли потреби задоволені чи усунуті. Співробітник, відповідно до принципу саморегуляції підтримує, свій баланс із середовищем за

допомогою постійного усвідомлення тих проблем, що виникають у ньому самому або спричиняються середовищем. Тому особливу увагу слід приділяти розвитку готовності приймати рішення і робити вибір у даний момент.

Для підвищення професіоналізму співробітника правоохоронного органу доцільно удосконалювати організаційну складову цього процесу. Організаторські здібності – це здатність, з одного боку, організовувати колектив, а з іншого – правильно організувати свою роботу. Важливе значення мають також винахідливість, діловитість, конкретність і цілеспрямованість у роботі, розвинене почуття відповідальності за бойову справу, висока компетентність, уміння налагоджувати дії підлеглих, надавати їм допомогу.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Смирнов Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова. – 2 изд. исп., доп. – Х.: Из-во Гуманитарный центр, 2007. – 292 с.
Smyrnov B.A. Psykholohyya deyatel'nosty v ekstremal'nykh sytuatsyyakh / B.A. Smyrnov, E.V. Dolhopolova. – 2 yzd. uspr., dop. – Kh.: Yz-vo Humanitarnyy tsestr, 2007. – 292 s.
2. Томас У., Ф. Знанецкий: Методологичні помітки // Американська соціологічна думка. Тексти. – 1994. – С.343.
Tomas U., F. Znanets'kyu: Metodolohichni pomitky // Amerykans'ka sotsiolohichna dumka. Teksty. – 1994. – S.343.
3. Теоретичний аналіз методів дослідження у віковій та педагогічній психології // Психологія: Республік. наук.-метод. зб./ НДІ психології УРСР. – К., 1984. – Вип. 23. – С. 3-16. – Бібліогр.: 18 назв.
Teoretychnyy analiz metodiv doslidzhennya u vikoviy ta pedahohichniy psykholohiyi // Psykholohiya: Respublik. nauk.-metod. zb./ NDI psykholohiyi URSR. – K., 1984. – Vyp. 23. – S. 3-16. – Bibliogr.: 18 nazv.
4. Уилсон Р. А. Новая Инквизиция. – К.: Янус, 2001. – 240 с.
Uylson R. A. Novaya Ynkvyzitsyya. – K.: Yanus, 2001. – 240 s.
5. Шимко В. А. Загальні психологічні критерії оцінки надійності особового складу силових структур // Збірник наукових праць / Центральний науково-дослідний інститут озброєння та військової техніки Збройних сил України. – К., 2001. – Вип. 8. – С.109-112.
Shymko V. A. Zahal'ni psykholohichni kryteriyi otsinky nadiynosti osobovoho skladu sylovykh struktur // Zbirnyk naukovykh prats' / Tsentral'nyy naukovo-doslidnyy instytut ozbroynennya ta viys'kovoyi tekhniky Zbroynykh syl Ukrayiny. – K., 2001. – Vyp. 8. – S.109-112.
6. McCunn M. Trauma Readiness Training for Military Deployment: A Comparison Between a U.S. Trauma Center and an Air Force Theater Hospital in Balad, Iraq/M. McCun, York Gregory, Jon Mark Hirshon [et al.]// Military Medicine.- 2011.- V. 176, No. 7, July. - P. 769-776.

Mul S.A. The result of the research of nervous and mental instability of the law enforcement officers

Abstract. The article presents the results of the research nervous and mental instability of the law enforcement officers of Ukraine and their influence on the degree of performance of official duties in the period of unstable social and political situation in a particular region of the state.

Keywords: nervous and mental instability, employee, extremes, circumstances, tendency to, condition

Мул С.А. Результаты исследования нервной и психической нестабильности сотрудников правоохранительных органов

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования нервно-психической неустойчивости сотрудников правоохранительных органов Украины и их влияние на степень выполнения должностных обязанностей в период нестабильной общественно-политической обстановки в отдельно взятом регионе государства.

Ключевые слова: нервно-психическая неустойчивость, сотрудник, экстремальность, обстановка, склонность, положение

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

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

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu