

**НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЦЕНТР «ЗНАНИЕ»  
СБОРНИК СТАТЕЙ**

**XII МЕЖДУНАРОДНАЯ ЗАОЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
«РАЗВИТИЕ НАУКИ В XXI ВЕКЕ»  
(16.04.2016г.)**

**4 часть**

г. Харьков 2016  
© Научно-информационный центр «Знание»

УДК 082  
ББК 94.3  
ISSN: 6827-0151

Сборник статей научно-информационного центра «Знание» по материалам XII международной заочной научно-практической конференции: «Развитие науки в XXI веке» 4 часть, г. Харьков: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – Д. : научно-информационный центр «Знание», 2016. –136с.  
ISSN: 6827-0151

Тираж – 100 шт.

УДК 082  
ББК 94.3  
ISSN: 6827-0151

Издательство не несет ответственности за высказанные мнения авторов, которые являются их личными убеждениями и воззрениями.

**Контактная информация Организационного комитета конференции:**

Научно-информационный центр «Знание»

*Электронная почта:* [events@nic-znanie.org.ua](mailto:events@nic-znanie.org.ua)

*Официальный сайт:* [nic-znanie.org.ua](http://nic-znanie.org.ua)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алієв О.К. БІЗНЕС-СИМУЛЯЦІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АЗЕРБАЙДЖАНУ .....	5
Ахметова М.К. СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВТОРОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
Василевич Л.Ф. ШЛЯХИ НАБЛИЖЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ВЕРШИН НАУКОВИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗА ДОПОМОГОЮ НОБЕЛЕАНТІВ .....	12
Дутко Н.П. ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ .....	18
Задкова Е.В., Бродова О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ АКТУАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ .....	22
Зданевич Л.В. КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ІНТЕГРАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	28
Бурашева Г.Ш., Халменова З.Б., Султанова Н.А., Литвиненко Ю. А. Умбетова А.К., Иминова Р.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИК ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ХИМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ» .....	34
Клочко О.М. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЖІНОЧОЇ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ НА СУМЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	39
Козир М.В. УПРАВЛІННЯ ІНФОРМАЦІЄЮ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ АСПЕКТ ВИЩОЇ ОСВІТИ. ....	44
Котова Л.М., Мітлицька В.А., Черняк Є.Б. ДІЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ ДО ВИСТУПІВ ПЕРЕД ПУБЛІКОЮ .....	49
Кривич Н.Ф. АКТУАЛЬНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС .....	54
Майорський В.В. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФІЛЬНОМУ ПРЕДМЕТУ «ПРАВОВІДСТВО» УЧНІВ КЛАСІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ .....	57
Мозолєв О.М. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ.....	62
Мірошніченко В.І., Ніколаєнко Т.Б. ВИКОРИСТАННЯ ЗВИЧАЇВ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ .....	66

Наливайко Т.В. СУЩНОСТЬ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ .....	69
Прокопчук М.М. АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИРШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ДРУГІЙ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	73
Раструба Т.В. ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІНО ОРІЄНТОВАНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ КІНЦЯ ХХ - ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ.....	79
Рибалко Н.Н. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В Отечественных Гимназиях: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	84
Шевченко Е.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА НА ЭТАПЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГА» .....	91
Маркова В.В., Шевченко М.В. ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	95

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Гончарова С.С., Петражицкая Е.А. ОТНОШЕНИЕ К СМЕРТИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ .....	101
Курашева Н.А. КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РЕБЁНКА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОЕКТИВНОГО РИСУНКА.....	106
Митькина А.С., Андриенко А.В. РЕГЛАМЕНТАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ: НЕОБХОДИМОСТЬ ИЛИ ФОРМАЛЬНОСТЬ.....	117
Паутова В.В. ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ИХ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ К ШКОЛЕ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДАЛЬНЕЙШЕЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ .....	122
Попов П.М., Устинова Н.А. КИБЕРАДДИКЦИЯ КАК ВИД ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ .....	127

### **СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Похабов А.Д. ПОРЯДОК ОРГАНИЗАЦИИ И ФИНАНСИРОВАНИЯ ЦЕНТРОВ ТЕСТИРОВАНИЯ ВФСК ГТО. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЛЕКСА ГТО В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ.....	133
--	-----

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### БІЗНЕС-СИМУЛЯЦІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АЗЕРБАЙДЖАНУ

**Алієв О.К.**

*викладач кафедри філософії та суспільних наук Приватного ВНЗ «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая»  
м. Київ*

### BUSINESS SIMULATIONS AS AN INNOVATIVE METHOD OF TRAINING OF ECONOMISTS AT UNIVERSITIES OF AZERBAIJAN

**Aliyev, O.K.**

*a teacher for the philosophy and social sciences department of Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University  
Kyiv City*

#### **Анотація**

У статті висвітлено особливості застосування віртуального навчання, зокрема бізнес-симуляцій, у професійній підготовці фахівців з економіки в університетах Азербайджану; обґрунтовано доцільність урахування в сучасній вищій економічній освіті України досвіду Азербайджану з питань розроблення й застосування в освітньому процесі вищих навчальних закладів бізнес-симуляцій як інноваційних комп'ютерних програм, що моделюють реальне економічне середовище та дають можливість реалізувати майбутньому фахівцеві у сфері економіки знання з ведення підприємництва та бізнесу.

#### **Abstract.**

In the article there have been highlighted the features of the use of virtual learning, including business simulations in the vocational training process of the specialists to be in Economics at the universities of Azerbaijan; substantiated expediency of consideration in today's higher economic education of Ukraine the experience of Azerbaijan on the development and application to the educational process of higher education business simulations to be regarded as innovative computer programs enabling modeling the real economic environment and enabling specialists to be in economics to apply the knowledge of doing business into practice.

**Ключові слова:** бізнес-симуляції, віртуальне навчання, професійна підготовка фахівців з економіки в університетах Азербайджану.

**Keywords:** business simulations, virtual education, vocational training of specialists in Economics at the universities of Azerbaijan.

Актуальні вимоги до підготовки спеціалістів з вищою економічною освітою в Україні зумовлюють необхідність аналізу продуктивного досвіду зарубіжних країн. Дослідження інноваційної складової професійної підготовки майбутніх економістів у вищій освіті Азербайджану свідчить, що вищі навчальні заклади (ВНЗ) цієї країни мають успіхи у запровадженні віртуального навчання, зокрема онлайн-симуляцій та інтернет-ігр. Це й обумовлює визначення напряму нашого наукового пошуку, **мета** якого проаналізувати особливості застосування бізнес-симуляцій як інноваційного методу підготовки економістів в університетах Азербайджану.

Передусім, визначимося щодо розуміння сутнісного змісту бізнес-симуляцій як феномену інноваційного навчання у сучасній вищій школі. У нашому дослідженні будемо

дотримувати такого тлумачення: *бізнес-симуляції – це інноваційні комп'ютерні програми, що моделюють реальне економічне середовище та дають можливість реалізувати майбутньому фахівцеві у сфері економіки знання з ведення підприємництва та бізнесу.*

Слід зазначити, що комп'ютерні симуляції спочатку з'явилися як частина ігрової індустрії, а потім знайшли визнання у науковців і практиків ВНЗ як різновид онлайн-програм підготовки фахівців, зокрема в економічній сфері. Студіювання праць учених свідчить, що проблема застосування віртуальних методів навчання у сучасних ВНЗ є надзвичайно актуальною. Так, науковці виокремлюють такі характерні риси віртуальних методів навчання: гнучкість, модульність, паралельність, повнота інформаційного доступу, економічність, технологічність, соціальна рівноправність, інтернаціональність, пізнавальна спрямованість, об'єктивність результатів діагностик, гуманність. На переконання О. Ножовника, у процесі підготовки економістів-міжнародників у ВНЗ моделювання (симулювання, імітування) професійної діяльності студентів є перспективною технологією, що якнайкраще сприяє формуванню їх професіоналізму [2, с. 85]. Погоджуємося з Л. Семушиною, на думку якої імітація студентами фахової діяльності у процесі розв'язання навчально-професійних завдань забезпечує оволодіння необхідними професійними вміннями і навичками, оскільки вона (імітація) є тим фізичним аналогом, з яким майбутнім економістам, залученим у економічну діяльність, доведеться стикатися під час вирішення реальних професійних завдань [3, с. 24].

Для розуміння особливостей запровадження бізнес-симуляцій у процесі професійної підготовки економістів в Азербайджані звернемо увагу на те, що у країні активно реалізується Концепція розвитку «Азербайджан-2020: погляд в майбутнє», у якій визначено пріоритетні напрями модернізації економіки і технологічного розвитку країни, орієнтовані на реальні потреби людей. Документ має важливе значення з точки зору формування людських ресурсів нової якості, що є одним з чинників економічного і соціального прогресу суспільства, серед яких – запровадження новітніх енергетичних та інформаційних технологій, розвиток космічних і телекомунікаційних систем, системне підвищення енергоефективності.

Оновлення змісту й форм економічної освіти в провідних державних університетах Азербайджану, зокрема в Азербайджанському технічному університеті, Азербайджанському державному економічному університеті, Азербайджанській державній нафтовій академії та інших, зумовлює нові вимоги до освітніх продуктів, що застосовуються у практиці інтерактивного навчання підприємству. Вирішального значення в цьому контексті набуває, по-перше, практична зорієнтованість методик як підґрунтя для формування прикладних бізнес-компетентностей; по-друге, персоніфікація освітнього процесу у ВНЗ; по-третє, індивідуалізація освітніх траєкторій формування майбутнього фахівця з економіки; по-четверте, методична обґрунтованість підходів, базована на їх доступності, зручності у користуванні, відповідності професійним запитам студентів. При цьому, як свідчать результати інтерв'ювання студентів економічних спеціальностей, майбутні фахівці визнають перевагою бізнес-симуляцій те, що вони дають змогу засвоювати ще під час набуття професії типові управлінські функції (напр., слідкувати за перебігом операцій на віртуальному заводі чи відчувати себе в ролі генерального директора віртуального бізнесу тощо). Опитування викладачів переконує в тому, що під час застосування бізнес-симуляцій їм надається нагода оцінити рівень сформованості управлінських навичок студентів і за потреби внести корекції в науково-методичний супровід освітнього процесу.

Запровадження онлайн-програм в освітній процес університетів Азербайджану уможлиблюють створення високоавтоматизованого робочого середовища майбутнього фахівця-економіста, що дає йому змогу отримати доступ до актуальних знань у будь-якій формі (текст, графіка, звук, відео зображення тощо). На практиці це означає доступ до

інформації у зручний для студента час у місці, де є комп'ютер, що дає змогу відтворювати економічно форматowane середовище будь-якого масштабу: структурний підрозділ, цілу фірму, виробничу галузь чи навіть економіку всієї країни. Таким чином, бізнес-симуляції як інноваційний метод навчання економістів в університетах Азербайджану створює ситуацію максимального наближення до реальних умов професійної діяльності, і водночас, середовище стимулятора створене з урахуванням дії реальних ринкових законів (спадної віддачі, попиту і пропозиції, додаткової вартості, конкуренції, «переливу» капіталу тощо). Методи і форми такого віртуального навчання обумовлені реалізацією пріоритетних напрямів високотехнологічного розвитку економіки Азербайджану як одного із пріоритетів реалізації вищезгаданої Концепції «Азербайджан-2020: погляд в майбутнє».

Значний потенціал для забезпечення якості освітнього процесу з підготовки фахівців для сфери економіки Азербайджану відповідно до світових стандартів, що беззаперечно входить до амбітних планів вищої економічної освіти країни, мають бізнес-симуляції в реалізації проекту SABAH (в перекладі з азербайджанського означає «завтрашній день»). Підґрунтям та такого умовиводу є те, що проект SABAH формує таке наукове середовище у ВНЗ, коли створюються можливості для кожного учасника освітнього процесу реалізувати творчі, пошукові, практико орієнтовані інтерактивні форми і методи навчання з метою підвищення ефективності економічної освіти, мобільності студентів і відповідності якості надання освітніх послуг запитам суспільства.

У контексті викладеного узагальнимо продуктивні ідеї досвіду запровадження бізнес-симуляцій як інноваційного методу навчання у вищій економічній освіті Азербайджану: по-перше, застосування бізнес-симуляції через імітаційні ситуації дає змогу студентам включитися в реальну виробничу ситуацію та вивчити її у дії; по-друге, віртуальне навчання допомагає майбутнім фахівцям-економістам систематизувати теоретичні знання з вирішення умовної практичної проблеми; по-третє, участь студентів у онлайн-симуляціях та навчальних інтернет-іграх надає студенту можливість сформувати особистісні та професійні пріоритети, отримати досвід роботи у різних, зокрема, нестандартних ситуаціях, у змодельованому економічному середовищі. Для української вищої економічної освіти досвід Азербайджану може бути корисним також тим, що підготовка майбутнього фахівця засобами бізнес-симуляцій може бути застосовна не лише для економістів, але й для топ-менеджерів, маркетологів, фінансових аналітиків, бухгалтерів, технологів та багатьох інших фахівців, адже застосування бізнес-симуляцій дасть змогу опанувати низку найважливіших функцій підприємства, а саме: організацію виробничого процесу; набір персоналу й управління ним; формування й управління основними фондами; розроблення й освоєння основних видів продукції; управління виробничими процесами; управління споживчою якістю продукції; вивчення ринку збуту й вироблення стратегії й тактики реалізації продукції (маркетинг); організація збуту продукції; управління фінансами компанії, зокрема через доступ до кредитних і депозитних інструментів; підвищення ефективності виробництва; організацію ведення бухгалтерського обліку та формування балансу компанії.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що відтворення виробничих ситуацій як один із виявів бізнес-симуляцій сприяє побудові досить складних алгоритмів через опис оптимальної (нормативної) ігрової поведінки з урахуванням (що дуже важливо для формування професійних компетентностей майбутніх економістів) можливих прорахунків, «програвання» варіантів їх виправлення й недопущення в реальній професійній діяльності в майбутньому.

Перспективи майбутніх наукових розвідок автора вбачаємо в розробленні науково-методичного супроводу застосування бізнес-симуляцій у професійній підготовці майбутніх економістів у ВНЗ України з урахуванням особливостей імплементації зарубіжного досвіду, зокрема вищої економічної освіти Азербайджану.

## Література

1. Компания интеллектуальных Технологий: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.birc.ru/index.php/education-toojs-ru/business-simulation-ru>
2. Ножовник О.М. Формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Ножовник Олег Миколайович. – К., 2011. – 190 с.
3. Семушина Л. Г. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе / Семушина Л. Г. // Специалист. – 2004. – № 6. – С.23–28.

## СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВТОРОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Ахметова М.К.**

*ст.преп, магистр педагогических наук,  
кафедра второго высшего образования  
КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан*

## BLENDED LEARNING FOR STUDENTS OF THE SECOND HIGHER EDUCATION

**Akhmetova M.K.**

*Master of Arts,  
Department of the second higher education,  
KazUIR&WL named after Abylai khan, Almaty, Kazakhstan*

### Аннотация

Эта статья о процессе информатизации в образовании и использовании смешанного обучения как эффективного метода в преподавании иностранных языков. Реализация смешанного обучения предполагает сохранение общих принципов традиционного обучения с элементами электронного обучения (электронные образовательные ресурсы, информативные коммуникативные технологии). Реализация технологии смешанного обучения влияет на все компоненты образовательного процесса студентов: формы и методы обучения, интенсификацию и эффективность образовательного процесса и формирование мотивации.

### Abstract

This article is about the process of informatization of education and the use of blended learning as an effective method of FLT. The realization of blended learning assumes the preservation of common principles of traditional learning with the elements of e-learning (electronic educational resources, informative communicative technologies). The realization of blended learning technology impacts on all components of student's educational process: forms and methods of training, intensification and effectiveness of the educational process and the formation of motivation.

**Ключевые слова:** инфрматизация, смешанное обучение, образовательный процесс, преподавание иностранных языков, электронное обучение.

**Keywords:** informatization, blended learning, educational process, foreign language teaching, e-learning.

Nowadays we can observe great changes in the system of education in the modern world. A rapidly developing society and the acceleration cause the need to prepare people ready for life in a rapidly changing environment. Accordingly, in such circumstances, the government



makes high demands to graduate students, to young professionals. Factors of tolerance and sociability in the transition to a post-industrial information society are particularly important and the ranges of intercultural interaction are significantly expanding. Due to the active development of economy and more and more increasing competition at the labor market the need for constant improvement of professional qualifications and mobility of workers is increasing. And as a consequence, there is a need to develop modern and innovative approaches in education.

Sufficiently difficult technical task is the creation of the most high-quality and high-tech educational environment that significantly improve the technological basis in the education system, to realize the transition to open the educational system that meets the needs and demands of the modern post-industrial society.

Informatization of foreign language education is one of the trends of modern education. The information environment affects social and political spheres of life. This influence will continuously grow in the course of continuous technological progress, and to play a significant role in the development of the information society of the 21st century.

The process of informatization of education, supporting the integration trends of the knowledge of the subject areas and the environment regularities, actualizes the development of approaches to the use of technical and didactic potentials of information technologies for the development of the personality, enhancing his creativity, the development of abilities to alternative thinking, the formation of skills of search strategies development for training and practical tasks.

The perspective system of education must be able not only to obtain the necessary knowledge but also, owing to permanent and rapid renovation of knowledge nowadays, to form the need in their constant and independent acquisition, skills of self-education, and also free and creative approach to knowledge obtaining during the whole active life. Education as a result must become such social institute which would be able to provide various sets of educational service which allows studying continuously in order the broad mass of people to get the opportunity of receiving postgraduate and further education. Steady tendency of growth of the proportion of students who combine the study with work is accompanied by the rapid development and wide application of different informative, computer and technical means. Most applicants consciously choose distant learning also thinking of financial costs as well as training without on-the-job.

A lot of different social and economical problems may be solved with the help of development of distant learning, such as rising of population educational level; expansion the access to the highest levels of education; satisfaction the needs in higher education; arrangement of regular improving the qualification of specialists in different fields.

The modern system of foreign language teaching (FLT) should not only focus on the most promising approaches and methods of FLT, but integrate the most productive position of different approaches and methods on the basis of unified system of training in the framework of the unified educational process taking into account the specific conditions of learning.

The virtual environment for students acts as a means of constructing one's own virtual identity in the form of a personal website, as well as the environment and the means to create products of learning activities.

The important role belongs to independent design of knowledge by a student, the development of his reflective skills; the creation and presentation of the surrounding external artifacts; the interaction of students with each other and a mutual exchange of their internal views and ideas on the basis of situational, group, problem-based learning.

There are a lot of arguments nowadays concerning distant learning. We cannot say that computers are able to change teachers at all. We cannot deny the role of modern informational technologies. Undoubtedly, informational technologies expanded the borders of learning foreign languages. There are a lot of opportunities nowadays for studying languages via Internet,

we can find a plenty of educational programs, authentic audio and video files, authentic texts and vivid communication with native speakers.

Speaking about distant and traditional learning we should find a compromise. As for FL studying it is better to apply blended learning, the combination of distant and traditional learning.

According to the Glossary of education reform “the term *blended learning* is generally applied to the practice of using both online and in-person learning experiences when teaching students. In a blended-learning course, for example, students might attend a class taught by a teacher in a traditional classroom setting, while also independently completing online components of the course outside of the classroom. In this case, in-class time may be either replaced or supplemented by online learning experiences, and students would learn about the same topics online as they do in class—i.e., the online and in-person learning experiences would parallel and complement one another” [5].

The realization of blended learning assumes the preservation of common principles of traditional learning with the elements of e-learning (electronic educational resources, informative communicative technologies). Most researchers state that blended learning is the modern universal method of education oriented on students’ individual requests. The principal difference of blended learning from traditional pedagogical orientation is the usage of combination of forms of education organization in real and virtual campus of the University and the combination of traditional methods of education with technological e-learning. As for distant learning based on the usage of e-learning communication, the student and the teacher are spatially separated from each other, but at the same time they are in constant interaction due to special technological methods of the course, assessment, methods of communication with the help of net technologies.

The analysis of publications concerning the issues of usage blended learning technologies allows us to distinguish some specific peculiarities of blended learning:

1. Change in emphasis in teacher-student relationships. The teacher in the model of blended learning has some interrelated roles. The most important is the role of tutor, students’ assistant and consultant.

2. Independent cognitive students’ activity arrangement. Purposeful, intensive and controlled independent student’s work is the basis of educational process in blended learning. Student can study in convenient place, on suitable individual timetable using in complex special means of education and agreed the possibility of contact with the teacher. So, education is centered on the student. Blended learning stimulates to work out the skills of self-education and searching the information.

3. Individual support of each student’s learning activity arrangement on the basis of usage on-line communication by getting feedback from the teacher as well as knowledge obtaining at traditional lessons.

4. Organization of group learning activities including collaborative work on projects, discussions, seminars organized as electronic teleconferences, forums. There is much more group working in the terms of blended learning; it stimulates the development of on-line communication skills.

5. Flexible approach. Blended learning assumes the flexibility of the program that allows choosing interesting for a student module, convenient pace, time and place for study, controlling the volume and speed of learning material independently.

6. The possibility of basic knowledge level balance due to distant learning of the material.

7. The usage of educational-methodical content which gives an opportunity to look through all necessary material on-line at any time; to check the knowledge on the subject; find additional sources, etc. And the student has an opportunity to study in a traditional way as he is used to.

8. The organization of educational process using various forms of learning (face-to-face meetings, teleconferences, e-mail or Skype consultations and so on).

However, from my pedagogical experience I can say that most my students prefer traditional learning with the teacher in the class. I work with adult students at the faculty of the second higher education. This category of students comes to get the second higher education consciously and they really want to obtain all necessary knowledge and be competent specialists. In spite of their busy life, work and family, they are able to find their precious time and attend the classes.

Students of the second higher education attend traditional lessons. However, it is not enough for them to cover the whole necessary curriculum in order to obtain the qualification in such short period of time, in two years. That is why it is very effective and productive way to learn independently with the help of modern technologies (computers and Internet) in addition to their study in the class.

Students of our faculty attend their lessons at the university according to the timetable and then they learn independently at the e-platform Moodle. This electronic platform offers a lot of opportunities for studying. Moodle is the open source platform that lets you build the perfect education solution for your needs. Moodle allows you to organize learning in the collaborative process of solving educational problems, to realize the interchange of knowledge. Great opportunity for communication is one of the strengths of Moodle. The system supports the exchange of files of any format between the teacher and the student as well as between the students or between the teachers.

Moodle has a rich set of tools for submission of materials for distant learning and the organization of work with this material. The course in Moodle, as a rule, is divided into topics. It is very comfortable. According to modern methodology of foreign language education developed by Kunanbayeva S.S. in order to reach the final product, the subject of intercultural communication, students should obtain intercultural communicative competence. As the author considers the best way to do it is to apply the thematic-textual unities in the process of education.

So, it is very important and useful to divide topics into subtopics and then give communicative situations on the theme.

As a resource it can be any other material for independent study, research, discussion: illustration, audio or video file, etc. Preparing lessons in the system Moodle a teacher uses a set of elements of the course, which includes: Glossary, assignment, workshop, workbook, forum, chat, wiki, lesson and test.

Varying combinations of the various elements of the course, the teacher organizes the learning material so that forms of teaching meet the goals and objectives of particular classes.

A course item "Tests" allows the teacher to develop tests using various types of questions:

- Issues in closed form (multiple choice);
- Yes/No;
- Short answer;
- Numeric;
- Compliance;
- Random question;
- A nested reply.

An important feature of Moodle is that the system creates and keeps a portfolio of each student: put all the work, all estimates and comments from the teacher, all messages in the forum. The teacher can create and use in the course any assessment system. Moodle allows you to monitor the attendance, activity of students and their academic work online.

So, new state educational standards implementation oriented on the competent approach; shifting the vector of educational process into student's independent work, the transition from the principle 'education for the whole life' to the principle 'education through the whole life';

informatization of education associated with the apparent inevitability of penetration of new technologies in the educational environment; the rapid development of informative communicative technologies promoting the creation of new peculiarities for educational process impact on the teaching process directly and encourage the teacher to use blended learning technologies.

In conclusion we can say that the realization of blended learning technology impacts on all components of student's educational process: forms and methods of training, intensification and effectiveness of the educational process (cognitive) and the formation of motivation (personally valuable).

The arrangement of the educational process on the basis of blended learning is the most optimal for effective knowledge transfer and promotes the improvement of quality of students' preparation.

The combination of traditional and e-learning allows teachers to build flexible personalized process of education taking into consideration student's individual peculiarities with the usage of all functional opportunities of e-platform Moodle, organizing interaction distantly as well as internally in different forms of educational process.

#### **References**

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация, Москва, 1999г.

2. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы, 2010.

3. Кравченко Г.В. Использование модели смешанного обучения в системе высшего образования, Известия Алтайского государственного университета, выпуск № 2, 2014.

4. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного обучения: автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2007.

5. <http://edglossary.org/blended-learning/>

### **ШЛЯХИ НАБЛИЖЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ВЕРШИН НАУКОВИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗА ДОПОМОГОЮ НОБЕЛЕАНТІВ**

**Василевич Л.Ф.**

*Кандидат технічних наук, доцент  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
Україна, м. Київ*

### **WAYS OF STUDENTS' APPROACHING THE TOP SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS THROUGH FAMILIARIZING WITH NOBEL PRIZE WINNERS**

**Vasilevich L.**

*Ph.D., Associate Professor  
Borys Grinchenko Kyiv University,  
Kyiv, Ukraine*

#### **Анотація**

В роботі розглядаються методичні шляхи наближення студентів до вершин наукових досягнень за допомогою нобелеантів. Приведені ідея, сутність та результати внутрішньої оцінки ефективності відповідних методичних заходів, які показують збільшення мотивації студентів вивчати відповідні дисципліни; зсув деяких парадигм студентів, що стосуються науки та науковій діяльності.

## Abstract

The author is researching ways of students' approaching the top scientific achievements through familiarizing with Nobel Prize winners. The article provides the idea, essence and results of the insider's estimation of the given method efficiency, which shows improvement of the students' motivation in learning certain subjects; the paradigm shift in approach to scientific research.

**Ключові слова:** навички науково – дослідницької роботи; наукова діяльність; нобелеант; парадигма; математичні моделі та методи; синергетика.

**Keywords:** scientific research skills; scientific activities; Nobel prize Winner; paradigm; mathematics models and methods; synergy.

**Постановка задачі.** Нобелівські премії – це найбільш престижні міжнародні премії, які щорічно присуджуються за видатні наукові дослідження, революційні винаходи та великий внесок в культуру та розвиток суспільства. Хоча ця премія не вручається математикам, але деякі «чисті» математики (наприклад, Л.В. Кантарович (теорія оптимального розподілу ресурсів), Г-М. Марковіц (сучасна теорія портфельних інвестицій), Дж-Ф. Нешу (теорія некоаліційних ігор) та інші отримали цю премію, але в галузі економіки. Багато інших нобеліантів в галузі економіка отримали свої найвагоміші наукові результати за допомогою математичного інструментарію: математичного моделювання; економетрики; математичній статистиці та інших розділів математики. З 1901-го по 2015 роки Нобелівські премії отримали біля 900 нобелеантів. Нобелівські лауреати, зокрема, з економіки запропонували оригінальні методи аналізу макро та мікроекономічних процесів, розробили математичні моделі, застосування яких привело до економічному зростанню та ефективному функціонуванню різних економічних систем. Хоча зараз економічна наука і не повній міри відповідає сучасним викликам, але економічна нобелелогія може стимулювати генеруванню нових знань в інших галузях.

Але в Україні існує проблема, яка полягає в тому, що хоча тільки наука може змінити сучасну дійсність, мала кількість випускників університетів проявляє інтерес до науковій діяльності, та хочуть вибрати її своєю професією.

**Метою** даної статті є розробка методичних шляхів наближення студентів до вершин наукових досягнень за допомогою нобелеантів для підвищення ефективності формування компетенцій науково – дослідницької роботи у випускників університету з різних спеціальностей; розвиток у студентів наукових інтересів; зміна тій парадигми студентів, що наука – це складне та їм не по силам.

**Основні результати.** Ідея методичних шляхів наближення студентів до вершин наукових досягнень за допомогою нобелеантів полягає в тому, що для досягнення мети застосовується загально признаний авторитет Нобелівських лауреатів, тому вивчення наукових результатів хоча б одного нобелеанта, а також його біографії, ознайомлення з творчим пошуком вченого дає імпульс студенту для проявлення інтересу до науковій діяльності.

Дисципліни з прикладної математики, які читає автор, є тими, що тісно пов'язані з науковими досягненнями нобелеантів з економіки. Одна з причин цього – відсутність нобелівській премії з математики, але, тим не менш, 10 “чистих” математиків з 76 нобелеантів з економіки отримали нобелівську премію з економіки, а 30 нобелеантів отримали свої наукові результати за допомогою математичного інструментарію. Дійсно:

1. В дисципліні «Дослідження операцій» розглядується теорія оптимального розподілу ресурсів (автори нобелеанти Л.В. Кантарович та Г.-Ч. Купмас); модель управління готівкою (автори нобелеанти Дж. Тобін; В.-Д. Баумоль).

2. В дисципліні «Теорія ігор» розглядується теорія некоаліційних ігор, рівновага

Неша (автори нобелеанти Д.-Ф. Нешу, Д.-Ч. Харшані та Р.-Д.-Р. Селтен); стратегічна поведінка та теорія стримування (автор нобелеант Т. Шеллінг); теорія колективного покарання (автор нобелеант Р. Ауманн).

3. В дисциплінах «Теорія прийняття рішень», «Системний аналіз та теорія прийняття рішень» розглядується сучасна теорія портфельних інвестицій (автори нобелеанти Г.-М. Марковіц, В.-Ф. Шарп, Р.-К. Мертон); теорія колективного вибору, теорема неможливості процедури демократичних виборів (автор нобелеант К.-Дж. Ерроу); теорія перспектив (автори нобелеанти Д. Канеман та А. Тверські); експериментальна економіка (автор нобелеант В. Сміт).

4. В дисципліні «Системний аналіз та прогнозування» розглядується методи аналізу часових рядів (автори нобеліанти К. Гренжер, та Р. Енгл); економетрика та різні економетричні моделі (автори нобелеанти Т.-М. Ховельмо, Р. Фріш, Ян Тінберген, Л. Клейн, Дж. Тобін); модель та «золоте правило» зростання Солоу (автор нобелеант Р.-М. Солоу); моделі ціноутворення на опціон (автори нобелеанти Ф. Блек, М.-С. Скоулз, Р.-К. Мертон).

5. В дисципліні «Фінансова математика» розглядується монетарна концепція (автор нобелеант М. Фрідман); теорія економічного зростання (автор нобелеант С.-С. Кузнець, який має українське походження: він закінчив університет в Харкові і працював там в статистичному управлінні).

Сутність методичних шляхів наближення студентів до вершин наукових досягнень за допомогою нобелеантів полягає в наступному: при вивченні тем різних дисциплін, які пов'язані з науковими результатами нобелеантів, студентам видаються наступні індивідуальні завдання:

1. Визначити важливу, на погляд студента, актуальну проблему країни, світу, економіки, системи освіти, здоров'я, будь якої галузі, людську проблему, особисту проблему, для розв'язання якої можна застосувати наукові результати нобелеантів. Проблема вибирається з особистих інтересів студента, його можливостей та здібностей.

2. Написати есе по нобелеанту, який зробив значній внесок в теорію розв'язання проблеми, яка була вибрана. Есе потребує розкриття проблеми, пояснення відповідного методу чи моделі, розробки та розв'язання за відповідним методом та на відповідній моделі вибраній самим студентом проблеми (задачі).

3. Ознайомитися з біографією нобелеанта. Прочитати доповідь нобелеанта на отриманні нобелевській медалі та визначити її основні ідеї, думки. Відмітимо, що доповіді нобелеантів при врученні їм премій мають дуже важливе значення як приклад життєвого шляху вченого, так і етики його характеру та моралі.

4. По матеріалу есе зробити презентаційний матеріал та доповідь з презентацією перед навчальною групою (курсом). При цьому студенти становляться суб'єктами навчання, а не об'єктами; вони ради поділитися своїми новими знаннями, і це приводить до їх запам'ятання на тривалий час.

5. Сформулювати запитання доповідачу та прийняти участь у обговоренні доповіді. Студенти при навчанні повинні частіше запитувати ніж відповідати. По кожній доповіді студент ще письмове формулює не менш ніж три питання.

6. Самостійно визначати лауреата «Малої Нобелевської премії», з числа студентів, які доповідали свої есе, та обґрунтувати свій вибір.

7. Написати наукову статтю або оформити свої наукові результати у вигляді конкурсній студентській науковій роботі. При цьому процесі студент отримує свої особисті наукові результати, що є дуже важливим елементом навчання.

При цієї самостійній роботі студенти повинні уявити, що в науці самим важким є виявити проблему та правильно поставити задачі, які потрібно розв'язати. Викладач на основі наукових результатів нобелеантів формує у студентів парадигму «Кожна проблема має рішення, а шляхів розв'язання будь якої проблеми декілька!». Принципово

заперечується наявність тільки одного правильного рішення. Для закріплення у свідомості студентів тези наявності альтернативних рішень, за оригінальні рішення та за питання, які самі формулюють студенти, вони отримують більш балів ніж за правильні стандартні рішення. Також студент отримує бали і за неправильні відповіді, бо це кращий результат ніж мовчання. Викладач допомагає студентам в кінці цієї роботи поставити себе питання: «А чи зможу би я самостійно розв'язати цю проблему?», і відповісти на нього стверджувально. Роль викладача при цьому не тільки як носія знань та умінь, але і як керівника самостійної наукової роботи студента в галузях і на основі моделей та методів нобелеантів.

Наприклад, за допомогою теорії ігор, за розробку якої американський математик Джон Форбс Неш та американський економіст Джон Чарлз Харсані разом з німецьким економістом Райнхардом Редженальдом Зелтенем отримали у 1994 році Нобелівську премію в галузі економіки [1;3], можна шукати оптимальну стратегію поведінки країн з агресивними сусідами. Відповідні проблеми повинні бути актуальними для студентів.

Так як будь яка проблема повинна досліджуватися системне: виявляються відношення елементів системи, яка досліджується, з елементами середовища (аналіз «ушир») та робиться деталізація проблеми (аналіз «всередину»). Для вирішення деяких проблем застосовується колективний пошук. При цьому ефективним є методи синектики та «мозкового штурму», а процес передачі інформації будується на взаємодії викладача та студентів, яка стимулює активність студентів та творче переосмислення ними відповідної інформації.

Розглянути вище прийоми застосовується на всіх видах занять. При цьому при невеликих курсах (20 -25 студентів) зменшується кількість «чистих» лекцій, так як вони перетворюються в конгломерат різних видів занять.

При реалізації даного підходу кожен нову тему дисципліни викладач починає з постановки відповідної проблеми, яку вирішував нобелеант, та демонструє слайд, один з яких приведений нижче (слайд 1), де показано, за розв'язування якої проблеми нобелеант отримав премію та приведено приклади застосування його наукових результатів.

Наприклад, премія імені Альфреда Нобеля з економіки в 2015 році присуджена економісту з Пристонського університету Енгусту Дітону за аналіз споживання, бідності та благополуччя населення [3]. Ще у 2010 році Дітон та ще один лауреат Нобелівської премії Д. Канеман на основі результатів опитування 450000 американців зробили висновок, що гроші приносять щастя, коли зарплата не перевищує \$75 000 в рік, тому що люди з зарплатою не більше \$6250 в місяць радуються кожному її підвищенню. Для того, хто заробляє дуже великі гроші, вони перестають бути джерелом повсякденного щастя. З цього результату слідує, що при розробці економічної політики потрібно урахувати властивості індивідуального споживання. А студенти повинні уявити, що займатися наукою потрібно не з-за грошей, а тому що це цікаво і потрібно людям. Це повинно стати однією з їх нових мікро парадигм.

Вищим результатом застосування методичних шляхів наближення студентів до вершин наукових досягнень за допомогою нобелеантів є написання студентом авторитетної наукової статті та оформлення своїх наукових досягнень у вигляді конкурсної наукової роботи.

Науковий досвід нобелеантів показує, що потрібно ризикувати: не боятися братися за розв'язання великих та важливих проблем. Це ще одна парадигма, яку дана методика доводить в свідомість студентів: молода людина повинна ризикувати і не тільки в науці. Присудження Нобелівської премії з фізики австралійцю Уільяму Лоренсу Бреггу Уільям в віці 25 років яскравий цьому приклад.

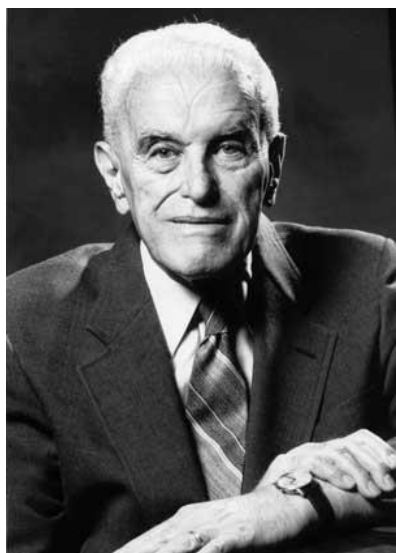
На багатьох інших прикладах з наукових результатів нобелеантів студенти усвідомлюють важливість змін наукових парадигм, так як самі значні наукові результати, про-

риви в науці частіше і робляться при зміні наукових парадигм, на перетинах різних напрямків наукового пошуку, галузей науки.

Дані методичні шляхи можна застосовувати при викладанні будь якої дисципліни, де вивчаються науки, за які вручають нобелівські премії: з фізики, з хімії, з фізіології та медицини, з літератури. Еквівалентними Нобелівської премії є Філдівська та Абелівська премії з математики і премія Тюрінга в галузі інформатика. Наукові результати та досвід лауреатів цих премій також можна застосовувати для реалізації методики «Наближення студентів до вершин наукових досягнень за допомогою нобелеантів».

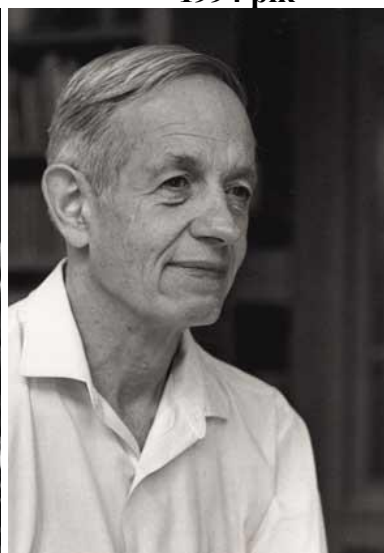
Слайд 1

## НОБЕЛІВСЬКІ ЛАУРЕАТИ З ЕКОНОМІКИ 1994 рік



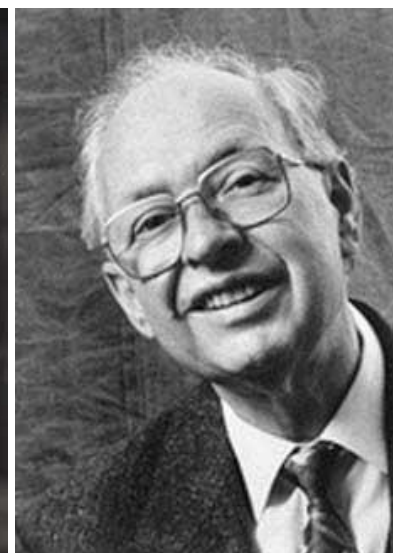
**Джон Харсані  
(1920-2000)**

*Американський економіст*



**Джон Неш  
(1928-2015)**

*Американський математик*



**Райхард Зелтен  
(1930)**

*Німецький економіст*

### **„За аналіз рівноваги в теорії некоаліційних ігор”**

*У реальному житті часто постають питання, чому на деяких ринках фірми співпрацюють, а на інших агресивно конкурують. Вивчаючи ці проблеми, потрібно використовувати теорію ігор. Дж. Неш перший вказав на відмінність між кооперативними і некоаліційними іграми. Суб'єкти економічного життя (гравці) в умовах конкуренції повинні ризикувати, при цьому вони повинні мати свою стратегію. Рівновага по Нешу – це сукупність дій, які реалізують оптимальну стратегію у некоаліційних іграх.*

*Предметом дослідження Дж. Харсані були ситуації, що трапляються за існування асиметричної інформації („Ігри з недостатньою інформацією, що зіграні басіанськими гравцями”). Прикладом такої гри є ситуація, коли приватні фірми і фінансові ринки точно не знають переваг Центрального банку щодо дилеми між інфляцією та безробіттям. Відповідно невідомою є і банківська політика стосовно майбутніх відсоткових ставок.*

*Рівновагу Неша щодо ігор з недостатньою інформацією вдосконалив Дж. Селтер. Він пропонував використовувати відповідні математичні моделі і в політиці, що дало змогу розробити так званий сценарій пакетного методу.*

**Результати внутрішньої оцінки ефективності педагогічних шляхів, які вказані вище, показують, що збільшилася мотивація студентів вивчати відповідні дисципліни та**



нові наукові теорії (коли дають за це нобелівські премії, то, напевно, результати цієї науки потрібні, - а це вже мотивація); студенти стали розуміти принципи наукової роботи та роль науки в змінах сучасного світу та життя людей; відбувся зсув деяких парадигм студентів, які стосуються науки та наукової діяльності.

Спочатку методичні шляхи, які розглядалися вище, застосовувалася при науковому керівництві магістрами та науковому керівництві студентськими науковими роботами. Результат: за 5 років три магістра поступили в аспірантуру університету; 4 студентські наукові роботи з шести зайняли призові місця на різних конкурсах студентських наукових робіт, студентами написано більше 10 наукових статей.

**Для підвищення степені реалізації педагогічних шляхів наближення студентів до вершин наукових досягнень за допомогою нобелеантів пропонується:**

1. В світі того, що сучасна інноваційна освіта в університетах потребує введення нових дисциплін, пропонується читати для різних спеціальностей, на яких вивчається прикладна математика, дисципліну за вибором «Математична економічна нобелелогія». Для інших спеціальностей пропонується читати такі нові дисципліни (можливо, за вибором), як «Фізична нобелелогія», «Хімічна нобелелогія», «Фізіологічна та медична нобелелогія», «Літературна нобелелогія», «Абелелогія», «Філдселогія», «Тюрінгелогія», а для майбутніх політиків – «Нобелівські лауреати з миру».

2. В університетах створити галереї «Нобелівські лауреати» з різних напрямків, а також «Абелівські лауреати», «Тюрінгевські лауреати», «Філдівські лауреати». Зразок одного з 46 таких портретів, які вже розроблені автором для галереї «Нобелівські лауреати з економіки», представлено вище. Окремо потрібно мати експозицію «Українські лауреати нобелівської премії» (поки їх шість).

3. Внести в навчальний план і, відповідно, в робочі програми тих дисциплін, зміст яких в великій степені визначається роботами нобелеантів, курсові роботи.

4. Читати «нобелівські» лекції (20-30 хвилин) про суть своїх наукових досягнень лауреатами університетських наукових премій при їх врученні. Це допоможе іншим викладачам (особливо молодим) та і студентам узнати над чим працюють їх колеги, в чому полягають їх досягнення, та буде сприяти створінню наукових команд для розв'язанні важливих проблем, які лежать на перетині різних напрямків галузей науки.

5. Для створення та впровадження інноваційних педагогічних методик потрібно створити диференційований облік викладацького навантаження.

### **Висновки**

1. Запропоновані методичні шляхи наближення студентів до вершин наукових досягнень за допомогою нобелеантів, які спрямовані на підвищення ефективності формування навиків науково – дослідницької роботи у випускників університету з різних спеціальностей; розвиток у студентів наукових інтересів; зміну тій парадигми студентів, що наука – це складне та їм не по силам.

2. Приведені результати внутрішньої оцінки ефективності даних методичних шляхів, які показують збільшення мотивація студентів вивчати відповідні дисципліни; зсув деяких парадигм студентів, що стосуються науки та наукової діяльності.

3. Запропоноване в початку програми університетів з спеціальностей «Інформатика», «Математика», «Фінанси», «Економіка», «Менеджмент», «Міжнародна інформація» та інших ввести дисципліну за вибором «Математична економічна нобелелогія». Математична економічна нобелелогія відкриває простір для системного підходу до створення новій парадигми економічної політики. В дисципліні будуть розглянуті новітні математичні технології прикладного аналізу в економічній теорії, розкриті основні результати нобелеантів та застосований ними математичній інструментарій. Для інших спеціальностей пропонується читати такі нові дисципліни (можливо, за вибором), як

«Фізична нобелелогія», «Хімічна нобелелогія», «Фізіологічна та медична нобелелогія», «Літературна нобелелогія», «Абелелогія», «Філдселогія», «Тюрінгелогія», а для майбутніх політиків – «Нобелівські лауреати з міру»

4. Запропоноване в університетах створювати галереї «Нобелівські лауреати» (зокрема, «Лауреати Нобелівської премії з економіки»); «Українські лауреати Нобелівської премії»).

#### Література

1. Довбенко М.В. Сучасна економічна теорія (Економічна нобелелогія): Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2005. – 336 с.

2. Мировая экономическая мысль. Сквозь призму веков: В 5 тт. Т. 5. Всемирное признание. Лекции нобелевских лауреатов (в 2 кн.). — М.: Мысль, 2004–05. — 768 с., 816 с.

3. [interfax.ru/business/472682](http://interfax.ru/business/472682), 12.10.15

### ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

**Дутко Н.П.**

*Кандидат психологических наук, доцент  
Московского педагогического государственного университета  
Россия, г. Москва*

### TEXT AS DIDACTIC UNITS IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING CHILDREN-BILINGUALS

**Dutko N.**

*Ph.D., Associate Professor  
Moscow State Pedagogical University,  
Russia, Moscow*

#### Аннотация

Автор предлагает модель работы с текстом в качестве дидактической единицы при обучении русскому языку детей-билингвов, направленную на развитие коммуникативно-смысловой сферы личности ребенка. Представленный текстоориентированный подход в обучении русскому языку детей состоит из билингвального и поликультурного компонентов, позволяющих формировать языковую культуру личности ребенка-билингва.

#### Abstract

The author proposes a model of work with the text as a didactic units for teaching Russian language bilingual children, aimed at developing communicative-semantic sphere of the child's personality. Presented tekstoorientirovanny approach in teaching children Russian language consists of a bilingual and multicultural components, allowing to form the linguistic culture of the child's personality, bilingual.

**Ключевые слова:** текстоориентированный подход, обучение детей-билингвов, билингвальное образование, лингвистическое мышление, коммуникативно-смысловая сфера личности.

**Keywords:** focused on the text approach, teaching bilingual children, bilingual education, linguistic thinking, communicatively-semantic sphere of personality.

Проблема обучения русскому языку детей-билингвов становится наиболее актуальной в контексте подготовки детей к жизни в мультикультурном и полилингвальном мире. Особая роль в этом процессе отводится билингвальному образованию, где основное внимание уделяется разработке и внедрению методических подходов в преподавании русского языка в свете общеевропейских компетенций владения иностранным языком [1, с.47].

За последние годы текстоориентированный подход в преподавании русского языка стал одним из основных. Это обусловлено целями современного образования – обучение не только грамматике русского языка, но и развитие коммуникативно-смысловой сферы личности ребенка. В связи с этим особое внимание уделяется формированию личности, развивающейся и осознающей себя в поле языка, мыслящей, познающей мир [2, с.38].

Текстоориентированный подход в обучении русскому языку детей-билингвов предполагает использование текстов, которые могут стать упражнениями для развития разных видов речевой деятельности, необходимых для реализации практических целей в повседневной коммуникации и содержат основные лексико-грамматические темы. Информация, заключенная в тексте, передается посредством языка (родного, иностранного), и овладение этими языками становится первоочередной задачей для детей-билингвов. Уровень владения языком определяется насколько хорошо ребенок умеет читать, писать, понимать текст и воспроизводить его содержание.

Чтобы лучше представить систему работы с текстом, попробуем показать конкретно, как при обучении русскому языку детей-билингвов [3, с.65] используется текст в качестве дидактической единицы. Для примера возьмем фрагмент текста Корнея Чуковского «У меня зазвонил телефон»:

У меня зазвонил телефон.

- Кто говорит?

- Слон.

- Откуда?

- От верблюда.

- Что вам надо?

- Шоколада.

- Для кого?

- Для сына моего.

- А много ли прислать?

- Да пудов этак пять. Или шесть:

Больше ему не съесть, Он у меня ещё маленький!

По данному фрагменту текста можно составить следующие виды заданий:

### ***I. Фонетические упражнения.***

**Фонетическое упражнение «Твердый или мягкий?»**, в котором необходимо обратить внимание на фонетическую трансформацию произношения следующих звуков:

I. Н-Н' ([Н] твердый или [Н'] мягкий):

1. Мягкий [Н']: меня; зазвонил; у меня.

2. Твердый [Н]: надо; сына; много.

II. Л-Л' ([Л] твердый или [Л'] мягкий):

1. Мягкий [Л']: верблюда; для; или; ли; маленький.

2. Твердый [Л]: шоколада; прислать.

### **Фонетический разбор слова ШОКОЛАД.**

Ударение в слове: шокол`ад;

Деление слова на слоги (перенос слова): шо-ко-лад;

Фонетическая транскрипция слова шоколад: [шакал`ат];

Орфографическая запись слова: шоколад.

Разделение слов СЛОН, ТЕЛЕФОН, ВЕРБЛЮД, СЫН на слоги.

Если ребенок затрудняется разделить слова на слоги, то ему необходимо разъяснить правило.

### **II. Чтение текста с соблюдением правильного произношения.**

#### **Задания для развития навыков чтения:**

1. Кто позвонил по телефону?
2. От кого позвонили?
3. Сколько действующих лиц участвует в диалоге?
4. Для кого нужен шоколад?
5. Сколько необходимо прислать шоколада?

#### **Правильно ли вы поняли текст?**

Прочитайте фразы. Это правда?

1. По телефону позвонил слон.
2. По телефону позвонил верблюд.
3. У слона есть детеныш.
4. У верблюда есть детеныш.
5. Слон позвонил от верблюда.
6. Верблюд позвонил от слона.
7. Слону нужен шоколад для сына.

### **III. Лексические упражнения.**

В каком значении употреблено в тексте слово *пуд*?

1. Пуд - русская мера веса, равная 16, 58 килограмма.
2. Пуд – вес, гиря, весы.

Введение нового материала «Меры веса в других странах»:

Фунт - английская мера веса, равная 0,41 килограмма.

Австрийский фунт равен 0,56001 килограмма.

Амстердамский фунт равен 0,4941 килограмма.

Венецианский фунт равен 0,477 килограмма.

Датский фунт равен 0,496 килограмма.

Испанский фунт равен 0,451 килограмма.

Шведский фунт равен 0,425076 килограмма.

Ливр- французская мера веса, равная 0,489505 килограмма.

В каком значении употреблено в тексте слово *маленький*?

1. Небольшой по возрасту; малолетний.
2. Небольшого роста; низкорослый.

Подберите синоним к слову *маленький* (*малолетний*).

Подберите антоним к слову *маленький* (*совершеннолетний*).

Много или мало?

- Да пудов этак пять. Или шесть...

### **IV. Грамматические упражнения.**

От какой основы образовалось местоимение *МЕНЯ*?

Как называется *такая форма*?

Напишите правильную форму местоимения:

1. Когда \_\_\_\_\_ (вы)дадите \_\_\_\_\_ (я) шоколад?
2. Больше \_\_\_\_\_ (он) не съест.

Определите разряд следующих местоимений: *вам, моего, он*.

Напишите все формы местоимения *моего*.

Определите часть речи слова *больше*.

Выпишите слова с предлогами.

Выпишите из текста все существительные единственного числа мужского рода.

Все ли выписанные вами существительные можно поставить во множественное число?

### **V. Упражнения по развитию речи.**

Опишите сына слона:

1. Какой слоненок по возрасту?
2. Что он любит?
3. Сколько съедает?

Составьте свой вариант диалога по телефону.

1. Кто звонит?
2. Кому звонит?
3. Откуда звонит?
4. Какую информацию сообщает?

#### **VI. Упражнения по развитию лингвистического мышления.**

Учимся говорить и писать выразительно. Используем упражнение «бином фантазии»: бином-значит «два». Суть этого задания в том, что надо взять из текста два далеких по смыслу слова и обнаружить их точки соприкосновения.

Например, слон-сын. Рассмотрим значения этих слов [4, с.856]:

*Слон*

1. Крупное травоядное млекопитающее с длинным хоботом и двумя бивнями.
2. Крупный, неуклюжий человек.
3. Шахматная фигура, передвигающаяся на любое число клеток по диагонали.

*Сын*

1. Лицо мужского пола по отношению к своим родителям.
2. Потомок. Мужчина как носитель характерных черт своей среды, своего народа.

// Человек, гражданин как участник чего-л., как уроженец какой-л. страны, представитель какой-л. национальности.

3. Лицо мужского пола по отношению к своему духовнику или лицу духовного звания (обычно в обращении).

4. Детеныш-самец какого-л. животного.

Следовательно, автор сознательно употребил в своем тексте эти слова, которые несут следующую смысловую информацию: крупное травоядное млекопитающее с длинным хоботом и двумя бивнями имеет детеныша.

Упражнения на развитие лингвистического мышления способствуют более осмысленному чтению текста и формируют не только читательские умения, но и расширяют лингвистический кругозор.

Итак, работа с текстом состоит из пяти последовательных шагов: фонетический, в котором отрабатываются фонетические трудности чтения; орфоэпический, в котором отрабатываются трудности произношения; лексический, в котором вводятся новые слова и их значения с заданиями на их запоминание; грамматический, в котором вводится новый грамматический материал с заданиями на его усвоение; орфографический, в котором отрабатываются правила правописания.

Работа с текстом способствует полному погружению в среду второго языка, во время которой дети приобретают следующие умения: поиск содержательной информации; нахождение точного ответа на поставленный вопрос; перевод содержательной информации в другую, в таблицу, схему, и наоборот; сопоставление разных частей текста, выявление противоречий, разночтений между частями текста; создание собственных текстов с учетом речевой ситуации, жанра, стиля [2, с.145].

Представленный текстоориентированный подход в обучении русскому языку детей состоит из билингвального и поликультурного компонентов, позволяющих при необходимости включить любой родной язык и элементы этнической культуры в образовательное пространство.

Подводя итог, мы можем отметить: положительный опыт апробации представленной методики подтверждает, что функциональная грамотность в лингвистических дисциплинах может быть достигнута только при синтезе знаний родного и второго языков,

а определенный уровень языковой культуры личности ребенка-билингва является необходимым условием его интеллектуального развития.

#### **Список использованной литературы**

1. Общоевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). – М.: МГЛУ, 2005. – 247 с.
2. Роман Алиев, Наталия Каже. Билингвальное образование. Теория и практика. Рига. «RETORIKA A», 2005. -384 с.
3. Работа с текстом в лингвистической гимназии. - М: Московский центр качества образования, 2008. -152с.
4. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2000.- 1424 с.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ АКТУАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ**

**Задкова Е.В.**

*Кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры летной эксплуатации,  
аэродинамики и динамики полета,  
Кировоградской летной академии  
Национального авиационного университета  
Украина, г. Кировоград*

**Бродова О.В.**

*Кандидат педагогических наук,  
преподаватель кафедры летной эксплуатации,  
аэродинамики и динамики полета,  
Кировоградской летной академии  
Национального авиационного университета  
Украина, г. Кировоград*

### **FORMATION OF FUTURE PILOTS' READINESS FOR PROBLEMATIC SITUATIONS SOLVING BY MEANS OF COMMUNICATIVE SKILLS ACTUALIZATION**

**Zadkova E.**

*Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor at the Department of  
Flight Operation, Aerodynamics and Dynamics,  
Kirovograd Flight Academy of National Aviation University  
Ukraine, Kirovograd*

**Brodova O.**

*Candidate of Pedagogic Sciences,  
Lecturer at the Department of  
Flight Operation, Aerodynamics and Dynamics,  
Kirovograd Flight Academy of National Aviation University  
Ukraine, Kirovograd*

### **Аннотация**

В статье рассматривается роль коммуникативных умений будущих пилотов в контексте их готовности к решению проблемных ситуаций, которые могут возникать в профессиональной деятельности летного состава. Авторами предоставлены собственные определения таким понятиям, как «умение», «коммуникативные умения» и «готовность будущих пилотов к решению проблемных ситуаций», которые раскрывают их сущность и подчеркивают особенность профессиональной подготовки авиаспециалистов. В статье акцентируется внимание на необходимости оптимизации системы профессиональной подготовки будущих пилотов, которая должна способствовать формированию готовности к решению проблемных ситуаций профессиональной деятельности.

### **Abstract**

This article is devoted to the place of communicative skills in the future pilots professional readiness for problematic situations solving which may occur in pilots' professional activities. The authors has introduced his own definitions of such concepts as «skills», «communicative skills» and «pilots' readiness for problematic situations solving», which disclose their essence and place special emphasis on aviation specialists professional training. In the article is pointed up the necessity of future pilots' professional training system optimization, which should promote readiness for professional problematic situations solving.

**Ключевые слова:** безопасность полетов, профессиональная подготовка авиаспециалистов, будущие пилоты, умения, коммуникативные умения, готовность.

**Keywords:** flight safety, aviation specialists professional training, future pilots, skills, communicative skills, readiness.

Современная практика выполнения авиаперевозок и уровень безопасности полетов на авиатранспорте все больше привлекает внимание общества к проблемам современной авиации. Политики и журналисты, ученые и конструкторы, педагоги и социологи заинтересованы в решении проблем данной отрасли, особое место среди которых занимают вопросы профессиональной подготовки авиаспециалистов.

В последнее время все чаще причиной авиапроисшествий называют человеческий фактор. Данные состояния безопасности полетов свидетельствуют о том, что в 78% причиной аварий и катастроф на авиатранспорте являются ошибочные действия человека-оператора в системе «человек - машина - окружающая среда» [1].

Отметим, что особенность профессиональной деятельности пилота заключается в ее скоротечности и вероятности протекания как в обычных так и нестандартных условиях на фоне значительного эмоционального напряжения. При этом, одним из условий профессиональной деятельности пилотов является постоянное взаимодействие членов экипажа. И именно общение выступает основным инструментом этого взаимодействия. Поэтому среди важных профессиональных умений пилотов значительный интерес представляют коммуникативные умения, особенно в части решения проблемных ситуаций профессиональной деятельности летного состава.

Формирование коммуникативных умений будущих пилотов как составляющей готовности к решению проблемных ситуаций является актуальной проблемой авиационной педагогики, решение которой имеет важное значение, как для их профессионального становления, так и для безопасности полетов в целом.

Анализ исследований и публикаций по проблемам общения и формирования коммуникативных умений, а именно научных трудов А. М. Алексюка, И. Я. Лернера, А. А. Леонтьева, В. А. Кан-Калика и многих других свидетельствует, что наиболее изученной является проблема коммуникативной подготовки студентов педагогических вузов.

Что касается авиационной психологии и педагогики, то проблема коммуникативных умений отдельно не выделялась, а рассматривалась только в виде составляющей других исследований. В то же время, во второй половине XX века было выполнено большое количество исследований по проблемам человеческого фактора в авиации в целом и проблем подготовки специалистов летного состава в частности. В рамках нашей работы особый интерес представляют исследования, посвященные вопросам подготовки летного состава с целью повышения его профессиональной надежности. Например, в ходе исследований, проведенных Р. Н. Макаровым, В. Л. Марищуком, И. М. Рудным, В. А. Пономаренко установлено, что одним из важнейших компонентов формирования профессиональной надежности выступает теоретическая подготовка, которая является базовой в формировании профессионально важных качеств. Именно в процессе специальной теоретической подготовки формируется тезаурус знаний, который в будущем составит основу профессионального мышления авиаспециалистов.

Поэтому, на наш взгляд, коммуникативные умения будущих пилотов в решении проблемных ситуаций профессиональной деятельности должны рассматриваться как обязательный компонент профессиональной подготовки авиаспециалистов и стать предметом специального изучения.

Целью статьи является анализ состояния исследуемой проблемы для уточнения сущности понятий «умение», «коммуникативные умения», «готовность будущих пилотов к решению проблемных ситуаций» определение их значения для успешности профессиональной деятельности будущих пилотов.

Профессия пилота, по мнению Е. А. Климова, принадлежит к схеме «человек - техника». По предмету труда профессия пилота относится к технической группе профессий. Но, несмотря на ее техничность, пилот работает в экипаже, группе авиационных специалистов, совместно выполняющих профессиональную деятельность [2].

Надежность и эффективность деятельности экипажа зависят не только от индивидуальных качеств и профессионального опыта специалиста, но и от слаженного участия всех в общем деле, а также от личных отношений в экипаже.

Именно здесь происходит непосредственное взаимовлияние на личность, именно здесь решаются прямые вопросы взаимопомощи и коллективных взаимоотношений. Поэтому правильная организация коммуникативного взаимодействия среди членов экипажа влияет на их профессиональную деятельность, следовательно, и на безопасность полетов. Успешная организация коммуникативного взаимодействия среди членов экипажа зависит, прежде всего, от их коммуникативных умений.

Обращение к психолого-педагогической литературе позволяет говорить о многообразии трактовок понятия «умение». В частности, педагогический словарь характеризует умение как «подготовленность к практическим и теоретическим действиям, которые выполняются быстро, точно и сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта» [3].

В психологической науке использование понятия «умение» встречается в двух аспектах - операционном и деятельностном. Первое связывается с умением выполнять действия и операции. Но более распространенным является деятельностный подход к определению умения, который связывается с выполнением какой-либо деятельности.

Наиболее целесообразной с точки зрения деятельностного подхода нам представляется формулировка рассматриваемого понятия, сложившаяся во второй половине 80-х годов XX в., которая определяет умение как способность «выполнять сложное комплексное действие на основе усвоенных знаний, навыков и опыта». В этом определении способности в своей основе рассматриваются как творческие действия. Они не могут автоматизироваться, поскольку представляют собой готовность человека к принятию решений и их реализации в меняющихся (нестандартных) жизненных условиях. Умение



включает в себя комплекс знаний, приемов, навыков и различных элементов опыта - чувственного и практического и предусматривает экстерииоризацию - воплощение знаний в физическое или умственное действие [3].

Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что психологи рассматривают преимущественно проблему включения в процесс обучения способов деятельности, трактуя эти способы деятельности, то есть умения, в основном в субъективной форме как элементы умственной деятельности. Тогда как в педагогической литературе чаще всего освещаются вопросы, связанные с формированием различных умений в процессе обучения, их влиянием на развитие отдельных сторон и качеств личности.

Относительно коммуникативных умений анализ психолого-педагогической литературы обнаружил взаимосвязь с организацией речевого общения в соответствии с его мотивацией, целью, задачами и социальных норм речевого поведения.

Специалист в области изучения психологии общения, А. Леонтьев определяет коммуникативные умения способностью дифференцированно использовать для различных коммуникативных целей различные языковые навыки или их последовательности [4].

В. Н. Куницына в своем исследовании определила коммуникативные умения как структурный элемент коммуникативной активности, где активность - это специфический вид деятельности по установлению связей с другим человеком как объектом общения [5].

Анализируя психолого-педагогическую литературу, можно выделить различные подходы к классификации коммуникативных умений. Среди них: умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения; правильно планировать и осуществлять систему коммуникации, в том числе ее важнейшее звено - речевое воздействие; быстро и точно находить адекватную содержанию акта общения коммуникативные средства, которые соответствуют одновременно и творческой индивидуальности, и ситуации речи, а также индивидуальным особенностям объекта воздействия (собеседника); постоянно чувствовать и поддерживать обратную связь в общении; умение четко выражать свои мысли и чувства [6].

Т. А. Ладыженская выделяет умения интеллектуально-речевого плана, в которых относит умение составлять план, тезисы, умение конспектировать, подробно или кратко излагать содержание исходного текста, готовиться к устному высказыванию, выступать с сообщениями, докладами [7].

Подобное утверждение для нашего исследования имеет особую значимость, поскольку коммуникативные умения курсантов также должны быть по сути интеллектуальными, а не автоматизированными. Ведь пилот программирует, контролирует и управляет самолетом, и потом несет конечную ответственность за безопасность авиационной системы.

Коммуникативная деятельность пилота должна состоять из коммуникабельности, активности, вежливости, тактичности, этики речи, организаторских умений, способности четко, последовательно и понятно выражать свои мысли.

Язык и речь, то есть коммуникативная сторона деятельности, - составляющие деятельности экипажа, являются системой взаимодействия командира и членов экипажа, а также неотъемлемым фактором в обеспечении безопасности полета. В процессе летной деятельности нередко возникают сложные или даже экстремальные ситуации. В подобных случаях пилоту помогают профессиональные и специальные знания, его мастерство и опыт.

Коммуникативные умения являются составляющей профессиональной готовности будущих пилотов. Так, Р. Н. Макаров отмечает, что профессиональная готовность включает 13 блоков составляющих [8]. К ним относятся параметры, связанные с профессио-

нальным здоровьем, системой взглядов и профессиональным аспектом. Эти блоки отражают параметры профессионально важных качеств, знаний, умений, навыков, состояний и др.

В контексте нашего исследования особое внимание мы уделяем именно профессиональному аспекту. В его число входят социально-психологический, индивидуально-психологический профили, моральный и нравственно-правовой портреты, эвристические компоненты летной деятельности, профессиональные знания, умения, навыки и др.

В свою очередь, социально-психологический профиль включает такие коммуникативные качества как коммуникабельность, открытость, вежливость, искренность, этика языка, тактичность, умение четко выражать свои мысли, обосновывать свою точку зрения и др.

Очевидно, что коммуникативные умения являются одними из важнейших профессиональных качеств, характеризующих профессиональную готовность пилотов, ведь деятельность экипажа в значительной степени обуславливается коммуникацией его членов при выработке и реализации решений.

На основе рассмотренных теоретических подходов к структуре и содержанию коммуникативных умений можем сформулировать определение коммуникативных умений будущих пилотов.

Коммуникативные умения будущих пилотов - это умения осуществлять обмен информацией на основе усвоенных знаний, навыков и практического опыта с целью взаимопонимания между членами экипажа и выполнения профессиональной деятельности в обычных и экстремальных условиях полета.

Следующим ключевым вопросом нашего исследования должно стать определение понятия готовности будущих пилотов к решению проблемных ситуаций профессиональной деятельности.

В психологии труда и спорта, инженерной и военной психологии существуют разработки, которые прямо или косвенно характеризуют готовность человека к выполнению деятельности. Ученые М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович отмечают, что готовность - это фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности [9]. Готовность к деятельности развивается на основе усвоения общих и профессиональных знаний, формирования умений и навыков, совершенствования сложившихся профессионально важных качеств. В то же время учеными С. Д. Максименко и А. М. Пелех указывается, что готовность к тому или иному виду деятельности - это целенаправленное проявление личности, которое включает ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки и умения. Она достигается в ходе моральной, психологической, профессиональной и физической подготовки, а также является результатом всестороннего личностного развития курсанта с учетом требований, обусловленных особенностями деятельности, профессии [10].

В рамках нашей работы особый интерес представляют исследования, связанные с формированием профессиональной готовности будущих пилотов. Так, исследование проблем психологической готовности обобщили в своих работах М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [10], которые рассматривали широкий круг проблем, связанных с формированием долгосрочной и ситуативной готовности. Они утверждают, что ее можно формировать при всесторонней подготовке, а именно - она является результатом развития личности и учета требований, обусловленных особенностями деятельности, профессии.

Проблеме психологической готовности уделял внимание и К. К. Платонов [11], который выделил три значения готовности к профессиональной деятельности: во-первых, это готовность к любой работе, являющаяся результатом трудового воспитания, выражающаяся в желании работать, осознании необходимости участвовать в совместной трудо-

вой деятельности. Во-вторых, это готовность к определенной работе, ставшей профессией, являющаяся результатом профессионального обучения, воспитания и социальной зрелости личности; в-третьих, это готовность к труду, являющаяся результатом психологической подготовки и психологической мобилизации.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что проведено множество исследований, посвященных изучению готовности к деятельности. В целом можно выделить два основных подхода в исследовании этой проблемы. В первом - готовность рассматривается как сложное образование, включающее психологическую структуру когнитивных, мотивационных и эмоционально-волевых компонентов, которые обуславливают формирование соответствующих знаний, умений, навыков, профессионально значимых качеств личности, которыми должен обладать специалист для успешной адаптации к деятельности. Во втором, готовность понимается как функциональное состояние, которое способствует успешной деятельности и обеспечивает ее высокий уровень.

Очевидно, что формирование и функционирование будущего пилота должно определяться такой важной характеристикой как готовность к решению проблемных ситуаций в профессиональной деятельности.

Именно поэтому, под понятием «готовность будущих пилотов к решению проблемных ситуаций в профессиональной деятельности» как категории деятельности и составляющей профессиональной надежности пилота мы понимаем целостное проявление всех сторон личности (опыта - знаний, умений и навыков; социально-обусловленных особенностей - мотивации и направленности; индивидуальных психических процессов - внимание, память, мышление и коммуникативные умения), являющееся результатом профессиональной летной подготовки, способствующее безопасному выполнению пилотом профессиональных функций.

Итак, практика современных авиаперевозок требует поиска путей оптимизации профессиональной подготовки авиаспециалистов для обеспечения безопасности полетов. В то же время, проблема формирования коммуникативных умений пилотов, которые будут способствовать их готовности к решению проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности летного состава, является актуальной и своевременной. Указанная проблема должна стать предметом глубокого анализа и требует решения в процессе специальной подготовки будущих пилотов.

#### **Список использованной литературы**

1. Анализ состояния аварийности в гражданской авиации Украины за период 1998-2007 гг. [Текст] Государственная авиационная администрация Украины. – Киев, 2008.- 80 с.
2. Климов Е. А. Как выбрать профессию [Текст] / Е. А. Климов. – М., 1990. – 150с.
3. Дидактика современной школы. [Текст]: пособие для учителя / Под ред. В. А. Онищука. – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.
4. Леонтьев А. А. Психология общения: пособие для дополнительного образования [Текст] /А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
5. Куницына В. Н. Межличностное общение [Текст] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
6. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В. А. Канн-Калик. – М.: Педагогика, 1990.–144 с.
7. Ладыженская Т.А. Общеучебные умения и речевая деятельность школьников [Текст] / Т. А. Ладыженская // Советская педагогика. – 1981. - №8. – С. 85 – 91.
8. Макаров Р. Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации [Текст]: учеб. Пособие / Р. Н. Макаров. – М.: Воздушный транспорт, 1990. – 384 с.

9. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М.: «Хэлтон», 1998. – 399с.

10. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати [Текст] / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – №3-4. – С. 45-57.

11. Платонов К. К. О системе психологии [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 216 с.

## КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ІНТЕГРАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

**Зданевич Л.В.**

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,  
психології та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,  
Україна, м. Хмельницький*

## COMPETENCY AS AN INTEGRAL CHARACTERISTIC OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF HIS OR HER PROFESSIONAL PREPARATION

**Zdanevych L.**

*doctor of pedagogics, professor,  
Head of the department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods  
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,  
Ukraine, Khmelnytskyi*

### **Анотація**

У статті здійснено аналіз різних теоретичних поглядів на проблему компетентнісного підходу як одного з інструментів професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. Проаналізовано категорії “компетенція”, “компетентність” та “професійна компетентність”. Визначено, що компетентність майбутнього вихователя розглядається як окремий вид професійної педагогічної компетентності в галузі дошкільної освіти, який тісно пов’язаний і взаємообумовлений з іншими видами психолого-педагогічної компетентності майбутніх вихователів цього профілю, та виступає результатом оволодіння рядом професійних компетенцій, обумовлених як специфікою роботи з дітьми, так і особливостями процесу соціального розвитку дошкільників.

### **Abstract**

Analysis of different theoretical views to the problem of competence-based approach, as one of the instruments of professional training of the future pedagogues in higher educational establishment has been done in the article. The categories «capacity», «competence» and «professional competence» are analyzed. It is determined that competence of the future tutor is studied as a separate kind of professional pedagogical competence in the sphere of pre-school education, which is closely connected with and mutually conditioned with other kinds of psychologic-pedagogical competence of the future tutors of this profile, and which is the result of mastering of a number of professional capacities, stipulated both by the specificity of work with children, and peculiarities of the process of social development of preschoolers.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна підготовка, професійна компетентність, компетентність майбутнього фахівця, компетенція.

**Keywords:** competence-based approach, professional preparation, professional competence, competence of the future specialist, capacity.ключевые слова.

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** Наслідком трансформації освітньої парадигми є поява так званого “компетентнісного підходу”, який, на думку І. Зимньої, розуміється як спрямованість освіти на розвиток особистості в результаті формування такої комплексної якості, як компетентність, що охоплює не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову [5]. Компетентнісний підхід, заснований на осмисленні ролі і змісті компетентності, є важливою характеристикою нової парадигми гуманної педагогіки, орієнтованої на ціннісно-смыслову, змістовну і особистісну складові освіти. Реалізація компетентнісного підходу у вищій освіті повинна забезпечити виконання основної мети професійної освіти – підготовку кваліфікованих працівників відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, відповідальних, здатних до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій...** Питання реалізації компетентнісного підходу розглянуто в працях В. Вербицького, Г. Зайчука, Е. Зеєра, І. Зимньої, Д. Заводчикова, С. Лісової, Н. Мурованої, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пустового, М. Сосніна, А. Хуторського та ін. [5; 7; 9; 13]. Дослідження В. Петрук присвячене теоретичним засадам формування базових професійних компетенцій фахівців технічних спеціальностей; проблеми управління формуванням професійних компетенцій розглянуто І. Бєлих; праця А. Вербицького присвячена питанню контекстного навчання у компетентнісному підході тощо. Теоретичні положення про запровадження компетентнісного підходу до дослідження процесу сучасної професійної підготовки фахівців знаходимо у роботах О. Березюк, Н. Бібік, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, О.Єфремова, С. Лісової, М. Радішевської, О. Савченко, Н. Сидорчук та ін. Н. Радіонова розглядає компетентнісний підхід у процесі освіти як сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. Компетентнісний підхід, на її думку, виступає ціннісним орієнтиром для системних змін у педагогічній освіті і є основою для розробки науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки і перепідготовки спеціалістів [9].

**Метою** статті є визначення сутності та положень компетентнісного підходу як одного з інструментів професійної підготовки майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу...** За Національним освітнім глосарієм компетентнісний підхід – це підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей [10, с. 31]. Як наголошується у низці досліджень (А. Хуторський [13] та ін.), підготовка повинна бути практикоорієнтована, одним із завдань якої є підготовка фахівців, що характеризуються професійними компетенціями, ґрунтується на компетентнісному підході. Компетентнісний підхід передбачає підвищення суб’єктності самого студента в навчальному процесі, пов’язаної з умінням орієнтуватися в потоці інформації і рефлексією, тобто формуються поведінкові моделі – коли випускник здатний не просто відтворити інформацію (знання), а й самостійно орієнтуватися в ситуації і кваліфіковано вирішувати завдання, що постають перед ним (в ідеалі і ставити нові). Вочевидь, що реалізація компетентнісного підходу неможлива без посилення практичної спрямованості професійної освіти за умов збереження її фундаментальності.

За основу побудови моделі майбутнього вихователя, здатного працювати з дітьми дошкільного віку, ми взяли компетентнісний підхід, так як вважаємо, що сучасний педагог повинен опанувати не тільки системою знань і навичок, але й бути готовим до вирішення різнопланових, педагогічних, життєвих ситуацій в освітньому процесі. Для цього необхідно визначити ті компетенції, що дозволять упорядкувати знання, уміння, особистий (суб’єктивний) досвід, здібності та використати їх у своїй подальшій професійній діяльності. У термінологічному полі дошкільної педагогіки існує досить багато розбіжностей за визначенням дефініцій: “компетентнісний підхід”, “компетенція”, “компетентність”, “професійна компетентність”.

Під “компетенцією” розуміють наперед задану вимогу до освітньої підготовки (стандарт), опис повноважень, окреслення сфери діяльності, потенційну можливість особистості (Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Хуторський та ін.) [8]. На думку І. Зимньої, у поняття “компетенція” в якості складових частин входять знання, вміння, навички, а також особистісні якості (ініціативність, відповідальність, цілеспрямованість, толерантність тощо), соціальна адаптація (уміння працювати як самостійно, так і в колективі) і професійний досвід [5]. О. Заблоцька зазначає, що компетенції – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, умінь, навичок, особистісних цінностей і здатності їх застосування у процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності. Усі компоненти цієї категорії є рівноправними, вони пов’язані між собою та інтегровані одна в одну [4].

У “Словнику-довіднику основних термінів і понять з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах” термін “компетенція” трактується як “сукупність критеріїв, доступних для вимірювання чи оцінювання знань, умінь і навичок, набутих впродовж життя, і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності” [12, с. 29].

Ми поділяємо думку Г. Беленької, що компетенції притаманні всі риси педагогічної діяльності, але всі вони набувають особливого забарвлення у діяльності майбутнього вихователя, який здійснює розвиток, навчання і виховання дітей раннього та дошкільного віку [1, с. 15-20]. У таблиці 1 подано найбільш часто аналізовані в дослідженнях визначення поняття “компетенція”.

Таблиця 1.

Аналіз визначень поняття “компетенція”

Дослідники	Визначення поняття “компетенція”	Характерна ознака
Н. Бібік	Соціально закріплений освітній результат реалізації компетентностей	Результат
О. Бондаревська	Здатність вирішувати проблеми завдяки не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивній участі розуму, досвіду, творчих здібностей особистості	Здатність
Е. Зеєр	Здатність фахівця мобілізувати у професійній діяльності знання, вміння, навички, способи виконання дій	Здатність
В. Краєвський	Коло питань, вирішення яких входить до обов’язків фахівця	Коло питань
А. Маркова	Готовність, яка полягає в мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій	Готовність
Л. Мітіна	Готовність, яка полягає в мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій	Готовність
О. Овчарук	Знання, уміння, навички, досвід, цінності, ставлення до певного виду діяльності	Знання, уміння, навички, досвід
А. Хуторський	Сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відносно певного кола предметів і процесів для продуктивної діяльності щодо них	Якість особистості

Термін “компетентність” у “Великій сучасній енциклопедії” за редакцією Є. Рапацевича визначено як “міра співвідношення знань, умінь і досвіду особистостей певного соціально-професійного статусу щодо рівня складності виконуваних ними завдань і проблем” [11, с. 237]. А. Василюк наголошує, що компетентність є “здібністю відповідально виконувати обов’язки та знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, використовувати знання та вміння в нових умовах і іншій робочій обстановці” [2, с. 25]. У таблиці 2 подано зведені дані щодо найбільш часто аналізованих у дослідженнях визначень поняття “компетентність”.

Таблиця 2.

**Аналіз визначень сутності поняття “компетентність”**

Дослідники	Визначення поняття “компетентність”	Характерна ознака
Г. Батищев	Інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця	Характеристика
В. Бондар	Здатність особистості діяти, вирішувати проблеми, використовуючи розум, досвід, творчі здібності	Здатність
Е. Зеєр	Інтегративна цілісність знань, умінь, навичок, які забезпечують професійну діяльність	Знання, уміння, навички
А. Маркова	Індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії	Характеристика
Л. Мітіна	Сукупність знань, умінь, навичок, способів і прийомів їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні й розвитку особистості	Знання, уміння, навички
О. Новіков	Здібність, яка самостійно реалізується до практичної діяльності, до вирішення життєвих проблем, заснована на здобутому навчальному та життєвому досвіді	Здібність
О. Овчарук	Інтегративна характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції	Характеристика
Г. Щукіна	Здатність користуватись знаннями, навичками, уміннями, набутими у процесі діяльності	Здатність

Шведськими й американськими вченими В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лефстед була розроблена концепція “інтегрованого розвитку компетентності”, де розвиток компетентності фахівця пов’язується з інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань та умінь. Б. Вульфсон характеризує особливу одиницю виміру знань спеціаліста – період піврозпаду компетентності. Це означає, що через те, що за певний час після закінчення вищого закладу освіти одержані знання будуть застарілими у зв’язку з тим, що з’являється нова інформація, компетентність спеціаліста знижується на 50 % [3].

Така точка зору є важливою для дослідження системи критеріїв і рівнів професійного зростання майбутнього вихователя ДНЗ у процесі його спеціальної підготовки. Так як поновлення інформаційного поля професійної діяльності педагога є стрімким і безперервним, щороку модернізується і трансформується близько 20% професійних знань, що вимагають системної підтримки та підвищення кваліфікаційного рівня. Тому розширення професійно-рольового репертуару і розвиток квазіпрофесійних умінь є необхідною в системі професійної підготовки майбутнього фахівця для системи дошкільної

освіти. Побудова індивідуальної програми стратегії професійного зростання дасть можливість фахівцеві не втратити отримані компетентності, але і заздалегідь запланувати набуття додаткових компетентностей суміжних сферах діяльності.

Теоретичними засадами формування професійної компетентності фахівців у процесі їхньої підготовки у вищому навчальному закладі виступають положення компетентнісного підходу, відображені в роботах Л. Артемової, Н. Бібік, І. Беха, В. Бондаря, І. Зимньої, І. Зязюна, Б. Коротяєва, В. Кременя, Н. Кузьміної, С. Литвиненко, О. Савченко та ін. В працях визначено завдання сучасної вищої освіти, яке полягає в тому, щоб не тільки дати молоді професійні знання, а й підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, уміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, працювати з людьми, критично оцінює досягнуте;

В. Чичикін зазначає, що єдиної структури стандартів професійної компетентності не існує. Він виокремлює такі складові: інформацію, що особа повинна знати або вміти робити; критерії ефективності виконаної роботи та ситуації, в яких повинна бути продемонстрована ефективність роботи [14]. Структура професійної компетентності може бути розкрита завдяки професійним вмінням. Ознакою професійної компетентності є те, що в майбутнього вихователя до початку його самостійної діяльності педагогічна компетентність сформована й усвідомлена в такій мірі, що він здатний здійснювати професійну діяльність за певною кваліфікацією. Далі в таблиці 3 подано найбільш часто аналізовані в дослідженнях визначення поняття “професійна компетентність”.

Таблиця 3

**Аналіз визначень поняття “професійна компетентність”**

Дослідники	Визначення поняття “професійна компетентність”	Характерна ознака
Г. Батищев	Володіння необхідною сумою знань, умінь, навичок, які визначають сформованість професійної діяльності	Система знань, умінь і навичок
Є. Зеєр	Система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують виконання професійних обов’язків певного рівня	Система знань, умінь і навичок
А. Маркова	Системне явище, яке включає знання, вміння, навички, професійно значущі якості фахівця, що забезпечують виконання ним власних професійних обов’язків	Явище
В. Сластьонін	Інтегральна характеристика ділових і особистих якостей фахівця, що відображає не лише рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-етичну позицію особистості	Характеристика
Г. Беленька	Здатність особи вирішувати задачі професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та розвиток комунікативних умінь	Фахові знання та вміння



На думку Г. Беленької, “професійна компетентність вихователя складається з трьох основних компонентів: теоретичних знань, практичних умінь з їх застосування та професійно-значущих якостей, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти залежно від наявної необхідності та потреб оточуючого життя. Стабільний і безперервний розвиток усіх трьох складових на основі позитивних світоглядних позицій майбутнього вихователя і становить компетентність фахівця. Знання та уміння мають формуватися в контексті набуття особистістю емпіричного і професійного педагогічного досвіду” [1, с. 30]. І. Зязюн підкреслює, що крім знань і умінь, педагогові необхідні певні особистісні якості, адже він сам є засобом впливу на учня [6]. Формування особистості дитини значною мірою залежить від спрямованості майбутнього вихователя, його поведінки, яка безпосередньо впливає на дитину. Тому, специфіка структури професійної компетентності вихователя полягає в урахуванні професійно значущих якостей особистості.

Аналіз визначень професійної компетенції і компетентності майбутнього вихователя дозволяє визначити компетенцію як інтегративну характеристику особистості майбутнього вихователя, яка може бути представлена структурою, що складається з низки компонентів. У нашому розумінні компетентність майбутнього вихователя розглядається як окремий вид професійної педагогічної компетентності в галузі дошкільної освіти, який тісно пов’язаний і взаємообумовлений з іншими видами психолого-педагогічної компетентності майбутніх вихователів цього профілю, та виступає результатом оволодіння рядом професійних компетенцій, обумовлених як специфікою роботи з дезадаптованими дітьми, так і особливостями процесу соціального розвитку дошкільників.

**Висновки ...** Отже, здійснено контент-аналіз основних дефініцій: “компетентнісний підхід”, “компетенція”, “компетентність”, “професійна компетентність”. З’ясовано, що професійна компетентність формується індивідуально з компетенціями кожної особистості і є її особистісною психологічною властивістю. Професійна компетентність майбутнього вихователя як фахівця є потенційною, оскільки остаточно не зреалізована і оцінюється авансовано, опосередковано через відповідні компетенції. Наявність будь-якого виду компетенцій не є показником компетентності, але є необхідною умовою її виникнення, у цьому сенсі компетенції складають основу компетентності щодо майбутньої роботи фахівців з дошкільниками.

### Література

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : [моногр.] / Г. Беленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.
2. Василюк А. В. Вступ до спеціальності. Навчальний посібник / А. В. Василюк. – Ніжин : НДПУ імені М. Гоголя, 2004. – 70 с.
3. Вульфсон Б. Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 1999. – 208 с.
4. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 40. – С. 63–68.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
6. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.

8. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : изд-во «Эйдос» ; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
9. Лісова С. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті : зарубіжний досвід / С. В. Лісова // Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с. – С. 34–54.
10. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя]. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
11. Рапацевич Е. С. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720 с.
12. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : Словник-довідник основних термінів і понять з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко // – К. : Вид-во Європейського університету, 2006. – 58 с.
13. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65–79.
14. Чичикин В. Профессиональная готовность и ее измерение / В. Чичикин // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : тез. докл. междунар. конгр. – М., 1998. – Т. 2. – С. 491–492.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИК ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ХИМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ»**

**Бурашева Г.Ш.**

*Доктор химических наук, профессор*

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан*

**Халменова З.Б.**

*Кандидат технических наук, доцент*

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан*

**Султанова Н.А.**

*Кандидат химических наук, доцент*

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан*

**Литвиненко Ю. А.**

*Кандидат химических наук*

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан*

**Умбетова А.К.**

*Кандидат химических наук*

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан*

**Иминова Р.С.**

*Кандидат химических наук*

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан*

## TRAINEESHIP IN THE SPECIALTY "CHEMICAL TECHNOLOGY OF ORGANIC SUBSTANCES"

**Burasheva G.S.**

*Doctor of Chemical Sciences, Professor  
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*

**Halmenova Z.B.**

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor  
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*

**Sultanova N.A.**

*Candidate of chemical sciences, associate professor  
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*

**Litvinenko Yu. A.**

*PhD in Chemistry  
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*

**Umbetova A.K.**

*PhD in Chemistry  
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*

**Iminova R.S.**

*PhD in Chemistry  
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*

### **Аннотация**

В статье приведена организация производственной практики для студентов специализации «химическая технология органических веществ» факультета химии и химической технологии Казахского национального университета им. аль-Фараби. Целью прохождения производственной практики данной специализации является углубление практических навыков и теоретической базы знаний студентов и установление связи с производством.

### **Abstract**

The article describes the organization of practical training for the students of specialty "chemical technology of organic substances" faculty of Chemistry and Chemical Technology of the Kazakh National University al-Farabi. The aim of practical training of this specialization is to deepen the practical skills and theoretical knowledge of students and the establishment of connection with the manufacture.

**Ключевые слова:** Организация производственной практики, студенты, предприятия.

**Keywords:** Organization of practical training, students, industrial enterprises.

Основным принципом трудовой деятельности в кадровой политике является необходимость обновления знаний по специальностям, поэтому модернизация производства выдвигает новые требования к специалистам «Химической технологии органических веществ» (ХТОВ). Известно, что производственная практика является важнейшей составной частью учебного процесса, с его продолжением непосредственно на производстве. Практика – комплексное освоение студентами всех видов профессиональной деятельности по специальности и формирование профессиональных компетенций. Организация производственной практики должна быть направлена на приобретение студентами опыта в профессиональной деятельности в соответствии с требованиями специальности [1].

*Задачами учебной практики* в Казахском национальном университете им. аль-Фараби является обучение студентов умению проводить правильный поиск научной и

технической литературы с использованием различных источников информации: библиотечный фонд и электронные ресурсы. В результате прохождения практики студенты должны знать о существующих библиотеках университета и города Алматы и об информации, предоставляемой данными библиотеками, а также уметь грамотно производить поиск и анализ научной и технической литературы по специальности «Химическая технология органических веществ» с научными направлениями работ в области технологии полимерных материалов и переработки нефтепродуктов. Практика организована в виде экскурсий и лекций, которые им читают работники библиотек.

Студентам организовывается экскурсия в Республиканскую научно-техническую библиотеку (РНТБ), где они знакомятся с работой библиотеки, с библиотечным фондом, с правилами поиска литературы, с наличием электронных ресурсов библиотеки, с различными электронными информационными базами данных и т.д.

Студенты с экскурсией посещают Казахскую национальную библиотеку. Экскурсовод знакомит студентов со всеми отделами библиотеки и рассказывает о наличии различных читальных залов, которыми могут пользоваться читатели и о прочих возможностях библиотеки. По окончании экскурсии студентов регистрируют в библиотеке.

Во время практики организовывается экскурсия в Республиканский патентный фонд, где они прослушивают познавательную лекцию об истории патентования и о ситуации по защите авторских прав, складывающейся в настоящее время в Казахстане. Студентам показывают как правильно проводить поиск патентной литературы и о том, как правильно читать данную литературу.

Студенты посещают научную библиотеку КазНУ им. аль-Фараби, где им рассказывают об услугах, предоставляемых библиотекой, об электронных информационных базах данных, доступных студентам в университетской библиотеке.

*Цель производственной практики* – понимать и уметь решать производственные задачи с применением умений и навыков, приобретенных во время обучения [2].

*Основными задачами практики являются:*

- обучение студентов выявлению взаимосвязей представлений и навыков с требованиями, предъявляемыми производственными задачами;
- активизация продуктивной деятельности студентов с определенной глубиной, широтой и самостоятельностью решения, которая должна быть направлена на решение производственных задач;
- содействие конкретизации и упрочнению знаний, лучшему пониманию студентами химических процессов, составляющих основу производственных процессов;
- ознакомление студентов с требованиями производственной техники безопасности и охраны труда;
- воспитание у студентов умения налаживать отношения с членами производственного коллектива.

*Во время прохождения производственной практики студенты должны знать:*

- теоретический и фактический материал по химии;
- основы техники безопасности и охраны труда.
- уметь проводить литературный поиск по заданной теме исследований, обобщать имеющиеся литературные данные и оформлять проделанную работу в виде научного отчета;

На основании заключенных договоров и писем приглашений студенты кафедры химии и технологии органических веществ, природных соединений и полимеров проходят производственную практику на следующих предприятиях: АО «КазТрансОйл», ТОО «Райымбек Ботлерс», ТОО «BASF», АО «Карачаганак Петролеум Оперейтинг», ТОО «Тенгизшевройл», Филиал производственного объединения «Балхашцветмет», ТОО

«Caspian Inspection Company», ТОО «Амир и Д», ТОО «Von Food». Все студенты проходят инструктаж по технике безопасности; знакомятся с руководителями; распределяются по цехам предприятий.

В Центральной заводской лаборатории ТОО «Тенгизшевройл» студенты знакомятся с основной функциональной деятельностью производства, учатся работать на высокотехнологических устройствах и приборах лаборатории по анализу нефти и составлению технологических параметров и расчетов производительного процесса.

На ТОО «Завод ЖБИ» студенты занимаются изучением внутреннего режима и порядка технической документации, оборудованием имеющегося на предприятии, технологических схем, устава и регламента организации, проведение анализов и испытаний готовой продукции на соответствие ГОСТам и другим стандартам т.д.

В ТОО «Раймбек-Ботлерс» студенты знакомятся с современными оборудованями, механическими тестами на разрушение упаковки, определение кислотного числа соков и напитков, анализ растворения тетрапакетов в щелочи, получение концентратов, анализ готовой продукции, определение жесткости воды.

В центральной химической лаборатории Балхашского региона объединения аналитических лабораторий службы директора по производству ТОО «Корпорация Казахмыс» студенты ознакомятся с основными аспектами работы центральной лаборатории, изучением основных методов анализа материалов по ГОСТам, получением опыта работы в инженерном коллективе.

В Центральной лаборатории филиала НТЦ «КазТрансОйл» и «Карачаганак-Петролеум» студенты работают на современных приборах рН-метра кондуктометра, турбидиметра, спектрофотометра, и знакомятся с работами по анализу продуктов переработки нефтехимического сырья.

В ТОО «Caspian Inspection Company» Мангистаукой области, города Актау, поселка Умирзак, район Морпорта база ТОО «Юран» главной задачей практической работы студентов стало ознакомление с основными аспектами работы нефтехимической лаборатории. Под руководством старшего химика, и заведующей лабораторией изучаются основные методы анализа испытания нефти и нефтепродуктов.

Во время прохождения практики в компании ТОО «Амир и Д», студенты проводят контроль качества фармацевтических препаратов, знакомятся с методиками приготовления различных лекарственных форм.

В ТОО «Von Food» студенты работают в отрасли пищевой промышленности, где осваивают методику работы по выпуску одноразовых стаканов.

В ДПП Научно-исследовательский институте новых химических технологий и материалов, при РГП КазНУ им. аль-Фараби студенты освоили методы получения карбоксилированных винилкетонс и фитохимического анализа растительного сырья.

Во время производственной практики в АО «Павлодарский нефтехимический завод» (г. Павлодар) студенты получают базовые знания о процессах обезвоживания и обессоливания нефтей, прямой гонки нефти в секции 100 комбинированной установки ЭЛОУ-АТ цеха №1. Знакомятся и изучают технологические процессы и технологические схемы блока ЭЛОУ, которое предназначено для электрического обессоливания, обезвоживания, поступающей на переработку нефти и блока АТ, на котором осуществляется разделение нефти на фракции.

Во время производственной практики в ТОО «Казахский научно-исследовательский институт защиты и карантина растений» (г. Алматы) студенты осваивают аналитическую аппаратуру лаборатории токсикологии пестицидов, прослеживают алгоритмы проведения анализов и создания методик определения микроколичеств пестицидов, используя методы газовой и высокоэффективной жидкостной хроматографии. Ознакомление с программами обработки данных: ChemiStation (Agilent) и Lab Solution (Shimadzu). Ознакомление с процессами подготовки проб, для дальнейшего проведения анализов.

Практика является очень познавательной, так как освоение работы на ГЖХ и ВЭЖХ является необходимостью для каждого химика-синтетика.

Во время производственной практики в НТЦ АО «КазТрансОйл» (г. Алматы) студенты учатся применять теоретические знания на практике. Были назначены к работе в лабораторию защиты коррозии. Выполняют лабораторные работы по изучению скорости коррозии и осваивают прибор омического сопротивления Монитор-2 М.

Во время производственной практики в ТОО «Алматы теплокоммуэнерго» (г. Алматы) студенты выполняют все поручения ответственного производителя и делают все анализы.

Во время производственной практики в АО «Институт органического катализа и электрохимии им. Д.В. Сокольского» (г. Алматы) студенты выполняют работу по синтезу этилбензола – предшественника стирола – мономера для получения полистирола, бутадиен-стирольного каучука и др. мономеров. Осваивают установку для алкилирования бензола, методы приготовления катализаторов на основе цеолитов и метод хроматографического анализа.

Во время производственной практики в ТОО «БАСФ ЦА» (г. Алматы) студенты знакомятся с 3 лабораториями: для жидких добавок, сухих строительных смесей и по тестированию механических свойств полученных материалов в отделе контроля и обеспечения качества. Осваивают технику ситового анализа, прессования. Ознакомились с метода рН-метрии, определения плотности при помощи ареометра, методами: определения расплава строительных растворов, определения нормальной густоты цемента, измерения скольжения плитки с поверхности сухих строительных смесей (клея), определения периода образования пленки на поверхности строительных смесей (открытое время), определения влажности сырья сухих строительных смесей.

Во время производственной практики в ТОО «Raimbek-Bottlers» (г. Алматы) студенты знакомятся с методами получения молочных продуктов, яиц, соков, воды, напитков и алкогольной продукции. Осваивают методы микробиологического контроля, и в строгой последовательности и выполняют необходимые процедуры для определения качества продукции. Вся продукция подлежит обязательному контролю на ее соответствие установленным мировым стандартам. Знакомятся с ультрасовременным автоматизированным комплексным оборудованием, который осуществляет кратковременную тепловую обработку, максимально сохраняет питательные вещества и обеспечивает надежный контроль на всех этапах производственного процесса, с современным оборудованием фирм «KF Engineering» (Германия) и «Tetra Pak» (Швеция).

Во время производственной практики в ДГП «НИИ новых химических технологий и материалов» при РГП КазНУ им. аль-Фараби (г. Алматы) студенты осваивают методики крашения и синтеза красителей в лаборатории органического синтеза; осваивают методы определения алкалоидов, органических кислот, влажности, общей золы, золы нерастворимой в 10% хлороводородной кислоте, сульфатной золы; отработка, технологических параметров: соотношение сырье: экстрагент, температуры, времени и режима получения условного фитопрепарата.

Таким образом, в ходе стажировки на различных производственных предприятиях и заводах студенты 3-4 курсов добросовестно выполняют все виды работ, предусмотренные рабочей программой производственной практики. По окончании производственной практики каждый студент представляет дневник, рабочий журнал практики и оформляет проделанную работу в виде научного отчета, за который они получают заслуженную оценку. В свою очередь, представители руководства производственных предприятий выдают характеристику на каждого студента и при желании или производственной необходимости могут пригласить подходящего им студента на работу по окончании его учебы. В результате происходит полное удовлетворение цели и задачи практики и обучения студентов специальности «Химическая технология органических веществ» по выявлению

взаємозв'язей теоретических представлень и навчкв полученных посредством изучення базовых и специализированных профессиональных курсов с требованиями или запросами, предъявляемыми промышленной индустрией в отношении компетентности новоиспеченных кадров химиков-технологов.

#### Литература

1. Закон Республики Казахстан Об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.01.2015 г.), Глава 8 статьи 54-60
2. Академическая политика казну им. Аль-Фараби (2014-2015 гг), §21 Правила организации профессиональной практики в бакалавриате.
3. [www.kaznu.kz](http://www.kaznu.kz)

### СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЖІНОЧОЇ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ НА СУМЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

**Клочко О.М.**

*Аспірантка кафедри педагогіки  
Сумського державного педагогічного університету  
ім. А. С. Макаренка,  
Україна, м. Суми*

### FOUNDATION WOMEN'S GYMNASIUM IN SUMY REGION IN THE MID OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURY

**Klochko O.**

*Postgraduate at the department  
of Pedagogics at Sumy State Pedagogical University  
Sumy, Ukraine*

#### Анотація

Стаття присвячена проблемі становлення жіночої гімназійної освіти на Сумщині в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. Основними факторами, що вплинули на її розвиток, визначаються соціально-економічні перетворення в регіоні, приватна ініціатива заможних городян та суспільна потреба в освічених членах громад.

#### Abstract

The thesis is devoted to the history of the women's gymnasium in Sumy region. It is determined that the main factors of foundation of schools - economic development of regions, private initiative, the need for educated citizens.

**Ключові слова:** ретроінновації, жіночі гімназії Сумщини, приватна ініціатива.

**Keywords:** retro-innovation, women's gymnasium in Sumy region, charity.

Процеси реформування, які тривають в сучасній системі освіти України, між іншим, призвели і до появи нових типів навчальних закладів (ліцеїв, колегіумів, гімназій тощо). До того ж спостерігається певна тенденція щодо відродження ідеї роздільного навчання. Прикладами можуть слугувати Львівська українська приватна гімназія (з 1991р.) та гімназія-інтернат №13 м. Києва (з 1997р.) із класами жіночої освіти і виховання, Приватна спеціалізована ЗОШ І-ІІІ ступенів «Школа шляхетних дівчаток» «Леді» в м. Боярка (з 2000р.), колегіум-інтернат для дівчат підліткового віку «Знамення» в с. Зарваниця Тернопільської області (з 2008р.), кадетські корпуси, в тому числі в м. Суми для навчання хлопчиків тощо.

Таким чином, означені заклади посідають своє місце в структурі вітчизняних освітніх установ і є складовою частиною освітньої системи України. Вивчення історичного досвіду діяльності навчальних закладів з роздільним навчанням сприятиме розумінню стратегічних завдань, що стоять перед сучасним суспільством в контексті використання кращих надбань національного та регіонального педагогічного доробку. З огляду на це, проблема заснування жіночих гімназій на Сумщині в другій половині XIX – початку XX століття представляє неабиякий інтерес для дослідження.

В межах власних наукових розвідок сучасні дослідники вивчали окремі проблеми заснування та діяльності жіночих гімназій в Україні, і, зокрема, на Сумщині (О. Бабіна, Л. Клевака, І. Лисенко, М. Рижкова, Л. Смоляр, Т. Тронько). В наукових статтях Г. Вороб'ювої, В. Луценко, М. Рисіної, А. Сбруєвої, Т. Тронько досліджувались деякі аспекти діяльності окремих жіночих закладів освіти різного типу навчання, в тому числі гімназійного, в означеному регіоні.

Так, Г. Вороб'юва досліджуючи розвиток жіночої освіти на Сумщині в визначений період, відзначає, що саме в 70-рр. XIX століття в Сумському регіоні заснують перші державні середні навчальні заклади для жінок – гімназії, та звертає увагу на організаційні засади їх діяльності [1, с.20].

Водночас, В. Луценко робить висновок, що в середині XIX століття жіноча освіта повністю не відповідала потребам сучасного життя, що й призвело до її реформування, зокрема в середній ланці [2, с.52]. Дослідження автора присвячене діяльності Сумської 2-ої жіночої гімназії та шляхів її фінансування. На думку автора, весь тягар матеріального забезпечення лягав на земські та міські установи, меценатство [2, с.56]. Схожої думки додержується і історик Т.Тронько. Авторка, вивчаючи питання фінансування жіночих гімназій, наголошує, що становлення нової галузі шкільництва – середньої жіночої освіти, стало можливим завдяки благодійництву місцевої громади [4, с.99-100].

В спільному науковому доробку А.Сбруєвої та М. Рисіної підкреслюється, що особливістю дореволюційної системи жіночої освіти була різноманітність типів навчальних закладів, серед яких чільне місце посідала гімназія. Авторки акцентують увагу на великій кількості предметів естетичного циклу, що вивчались в зазначених установах. Цікавою, на нашу думку, є архівна знахідка дослідниць, з якої ми довідуємось, що Сумській комітет поширення в народі грамотності обґрунтовував необхідність реформування системи жіночої освіти тим, що жінці освіта потрібна не лише як господині та матері, а й робітниці [3, с. 78].

Отже, є підстави стверджувати, що питання заснування та діяльності жіночих гімназій на Сумщині є предметом наукового пошуку сучасних вітчизняних науковців. Проте проблему створення мережі гімназійних закладів даного регіону не було висвітлено в роботах авторів.

З огляду на вищезазначене, нам видається, що узагальнення та систематизація архівно-пошукової інформації щодо заснування жіночих гімназій на Сумщині в другій половині XIX – на початку XX століття є актуальним та важливим аспектом історико-педагогічної галузі знань.

Власне, метою нашого дослідження є вивчення проблеми становлення та розвитку мережі жіночих гімназій на Сумщині, яка в середині XIX – на початку XX століття Лебединським, Охтирським, Сумським повітами входила до складу Харківської губернії; Глухівський, Конотопський, Кролевецький повіти територіально належали до Чернігівської губернії, Роменський та Путивльський повіти – до Полтавської та Курської губернії відповідно.

Виклад основного матеріалу. Важливо зазначити, що за спостереженням фахівців, визначальним фактором створення середніх навчальних закладів для жінок (гімназій) на теренах Російської імперії, до складу став запит громадськості на необхідність реформу-



вання системи жіночої освіти. Бурхливий розвиток промисловості та соціально-культурні перетворення як в державі, так і в окремих громадах, потребували збільшення частки освіченого населення, суспільство поступово приходило до розуміння того, що жінка може і має бути активним учасником цих процесів. За твердженням О. Хасбулатової, прогресивні громадські діячі того часу визнавали, що безправна, малосоціальна матір може виховати лише раба, а зрівняння в правах жінок та чоловіків необхідне задля інтересів держави, суспільства, культури [5, с.27].

В державі виникають заклади для жінок нового типу – гімназії, в яких дівчатка отримують не лише класичну освіту, а й професію (домашньої виховательки або домашньої вчительки), тобто мають можливість забезпечувати себе матеріально.

Варто зазначити, що заснування таких закладів освіти ставало можливим завдяки громадській ініціативі. Фінансування гімназій було покладено на батьків дітей (оплата за навчання), міську казну та державне казначейство. Завдяки благодійній приватній ініціативі (родини Харитоненків, Терещенків, генерал-майор Карпов, священик О. Степурський тощо) гімназії Сумщини отримували ділянки під забудову приміщень для навчальних закладів, або жертвувались маєтки з цією ж самою метою, створювались стипендіальні фонди для незаможних учениць.

Обов'язковими предметами для вивчення в гімназіях були: закон Божий, арифметика з основами геометрії, російська мова, географія, чистописання, історія, космографія, природнича історія, гігієна, рукоділля. Необов'язковими дисциплінами були німецька та французька мови, малювання, музика та спів, танці. В педагогічному класі учениці вивчали педагогіку, дидактику, здійснювалась педагогічна практика.

В одному з листів Попечителя Київського учбового округу до начальників навчальних закладів наголошувалось, що «навчання та виховання повинні йти поряд, а сухе формалізоване відношення до викладацької справи не може дати позитивний результат, оскільки не розвиває в учнях необхідної любові до знань. Заняття повинне проходити таким чином, щоб до нього були залучені всі учні класу, а не лише ті, кого запитують. Викладач повинен робити загальні висновки, проводити порівняння та давати характеристики, ставити запитання «чому», «навіщо» [14, с.120].

Варто відзначити, що велика увага в навчально-виховному процесі жіночих гімназій приділялась фізичному та краєзнавчому розвитку учениць. Зазначалось, що введення різноманітних фізичних вправ стане корисним для підтримки нервової системи, запасу енергії, додасть впевненості в собі. Благодійним також вважались весняні прогулянки по місцевості з хором співом, музикою, заохочувалась участь в цих прогулянках батьків учениць та родин вчителів. Влітку пропонувалось плавання, плавання на човнах; а взимку – рекомендували дальні поїздки по видатним місцям Росії з метою ознайомлення її історичних пам'яток [15, с.1]

Власне, виховний процес в гімназіях ґрунтувався на нормах християнської моралі, вірності царю та Вітчизні – Російській імперії [17, с.1]. За поведінкою вихованок на уроках і після занять стежили класні наглядачки (дами). До їх обов'язку входило також відвідування гімназисток на учнівських квартирах. Поведінка вихованок у жіночих гімназіях була в цілому задовільною, хоча мали місце незначні порушення: пропуски уроків, запізнення, неуважність на уроках тощо.

Отже, перший освітній заклад гімназійного типу для жінок на Сумщині було відкрито у 1870 році в м. Лебедин (на базі Лебединського повітового жіночого училища 2-го розряду). Приміщення навчального закладу спочатку знаходились в будинках управляючого Федора Ільченка, поруч з повітовим земством. Отже, серед проблем, які вирішувала адміністрація гімназії була необхідність розширення приміщень гімназії. Класні кімнати не відповідали кількості дівчаток, не існувало пансіону для приїжджих дітей [11, с. 26зв]. У 1878 р. була придбана ділянка землі для спорудження власного приміщення

для навчального закладу, яке в 1881 році було побудоване. В зв'язку зі збільшенням кількості бажаючих навчатись, в липні 1903 року чотирикласна прогімназія була перетворена в семикласну жіночу гімназію з підготовчим та педагогічним (додатковим) класом. За навчання батьки дітей молодших класів платили 30 карбованців, старших – 40. В архівних справах є документи, які свідчать про те, що в Лебединській прогімназії діти вчителів, які знаходились у скрутному матеріальному становищі, мали змогу отримувати освіту безкоштовно [11, с. 14].

В тому ж 1870 році Глухівське жіноче училище було реорганізоване в жіночу прогімназію, яка в 1894 році за сприяння мецената М. Терещенка отримала статус повної восьмикласної гімназії. Зазначимо, що на кошти М. Терещенка було споруджено мармуровий навчальний корпус гімназії, витрати на будівництво якого перевищили відведену суму на 18 тис. крб. на завершення робіт. Більше того, 60 тис. крб. були покладені меценатом у недоторканий фонд, з якого щорічно поступали відсотки на утримання навчального закладу. Глухівській гімназії в 1897р. навчалось 217 учениць, а вже в 1912р. - 334 особи [7, с. 2].

В місті Суми для створення прогімназії (1873р.) Сумським земством було придбано ділянку, на якій згодом було побудовано двохповерховий будинок (по вулиці Соборній). Гімназистками ставали дочки дворян, чиновників, купців, духовенства, селян. Для дітей, що не мали змоги платити за навчання були засновані стипендії. Згодом, в зв'язку з великим попитом на навчання, була відкрита друга жіноча гімназія (1907р.) в місті Суми, яка вже в першому навчальному році налічувала 347 учениць [9, с. 1].

В 1875 році, в земському будинку в м. Охтирка була відкрита прогімназія з чотирма основними і підготовчим класами. В 1902 році земською управою було виділено кошти для 5-го та 6-го класів на аренду приміщень [12].

Ще одним навчальним закладом для жінок була Роменська жіноча прогімназія, заснована в 1877 році. В 1877-1878 навчальному році тут навчалось 228 учениць [14, с. 12зв], а вже в 1903-1904 навчальному році - 648 дівчат [16, с.9], що свідчить про все більшу зацікавленість громади в освіті жінок. Цікавим документом, на нашу думку, є протокол засідань Опікунської ради Роменської гімназії (№1 від 26.01.1883р.), в якому було прийняте рішення про виключення з бібліотечного фонду, яким користуються учениці, книгу Майн Ріда «Квартеронка», за яскраво зображені любовні сцени [18, с.21].

Наступним гімназійним закладом для дівчат на Сумщині стала Кролевецька жіноча чотирикласна прогімназія, яка розпочала свою роботу в вересні 1875 року. В 1907 році, в зв'язку з попитом на навчання, було відкрито 8-мий педагогічний клас, а згодом почали створюватись паралельні класи поряд з основними. Як зазначає Г. Вороб'йова, Кролевецька жіноча гімназія не була елітарною, оскільки кількість гімназисток міщан та селян значно перевищувала кількість дівчат з привілейованих станів [1, с.21].

В 1881 році була відкрита Путивльська жіноча прогімназія, яка згодом отримала статус гімназії імені Єфросинії Ярославни (1898р), і якщо на початку свого існування заклад налічував близько 190 дітей, вже в 1912 році дівчаток, що здобували середню та фахову (педагогічну) освіту було вже 320 осіб [7].

З кінця XIX століття Конотопська міська управа неодноразово зверталась з клопотанням про відкриття чотирикласної жіночої гімназії. Лише в 1905 році нарешті було побудовано приміщення для навчання і прогімназія (згодом реорганізована в гімназію) розпочала своє існування. Варто зазначити, що вже в 1910 році із 78 жіночих гімназій Київського навчального округу, за кількістю учениць Конотопська гімназія посідала 7-ме місце [13, с.20], що свідчить про неабиякий попит громадськості на якісну жіночу освіту.

Зауважимо, що вже на початку XX століття, піклувальник (попечитель) Харківського учбового округу отримав від Міністерства народної освіти дозвіл на відкриття в місті Білопілья шестикласної жіночої гімназії, що мала почати працювати з 12 липня

1912 року [10, с. 16]. Навчальний заклад створювався на міські кошти і розташовувався в двох приватних суміжних будівлях.

Нажаль, архівні фонди Путивльської та Білопільської гімназії втрачено, і деяку інформацію про її існування та діяльність можна віднайти в листуваннях з іншими навчальними закладами.

Важливо відмітити, що поряд з державними жіночими гімназійними закладами існували й приватні. Деякі дослідники (Т. Грищенко, Л. Смоляр) вважають, що за рахунок плати за навчання та суттєвої матеріальної підтримки в приватних середніх навчальних закладах була краща матеріальна база, кваліфікованіші викладачі, які мали змогу надавати кращу підготовку гімназисткам.

В архівних документах є посилання на існування приватної жіночої гімназії Шосткінського товариства освіти (1914р.). Відомо, що існувало листування між Конотопською та Шосткінською приватною гімназіями стосовно переведення учениць з одного навчального закладу в інший [13, с. 30]. Окрім цього, в місті Конотоп знаходилась приватна гімназія дворянки Олени Галактіонової Журид, учениця якої проходили іспити за 7 класів навчання в Конотопській жіночій гімназії [13, с. 20]. В гімназії О. Журид на момент заснування навчалось 48 осіб, а саме навчання проходило в власному будинку. В 1912 році в місті Ромни було відкрито приватну жіночу гімназію Олександри Георгіївни Жилової [7].

Уважне опрацювання регіональних архівних джерел, дало змогу зробити висновок, що Сумщина в середині XIX – на початку XX століття мала значну кількість жіночих гімназій. Тенденція до розширення мережі даних освітніх закладів і збільшення кількості учениць в них вказує на те, що громади міст були готові до реформування системи освіти жінок, і докладали багато зусиль для належного їх фінансування. Роль жінки в суспільстві поступово змінювалась. Вона сприймалась не лише як добра господиня, дружина та матір, але й як активний громадянин суспільства, здатний змінювати його на краще.

Таким чином, вивчення досвіду створення жіночих гімназійних закладів цього періоду на Сумщині – регіоні, що має глибокі освітні традиції, сприятиме більш повному уявленню сучасного суспільства про проблеми та здобутки жіночої освіти і потребує більш глибокого та ретельного вивчення.

### Література

1. Воробйова Г. П. Розвиток жіночої освіти на Сумщині в XIX – на початку XX століття / Г. Воробйова // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Випуск XII. / За заг. Редакцією професора В. І. Сипченка - Слов'янськ: Видавничий центр СДП, 2004. 17 – 24 С.

2. Луценко В. П. Из истории среднего женского образования на Сумщине в начале XX века / В. Луценко // Матеріали 5-ї Сум. обл. наукової історико – краєзнавчої конференції (ч.2, Історія). – СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2003.- С 52 - 57.

3. Сбруєва А. А. Розвиток жіночої освіти на Сумщині в XIX – на початку XX століття / А. Сбруєва, М. Рисіна // Матеріали II Сум. обл. наукової історично – краєзнавчої конференції (ч.1, Історія). – Суми, 1994. – С. 75-79.

4. Тронько Т. В. Жіночі навчальні заклади Сумщини в другій половині XIX століття / Т. Тронько // Матеріали 5-ї Сум. обл. наукової історико – краєзнавчої конференції (ч.2, Історія). – СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2003.- С 97 - 100.

5. Хасбулатова О. А. Опыт и традиции женского движения в России (1860 - 1917) / Ольга Хасбулатова. – Иваново, 1994. – 135с.

6. Список учебных заведений Ведомства Министерства Народного Просвещения по городам и селени ям. – Сенатская типография, 1915. – 188с.

7. Статистические таблицы к отчету о состоянии женских гимназий и прогимназий Киевского учебного округа за 1912 год // Отчет попечителя Киевского учебного округа

о состоянии учебных заведений округа за 1912 год. – К.: Лито-типогр. Т-ва И. Н. Кушнерева и К. Киевское отделение, Караваевская ул., д. № 5, 1913.

8. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 347 Сумська жіноча гімназія. Оп. 1. Спр. 2.
9. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 348 Друга Сумська жіноча гімназія. Оп. 1. Спр. 12.
10. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 498 Білопільська жіноча гімназія. Оп. 1. Спр. 2.
11. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 500 Лебединська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 2.
12. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 771 Охтирська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 2.
13. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 819 Конотопська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 3.
14. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 1004 Роменська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 52.
15. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 1004 Роменська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 54
16. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 1004 Роменська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 55.
17. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 1004 Роменська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 57.
18. Державний архів Сумської області, м. Суми  
Ф. 1004 Роменська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 59.

## **УПРАВЛІННЯ ІНФОРМАЦІЄЮ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ АСПЕКТ ВИЩОЇ ОСВІТИ.**

**Козир М.В.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії та історії педагогіки  
Київського університету імені Бориса Грінченка*

## **INFORMATION MANAGEMENT: COMPETENCE ASPECT OF HIGHER EDUCATION**

**Kozyr M.**

*Ph.D.,  
assistant professor of theory and history of pedagogy  
Borys Grinchenko Kyiv University*

### **Анотація**

У статті висвітлено особливості поняття «інформаційний менеджмент» як компетентнісного аспекту вищої освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства; зроблено спробу дослідити теоретичні засади процесу управління інформацією в освітній галузі на основі вивчення особливостей поняття «інформація» як сукупності зовнішніх повідомлень, які приймаються, трансформуються або зберігаються у внутрішній інформаційній системі.

### **Abstract**

The article highlights the features of the concept of " information management " as a competence aspect of higher education in the development of the information society; attempts

to explore the theoretical foundations of the process of information management in education by studying the characteristics of the concept of "information" as a combination of external messages received, transformed or stored in the internal information system.

**Ключові слова:** інформаційна компетентність; інформаційний менеджмент; інформаційний простір; інформація; освітній процес; якість освітнього процесу.

**Keywords:** information competence; information management; information space; information; educational process; the quality of the educational process.

**Вступ.** Якістю освіти на сьогодні є реальне співвідношення її мети і результату, тобто власне сутність процесу досягнення мети. Таким чином, метою якісної професійної діяльності освітнього закладу є формування певних рис, характеристик, всебічний розвиток особистості та досягнення нею високого якісного рівня професійної компетентності, що є запорукою формування конкурентоспроможного випускника.

На нашу думку, створення рівних можливостей у здобутті якісної освіти залежить від якості управління, тобто інформаційного менеджменту. Вирішення цієї проблеми можливе завдяки використанню в освітньому менеджменті інформаційно-комунікаційних технологій, а це вимагає від керівників удосконалення форм, методів і засобів управління, специфічних для освітніх установ, розроблення й упровадження нових концептів як до процесу оцінювання рівня якості навчальних досягнень учнів, так і до оптимізації діяльності освітнього закладу в цілому, вдосконалення системи моніторингу.

Управління якістю освіти є головним завданням державного менеджменту освіти. Пильну увагу сьогодні приділяють розробленню нових методів і моделей управління освітою, використанню нових технологій та інструментів контролю якості результатів освітнього процесу. Але вони не отримали форми цілісного узагальнення в контексті обґрунтування наукових підходів до використання ІКТ у системі педагогічного й інформаційного менеджменту ВНЗ, що підтверджує недостатній ступінь розробленості предмета нашого дослідження. Поза увагою дослідників залишилися важливі аспекти теоретико-методологічних і практичних засад використання ІКТ в управлінні якістю освіти на рівні ВНЗ – формування високоякісного інформаційного менеджменту.

**Метою** статті є теоретичне обґрунтування поняття «інформаційний менеджмент» як компетентнісного аспекту вищої освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства.

**Завдання** статті полягають у дослідженні процесу управління інформацією в освітній галузі на основі вивчення особливостей поняття «інформація».

**Аналіз сучасних досліджень** свідчить про те, що дійсний стан інформатизації в Україні характеризується сформованістю й реалізацією державної інформаційної політики, активним процесом створення нормативно-правової та нормативно-технічної бази галузі інформатизації, інформаційної діяльності тощо. Зокрема, прийняті Закони України «Про інформацію», «Про Національну програму інформатизації», «Про Концепцію Національної програми інформатизації», ряд інших нормативних актів Кабінету Міністрів України й Указів Президента України тощо.

У Державному стандарті «Інформація й документація. Базові поняття. Терміни й визначення» інформаційну діяльність визначено як «постійне і систематичне збирання й обробку записаної інформації з метою її збереження, пошуку, використання або пересилання, виконуване якою-небудь особою або організацією».

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, дисертаційних досліджень та освітньої практики доводить, що увага до управління в освітній галузі постійно зростає. Це знайшло відображення у працях В. Афанасьєва, Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, В. Зверєвої, Л. Калініної, Л. Карамушки, Н. Коломенського,

Ю. Конаржевського, В. Лугового, В. Маслова, В. Пікельної, М. Поташника, В. Сухомлинського щодо питань з теорії управління освітніми системами; Ю. Бабанського, Н. Гузій, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Н. Кузьминої, Ю. Кулюткіна, В. Семиченко, В. Сластьоніна, М. Сметанського – з питань теорії педагогічної діяльності; І. Булах, В. Безпалька, С. Болтівця, С. Гончаренка, О. Ляшенка, Т. Лукіної, А. Підласого – з питань теоретичних засад оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників.

Дослідженням у галузі інформаційної компетентності присвячені роботи О. Буйницької, Ю. Зубова, Н. Насирової, В. Фокєєва та інших. Ряд учених розглядає інформаційну компетентність як складову професійної компетентності. Так О. Буйницька визначає етапи формування інформаційної компетентності під час роботи з інформацією: ознайомлення: визначення кількості інформації з проблеми та можливість її опрацювання; репродукція: вивчення масиву інформації з проблеми, її накопичення; перетворення: критичне осмислення масиву інформації (порівняння фрагментів із різних джерел однієї тематики, визначення їх достовірності); вилучення робочої інформації та її узагальнення; творчий етап: створення власного інтелектуального продукту на основі отриманої та перетвореної інформації (формулювання гіпотез, їх перевірка і доведення, створення власних теорій, написання творчих робіт, художніх творів). (О.П. Буйницька, 2012, с. 33.)

Сучасні методи управління інформаційною діяльністю в галузі освіти базуються на засадах інформаційного менеджменту. Власне процес виникнення інформаційного менеджменту як самостійного виду діяльності, на думку багатьох дослідників, обумовлений збільшенням обсягів навчальної інформації, зростанням впливу інформаційних технологій на ефективність основної діяльності суб'єктів освітнього процесу, а також – необхідністю оптимізації процесу прийняття управлінських рішень в умовах розвитку інформаційного суспільства.

Д. Дачену належить одне з найперших визначень інформаційного менеджменту. Автор вважав, що «інформаційний менеджмент ідентифікує та визначає види інформації, способи її добування із певних баз даних, час її подання та коло осіб, що обслуговуються» (В.Д. Кригер, 2004, с. 25). Процес інформаційного обслуговування включає повний спектр інформаційних послуг. Менеджер з інформації має обмежувати обсяги інформації з ключових проблем до рівня, що забезпечить прийняття рішення. На даний момент термін «менеджмент» використовується для визначення декількох понять: як управлінського персоналу; як науки про ефективне управління об'єктом; як процесу управління об'єктом.

У нашому дослідженні пропонуємо розуміння інформаційного менеджменту обмежити двома значеннями: процес управління інформацією, інформаційними потоками, ресурсами; управління за допомогою інформації або управлінська технологія.

Під поняттям «інформаційний менеджмент» розуміємо повний комплекс питань, пов'язаних із управлінням інформаційними системами різних сфер та рівнів (О.В. Васюхин, 2010, с. 48). Управління інформацією, якою володіють люди, власне і є предметом інформаційного менеджменту. Інформація офіційно-ділового стилю, професійна, масова споживча інформація – ось неповний список частин Міжнародного ринку електронної інформації.

Єдине інформаційне середовище, фізичною основою якого є інтегровані комп'ютерні мережі та системи зв'язку, що охоплюють і координують технологічні процеси і ділову професійну діяльність освітньої установи, дозволяють створити сучасні комп'ютерні технології. До всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет на даний момент включено інформаційні комп'ютерні мережі майже всіх основних освітніх установ. На інформаційному ринку впевнено просуваються вперед сучасні розробки комп'ютерних систем інформаційного менеджменту. На нашу думку, е-технології менеджменту саме завдяки

цьому стали задовольняти зростаючі вимоги менеджерів у процесі забезпечення інформацією. Менеджер інформаційного ресурсу – це програмний об’єкт е-системи, який забезпечує процес управління та доступ до інформації.

Таким чином, для оптимізації процесу співпраці сьогодні створено нові можливості на якісно вищих рівнях презентувати чи передавати інформацію. Пропонуємо часткову класифікацію ІТ:

Таблиця 1  
Класифікація інформаційних технологій



Виходячи з вищезазначеного, зауважимо, що фахівці сфери наукової обробки документів мають систематично визначати низку проблемних питань, що виникають у процесі професійної діяльності споживача інформаційного продукту. Наприклад, референт-аналітик щодня має виявляти, відбирати, проводити аналітико-синтетичну обробку документної інформації та готувати на цьому ґрунті нові інформаційні документи. Але, на нашу думку, процес наукової обробки документів – це аналіз і перетворення згорнутих, оброблених повідомлень і сигналів, фактів і подій на інформаційний продукт з метою підвищення професійної компетентності працівників освіти.

З метою підвищення якості освітнього процесу задачами інформаційного менеджменту є наступні:

інформаційна підтримка  
основної діяльності освітньої  
установи (е-середовище  
Університету)

переробка різноманітного  
«масового продукту», що  
пропонується на  
інформаційному ринку в  
галузі освіти, в інформацію,  
володіючи якою, фахівець  
стає компетентним

розв'язання задачі  
планування, керівництва

контроль і керівництво  
документного забезпечення  
управління освітнім закладом  
за певними цільовими  
критеріями для підтримки  
узгоджених організаційно-  
інформаційних дій

вибір раціональних форм  
комунікацій, техніки та  
інформаційних технологій,  
інформаційних ресурсів,  
необхідних для досягнення  
цілей освітніх установ

На наш погляд, однією системою збору інформації, що обробляє і презентує її у формі, найзручнішій для прийняття на її основі рішень, розподіляючи її між кінцевими користувачами, є інформаційна система менеджменту. Вона повинна бути точною, своєчасною, доречною, легко доступною та представленою в необхідному форматі для прийняття рішень на основі інформації. Чисельні освітні установи на теренах Європи тривалий час користуються потужністю інформаційних систем менеджменту. Забезпечення інформаційної підтримки менеджерів під час прийняття рішень власне і має на меті створення інформаційних систем.

**Висновки.** Таким чином, на сьогодні у нашої держави існує можливість забезпечити кращі умови для підвищення якості інформаційного менеджменту ВНЗ в галузі освіти, але існує ряд питань, які ускладнюють процес пошуку, виокремлення та створення відповідних організаційно-педагогічних умов формування й ефективного функціонування інформаційного менеджменту освітньої установи.

#### Література

1. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. – К., 2012. – 240 с.
2. Васюхин О.В. Информационный менеджмент: Учебное пособие / О. В. Васюхин, А. В. Варзунов. – Санкт-Петербург, 2010. – 119 с.
3. Жежнич П.І. Технології інформаційного менеджменту: Навчальний посібник / П. І. Жежнич. – Львів: Львівська політехніка, 2010. – 260 с.
4. Карпенко О.О. Аналітико-синтетична обробка документної інформації / О. О. Карпенко. – Харків, 2010. – 139 с.
5. Кригер В.Д. Информационный менеджмент. / В.Д. Кригер. – Владивосток, 2004. – 176 с.



## ДІЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ ДО ВИСТУПІВ ПЕРЕД ПУБЛІКОЮ

**Котова Л.М.**

*Кандидат педагогічних наук, доцент  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького*

**Мітлицька В.А.**

*Кандидат мистецтвознавства, доцент  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького*

**Черняк Є.Б.**

*Кандидат педагогічних наук, доцент  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького*

## ACTING TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF MUSICIANS- INSTRUMENTALISTS FOR PERFORMANCES BEFORE AN AUDIENCE

**Kotova L.M.**

*Candidate of pedagogical sciences,  
assistant professor of Melitopol State Pedagogical University  
named after Bohdan Khmelnytsky*

**Mitlytska V.A.**

*Candidate of art history,  
assistant professor of Melitopol State Pedagogical University  
named after Bohdan Khmelnytsky*

**Cherniak Ye.B.**

*Candidate of pedagogical sciences,  
assistant professor of Melitopol State Pedagogical University  
named after Bohdan Khmelnytsky*

### **Анотація**

У статті простежено погляди відомих педагогів, виконавців та науковців на проблему підготовки музикантів-інструменталістів до виступів перед публікою. Висвітлено методи раціонального застосування найважливіших властивостей уваги під час музично-виконавської діяльності в стресових умовах. Розглянуто ефективні засоби підвищення результативності гри виконавців на сцені.

### **Abstract**

The views of famous teachers, performers and scientists on the problem of training of musicians-instrumentalists for performances before an audience are described in the article. The methods of rational using of the most important properties of attention during the process of musical performance under stressful conditions are shown. The effective means of increasing the productivity of play of performers on the stage are considered.

**Ключові слова:** публічні виступи, властивості уваги, музична пам'ять, стресори.  
**Keywords:** public performances, properties of attention, musical memory, stressors.

Актуальність обраної тематики обумовлюється радикальними змінами в суспільно-культурній політиці України, спрямовану на інтеграцію музикантів у світовий мистецький простір. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема результативності діяльності музикантів-виконавців в емоціогенних умовах.

Аналізуючи роботи визначних педагогів та науковців з музичної дидактики, спостерігаємо розширення засобів реалізації набутих умінь та навичок під час виступів перед публікою (Ю.Акімв, Г.Коган, Ю.Цагареллі, Г.Ципін, Д.Юник та інші).

Одним із способів збереження позитивного емоційного стану в стресових ситуаціях є віра інструменталістів у своє вміння винятково відтворити хоча б один або два твори [16, с.167]. Г.Коган рекомендував студентам-піаністам після підготовки програми, переконати себе в тому, що виконання чудове й не потребує змін [8]. Щоб уникнути сумнівів, потрібно “культивувати” в собі перед концертом почуття свята і радості за можливість спілкуватися з публікою через музичні образи, бо такий настрій створює умови для успішного виступу [9, с.91].

Існує залежність проблеми впевненості рухів на концерті від загального стану ігрового апарату, а це, в свою чергу, має зв'язок з контролем за виконавським апаратом протягом підготовчого періоду. Тобто в роботі над творами інструменталісти повинні свідомо відпрацьовувати гармонічний стан рук і запам'ятовувати відчуття вільної гри (К.Кондрашин, Л.Маккінон, А.Щапов). Усвідомлення музикантами доцільності своїх дій під час розучування програми Ю.Акімов вважав важливим фактором, котрий сприяє впевненості в даній інтерпретації. Він наголошував на тому, що втрата “виконавського самовладання”, спричинена недооцінкою власних можливостей, виникає задовго до виступу і у педагогів та студентів завжди є час проаналізувати й вирішити це питання [1, с. 87].

Розвинена увага інструменталістів та навички свідомого керування нею сприяють позитивному емоційному стану в стресогенній ситуації публічного виступу. Існує безпосередній зв'язок уваги з формуванням технічних, музично-творчих умінь та навичок виконавців. Важливим фактором, який впливає на сценічне самопочуття індивідів, в методичній літературі вважається концентрація уваги (М.Давидов, Г.Коган, М.Різолі та інші). Так, зосередженість уваги в концертних виступах на самих творах допомагає інструменталістам забути про власне “я” і запобігти появі психічної перенапруги [7, с. 68]. Такої ж думки дотримуються у своїх порадах О.Алексєєв, Л.Горенко, М.Різолі, А.Шнабель та інші визначні педагоги й виконавці. Наприклад, М.Різолі висловився так: “Зосередженість артиста в момент виступу деколи творить чудеса” [13, с. 203]. Але далі автор розвиває думку, що кращий спосіб уникнути надмірного напруження емоційного стану - це перенесення уваги на об'єкти, які не відволікають від самої гри, тобто ведення міху, стан правої руки тощо. Збереженню надійності виконання програми на естраді сприяє концентрація уваги інструменталістами на емоційно-образному змісті творів і, по можливості, не переключення її на технічні об'єкти [17, с. 234]. Аналізуючи концертні виступи, Д.Ойстрах наголошував: “Концентрація на естраді пов'язана з двома моментами: відчуттям інструменту і музики, відчуттям контакту з аудиторією” [5, с. 32]. Утримувати позитивний емоційний стан інструменталісти можуть за допомогою зосередженості на організуючих функціях опорно-фактурних ланках творів та вмінні направляти увагу на гармонічну структуру, мелодичну лінію, метро-ритм, тобто на засоби музичної виразності [14].

У випадках, коли у виконавців виникають сумніви щодо своєї пам'яті, Л.Маккінон вважала доцільним переключати увагу на будь-які інші “аспекти” музики. Це запобігає свідомому контролю за нотним матеріалом і, як правило, підвищує стабільність гри [11,

с. 53]. Саме швидке переключення уваги на відповідні об'єкти з подальшою зосередженістю на них допомагає уникнути психологічної скутості, яка є причиною невдалих виступів [10, с.151].

На думку О.Алексєєва, естрадне виконання програми вимагає “абсолютної стійкості” уваги [2, с. 266]. Дане положення доповнив Г.Прокоф'єв, зауваживши, що стійкість уваги збільшується, якщо під час публічних виступів “невтрачені” імпровізація, свіжість та динамізм виконання. “При розподілі наявних можливостей уваги виконавця на долю діючої реалізації музики ідуть, і повинні іти, основні зусилля виконавця. На долю контролюючої уваги, при цьому, залишається менше сили. Висловлене особливо стосується відповідальних виступів...” [12, с. 426].

За результатами експериментальних досліджень, Ю.Цагареллі під сценічною увагою, якій притаманні обсяг, вибірність, розподіл, стійкість та переключення, розуміє зосередженість інструменталістів на тих чи інших об'єктах виконавського процесу. Він дійшов висновку, що провідне місце в направленості даної властивості музикантів займає внутрішня увага, бо вона пов'язана з втіленням художньо-образного змісту творів, а зовнішня (допоміжна) - скеровується на публіку та співвиконавців [15, с. 24]. З іншого боку до цього питання підходить Д.Юник. В працях автора особливий акцент ставиться на важливості застосування музикантами в стресових умовах розподілу уваги на такі об'єкти:

- емоційно-образний зміст;
- мелодико-ритмічну лінію в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку;
- динаміку;
- педалізацію, міх, перемикач тощо [18, с. 132].

Концентрувати увагу доцільно лише на запрограмованих початкових “пунктах об'єктів” та при появі стрибків, модуляцій, зміни фактури чи будь-яких “нових” виконавських компонентів. В інших випадках (при концентрації уваги на незапрограмованих об'єктах) знижується якість гри інструменталістів в прилюдних виступах. Крім того, якісне знання музичного матеріалу допомагає уникати незапланованої концентрації уваги в період концертного виконання, що сприяє збереженню надійності гри [18, с. 132].

Отримати почуття необхідної свободи в інтерпретації художньо-образного змісту творів на сцені інструменталістам допомагають спроби знайти під час попередніх програвань якомога більше варіантів відображення цього змісту. “На естраді я через хвилювання буду хитатись, мені потрібен широкий проторений шлях, а не вузька стежка, на якій я можу впасти” - образно говорив визначний майстер скрипичної школи Д.Ойстрах [5, с. 32].

До виступу рекомендується двічі-тричі програти твори в менш відповідальних обставинах, щоб “відчути більшу впевненість і в головному концерті мобілізувати свої сили та нервову енергію на виконання, а не розраховувати їх при надмірному хвилюванні” [10, с. 144]. Допомагають подолати емоції остраху перед аудиторією виступи в присутності знайомих і друзів. При цьому слід спочатку зменшити тривалість випробування, а саме: зіграти спочатку один твір; обговорити його музичний зміст; дограти програму до кінця. Такий метод підготовляє інструменталістів до психологічно-напружених умов і надає почуття артистичної свободи у виконанні. Крім того, у ситуаціях, які схожі на емоціогенні, перевіряється ступінь готовності програми та розкриваються усі сторони гри. З цього приводу пропонується три способи підготовки індивідів до виходу на сцену, а саме:

- уявити стан, який виникає під час прилюдного виступу, і програти програму з творчим натхненням;
- виконати музичний матеріал перед слухачами-друзями, оскільки це створює умови, наближені до концертних;

– зробити звукозапис своєї гри з метою удосконалення “психотехніки” в домашніх обставинах. [6, с. 211-212].

Досягти якісного виступу у будь-яких умовах, на думку Й.Гофмана, музикантам допоможуть чотири способи розучування матеріалу:

- програвання епізоду, дивлячись в ноти;
- уявне відтворення тексту, дивлячись в ноти без інструмента;
- відтворення матеріалу на інструменті, не дивлячись в ноти;
- слухо-моторні уявлення тексту “без нот і без інструмента” [4, с. 33].

Вищеподане свідчить, що під час розучування творів важливо застосовувати усі види музичної пам’яті.

Музичній педагогіці також відома методика стосовно раціонального застосування індивідуальних можливостей обсягу короткочасної пам’яті виконавців. Її вихідні положення полягали у такому:

- оптимальна величина музичної інформації визначається спроможністю інструменталістів безпомилково та впевнено відтворювати по пам’яті за першим повторенням сприйнятий матеріал;

- повторення музичної інформації з виділенням у ній все нових властивостей підвищує якість її запам’ятовування та поліпшує процес розвитку виконавської майстерності індивідів;

- засвоєння музичної інформації обширними “блоками” на початковій стадії роботи над віртуозними творами чи пасажами забезпечує утворення укрупнених інформаційних слідів у довгочасній пам’яті;

- чим більше видів музичної пам’яті бере участь у заучуванні матеріалу, тим вища якість його засвоєння;

- надійному відтворенню музичних творів у емоційних умовах сприяє спрямування думок інструменталістів тільки на довільно заучені інформаційні одиниці;

- свідоме контролювання під час виступу мимовільно засвоєних текстових чи виконавських компонентів знижує майстерність гри суб’єктів [21, с. 137-139].

З метою позбутися марнославства під час відтворення творів перед аудиторією, пропонується звертатися не до свого “я”, а до емоційно-образного змісту програми. З цього приводу Н.Шахова вказувала: “... потрібно любити музику більше, ніж самого себе. Неможливо бути зайнятим “своїм станом”. Якщо повністю входиш в світ музики, якщо розумієш складність завдань, то приводиш себе у відповідний робочий стан, і нервові хвилювання відступає” [3, с. 88].

Таким чином, в музичній дидактиці забезпечення результативної гри під час прилюдних виступів вбачається у вмінні інструменталістів орієнтуватися на реалізацію художньо-образного змісту творів.

Зниження рівня надійності виконання творів у емоційних умовах Д.Юник також розглядав у залежності від негативного впливу таких стресорів: невдачі, темпу чи швидкості, неприємних фізичних відчуттів, боротьби, довгочасної роботи. В результаті експериментального дослідження проблеми розвитку завадостійкості, він виявив методи, за допомогою яких можна запобігти небажаній дії зазначених факторів. Їх основою є досконале попереднє вивчення програми та досягнення достатньої технічної впевненості при її виконанні. Так, наприклад, щоб уникнути стресорів невдачі інструменталістам потрібно регулярно практикувати аудіо запис та виступи спочатку перед викладачем, а потім перед більш кількісною аудиторією. При чому виконавці в момент допущення ними під час гри помилки повинні не акцентувати на цьому увагу й утримувати її на заздалегідь визначених об’єктах[20, с. 325].

Нівелювання появи стресорів темпу або швидкості пропонується на основі досягнення інструменталістами в процесі роботи над програмою абсолютної технічної майстерності та забезпечення максимального “запасу” темпів.

Поради щодо попередження неприємних фізичних відчуттів у емоційних ситуаціях зводяться до необхідності виконавців відпрацьовувати гру з якісним відтворенням музичного матеріалу в багатьох аудиторіях і в умовах різноманітного впливу зовнішніх подразників (освітлення, температури, акустики тощо).

Нейтралізувати стресори боротьби під час виступу інструменталістів на сцені, за рекомендаціями автора, допомагають наступні настанови:

- не надавати особливого значення результатам гри і перемозі в конкурсі;
- напередодні свого виступу не прослуховувати гру інших конкурсантів;
- перед виходом на сцену звертати свою увагу на емоційно-образний зміст твору тощо.

Щоб запобігти появі розумової та фізичної втоми, музикантам потрібно за декілька днів до концерту виконувати всю програму з повним емоційним навантаженням. Крім того, в період попередньої підготовки до гри в емоційно напружених ситуаціях, кожному бажано точно визначити тривалість “розігрування” [20, с. 326].

У своїх подальших дослідженнях Д.Г. Юник надійність інтерпретаторів у сценічній діяльності визначав «якістю сформованості програми техніко-тактичних дій, якою відображаються прийоми прояву чотирьохвекторної завадостійкості, де: першим вектором забезпечується уникнення дезорганізуючого впливу стресорів на перебіг діяльності, другим – його нівелювання, третім - сенсорно-моторна витримка надмірної дії сильних, раптових й тривалих стресорів, а четвертим - чинення їм опору». [19, с. 297].

Отже, на основі дослідження технологій підготовки музикантів-інструменталістів до прилюдних виступів у теорії та методиці навчання музики зазначимо, що провідне місце відводиться наступним засобам поліпшення відтворення матеріалу:

- обґрунтуванню інтерпретації творів під час підготовки до заліку, екзамену, концерту тощо;
- усвідомленої попередньої роботи над свободою ігрового апарату;
- віри виконавців у власну індивідуальність і неповторність;
- раціонального застосування найважливіших властивостей уваги;
- регулярності публічних виступів;
- орієнтування на реалізацію художньо-образного змісту творів;
- усунення дефіциту інформації інструменталістами;
- застосування прояву чотирьохвекторної завадостійкості.

#### Література

1. Акимов Ю., Кузовлев В. О проблеме сценического самочувствия исполнителя-баяниста / Ю. Акимов, В. Кузовлев // Баян и баянисты. – М.: Советский композитор, 1984. – Вып.4. – С.79-96.
2. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / Александр Дмитриевич Алексеев. – [3-е изд., доп.]. – М.: Музыка, 1978. – 287 с.
3. Гайдамович Т. Диалоги с Н. Н. Шаховой // Т. Гайдамович // Музыкальное исполнительство и педагогика. – М.: Музыка, 1991. – Вып. 6. – С. 75-88.
4. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / Иосиф Гофман [пер. с англ. Г. А. Павлова]. – М.: Музгиз, 1961. – 223 с.
5. Григорьев В. Некоторые черты педагогической системы Д. Ф. Ойстраха / В. Григорьев // Музыкальное исполнительство и педагогика. – М.: Музыка, 1991. – Вып. 6. – С. 5-35.
6. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяниста / Микола Андрійович Давидов. – К.: Муз. Україна, 1997. – 240 с.

7. Коган Г. М. У врат мастерства / Григорий Михайлович Коган. – М.: Сов. композитор, 1961. – 114 с.
8. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М.: Музгиз, 1963. – 199, [1] с.
9. Кондрашин К. Мир дирижера / К. Кондрашин. - М.: Музыка, 1980. – 256 с.
10. Липс Ф. Р. Искусство игры на баяне / Липс Ф. Р. – М.: Музыка, 1985. – 157 с.
11. Маккиннон Л. Игра наизусть / Л. Маккиннон. – Л.: Музыка, 1967. – 143 с.
12. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя / Григорий Петрович Прокофьев. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 478 с.
13. Ризоль Н.И. Принципы применения пятипальцевой аппликатуры на баяне / Ризоль Н. И. – М.: Советский композитор, 1977. – 279 с.
14. Савшинский С. И. Работа пианиста над техникой / Самарий Ильич Савшинский. – Л.: Музыка, 1968. – 106 с.
15. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.03 / Цагарелли Юрий Алексеевич. – Казань, 1989. – 425 с.
16. Цыпин Г.М. Портреты советских пианистов: Музыкально-критические статьи / Геннадий Моисеевич Цыпин. - М.: Советский композитор, 1982. – 356 с.
17. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники / Арсений Петрович Щапов. – М.: Музыка, 1968. – 247 с.
18. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дмитро Григорович Юник – К., 1993. – 202 с.
19. Юник Д.Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: монографія / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАККіМ, 2009. – 340 с.
20. Юник Д.Г., Юник Т.І. Психолого-педагогічний аспект формування виконавської надійності інструменталіста в концертному виступі / Д.Г. Юник, Т.І. Юник // Питання культурології: Міжвідомчий зб. наук. ст. – К.: Київ. держ. ін-т к-ри. – Вип.14. – 1996. – С. 319-330.
21. Юник Т. І. Вдосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педвузів): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юник Тетяна Іванівна. – К., 1996. – 238 с.

## **АКТУАЛЬНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС**

**Кривич Н.Ф.**

*старший викладач кафедри української мови та літератури Київського національного економічного університету ім. Гетьмана*

## **THE ACTUALITY OF THE ADOPTION OF THE NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

**Krivich N.F.**

*National Economic University named after Vadym Hetman  
Ukraine, Kyiv*

### **Анотація**

У статті розглядається актуальність упровадження інформаційних технологій в освітній простір та виокремлюється потенціалу ІТ з метою підвищення рівня знань у студентів.

## Abstract

The article is devoted to the actuality of the adoption of the new information technologies in the educational space, to the definition of the Its» potential for the purpose of the improvement of students» professional skills.

**Ключові слова:** інформатизація, інформаційні технології, потенціал ІТ.

**Keywords:** informatics, information technology, the potential of IT.

Постановка проблеми. У Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» визначено основні стратегічні цілі розвитку інформаційного суспільства в Україні: прискорення розробки та впровадження новітніх конкурентоспроможних інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери суспільного життя; забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості; створення загальнодержавних інформаційних систем, насамперед у сферах освіти, науки, культури тощо. Рівень інформаційної компетенції визначають за раціоналізацією інтелектуальної діяльності у глобальних масштабах, а рушійною силою вважають виробництво не матеріального продукту, а безпосередньо інформаційного. Цей процес реалізується шляхом впровадження інформаційних технологій у всі галузі життєдіяльності людини.

Проект Закону України «Про діяльність у сфері інформатизації» виокремлює таке поняття як сфери інформатизації. Під терміном «сфери інформатизації» розуміють «ділянку суспільного життя, людську діяльність і діяльності держави, де відбуваються інформаційні процеси, надання або отримання інформаційних послуг, де є потреба захисту прав людини, громадянина, суспільства або забезпечення інформаційного суверенітету та інформаційної безпеки України. Як результат такої діяльності можуть виникати відповідні правові відносини між суб'єктами, а також майнові відносини суб'єктів стосовно об'єктів» [1, С.134]. Тому й освіта є однією зі сфер інформатизації, в якій на сучасному етапі рушійною силою виступають саме інформаційні технології, що забезпечують перехід освітнього процесу на вищий рівень, відповідно до вимог сучасного суспільства. Але ці вимоги постійно зазнають змін, за якими треба поспішати й усім життєвим галузям, відповідно й освітянській. Тому питання впровадження інформаційних технологій у навчальний процес залишається актуальним і не до кінця розкритим у сучасному освітянському просторі.

Аналіз останніх досліджень. За визначенням В.Г.Кременя, «інформаційне суспільство», незважаючи на його матеріальне вираження, таке як інформаційна техніка, є «багатоаспектним, об'єктивно зумовленим етапом у розвитку людства і супроводжується двома провідними тенденціями сучасної цивілізації: глобалізацією, з одного боку, та створенням усе більш сприятливих умов для індивідуалізації та розвитку людини з іншого боку». [7, с.6].

Проблеми впровадження інформаційних технологій до навчального процесу розробляли Н.В.Алпатова, І.Є.Булах, О.М.Довгялло, М.Д.Мерріл, І.В.Роберт. Викладачі вишів завжди приділяли увагу проблемам оптимізації навчального процесу, на сьогодні шляхи вирішення цих проблем часто реалізуються через комп'ютерні технології (Л.І.Алешин, Б.С.Гершунський, Ю.І.Машбиць, А.В.Усова). Актуальним є використання технічних засобів в освітньому просторі за умов їх комплексного застосування (А.А.Зернецька, В.Я.Ляудіс, Ю.М.Цивенков). Глибоко досліджені питання методології комп'ютеризації навчального процесу в роботах О.О.Гокунь, А.П.Єршов, Н.Ф.Тализіна, О.К.Тихомиров, Б.Ф.Ломов. Одні дослідники (Дж.Брунер, П.Кенес-Комоський та ін.) ототожнюють технологію навчання з процесом комунікації. Інші, а саме О.Малібог,

Т.Сакамото ,Ф. Янушкевич в освітню технологію об'єднують засоби і процес навчання.  
Третя група

(О. Богомолов, Д. Гасс та ін.) пропонує розглядати її з позиції наукової організації навчального процесу. В Україні технологія освіти розробляється з позиції системного підходу, запропонованого Н.Ф.Тализіною, який, з нашої точки зору, є перспективним і науково обґрунтованим. Теоретико-методологічні питання інформатизації освіти розглядали вітчизняні науковці: В.Г. Кремень, В.Ю. Биков, Н.В. Морзе та інші. Але недостатньо проаналізовані наукові засади інформаційних технологій щодо встановлення основного потенціалу інформаційних технологій для розширення і поглиблення напрямів використання їх у навчальному процесі.

Мета статті. Обґрунтувати та проаналізувати актуальність впровадження інформаційних технологій у сучасний навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Застосування інформаційних та комунікаційних технологій стало нормою для більшості вищих навчальних закладів усього світу. Доведено, що на сучасному етапі розвиток суспільства неможливий без обміну інформацією, й особливого значення набуває цей процес в освітньому просторі, де попередньо добута інформація переплітається з новою, щойно отриманою в дослідженнях. Це є основним проявом процесу інформатизації та вагомим важелем розвитку в навчальній діяльності. Оскільки політика освітніх систем у галузі вивчення мов спрямовується не тільки на те, щоб молодь вивчала якомога більше, а й на розвиток тих умінь, що дозволяють бути мобільними, поінформованими та комунікабельними, використання мультимедійних засобів у процесі викладання є, безперечно, актуальним. Нові інформаційні технології істотно вплинули на всю систему освіти, торкнулися її змісту, форм та методів навчання.

Під час інтерактивного навчання використовуються методи, які спрямовані на створення комфортних умов, збільшення комунікативної активності між учасниками спілкування та їхньої взаємодії між собою. Найбільше заслуговують на увагу:

- ділова гра(конкретна робота студента з виконання конкретної задачі);
- дискусія(постановка дискусійного питання,аргументовані відповіді кожного учасника, як результат - спільна думка);
- мозковий штурм або атака(коли перед колективом ставиться задача щодо розробки або удосконалення методу і наприкінці обирається найбільш оптимальний шлях з осмисленим аналізом);
- тренінг публічного виступу або метод мікрофону (коли студент готує матеріали, доповідає їх з використанням мультимедійного обладнання, а опоненти роблять свої зауваження, виступають зі своїм баченням запропонованого питання);
- кейс-метод (інтенсивний тренінг з широким використанням відеоматеріалів, комп'ютерного і програмного забезпечення, метод, коли треба осмислити конкретну ситуацію);
- квест (проблемне завдання з елементами рольової гри, в рамках якої планується захоплююча діяльність студента за допомогою Інтернету, навколишнього середовища та інших засобів інформації, особистісних знань та навичок студентів із застосуванням логічного та творчого мислення);
- бесіда за Сократом(студенти ставлять проблемні питання за своїм фахом, а потім шукають шляхи їх вирішення).

Кожен із цих методів ставить перед собою задачу з використанням різних форм взаємодії учасників навчального процесу та призначення для розвитку творчого мислення, оволодіння знаннями, практичними навичками, залучаючи нові інформаційні технології під час навчання.

Щодо освітнянської сфери у Концепції національної програми інформатизації термін «інформатизація» визначається як сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів,



що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, побудованих на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки. Інформатизація сучасної освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що дасть можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог. (6, с.1).

Для ефективного застосування інтерактивного навчання викладач вишу повинен ретельно планувати свою роботу, відібрати такі інтерактивні вправи, які дали б студентам «ключі» до засвоєння всієї теми, відвести час подумати над завданнями, щоб вони поставились творчо, а не поверхнево або недбало виконували його.

Висновки. Аналіз наукових засад використання інформаційних технологій у навчальному процесі та виокремлення основних методів у освітньому просторі підтвердили значні переваги, актуальність та необхідність упровадження інновацій такого типу. Є необхідність вдосконалювати та розширювати варіації використання інформаційних технологій у навчальному процесі вишів.

### Література

1. Закон України про Національну програму інформатизації/Відомості ВВР, 1998, №27-28, с.134// (Електронний ресурс) - Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=74>.
2. Концепція національної програми інформатизації/ Голос України.-1998.-7 квіт.-С.1.
3. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства/В.Кремень //Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах.-2006.-№6.-С.5-9.
4. Фридланд А.Я. Информатика и ее сущность: место информатики в современном мире/А.Я.Фридланд//Информатика и образование.-2008.-№4.-С.76-78.

### ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФІЛЬНОМУ ПРЕДМЕТУ «ПРАВознавство» УЧНІВ КЛАСІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

**Майорський В.В.**

*здобувач кафедри гендерної освіти  
та методики викладання суспільствознавчих дисциплін  
Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова,  
Україна, м. Київ*

### PARTICULARITIES OF TEACHING CORE SUBJECT «LAW» PUPILS OF 10-11-TH FORMS OF LAW SPECIALIZATION

**Mayorsky V.**

*applicant of the Department of gender education and methods of teaching social Sciences,  
National pedagogical University. M. P. Dragomanov,  
Kiev, Ukraine*

### Анотація

Дана стаття присвячена основним особливостям навчання учнів правових профільних класів правознавства. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що навчання

правознавства старшокласників спрямоване на формування оцінних суджень про право; розвиток правової предметної компетентності; реалізацію профорієнтаційного компоненту; систематичне застосування інтерактивних методів; індивідуалізацію навчання.

#### **Abstract**

This article is devoted to the basic features of teaching students legal profile classes to Law. The conducted research lets us to claim that training law students aimed at forming a judgment on the law; development of legal subject-specific competencies; implementation of career guidance component; the systematic using of interactive methods; individualized training.

**Ключові слова:** правознавство, правова предметна компетентність, компетентнісний підхід, індивідуалізація навчання, профільні класи, профільне навчання, профільний предмет.

**Keywords:** jurisprudence, legal subject competence, competence approach, individualization of education, profile classes, profile training, profile subject.

Тенденції сучасних суспільних процесів характеризуються як глобалізацією та інтеграцією економічної, політичної і культурної сфер загальнолюдської діяльності, так і диференціацією і спеціалізацією окремих організаційних структур та індивідуальної діяльності людей. Становлення нових наукових шкіл і напрямків, розвиток соціальної інфраструктури, зростання духовних і матеріальних потреб формують у суспільстві потребу в підготовці спеціалістів різних напрямів.

Сучасність вимагає від випускників загальноосвітніх навчальних закладів не тільки досить високого рівня знань, але і наявності інтересу до пізнання, вміння навчатися протягом життя, навичок самостійного критичного мислення, вміння адаптуватися до змін і відповідати на суспільні виклики, використовуючи свій творчий потенціал. Сьогодні цінністю стають не знання самі по собі, а компетентність людини, її здатність застосувати отримані знання і сформовані навички в різних життєвих ситуаціях, вирішувати проблеми, приймати виважені рішення, в тому числі і у сфері професійної діяльності.

Внаслідок невинного зростання щільності інформаційних потоків універсалізація навчання підростаючого покоління неминуче еволюціонує в систему спеціалізованого, профільного навчання. Сучасній українській середньої освіти притаманні відмова від уніфікації загальноосвітніх навчальних закладів, їх одноманітності, стандартизації навчального змісту, форм і методів роботи, системи оцінювання навчальних досягнень школярів.

Перехід до профільного навчання старшокласників обумовлений ґрунтовними змінами, що відбуваються в суспільстві, в соціальному житті, в системі цінностей. Профільне навчання сьогодні – одне з ключових напрямів модернізації та вдосконалення системи освіти України, що передбачає реальне і планомірне оновлення старшої школи. У Концепції профільного навчання у старших класах (2013 рік) зазначено, що профільне навчання є закономірним результатом розвитку і реалізації теорії диференційованого навчання в умовах нової парадигми освіти, заснованої на особистісно-орієнтованому підході до навчання і виховання.

Таким чином, профільне навчання в старшій школі спрямоване на радикальну диференціацію та індивідуалізацію навчання старшокласників шляхом певних змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу з урахуванням пізнавальних і професійних інтересів та намірів учнів щодо продовження освіти, пропонується посилювати орієнтацію загальної середньої освіти на життєве і професійне самовизначення особистості, враховуючи інтереси, схильності, здібності і можливості кожного учня в контексті соціального і професійного самовизначення та відповідності вимогам сучасного ринку праці.

Загальновідомо, що профілювання – це розширене навчання, розумно поєднує викладання всіх предметів загальноосвітніх програм з введенням профільних предметів, що забезпечують більш широке коло знань у тій чи іншій освітній галузі. Відповідно до Концепції профільного навчання профільними предметами називаються предмети, що реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю, а також забезпечують прикладну спрямованість навчання шляхом інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності (насамперед професійної), яка визначається спеціфікою профілю навчання.

Під профільним предметом розуміється поглиблене предметне вивчення, що передбачає: більш повне освоєння учнями поняттями, законами, теоріями; використання в навчально-виховному процесі інноваційних методів і прийомів навчання учнів; організації дослідницької, проектної діяльності учнів; організацію і проведення профільної навчальної практики старшокласників.

Одним з профільних предметів є «Правознавство (профільний рівень)», який вивчається учнями 10-11 класів правового (історико-правового, економіко-правового) профілю в обсязі 3 навчальних годин на тиждень (всього 105 годин протягом двох навчальних років). Вивчення вказаного предмета «Правознавство» структуровано за такими змістовно-тематичними блоками: блок I «Основи теорії держави і права України»; блок II «Основи публічного права України»; блок III «Основи приватного права України» [7; с. 50]. За своєю структурою і змістом навчальна програма відображає традиції і новації української юридичної науки.

У пояснювальній записці автори програми С. Ратушняк і Т. Ремех вказують, що метою профільного предмета «Правознавство» є формування в учнів розуміння права як відкритої системи, що базується на невід'ємності суспільства від держави, законів від повсякденного життя. Право представлено в курсі елементом цілісного світу, що складається з понять, переживань і практичних дій. Курс спрямований на розвиток правової і громадянської компетентності, відповідних ціннісних орієнтирів, умінь, навичок школярів» [7; с. 50].

Вказана мета реалізується через певні задачі, серед яких – розвиток комплексу умінь і навичок учнів, що передбачає вільне оперування в усній і письмовій промові основними поняттями правової науки; засвоєння способів самостійного отримання та обробки різнобічної правової інформації з різних джерел; вміння орієнтуватися в системі законодавства, використовувати нормативно-правові акти, визначати суть і пояснювати зміст юридичного документа та шляхи його застосування; використання правових знань для аналізу і вирішення конкретних правових ситуацій; вміння міркувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, спостерігати, критично мислити, аргументувати, визначати і вибирати альтернативне рішення на матеріалі предмета; навички спілкування в малих і великих групах; вміння захищати свої права і права інших людей, спираючись на правові знання; активна і свідoma участь в суспільно-політичному житті країни [7; с. 50-51].

Як бачимо, основним завданням навчання правознавства учнів профільних класів є не тільки формування у них теоретичної понятійної бази, але й розвиток їх правових предметних умінь і навичок, а також формування оціночних суджень про право, правових явищах та процесах. Віднесемо це до першої особливості профільного предмету «Правознавство».

Далі зазначимо, що вивчення кожної теми названого профільного предмета передбачає розвиток в учнів правової предметної компетентності в сукупності її компонентів – когнітивного (знання), процесуального (навички, вміння) та аксіологічного (емоційно - ціннісні орієнтації).

Погодимось з точкою зору ряду дослідників, згідно з якою компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння вирішувати проблеми, що виникають: у пізнанні і поясненні явищ дійсності; при освоєнні сучасної техніки і технологій; у взаєминах людей, при оцінці власних вчинків; при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, споживача, виборця; при правовідносинах (у взаємодії з адміністративними структурами, у споживчих оцінках); при виборі професії, орієнтуванні на ринку праці та оцінюванні своєї готовності до навчання професії; при вирішенні власних проблем життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способів вирішення конфліктів.

Компетентнісний підхід до навчання правознавства відображається в передбачених програмою результати навчальних досягнень учнів і передбачає їх різнобічну діяльність на уроках, а саме: вміння правильно застосовувати та пояснювати на прикладах правові поняття і терміни; описувати, порівнювати, характеризувати, оцінювати правові явища, процедури, процеси; аналізувати положення законодавства. Звідси випливає, що завданням вчителя правознавства на уроках є не тільки формування теоретичної бази учнів, але і організація виконання ними пізнавальних завдань, спрямованих на практичне застосування отриманих знань (наприклад, аналіз і розв'язання правових ситуацій, робота з фрагментами нормативно-правових актів, юридичні практикуми), а також творчих завдань (наприклад, написання есе, підготовка презентацій, виконання проєктів).

Отже, особливістю навчання правознавства учнів профільних класів є те, що воно ґрунтується на компетентнісний та діяльнісному підходах, закріплених як основоположні Державним стандартом середньої освіти України.

Так як мова йде про профільний предмет старшої школи, то його вивчення має сприяти професійному самовизначенню учнів. Саме в цьому віці вчення набуває для школярів безпосередньо життєвий сенс у зв'язку з усвідомленням необхідності знань і вмінь як умови успішної участі в різних сферах майбутнього життя. У цей віковий період навчальна діяльність старшокласників заснована на таких розумових операціях, як аналіз і синтез, на дослідженні, особистісному самовизначенні, коли вибірковість їх інтересів вже впритул пов'язана з життєвими планами.

Звідси випливає, що організація навчальної діяльності старшокласників повинна включати формування у них умінь і навичок поповнення знань у професійній сфері, до яких віднесемо такі: виконання дослідницьких завдань і завдань проблемного характеру; участь у конкурсах з правової тематики, правових турнірах та олімпіадах; підготовка міні-лекцій (наприклад, для учнів початкових класів) та презентацій (наприклад, «Світ юридичних професій»); виконання групових проєктів (наприклад, «Права дитини», «Звідки і куди йдуть податки»); обробка інформації, представленої в ЗМІ, пошук Інтернет-ресурсів і т. п.

Таким чином, особливістю профільного предмета «Правознавство» є профорієнтаційний компонент, який відображається в змісті і має реалізуватися через певні навчальної та позаурочної види і форми діяльності учнів.

Підкреслимо, що досягнення цілей і завдань навчального предмета забезпечує не тільки відбір змісту, але і організація процесу навчання. В останні роки в методичній літературі переважає думка про те, що реалізації компетентнісного підходу до навчання найбільше сприяє застосування в навчальному процесі інтерактивних методів. Зазначимо, що інтерактивне навчання – це організація навчального процесу виключно шляхом постійної взаємодії всіх учнів через само - і взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці). При інтерактивному навчанні акцент у викладанні переноситься з монологічною способу подачі інформації і передачі знань з метою їх механічного відтворення на діалог і полілог для розвитку критичного і творчого мислення учнів, їх навичок комунікації та колективно-розподільного праці .

В умовах інтерактивного навчання учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. При такій організації навчання результати останнього стають системним досвідом учнів, отриманими в процесі активної діяльності, на основі якого формуються знання, вміння та відносини, необхідні для ефективного набуття компетенцій.

Формуванню активної позиції учнів профільних класів у процесі навчання правознавства сприяє системне використання на уроках таких груп інтерактивних методів як: фронтальні: загальне обговорення, коло ідей, мозковий штурм; кооперативного навчання: парна робота, робота в малих групах, «броунівський рух»; ситуативного моделювання: імітаційні та рольові ігри, імітація процедур і процесів (наприклад, прийняття закону, громадські слухання, спрощене судове розгляд справи); обговорення суперечливих питань: дискусія, дебати, «акваріум».

Таким чином, систематичне застосування різних інтерактивних методів на уроках правознавства, коли головними у процесі навчання визнаються зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця, віднесемо до ще однієї особливості навчання учнів профільних класів предмету «Правознавство».

І, нарешті, аж ніяк не применшуючи ефективність інтерактивних методів у навчанні правознавства старшокласників, зазначимо, що велика увага зараз приділяється методиці індивідуалізованого навчання, яка передбачає високий рівень самостійності учнів для оволодіння навчальним матеріалом. Підкреслимо, що індивідуальна форма навчальної роботи учнів особливо важлива в старших класах. Вона буде ефективною при дотриманні ряду умов, на першому місці серед яких ми виділяємо створення освітнього середовища, оптимальної для професійного самовизначення учнів у відповідності з їх індивідуальними схильностями, інтересами, можливостями і потребами.

Індивідуальна форма роботи на практиці поширена на уроках закріплення знань, формування умінь і навичок, уроки з використанням інформаційних комп'ютерних технологій та ін. Основними методами навчання при цьому виступають індивідуальні завдання і вправи, а також самостійна робота учнів під керівництвом вчителя. На такого роду заняттях (як, власне, і на уроках з використанням інтеракції) вчитель виступає у ролі партнера і помічника учнів.

Індивідуалізація навчання в класах правового профілю може реалізуватися через такі прийоми індивідуальної роботи учнів, як: підготовка рефератів, повідомлень і персональних презентацій з правової тематики; складання юридичних завдань та кросвордів; виконання тестових завдань з обґрунтуванням, тобто посиленням на конкретні статті нормативно-правових актів; розробка та виконання міні - проектів; виконання випереджаючого завдання з теми; складання списку Інтернет-ресурсів до розділу навчальної програми предмета і т. п.

Проведений нами короткий огляд особливостей навчання правознавства учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку дозволяє зробити висновок про те, що таке навчання має бути спрямоване на розвиток правової предметної компетентності старшокласників, формування їх активної життєвої позиції та визначення сфери майбутніх професійних інтересів.

#### **Список використаної літератури**

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–53.

2. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень; АПН України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Кикоть В.Я., Столяренко А.М. Юридическая педагогика: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция». - ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 895 с.
4. Лернер И. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся / И. С. Лернер // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 86–92.
5. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву / Е. А. Певцова. – М. : Владос, 2003. – 400 с.
6. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : [Б. в.], 2007. – 144 с.
7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів, 10-11 класи : Правознавство, профільний рівень. Суспільно-гуманітарний напрям, правовий профіль. 10-11 класи / Програми для загальноосвітніх навчальних закладів, 10-11 класи. – К., 2010. – 95 с.
8. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 23.11.2011 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2012. – № 4-5. – С. 3–56.
9. Рябовол Л. Інтерактивне навчання правознавства / Л. Рябовол // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини; [ред. кол. : Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2011. – Вип. 39 . – С. 170–177.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ**

**Мозолев О.М.**

*Кандидат педагогічних наук, доцент  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
Україна, м. Хмельницький*

## **THEORETICAL BASES OF DEVELOPMENT OF STATE POLICY FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN POLAND**

**Mozolev O.**

*Ph.D., Associate Professor  
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy  
Khmelnyskyi, Ukraine*

### **Анотація**

В статті проаналізовані теоретичні засади розробки державної політики розвитку освіти в Польщі. Розкрито зміст моделей розробки державної політики. З'ясовані фактори та визначені головні напрями роботи державних органів влади з розвитку освіти.

### **Abstract**

The article analyses the theoretical bases of development of state policy for the development of education in Poland. The content models of public policy development. Clarified the factors and determines the main directions of work of public authorities on the development of education.

**Ключові слова:** політика, органи влади, розвиток, освіта.

**Keywords:** politics, authorities, development, education.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку освіти в Польщі спрямований на

покращення якості, вдосконалення стандартів навчання і приведення їх до загальноєвропейських та світових вимог, приєднання до низки міжнародних документів та участі у міжнародних програмах. В таких умовах державна політика розвитку освіти виступає невід'ємною складовою та вихідним базисом, що утворюють науково-теоретичне підґрунтя для практичної реалізації завдань освіти і виховання молоді.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Польський досвід управління розвитком освіти вивчали А. В. Василюк, Я. Р. Гречка, Л. М. Гриневич, І. М. Даценко, О. В. Карпенко та ін. Разом з тим, розгляд теоретичних засад розробки державної політики розвитку освіти в Польщі не знайшли свого відображення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

**Мета статті** – аналіз теоретичних засад розробки державної політики розвитку освіти в Польщі.

Державна політика розробляється з урахуванням багатьох обставин та умов найвищими органами державної влади за участю інших суб'єктів політики – партій, громадських організацій, університетів і дослідницьких центрів, впливових діячів бізнесу, культури і науки. Суттю державної політики є цілеспрямована діяльність органів державної влади з розв'язання суспільних проблем, досягнення і реалізації суспільно значущих цілей розвитку суспільства чи його окремих сфер [3, с. 4].

Державні структури створюються для виконання певних завдань, які в тій чи іншій мірі пов'язані з розробкою і реалізацією державної політики. Можна сказати, що сенс існування державного апарату полягає в здійсненні намірів і волі політиків, втілених у ясну державну політику в різних сферах суспільного життя. Державна політика являє собою загальний план дій органів влади для вирішення суспільних проблем і включає такі елементи, як:

- розробка політичної стратегії, цілей і пріоритетів розвитку суспільства;
- оцінка витрат на альтернативні програми у відповідності з вигодами і витратами;
- обговорення та консультування з різними політичними і соціальними групами;
- моніторинг і оцінка результатів виконання [6].

На основі комплексного аналізу проблем, з урахуванням їх специфіки та чинників, що впливають на проблеми, визначаються цілі і задачі політики, що дозволяє вибрати основні напрямки та розробити сукупність заходів для вирішення тієї чи іншої проблеми. Одночасно формується механізм реалізації державної політики, що забезпечує виконання поставлених цілей і завдань.

В науковій літературі [1] основна увага приділяється таким аспектам, як: процес розробки політики; зміст політики у визначеній сфері; результати та наслідки політики; методи обґрунтування політики; аналітичні дослідження та ін.

Складність і масштабність процесу розвитку державної політики обумовлюють участь в ній багатьох організацій і окремих осіб, але найбільш важливу роль відіграють: законодавчі (представницькі) органи влади; виконавчі органи влади; групи інтересів та групи тиску.

Існують різні моделі розробки державної політики. В залежності від того хто відіграє головну роль у висуненні цілей і завдань, розробці заходів і програм, можна виділити наступні моделі [5].

Модель “зверху – вниз”, коли рішення приймаються на вищих рівнях управління, а потім доводяться до нижніх рівнів і конкретних виконавців, які грають пасивну роль і виступають у ролі простих виконавців.

Модель “знизу – вгору”, при якій формування політики починається з нижніх структур державного управління, активно залучаються громадські групи і організації, що беруть участь у розробці і здійсненні різних програм і проектів. На підставі їх пропозицій та з урахуванням їх думок розробляється цілісна державна політика.

“Змішана” модель об’єднує ці два підходи, коли існують механізми залучення до розробки політики громадян та державних службовців при сильному централізованому управлінні.

“Демократична модель” передбачає, що при збереженні централізованого управління держава створює умови для активізації діяльності громадян, використовуючи механізми залучення до розробки державної політики громадських об’єднань, різноманітних не державних організацій, окремих громадян.

Ні одна з основних моделей розробки державної політики не зустрічається в ідеальному вигляді. На практиці для вирішення різних за масштабом і характером проблем застосовуються різні підходи до рішення проблем або стилі формування державної політики. Однак при будь-яких моделях і типах державної політики її результативність багато в чому залежить від того, якою мірою органи державного управління слідують основним принципам державної політики, до яких відносяться: надійність, прозорість, підзвітність, адаптивність, ефективність.

До факторів, які визначають політику, польські науковці К. Wojtaszczyk та W. Jakubowski відносять: ідеологію, економіку, право, мораль та культуру, традиції та звичаї. Де, ідеологія – це комплекс ідей, висловлювань, думок, які надають матеріальну форму дії людини; економіка – вагомий важіль, що в дуже великій мірі вирішує політику, впливає на політику, визначає можливості прийняття рішень; право – захищає державу, забезпечує підтримання порядку у державі; мораль – це комплекс норм вищого гатунку, які класифікуються людиною в поняття, що добре, а що погано; традиції і звичаї це історично-обумовлені, складені у процесі розвитку відносини у суспільстві. Політика – це постійне продовження вибору між цими поняттями [9].

Найбільш важливі характеристики державної політики, якими вона повинна володіти загалом, зводяться до необхідності відповідати наступним показникам: реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві і державі; мати комплексний характер і розглядати будь-яку проблему у взаємозв’язку з іншими проблемами; бути ефективною і результативною; користуватися довірою населення.

Державна політика може розроблятися і реалізовуватися на декількох рівнях залежно від масштабу розв’язуваної проблеми або охоплення суспільної сфери. Цей рівень визначає цілі та стратегію політики, характер організацій, що беруть у неї участь, методи здійснення та наслідки. Зазвичай виділяють три рівні державної політики: макрорівень в глобальних масштабах країни, групи країн; що відноситься до окремих сфер і напрямів; мікрорівень, що зачіпає вирішення локальних проблем. Крім того, виділяють також загальнодержавну, регіональну та місцеву політику.

Державна політика в Польщі має декілька складових і включає в себе: соціальну політику, зовнішню політику, політику з питань оборони держави, економічну політику, культурну політику тощо [7]. Соціальна політика є складовою державної політики і спрямована на забезпечення потреб людини. В неї відображаються проблеми питання праці і відпочинку населення, освіти і охорони здоров’я, соціальної забезпеченості і умов проживання, безпеки і охорони навколишнього середовища. Вона безпосередньо впливає на інші категорії державної політики. Державна політика покликана узгоджувати інтереси, знаходити консенсус, необхідний для стабільності. Кожна соціальна група має свої інтереси, які не обов’язково збігаються в головному з інтересами суспільства, це ускладнює проведення державою соціальної політики [2].

Державна політика в галузі освіти – це складова частина соціальної політики держави, підсистема загальнодержавної політики. Вона включає сукупність системи цілей, завдань, принципів, програм та основних напрямів діяльності органів державної влади з питань управління освітою, спрямованих на організацію науково-методичного та впроваджувального супроводу стратегій розвитку системи освіти.



Державна політика в галузі освіти Польщі визначається вищим законодавчим органом – сеймом республіки Польща і здійснюється органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування на основі затвердженої органами влади і схваленої громадською думкою концепції розвитку освіти. Під “концепцією” розуміється трактування процесів або явищ; система доказів певного положення, сукупність поглядів на окремий предмет дослідження, доктрина, теоретичний напрям або підхід, провідна ідея; форма провідного ідейного задуму під час формування державної політики або розробленого і затвердженого в установленому порядку документа [4]. Згідно польського тлумачного словника “концепція” це свідомо прийнятий спосіб розуміння чого-небудь, спрямований на розв’язання проблеми або досягнення цілей [10].

Державна політика в галузі освіти Польщі ґрунтується на:

- стратегічних документах розвитку освіти;
- конституційних нормах, міжнародних, міждержавних договорах, ратифікованих вищим законодавчим органом;
- законодавчих актах;
- розпорядженнях міністра центрального органу виконавчої влади в галузі освіти і науки, інших центральних органів виконавчої влади, яким підпорядковані заклади освіти;
- розпорядженнях регіональних (місцевих) органів виконавчої влади, прийнятих у межах їх компетенції.

Реалізація державної політики в галузі освіти у республіці Польща покладається на спеціально уповноважені центральні органи державної виконавчої влади в галузі освіти і науки до яких відносяться:

- Міністерство народової освіти (дошкільні, шкільні та професійні навчальні заклади);
- Міністерство науки та вищої освіти (вищі навчальні заклади);
- інші центральні органи виконавчої влади, яким підпорядковані відомчі заклади освіти (Міністерство оборони, Міністерство внутрішніх справ тощо);
- місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування.

В. Kaszmarek визначає головні напрями роботи державних органів влади з розвитку освіти в Польщі [8], якими є: дотримання національних інтересів і традицій; надання рівних можливостей громадянам країни для отримання освіти; формування та розвиток у молоді загальнолюдських цінностей і культури; постійний розвиток освіти як одного з елементів державності; поглиблення інтеграції до загальноєвропейських і світових процесів навчання і виховання молоді; спрямованість навчання на всебічний розвиток особистості, надання можливості реалізації своїх здібностей; постійне підвищення якості освіти, вдосконалення її змісту, розробка державних стандартів навчання у відповідності до потреб держави та ринку праці; впровадження сучасних інноваційних технологій навчання, розвиток комп’ютерної мережі і доступу до різноманітних джерел інформації; дотримання принципів демократизму і гуманізму в розвитку освіти; підтримка престижності роботи вчителів та вихователів, підвищення їх соціального статусу; належне фінансування державних освітніх закладів у відповідності до потреб та встановлених завдань; організація постійного навчання з розвитку професіоналізму викладачів та вихователів.

**Висновок.** Державна політика розвитку освіти Польщі – це цілеспрямована освітня діяльність органів державної влади, громадських організацій та установ з організації навчання різних верств населення у відповідності до потреб держави, суспільства, громадян та ринку праці.

#### Список літератури

1. Ведерніков Ю. А. Теорія держави і права: Навч. посіб. / Ю. А. Ведерніков, В. С. Грегул. — 4-те вид., доп. і переробл. — К.: Центр навчальної літератури, 2005. — 224 с.

2. Волгин Н. А. Социальная политика : учебник / под общ. ред. Н. А. Волгина. – М.: Издательство «Экзамен», 2002. – 736 с.
3. Державна політика: аналіз та механізм її впровадження в Україні: Навчальний посібник / О. І. Валевський, В. А. Ребкало, М. М. Логунова та ін.; заг. ред. В. А. Ребкала, В. В. Тертички. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – 232 с.
4. Енциклопедія державного управління: у 8 т.: [Т.1. ч. 2: Теорія державного управління] / наук.-ред. колегія: Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. – К.: НАДУ, 2001. – 506 с.
5. Марченко М. Н. «Проблеми загальної теорії держави й права»: У 2 т: Держава: Підручник для вузів – М., 2008 – 837 с.
6. Політологія: Підручник / За заг. ред. І. С. Дзюбка, К. М. Левківського – К.: Вища шк., 1998. – 304 с.
7. В. Kaczmarek „Organizacje. Polityka, władza, struktury”, Warszawa, 2001. – s. 46–53.
8. В. Kaczmarek „Polityka jako proces organizacji życia społecznego”, w: В. Kaczmarek /red./ „Metafory polityki 2”, Warszawa 2003. – s. 76–84.
9. Wojtaszczyk K. A., Jakubowski W. (red.), Spoleczenstwo i polityka. Podstawy nauk politycznych, Warszawa, 2007. – 364 s.
10. Uniwersalny słownik języka polskiego, red. S. Dubisz, t. 1–4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2003. – 678 s.

## **ВИКОРИСТАННЯ ЗВИЧАЇВ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ**

**Мірошніченко В.І.**

*Доктор педагогічних наук, доцент,  
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, м. Хмельницький, Україна*

**Ніколаєнко Т.Б.**

*Кандидат юридичних наук, доцент,  
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, м. Хмельницький, Україна*

## **USE MANNER OF FORMATION OF CIVIL CULTURE OF STUDENTS**

**Miroshnichenko V.**

*Doctor of Education Sciences, National Academy of State Border Service of Ukraine  
named after Bohdan Khmelnytsky city. Khmelnytsky, Ukraine*

**Nikolaenko T.**

*Candidate of Legal Sciences, National Academy of State Border Service of Ukraine  
named after Bohdan Khmelnytsky city. Khmelnytsky, Ukraine*

### **Анотація**

В статті обґрунтовується доцільність використання звичаїв у формуванні громадянської культури студентів. Автори звертаються до історико-теоретичного погляду на тематику дослідження. Автори доводять, що формування громадянської культури студентів стало одним з основних напрямків удосконалення та вирішення на науковій основі важливих завдань підготовки фахівців, наголошують на важливості використання фольклору і міфології, національних, народних та релігійних традицій, ритуалів та символіки. Зазначається, що метою звичаю є відтворення і закріплення вже вироблених способів і

форм праці, спілкування, сімейно-побутових стосунків, суспільної дисципліни, регулювання взаємовідносин між людьми.

### **Abstract**

In the article the feasibility of using customs in shaping civic culture students. The authors refer to the historical and theoretical perspective on the subject of the study. The authors argue that the development of civic culture of students was one of the main areas of improvement and solving scientifically important tasks of training, stress the importance of using folklore and mythology, national, folk and religious traditions, rituals and symbols. It is noted that the aim is custom reproduction and consolidation have produced methods and forms of work, communication, family and domestic relations, social discipline, regulation of relations between people.

**Ключові слова:** громадянська культура студентів, звичаї, традиції, світогляд, цінності.

**Keywords:** civic culture student, customs, traditions, philosophy and values.

Нинішня суспільно-політична ситуація, котра характеризується зростанням громадянської свідомості населення, підвищенням інтересу до витоків традиційної культури, етнічної історії, диктує звернення до історичного минулого, народних звичаїв. Запорукою формування громадянської культури суспільства є відновлення духовних багатств, збереження досвіду попередніх поколінь. І, навпаки, кожна незаповнена прогалина у системі міжпоколінної передачі етнокультурної інформації буде і далі призводити до збіднення духовності етносу, а також і до кризи громадянського суспільства. У цьому полягає актуальність вивчення українських народних звичаїв і традицій у контексті формування громадянської культури студентів.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання звичаїв у формуванні громадянської культури студентів.

Особливу значимість для кожного народу мають ідеали, пов'язані із захистом прав людини й громадянина, із авторитетом держави та стабільністю її політичної системи, духовністю та культурою народу. У психолого-педагогічній та історико-філософській літературі існують різні тлумачення пов'язаних з цими ідеалами понять. Зокрема, психоаналіз З. Фрейда пояснює громадянсько-патріотичну форму поведінки особистості як вияв біологічного несвідомого, яка дещо скоригована соціальними чинниками [1, с. 426–428]. Біхевіоризм розглядає громадянсько-патріотичні дії та вчинки особистості як реакції на спеціально налагоджені державою стимули. Коли реакції адекватні вимогам, тоді вони заохочуються, якщо ні – то застосовуються покарання [2]. Представники інтеракціонізму, визначаючи соціальні детермінанти людської поведінки, вважають, що громадянськість, патріотизм у суспільстві є результатом взаємодії людей, їх злагоди [2, с. 45]. А. Адлер зауважив, що підґрунтям громадянсько-патріотичних дій є громадянськість як природжена здатність людини, яка розкривається в соціальних почуттях, соціальних інтересах [3]. Громадянином є той, хто здатний підпорядкувати особистісні інтереси громадським і спрямовувати усі свої зусилля на службу Батьківщині. Відтак, громадянська культура виявляється в усвідомленні кожним громадянином своїх прав і відповідальності за функції держави, яка має гарантувати ці права.

Український дослідник В. Кіндрат зазначає, що зародження духовності у далеких предків Homo sapiens спричинилося збігом низки сприятливих передумов: біологічних – вони вже мали унікальний мозок, здатний не лише до умовно-рефлекторної, а й до конструктивної, творчої діяльності, розвинену кисть руки, здатну до здійснення трудових операцій, здатність утворювати членороздільні звуки; психологічних – відбувалася вза-

ємодія з навколишнім середовищем, яка реалізувалася за допомогою почуттів і розумових утворень, мотивів, процесів спілкування, емоційних станів тощо; соціальних – відокремлення від природи первісних спільностей людей як частини матеріального світу з подальшим історичним розвитком привело до утворення соціального оточення людини – сім'ї, певного колективу однодумців, які мають визначальний вплив на формування та розвиток особистості. У процесі довготривалої еволюції, вказує автор, у кожного окремого індивіда закладався як біологічний генетичний код, у якому фізико-хімічні й інформаційні явища під впливом чергування основ ДНК і заміщення певних білкових структур організму керували його розвитком, так і вироблявся власний механізм соціального коду та культурної традиції. Спадкова фізіологічна основа самозбереження живого організму, примножена цілеспрямованим вихованням у людини патріотичних почуттів, сприяла формуванню національного інстинкту самозбереження не тільки окремого індивіда, але й роду, племені, нації як етносу. В. Кіндрат стверджує, що такий підхід допомагав зберегти себе навіть за вкрай несприятливих умов і пройти шлях одухотворення: вироблення моральних цінностей і формування світогляду [4, с. 13–14].

Переорієнтація суспільства на розвиток людини та української держави викликала потребу нового філософського осмислення сутності поняття громадянської культури особистості та процесу її формування. Тому формування громадянської культури студентів стало одним з основних напрямків удосконалення та вирішення на науковій основі важливих завдань підготовки фахівців.

Світ народних звичаїв є неповторним джерелом громадянської культури студентів. Адже звичай – це не відокремлене явище в житті народу, а втілені в рухи і дію світовідчуття, світосприймання та взаємини між окремими людьми. Народні свята кожної пори року мають конкретну громадянську, національну, духовну спрямованість, прославляють життя, утверджують творчі наміри, оспівують господарність, щедрість, поетизують побажання здоров'я, щастя, добробуту, віру в націю, її краще майбутнє. Тому звичай та традиції українського народу, що формувалися століттями, є невід'ємною складовою його педагогічного досвіду, його історії, без якої сам досвід втрачає зміст. Їх вивчення є обов'язковою ланкою в процесі формування громадянської культури студентів.

Як переконують результати проведеного дослідження, важливе значення для формування громадянської культури студентів має використання фольклору і міфології, національних, народних та релігійних традицій, ритуалів та символіки. При створенні традицій необхідно керуватися довірою та повагою до минулих поколінь, до тих людей, які створили якусь цінність і враховувати необхідність її зберегти.

Основними формами реалізації традицій є звичай, свято, обряд. Традиційний порядок відзначення свят (правила, що здавна існують у громадському житті й передаються із покоління в покоління) отримав назву звичаю. Метою звичаю є відтворення і закріплення вже вироблених способів і форм праці, спілкування, сімейно-побутових стосунків, суспільної дисципліни, регулювання взаємовідносин між людьми. Обряд – це особлива колективна символічна дія, призначена для того, щоб наочно-образними засобами оформити і відзначити важливі події суспільного і особистого життя.

Свято є безпосереднім виразом почуттів, настроїв, переживань у зв'язку з пам'ятними подіями в житті суспільства, колективу, сім'ї, особи. Метою свят є емоційними засобами передати досвід від покоління до покоління. Виховний вплив на формування громадянської культури та свідомості студентів має їх безпосередня участь у проведенні свят, як державних, так колективних, сімейних тощо.

Дослідник національних традицій Я. Гнупель звертає увагу, що у центрі українських свят і звичаїв завжди знаходиться людина з її любов'ю до всього живого на землі, вірністю заповітам своїх предків [5, с. 72].

З давніх часів побут українців найтіснішим чином пов'язаний з сільською територіальною общиною – громадою. На всіх етапах свого існування сільська громада

здійснювала функцію охорони і передавання традицій. За Середньовіччя вона контролювала всі сторони життя своїх членів, стежила за дотриманням узвичаєних правових і морально-етичних норм, застосовувала репресивні заходи щодо їх порушників. Із часом таку місію взяло на себе державне законодавство, залишивши за звичаєвим правом порівняно дрібні справи.

Отже, ми доходимо висновку, що формування громадянської культури студентів може відбуватися через почуття зв'язку із малою батьківщиною, наступність культурних та історичних традицій. Разом з тим громадянська культура включає сприйняття себе, власного оточення, спільноти, суспільства, світу у зв'язку з образом України, через усвідомлення ролі України в світовому масштабі, ціннісні ставлення до держави, громадянства, до своїх громадянських обов'язків [6, с. 130–131]. Основою формування громадянської культури студентів має стати використання звичаїв як її невід'ємної складової.

Проведене дослідження не вичерпує усі аспекти зазначеної проблеми. Вважаємо, що перспективою подальших наукових пошуків є з'ясування регіональних факторів, психологічних аспектів громадянського виховання студентів, урахування вікових показників у цьому процесі.

#### **Список використаної літератури**

1. Фрейд З. Психология бессознательного : сборник произведений / Сост. М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресса, 2000. – 376 с.
3. Adle A. Social interest a challenge to mankind / A. Adler. – New York, Capricorn Books, 1964.
4. Кіндрат В. К. Патріотичне виховання підлітків у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського : дис. ... канд. пед. наук / В. К. Кіндрат. – К., 1998. – 218 с.
5. Гнутель Я. Б. Виховна робота в сучасних умовах: теорія й методика. – Тернопіль : АСТОН, 1998. – 262 с.
6. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку : монографія / П. В. Вербицька. – К. : Генеза, 2009. – 384 с.

### **СУЩНОСТЬ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ**

**Наливайко Т.В.**

*аспирантка ГВУЗ «Переяслав-Хмельницький  
ГПУ ім. Г. Сковороди»  
Україна, г. Переяслав-Хмельницький*

### **THE ESSENCE OF MODEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS AT THE PRESENT STAGE OF PREPARATION**

**Nalivaiko T.**

*Post-graduate student of SHEE “Pereyaslav-Khmelnytskyi  
Grygoryi Skovoroda State Pedagogical University”  
Pereyaslav-Khmelnytskyi, Ukraine*

#### **Аннотация**

Изменения, которые случились в Украине в последние годы, кардинально изменили требования к подготовке специалистов разного профиля и профессионального образования в целом. К этим изменениям можно отнести: изменение политического строя

и переход к демократизации, научно-технический прогресс, информатизация и компьютеризация общества, миграция специалистов и усиление конкуренции на рынке труда. В связи с этими изменениями современный специалист должен быть высококвалифицированным, конкурентоспособным, уметь быстро приспосабливаться к изменениям и ориентироваться в окружающей действительности, иметь достаточный интеллектуальный капитал. Поэтому мы считаем необходимою определить сущность модели профессиональной компетентности будущих экономистов на современном этапе подготовки.

#### **Abstract**

The changes that occurred in Ukraine in recent years, dramatically changed the requirements for the preparation of specialists in different fields and professional education in general. These changes include: changes in the political system and the transition to the democratization, scientific and technical progress, informatization and computerization of society, migration of experts, and increasing of competition in the labor market. In connection with these changes, a modern specialist must be highly qualified, competitive, able to quickly adapt to changes and to be guided in reality, have sufficient intellectual capital. Therefore, we consider it necessary to define the essence of the model of professional competence of future economists at the present stage of preparation

**Ключевые слова:** компетентность, модель профессиональной компетентности, модель, профессиональная компетентность, специалист.

**Keywords:** competence, a model of professional competence, a model, professional competence, specialist

Одним из эффективных методов познания и трансформации традиционной образовательной парадигмы в компетентносную Н. Боярчук считает моделирование. Модели дают возможность презентовать компетентносный подход не как дискретное педагогическое явление, направленное на локальные изменения отдельных аспектов образовательного процесса, а как целостную сущность – от постановки цели к получению конечного результата [2, с.85].

В широком смысле компетентность в основном понимается как степень социальной и психологической зрелости человека, которая предусматривает определенный уровень психического развития личности, психологическую готовность к определенному виду деятельности, которая предоставляет индивиду возможность успешно функционировать в обществе и интегрироваться в нем. В узком смысле компетентность рассматривается как деятельностьная характеристика, мера интегрированности человека в деятельность, а это предусматривает определенную мировоззренческую направленность личности, ценностное отношение к деятельности и ее предметам [3].

V. Chernega [1] характеризует профессиональную компетентность по пяти компонентам:

- содержательный компонент включает в себя систему профессионально значимых знаний и умений;
- мотивационно-волевой компонент включает мотивы, цели, потребности, ценности, которые актуализируются в профессиональной компетентности и стимулирует творческое самовыражение личности;
- функциональный компонент – это реализация профессиональных знаний, умений и навыков в профессии;
- коммуникативный компонент включает в себя способность выражать мысли четко и ясно на отечественных и иностранных языках, устанавливать межличностные отношения, чтобы выбрать лучший стиль общения в различных бизнес-ситуациях, организовывать и поддерживать диалог;

• рефлексивный компонент проявляется в способности сознательно управлять производительностью и уровнем развития личности и личных достижений.

О.Г. Максимова и Л.А. Харитоновна [5, с. 19] выделили следующие основные направления процесса формирования профессиональной компетентности:

- вооружение будущих экономистов теоретическими и технологическими знаниями в процессе изучения ими всех учебных дисциплин;
- формирование социальных компетенций – способности к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовности к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей, и др.;
- формирование познавательных компетенций – способности к систематизации, оценке учебно-профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей и др.;
- формирование организационных компетенций – способности и готовности самостоятельно организовывать учебную и профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки;
- формирование специальных компетенций – способности самостоятельно решать учебные и профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных данных с соблюдением соответствующих норм.

Структура профессиональной компетентности будущего экономиста, характеризующаяся сформированностью у студента трех блоков образовательных компетенций, может быть представлена схемой (рис. 1).



*Рисунок 1. Структура профессиональной компетентности будущего экономиста (разработано автором)*

С.М. Горобец [4] приводит следующие примеры моделей компетенций мировых стандартов (базовые типы компетенций):

1. Модель SHL (международные стандарты управления – специалист, менеджер, руководитель группы) выделяет следующие типы компетенций: предпринимательские

качества (бизнес, творческий подход, решительность, стратегия); качества руководителя (лидерство, планирование и организация, ориентация на качество, убедительность); профессиональные качества (специальные знания, анализ и решение проблем, устная и письменная коммуникация); личные качества (межличностное понимание, гибкость, стабильность, личная мотивация).

2. Модель S. Whiddett & S. Hooleyforde (разработка модели компетенций на материалах компании) выделяет такие типы компетенций: развитие бизнеса (личное развитие, генерирование и обоснование идей); достижение результатов (планирование, четкость менеджмента, постановка целей); анализ – работа с информацией (анализ и принятие решений); люди (работа в команде, влияние, управление отношениями).

3. Модель Society for Human Resource Management (модель для управления коллективом) выделяет следующие типы компетенций: знание бизнеса; персональная дееспособность; стратегический взнос; практические навыки и обладание технологиями менеджмента.

4. Модель «Корпоративные финансовые технологии» выделяет такие типы компетенций: системное мышление; принятие решений; ориентация на результат; аналитические способности; креативность; гибкость, быстрая и адекватная реакция; способности к учебе; организаторские способности; делегирование полномочий; умение планировать время; управлять проектами; работать в команде; убеждать, отстаивать мысль; умение слушать вторых, поддерживать обратную связь; навыки проведения презентаций и переговоров; способность ретранслировать знание и навыки.

Следовательно, анализируя выше изложенный материал можно сделать следующий вывод, что модель профессиональной компетентности будущих экономистов это целый ряд взаимоувязанных специальных и общечеловеческих качеств специалиста, которые не должны ограничиваться сугубо профессиональными рамками.

#### **Список использованной литературы**

1. Chernega V. Communicativeness as a component of professional competence of future economists / V. Chernega [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vtei.com.ua/doc/16.10.2015/6/39.pdf> (дата обращения: 20.03.2016).

2. Боярчук Н. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. Боярчук // Педагогічні науки. – 2013. – № 1(57). – С. 85-95.

3. Горобець С.А. Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста / С.А. Горобець [Електронний ресурс]. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3505/97/> (дата обращения: 10.04.2016).

4. Горобець С.М. Теоретичні моделі компетенцій майбутніх економістів / С.М. Горобець [Електронний ресурс]. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3497/97/> (дата обращения: 01.04.2016)

5. Максимова О.Г. Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов в условиях современного вуза / О.Г. Максимова, Л.А. Харитонова // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 11 (89). – С.17-23



# АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ДРУГІЙ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

**Прокопчук М.М.**

*викладач кафедри англійської філології і перекладу  
факультету перекладачів КНЛУ*

## THE ANALYSIS OF LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT IN SECOND FOREIGN LANGUAGE OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS

**Prokopchuk M.**

*Senior Professor  
Kyiv National Linguistic University  
Kyiv, Ukraine*

### **Анотація**

В статті аналізуються сучасні підходи до формування мовних компетенцій в другій іноземній мові в учнів основної школи через призму сучасних підходів до формування іншомовної комунікативної компетенції в чинній програмі та концепції навчання другої іноземної мови для учнів загальноосвітніх закладів України.

### **Abstract**

The article deals with modern approaches to the second language skill development of the secondary school students through the analysis the law in effect curriculum and conception of second foreign language learners of the secondary school.

**Ключові слова:** іншомовна комунікативна компетенція, мовні компетенції, рідна мова, перша іноземна мова, друга іноземна мова, навчально-стратегічна компетенція, перенос, інтерференція.

**Keywords:** the foreign language competence, language competences, the mother tongue, the first foreign language, the second foreign language, the learning strategy competence, transfer, interference.

Для аналізу підходів до вирішення проблеми формування мовних компетенцій (МК) в другій іноземній мові (ІМ2) в учнів основної школи дамо визначення терміну «підхід». Як базова методична категорія «підхід до навчання» означає не лише стратегію навчання та вибір метода навчання для реалізації визначеної стратегії, але й точку зору на сутність того, яким чином необхідно формувати іншомовну комунікативну компетенцію (ІКК), або окремі її складові [1, с.200].

Таким чином, проаналізуємо існуючі підходи до формування ІКК в ІМ2 в чинній концепції і програмі навчання ІМ2 в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) України, роботах російських і вітчизняних методистів, серед яких особливої уваги заслуговують дослідження М.В. Баришнікова [2], І.Л. Бім [3], Н.Д. Гальскової [4], В.Г. Редька, Н.П. Басай [6; 7], Л.А. Сажко [8] та ін., та з'ясуємо розуміння специфіки формування МК в ІМ2 в сучасній методичній науці.

У чинній концепції сформульовані основні завдання у сфері опанування учнями ІМ2 в ЗНЗ України. Ці завдання полягають у:

- сприянні формування сучасної особистості, готової до діалогу культур;
- розвитку в учнів уміння соціальної взаємодії;
- формуванні толерантного ставлення до народів, мова яких вивчається;
- ознайомленні учнів із молодіжною субкультурою, яка перебуває за межами їхнього власного мовного простору;

- розвитку готовності до досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів [7].

Аналіз переліку вищезазначених завдань свідчить про той факт, що навчання ІМ2 у контексті міжкультурної парадигми рідної мови (РМ), першої іноземної (ІМ1) та ІМ2 набуває великого особистісно-розвивального потенціалу, а знайомство з новою культурою відбувається на мовному і мовленнєвому навчальному матеріалі, який формується з врахуванням відповідних компетенцій в ІМ1, що є, на думку М.В. Баришнікова, потужним чинником розширення загального та лінгвістичного кругозору учнів [2, с.19].

Ця особливість формування ІКК пояснюється тим фактом, що в процесі формування МК в ІМ2 учні змушені порівнювати не лише мовні явища, але й культурні особливості носіїв мов, які вивчаються, іншими словами, формування МК в ІМ2 відбувається в постійному порівнянні почутого, прочитаного з фактами власної культури, культури ІМ1 та ІМ2.

Отже, такий підхід до формування ІКК в ІМ2 визначає і специфіку формування МК в ІМ2, оскільки він також надає можливість учням робити власні лінгвістичні відкриття, формуючись і розвиваючись як лінгвістично цікаві особистості.

Актуальною в межах нашого дослідження є висновки, зроблені в роботах Л.А. Сажко. Науковець зауважує, що в процесі опанування як другої, так і більшої кількості іноземних мов окрема компетенція, зокрема і МК, до певної міри не формується кожного разу, а удосконалюється, збагачується вже набуто іншомовна компетентність. Результатом такого її вдосконалення є різнобічний розвиток учня, становлення його як особистості, усвідомлення свого місця, своєї власної культури у сучасному глобальному суспільстві [8, с. 4].

Наведені вище завдання вимагають узгодження із цілями навчання ІМ2, оскільки цілі навчання, як базова методична категорія, визначають характер всіх інших складових процесу навчання, в тому числі і підходу до методики формування МК в ІМ2.

Аналіз методичної літератури свідчить про різні інтерпретації цілей навчання ІМ2 в ЗНЗ. Так, наприклад, в чинній програмі зазначено, що головна мета навчання ІМ2 в ЗНЗ полягає у формуванні в учнів ІКК [5, с.3].

Н.П. Басай, В.Г. Редько наголошують, що мета навчання ІМ2 полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, яка дозволяла б їм здійснювати спілкування в усній та писемній формах у межах сфер і тем, визначених чинною програмою [6, с.62].

Для І.Л. Бім мета навчання німецької мови як ІМ2 після англійської мови – оволодіння учнями елементарною комунікативною компетенцією ІМ2, що, в свою чергу передбачає: 1) уміння усно та 2) письмово спілкуватися з носіями мови в обмеженій кількості стандартних ситуаціях спілкування; 3) уміння сприймати на слух (аудіювання); 4) та зорово (читання) нескладні автентичні тексти різних жанрів та видів, розуміючи з різним ступенем глибини закладену в них інформацію; 5) соціокультурної компетенції на основі залучення учнів до культури німецькомовних країн, кращого усвідомлення своєї власної культури та вміння представляти її у процесі спілкування; 6) компенсаторних стратегій, які дозволяють уникати труднощі за рахунок використання перифразу у говорінні, запиту додаткової інформації, пояснень, тощо – в аудіюванні; 7) навчальних умінь [3, с.12].

Н.Д. Гальскова під цілями навчання ІМ2 розуміє формування в учнів здатності, готовності та бажання брати участь в міжкультурній комунікації та самовдосконалюватись в оволодінні ним комунікативною діяльністю, виокремлюючи прагматичний і педагогічний аспекти [4, с.32]. В свою чергу, прагматичний аспект передбачає формування в учнів ІКК в ІМ2, яка дозволяє їм відповідно до актуальних потреб та інтересів використовувати ІМ2 на базовому рівні в найбільш типових соціально детермінованих ситуаціях в межах тем, визначених чинною програмою.

До педагогічного аспекту цілей навчання ІМ2 в ЗНЗ відноситься подальше вдосконалення мовних і мовленнєвих здібностей учнів, розвиток здатності розуміти спільні та відмінні риси рідної культури та культур країн ІМ1, ІМ2. І.Л. Бім, зауважує, що врахування специфіки навчального предмету дозволяє не лише інтегрувати педагогічні цілі з комунікативними, але й говорити про комунікативно-когнітивне спрямування навчального процесу.

М.В. Баришніков розвиває ідеї Н.Д. Галькової та І.Л. Бім та формулює дві пріоритетні цілі навчання ІМ2: 1) когнітивного-комунікативну та 2) когнітивно-розвивальну [2, с.19].

Розв'язуючи питання методики взаємопов'язаного навчання читання та інших видів комунікативної діяльності в ІМ2 (французька мова після англійської), науковець пояснює, що когнітивно-комунікативні цілі передбачають в першу чергу оволодіння учнями умінням читати автентичні іншомовні тексти. Друга пріоритетна ціль навчання ІМ2 тісно пов'язана з першою і практично реалізуються в процесі навчання читати автентичні іншомовні тексти, оскільки читання текстів молодіжної преси країни мови, що вивчається, в значній мірі впливає на інтелектуальний та емоційний розвиток учнів. Відтак, і процес формування МК в ІМ2 повинен розвивати загальнономисленнєві та мовленнєві здібності учнів, загострювати їхню увагу на мовних засобах вираження думки в РМ, ІМ1 та ІМ2, робити учнів лінгвістично цікавими особистостями.

Цілі навчання ІМ2 реалізуються, як і при вивченні ІМ1, в процесі вирішення конкретних навчально-комунікативних і власне-комунікативних задач та вимагають уточнення вимог до рівня оволодіння мовним і мовленнєвим навчальним матеріалом на конкретному етапі навчання ІМ2.

Н.П. Басай, В.Г. Редько конкретизують вимоги до рівня володіння ІМ2 на всіх трьох етапах навчання та визначають особливості кожного з них. Проаналізуємо вимоги до початкового рівня володіння ІМ2, обравши ті з них, що відображають специфіку формування МК в ІМ2. Основні з них є такі: виробити слухо-вимовні і ритміко-інтонаційні навички правильного оформлення і розуміння ІМ2; розвинути вміння диференціювати смисло-розпізнавальні фонемні ІМ2 і основні інтонаційні моделі; забезпечити засвоєння алфавіту ІМ2 з практичною метою, у тому числі для вироблення первинного уміння пошуку слів у словнику; сформувати навички написання букв, буквосполучень, слів і речень ІМ2; сприяти оволодінню необхідним лексичним мінімумом з метою побудови і розуміння усних і письмових висловлювань, а також розвинути навички систематизації лексики за заданим параметром (наприклад, за тематичною ознакою, за словотворчими елементами тощо); навчити граматично правильно оформлювати своє мовлення на елементарному рівні (відповідно до вимог програми) з метою розв'язання поставлених комунікативних завдань, а також аналізувати і систематизувати здобуті граматичні знання і навички; сформувати в учнів стійку мотивацію оволодіння ІМ2; навчити застосовувати прийоми, навички, уміння, сформовані у вивченні РМ та ІМ1; сформувати найважливіші прийоми навчання (використання візуальної інформації як опори для конструювання змісту спілкування, передбачення змісту тексту за заголовком, ілюстраціями, опорними словами, виділення в тексті основної інформації, виписування ключових слів, заповнення таблиць, користування словником тощо).

Аналіз вищезазначених завдань, які необхідно розв'язати в процесі формування і вдосконалення МК в ІМ2 на початковому етапі, не лише свідчить про когнітивно-комунікативне спрямування вивчення нової мови, але й про інтегрований підхід до формування як всіх МК в ІМ2, так і паралельне, взаємозв'язане формування всіх компетенцій, що входять до складу ІКК в ІМ2.

Водночас, необхідно зазначити, що в сучасній науці залишається відкритим і питання компонентів ІКК у контексті опанування ІМ2. Так, наприклад, І.Л. Бім виокремлює

в складі ІКК в ІМ2 мовленнєву, мовну, соціокультурну, компенсаторну і навчальну компетенції [3, с.11]. На думку Л.А. Сажко компонентний склад ІКК, запропонований вітчизняним вченим С.Ю. Ніколаєвою, є більш глибоким і точним і може бути базовим не лише для навчання ІМ1, але й для ІМ2. Відповідно науковець розглядає специфіку мовленнєвої, соціокультурної, мовної та навчально-стратегічної компетенцій через призму особливостей вивчення нової для учнів мови [8, с.4].

І.Л. Бім, Л.А. Сажко в своїх роботах конкретизують зміст мовленнєвої компетенції відповідно до зазначеного в Програмі рівня володіння ІМ2, а саме А2+, визначеному і описаному в загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Російський науковець звертає увагу на той факт, що досягти базового рівня володіння ІМ2 можливо лише за умови чіткого розуміння учнями цілей та очікуваних результатів навчання, формування в них рефлексії (вміння побачити та оцінити свої успіхи та невдачі), а також у володінні конкретними прийомами самоконтролю та самокорекції [3, с.16].

Думка І.Л. Бім набуває актуальності в умовах значно меншої кількості навчальних годин порівняно з ІМ1 та передбачає свідомий підхід до формування МК в ІМ2, як потужного засобу інтенсифікації навчального процесу та створення умов для економії навчального часу та зусиль учнів. Не зважаючи на різні підходи до визначення компонентів ІКК в ІМ2, спільною для науковців є думка про те, що кожна цільова компетенція набуває специфіки у зв'язку з мовними контактами РМ, ІМ1 та ІМ2. Також переважна кількість науковців, які досліджують як загальні, так і окремі питання методики навчання ІМ2 в ЗНЗ, говорять про методичну необхідність урахування в процесі формування ІКК в ІМ2 позитивного переносу.

Як підкреслює І.Л. Бім, перенос має місце на рівні: 1) мовленнєвомисленнєвої діяльності (чим більше мов знає людина, тим краще розвинуті в неї мовленнєвомисленнєві механізми: пам'ять, сприйняття, вибір та комбінування мовних засобів, механізми продукування висловлювання тощо); 2) мови (схожі лінгвістичні явища в РМ та ІМ1 допомагають швидше опанувати ці явища в ІМ2); 3) навчальних умінь, якими учні оволоділи у процесі вивчення РМ та ІМ1; 4) соціокультурному рівні (соціокультурні знання, які учні отримали у процесі вивчення ІМ1, можуть бути об'єктом переносу за умови близьких культур) [3, с.7].

Врахування переносу на всіх чотирьох рівнях є методичним підґрунтям для паралельного та взаємопов'язаного формування всіх складових ІКК в ІМ2, оскільки, як зазначено в Програмі, не рекомендується введення усного пропедевтичного курсу, як в ІМ1, а формування МК в ІМ2 варто розпочинати з перших уроків інтегровано з іншими складовими ІКК. Причому, як зазначають науковці, швидкість формування МК в ІМ2 значною мірою залежить від рівня сформованості НСК в ІМ1, що також є предметом переносу в поле навчальної діяльності ІМ2.

І.Л. Бім називає загальні та спеціальні навчальні уміння ІМ1, які можуть бути предметом переносу в ІМ2, та говорить про те, що створення умов для організації переносу цих умінь з ІМ1 в ІМ2 значно прискорює процес формування МК в ІМ2, якщо учні свідомо здійснюють цей перенос. До таких умінь науковець відносить: уміння працювати з підручником, робочим зошитом, книгою для читання, двомовним словником; володіння технологіями виконання найбільш розповсюджених видів вправ і тестів; уміння виробляти власну стратегію засвоєння лексики; уміння самостійно робити граматичні висновки, узагальнення на основі спостереження за мовним явищем, аналізу матеріалів підручника, мовлення вчителя тощо; уміння самостійно здійснювати пошук та підбір додаткового матеріалу з певної теми; 6) володіння прийомами активної мовленнєвої взаємодії, прийомами самостійної, парної, групової форм роботи на уроці, технології навчання в співробітництві, проектною методикою тощо [3, с.16]. Л.А. Сажко також звертає увагу на той факт, що в процесі формування МК як складової ІКК в ІМ2 особливого значення

набуває розвиток здібностей учнів долати труднощі мовного і психологічного характеру в умовах дефіциту іншомовних знань, навичок та вмінь.

Так, наприклад, під час формування лексичної компетенції в ІМ2 необхідно заохочувати учнів використовувати синоніми чи описувати поняття в разі незнання лексичної одиниці; у разі необхідності вміти переконструювати своє висловлювання, наприклад, замінювати складнопідрядне речення простими; використовувати міміку й жести у процесі спілкування; звертатися до партнера за допомогою (наприклад, повторити репліку, пояснити значення незнайомого слова); вміти не концентрувати увагу на незрозумілу лексику у процесі аудіювання чи читання; вміти здогадуватись про значення незнайомих слів за допомогою словотворчих елементів, порівняння з РМ та/або ІМ1 у разі генетичної близькості виучуваних мов тощо.

Ідеї науковців щодо необхідності в процесі формування ІКК в ІМ2 спонукати учнів до пошуку опор не лише на рівні мови і мовлення, але й у використанні різних стратегій навчання є методологічною основою для створення відповідної методики формування МК в ІМ2. Однак методисти також попереджають, що у процесі формування ІКК в ІМ2 поруч з переносом існує проблема інтерференції, яка вимагає методичного вирішення, оскільки вона не лише гальмує процес формування і вдосконалення МК в ІМ2, але й призводить до значної кількості фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних помилок в усному та писемному мовленні учнів.

Розглянемо, яким чином вищезазначені процеси впливають на формування всіх МК в ІМ2.

В процесі формування фонетичної компетенції рекомендується особливу увагу приділяти особливостям вимови тих звуків, які є 1) характерними для ІМ2; 2) мають часткову схожість з ІМ1, але неправильна артикуляція яких може призводити до порушення значення слова. Не слід забувати і про формування інтонаційних навичок, відтак, під постійним контролем має бути процес оволодіння різними комунікативними типами речень: ствердження, заперечення, перепитування, спонукання, запит інформації тощо. Згідно з програмою учні мають засвоїти правильну інтонацію розповідних, питальних та спонукальних речень.

В основі навчання лексики і граматики лежить принцип усного випередження, згідно із яким лексичний і граматичний матеріал засвоюється усно в мовленнєвих зразках, після чого має місце аналіз мовних явищ. Причому, специфіка формування і вдосконалення лексичної компетенції і граматичної компетенції полягає у порівнянні із подібними явищами в РМ та /або в ІМ1 та подальше використання мовного матеріалу на практиці. Новий мовний матеріал спочатку пред'являється у певному контексті з метою демонстрації використання його у мовленні, а потім активізується за допомогою відповідних вправ. Ці вправи повинні бути комунікативно спрямованими і сприяти формуванню в учнів відповідних мовленнєвих навичок і розширенню знань про функції лексичних одиниць і граматичних структур.

Технікою читання і письма ІМ2 учні повинні оволодівати з перших уроків, вчитися правильно озвучувати і писати вже відомі літери латинського алфавіту буквосполучення, здійснювати при цьому аналіз і синтез у разі генетичної близькості мов.

У процесі співвіднесення зорового образу слова із слуховим, читання речень і тексту, написанням висловлювань учні можуть стикатися із сильним впливом раніше сформованих навичок в ІМ1. З метою нейтралізації впливу інтерференції з боку ІМ1 використовуються спеціальні вправи для формування навичок техніки читання і письма.

М.В. Баришніков, на відміну від вітчизняних науковців, пропонує пропедевтичний курс навчання техніки читання, що побудований на словах, які запозичені з французької мови у російську. При чому, науковець говорить про те, що раціоналізації на цьому етапі сприяють два фактори: фактична відсутність труднощів сприйняття та розуміння графічних образів слів ІМ2, що мають повну або часткову тотожність на фонетичному

рівні; психологічний комфорт, налаштування на успіх у формуванні навичок техніки читання, впевненість у своїх силах і здібностях у учнів підліткового віку, що почали вивчати ІМ2 [2, с.132].

Безумовно, цікавим методичним рішенням є використання М.В. Барышниковим спеціальних інструкцій-пояснень для організації переносу в процесі формування компетенції техніки читання в ІМ2. Однак, залишається відкритим питання, яким чином не лише організувати перенос, але й нейтралізувати інтерференцію в процесі формування ФК, ЛК, ГК та техніки читання і письма.

Проаналізовані нами стратегічні документи з навчання ІМ2, загальні та окремі положення методики навчання ІМ2 щодо формування і вдосконалення МК в ІМ2, дозволяють нам зробити низку висновків щодо як загальних підходів до процесу навчання ІМ2 в ЗНЗ, так і формування МК в ІМ2 зокрема:

1. Навчання ІМ2 у контексті міжкультурної парадигми РМ, ІМ1 та ІМ2 набуває великого особистісно-розвивального потенціалу, а знайомство з новою культурою відбувається на мовному і мовленнєвому навчальному матеріалі, який створює умови для паралельного та взаємопов'язаного формується всіх складових ІКК в ІМ2.

2. Мета навчання полягає у формування ІКК в ІМ2, а навчальний процес повинен мати комунікативно-когнітивне спрямування, а відтак, і процес формування МК в ІМ2 має носити комунікативно-когнітивний характер.

3. В процесі опанування ІМ2 кожна окрема компетенція, зокрема і МК, до певної міри не формується кожного разу, а вдосконалюється і збагачується.

4. Формування МК в ІМ2 відбувається паралельно та інтегровано з метою інтенсифікації навчального процесу.

5. В процесі формування МК в ІМ2 учні змушені порівнювати не лише культурні особливості носіїв мов, які вивчаються, але й мовні явища РМ, ІМ1 та ІМ2.

6. Для успішного формування і вдосконалення МК в ІМ2 необхідно створювати умови для розвитку в учнів рефлексії та оволодінні конкретними прийомами самоконтролю і самокорекції.

7. Для успішного формування МК в ІМ2 необхідно спонукати учнів до пошуку опор не лише на рівні мови і мовлення, але й у використанні різних стратегій навчання.

#### **Література**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 449 с.

2. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Николай Васильевич Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.

3. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / Инесса Львовна Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.

4. Гальскова Н. Д. Программы общеобразовательных учреждений. Немецкий язык как второй иностранный (7 – 11 классы) / Наталья Дмитриевна Гальскова. – М.: Просвещение, 2007. – 32 с.

5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Друга іноземна мова 5-12 класи. – Режим доступу : [http://lodteacher.at.ua/index/navchalna\\_programa/0-20](http://lodteacher.at.ua/index/navchalna_programa/0-20)

6. Редько В. Г. Вивчаємо другу іноземну! / В. Г. Редько, Н. П. Басай // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №1. – С. 62 – 66.

7. Редько В. Г., Басай Н.П. Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах/ В. Г. Редько, Н. П. Басай // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №2. – С. 24 – 31.

8. Сажко Л.А. Навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах / Л.А. Сажко // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 3 – 7.

**ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІНО ОРІЄНТОВАНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ КІНЦЯ ХХ - ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ**

**Раструба Т.В.**

*викладач кафедри вокально-хорової майстерності  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
Україна, м. Ніжин*

**FEATURES PERSONALITY-ORIENTED MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN OF SCHOOL AGE IN UKRAINE IN THE LATE XX - EARLY XXI CENTURY: A RETROSPECTIVE ANALYSIS**

**Rastruba T.**

*lecturer of the Department of vocal and choral skills  
Nizhyn state University named after Mykola Gogol  
Ukraine, Nizhyn*

**Анотація**

У статті висвітлюються особливості педагогічних поглядів, ідей щодо розвитку музичної освіти дітей шкільного віку протягом кінця ХХ – початок ХХІ століття в контексті особистісно орієнтованого підходу. Визначаються основні складові, що сприяли поширенню даного підходу в музичному навчанні та вихованні.

**Abstract**

The article highlights the peculiarities of the pedagogical perspectives, ideas about the development of music education of children of school age during the end of XX – beginning of XXI century in the context of personality-oriented approach. Identifies the main components that contributed to the spread of this approach in music training and education.

**Ключові слова:** педагогічні погляди та ідеї, особистісно орієнтований підхід, музична освіта, розвиток.

**Keywords:** pedagogical views and ideas, person-oriented approach, music education, development.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження історичного досвіду розвитку музичного навчання і виховання в Україні у контексті традицій та сучасних інновацій обумовлена об'єктивними і незворотними процесами глобалізації культури й освіти в усьому світовому просторі. В цьому сенсі на сьогодні необхідні знання витоків гуманістичних ідей, особливостей розвитку педагогічних поглядів, підходів, ідей, методів та форм організації музично-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, оскільки існує необхідність їх педагогічного переосмислення в ході активного освоєння і переробки музично-педагогічної спадщини. Водночас однією з нагальних проблем повсюдного педагогічного процесу в школі є питання особистості дитини, як суб'єкта навчальної діяльності; гуманізації освіти; виховання духовно розвиненої особистості. При вирішенні цих питань значну роль відіграє музика, яка в системі мистецтв займає особливе місце завдяки її безпосередньому комплексному впливу на людину.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні передумови становлення нових педагогічних поглядів та ідей поступово визначались в різноманітних наукових дослідженнях ХХ століття. Так, в галузі філософії це такі вчені, як В. Болгаріна, В. Блюмкін, О. Дубко. І. Зязюн, Л. Сохань, С. Подмазін. В галузі психології – К. Абульханова-

Славська, Г. Балл, І. Бех, В. Білоусова, О. Бодальов, Є. Бондаревська, М. Боришевський, Л. Виготський, В. Киричок, М. Потанін, Н. Щуркова та інші.

В кінці ХХ століття розробляється принципово новий філософсько-педагогічний підхід до навчання та виховання, де йде посилення особистісної орієнтації, диференціації та індивідуалізації освіти. Різноманітні аспекти даної проблеми висвітлили такі педагоги, як М. Алексєєв, І. Арябкіна, О. Асмолов, В. Бутенко, О. Виговська, Є. Волчегорська, С. Гончаренко, В. Давидов, В. Киричок, І. Котова, Л. Кукліна, С. Кульневич, В. Моляко, В. Оржеховська, А. Плигін, О. Подліняєв, Л. Проколієнко, Г. Пустовіт, В. Рогозіна, С. Рудаківська, О. Савченко, В. Сериков, С. Сисоєва, А. Сиротенко, О. Столяренко, І. Тараненко, В. Татенко, А. Хуторський, К. Чорна, І. Якиманська та багато інших.

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти і науки зробили великий внесок такі вчені, як І. Анісімова, О. Апраксина, Н. Ветлугіна, Н. Добровольська, С. Горбенко, А. Калениченко, Л. Коваль, Д. Локшина, Є. Марченко, Л. Масол, В. Орлова, О. Олексюк, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, Т. Цвєлих, Г. Шевченко, В. Шульгіна та інші.

Дослідження даних науковців безпосередньо впливали на еволюцію особистісно орієнтованої музичної освіти дітей шкільного віку протягом зазначеного періоду. Таким чином, **мета** нашого дослідження полягає у висвітленні особливостей та основних педагогічних поглядів та напрямків розвитку музичної освіти дітей шкільного віку протягом кінця ХХ – початок ХХІ століття в контексті особистісно орієнтованого підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідницький інтерес до періоду, що охоплює час кінця ХХ – початок ХХІ століття, продиктований низкою обставин. Перш за все, це необхідність виокремлення і глибокого вивчення творчого потенціалу, який, незважаючи на умови суворого регламенту та адміністрування, знаходив розвиток у діяльності кращих педагогів того часу; у пошуках змісту, форм, методів музичного навчання і виховання дітей шкільного віку в загальноосвітніх навчальних закладах нашої держави. До визначеного періоду інтерес скерований також складністю і неоднозначністю соціально-педагогічного контексту, багато в чому окреслюваного ідеологічними змінами і тими конкретними завданнями, які ставило життя.

Для нашого дослідження неабияку цінність мають ряд робіт відомих сучасних вітчизняних науковців, котрі розглядали питання щодо розвитку музичної освіти дітей шкільного віку останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття з різноманітних граней (С. С. Горбенко, Т. Грищенко, О. В. Лобова, О. В. Михайличенко, О. М. Олексюк, Г. М. Падалка, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, В. Ф. Черкасов, В. Д. Шульгіна та інші).

Так, О. Михайличенко у своєму навчальному посібнику «Основи загальної та музичної педагогіки: історія та теорія» висвітлює основні поняття, тенденції та особливості розвитку загальної та музичної педагогіки в Україні і другу половину ХХ століття, а особливо 70-80-і роки відзначає науковим підходом до питань розвитку теорії музичного навчання. Вчений говорить про те, що державні програми соціального розвитку народу, зокрема музичного виховання, виходили з принципу всебічного та гармонійного розвитку людини. Але, в межах тогочасного політичного режиму, музичне мистецтво визнавалося масовим явищем, проте після ХХV з'їзду КПРС (1976р.) політика союзної держави у галузі розвитку освіти й виховання спрямовувалася на вирішення основних його завдань, до яких можна віднести «поліпшення підготовки кадрів з вищою освітою, розширення профорієнтаційної роботи та професійної освіти молоді, що сприяло спрямуванню зусиль передових музикантів, педагогів на пошуки нових форм музичної освіти і виховання» [2, с.76].

Ще ряд науковців (О. Лобова, О. Олексюк, О. Ростовський, В. Черкасов), досліджуючи розвиток музичного мистецтва 70-80-х років ХХ століття наголошують на тому, що саме в цей час закладаються основи розуміння музичної культури, як невід'ємної скла-



дової духовного світу людини та розпочинається принципово новий етап у розвитку загальної музичної освіти, що призводить до підвищення ідеологічного рівня навчально-виховного процесу та ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Відтак, можна зазначити, що ці роки характеризувалися розвитком тих психолого-педагогічних ідей, які склалися значно раніше та підпорядковувалися тим суспільно-політичним подіям, які відбувалися на той час. Звідси, зауважимо, що в освітньому просторі, а зокрема музичному, вагомим значення набуває диференційоване та індивідуальне навчання та виховання, що є одним із складових особистісно орієнтованого підходу.

Так, значна увага на уроках музики починає приділятися диференційованому підходу до учнів на основі їх здібностей та рівню підготовки; своєчасному і оптимальному вибору методів навчання; творчій активності, починаючи з початкових класів; постійному спостереженню за музичним розвитком дітей. Особливого значення при такому підході має вдалий добір музичного матеріалу, адже, як говорить Ростовський О. Я. «...тільки відповідність змісту музичного твору потребам особистості, тому, що її хвилює, може перетворити поверхові переживання у глибоко особисті, стати її надбанням» [5, с.238].

Музична освіта в межах особистісно орієнтованого підходу має забезпечувати розвиток та саморозвиток особистості учня, виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання та предметної діяльності. З цього приводу Г. М. Падалка зазначає, що потрібно завжди пам'ятати про «необхідність індивідуального підходу... тільки той досягне успіху у вихованні музиканта, хто опікується становленням його художньої індивідуальності» [4, с.49].

Прогресуючи надалі особистісно орієнтований підхід пронизує музичну освіту ще одним вагомим напрямком, як «педагогіка співробітництва». Цей напрям виник на засадах взаємодії вчителя і учнів, був спрямований на демократизацію стосунків в школі, на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів. В Україні, за словами О. Олексюк, педагогіка співробітництва зумовила звернення до витоків народної педагогіки, широкого застосування її ідей у музичному навчально-виховному процесі [3].

Безпосередніми складовими особистісно орієнтованої музичної освіти дітей шкільного віку стають надалі і комплексний та діяльнісний підходи, і відношення до педагогічної (естетичної) оцінки. Так, Л. Коваль наголошує, що оцінка знань, умінь, навичок та здібностей учнів має йти одночасно із спостереженням за музичним сприйняттям та інтересом. Діяльнісний підхід сприяє розкриттю в дитини здатності самостійно набувати знання, засвоювати і використовувати їх, тобто робить дитину суб'єктом освітнього процесу. Т. Талденко стверджує, що «правильний підхід до комплексного впливу мистецтва полягає в тому, щоб знайти ключ до усвідомлення глибокого зв'язку між особливостями художнього відображення і використанням художніх засобів у різних видах мистецтва» [6, с.39].

З подальшим реформуванням шкільної освіти нашої держави, музичної зокрема, основні її положення починають спрямовуватись на цілісний підхід, що об'єднував різні види музичної діяльності: хоровий спів, рухи під музику, слухання музики, її аналіз та ін. Поступово починає окреслюватися гуманістичний зміст музичного навчання та виховання. Так, С. Горбенко у своєму дослідженні наголошує, що педагогічний процес повинен виходити із змістовності музики, що безпосередньо впливає на естетичний розвиток особистості дитини; формування в учнів уявлень про музику, як своєрідної форми відображення дійсності [1, с.268].

Всі ці передумови сприяли розквіту особистісно орієнтованого підходу до освітнього процесу за часів незалежності нашої держави, коли фактично розпочався процес оновлення освіти, орієнтований на зміну пріоритетів мети навчання і виховання, де домінуючою стає розвивальна функція, покликана забезпечити становлення особистості

сучасного школяра і розвиток його індивідуальних можливостей. В цьому сенсі О. Олексюк наголошує, що саме з 90-х років ХХ століття значна увага приділяється пошуку нових шляхів, форм і методів, психологічним основам музичного виховання; пошуку шляхів формування творчої активності, емоційно-емпатійної та інтелектуальної сфер особистості і т. ін., а характерною ознакою в ці роки є інтенсивний розвиток вітчизняної музично-педагогічної думки (В. Бутенко, О. Дем'янчук, В. Дряпіка, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) [3].

Так, аналізуючи стан і перспективи розвитку музичної освіти в незалежній Україні О. Ростовський звертає велику увагу на використання музично-педагогічної спадщини, пошуку ефективних шляхів музичного виховання на основі української національної культури, що відобразилося в експериментальній роботі по впровадженню нових програм з музики (1994р., 1995р., 1996р.), яке носило національний характер. Такі думки підтримували і вчені А. Г. Болгарський, В. Л. Бриліна, Ж. М. Володченко, П. В. Гушоватий, С. С. Горбенко, О. Н. Дем'янчук, Л. Г. Коваль, О. М. Олексюк, Т. П. Плесіна, О. П. Хижна, М. П. Черниш та інші, котрі особливостями музичної освіти даного періоду вважають різноманітні методи стимулювання інтересу учнів, в яких наголошується на значній ролі народної пісні у формуванні їх особистісно орієнтованої світоглядної позиції.

Слід також зазначити, що розвитку музичної освіти в контексті модернізації педагогічної науки присвячено і дослідження Г. Падалки. Вона у своїй роботі наголошує на тому, що особистісно орієнтоване музичне навчання та виховання ґрунтується на трьох провідних позиціях. Перша позиція передбачає спрямування навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості учня; друга – втілення особистісно орієнтованого підходу в мистецькій освіті; третя – реалізація, ствердження суб'єктної ролі учня в процесі мистецького навчання [4].

Відтак, проаналізувавши джерела педагогічної науки і шкільної практики ми можемо констатувати, що в на початку ХХІ століття особистісно орієнтований підхід активно впроваджується в освітній процес, зокрема музичний. Про це свідчать доробки таких педагогів, як О. Я. Ростовського «Методика викладання музики у початковій школі» (2001), «Методика викладання музики в основній школі» (2001), «Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали» (2008), «Теорія і методика музичної освіти» (2011); Е. П. Печерської «Уроки музики в початковій школі» (2001); В. М. Лужного «Музика. Підручник для учнів 1-го класу чотирирічної початкової школи» (2001); «Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Музика» – Р. Марченко, О. Ростовський., Л. Хлебнікова (2001); «Програма для середньої ЗОШ «Мистецтво» 1-4 класи» – Л. Масол, Л. Базовська та ін.. (2001); О. П. Рудницької «Педагогіка: загальна та мистецька» (2002); О. М. Олексюк, М. М. Ткач «Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва» (2004); О. М. Олексюк «Музична педагогіка» (2006); Л. М. Масол, Л. В. Беземчук, Ю. О. Очаківської, Т. О. Наземної «Вивчення музики в 1-4 класах», «Вивчення музики в 5-8 класах» (2003); Л. М. Масол «Мистецтво: підручник для 3-го класу загальноосвітніх навчальних закладів» (2004), «Мистецтво: підручник для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів» (2006); «Програма для середньої ЗОШ «Мистецтво» 5-8 класи» – Л. Масол, О. Гайдамака, В. Горовенко (2005), «Музика. Програма для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів: 1-4 класи» – О. Лобова (2004); Н. Г. Ничкало «Мистецтво у розвитку особистості» (2006); О. О. Гумінської, Л. І. Туровської «Вивчення музики в 5-8 класах: Календарно-тематичне планування уроків музики. Опорні схеми тематизму програми» (2006); Я. С. Кушки «Методика музичного виховання дітей» (2007); О. О. Гумінської «Уроки музики в загальноосвітній школі» (2007); Г. М. Падалки «Педагогіка мистецтва» (2008); В. Д. Шульгіної «Українська музична педагогіка» (2008); С. С. Горбенка «Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку» (2008), «Навчально-наукова діяльність студентів з методики музичного виховання» (2010); О. В. Михайличенка «Основи загальної та музичної

педагогіки» (2009); О. В. Лобової «Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика» (2010) та ін.

Пошуки нових шляхів щодо реалізації особистісно орієнтованого підходу в музичній освіті сприяють і нові погляди на педагогічну позицію та відповідну підготовку вчителів. Так, О. Ростовський акцентує увагу на важливості педагогічного таланту і майстерності; О. Олексюк – на підпорядкованості дій вчителя реальним інтересам учнів, забезпеченні гармонійного і творчого розвитку кожної дитини з виявом суб'єктивності і самобутності, широкого використання індивідуальних форм навчання; С. Горбенко – на діалогічності відносин учнів та педагога, який є співучасником процесу музичного пізнання та ін. [1; 3; 5].

**Висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми.** Підсумовуючи викладене вище, відзначимо, що упродовж кінця ХХ – початку ХХІ століття прогресивні педагоги-музиканти активно працювали над розвитком генеральних проблем музичної педагогіки, серед яких простежувались і проблеми особистісно орієнтованого підходу. Наукові дослідження і педагогічна практика засвідчують великий потенціал поглядів та ідей, які розвивалися впродовж цих років і набули значного розквіту сьогодні. Зазначимо, що невід'ємною ланкою педагогічно-історичного процесу, в межах досліджуваного періоду, є саме розвиток музичної освіти дітей шкільного віку в контексті особистісно орієнтованого підходу. Різноманітність його інститутів, напрямків, форм, які виникали в різні історичні періоди, сприяла збереженню та переходу від покоління до покоління цінностей музичної культури, відіграла вирішальну роль у формуванні та розвитку традицій в різних сферах музично-творчої діяльності. За таких умов актуалізується проблематика досліджень з історії музичного навчання та виховання, що неминуче висуває на перший план питання теоретичного вивчення даної проблеми. Разом з тим, дана проблема не є остаточно вирішеною та потребує подальшого дослідження.

#### Література

1. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання. Видання друге, доповнен. / С. С. Горбенко – Житомир: В. Б. Котвицький, 2008. – 416с.
2. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: історія та теорія: Навчальний посібник (двомовний) / О. В. Михайличенко. – Суми: вид-во «Козацький вал», 2009. – 208с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навчально-методичний посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640с.
6. Талденко Т. Формування музичної культури учнів засобами комплексного впливу мистецтва / Т. Талденко // Музика в школі: збірка статей. – В.6. – К.: «Музична Україна», 1980. – С.35-39.

## ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В Отечественных Гимназиях: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Рибалко Н.Н.**

*аспирант кафедры педагогики и педагогического мастерства  
Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого,  
Украина, г. Мелитополь*

## FOREIGN LANGUAGES IN THE SYSTEM OF EDUCATION IN NATIVE COLLEGE: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

**Rybalko N.N.**

*a postgraduate student  
Melitopol State pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky,  
Melitopol, Ukraine*

### **Аннотация**

В статье рассматривается роль отечественной гимназии как основного представителя средних учебных заведений XVIII – начала XX вв. Характеризуются особенности учебных программ, а именно преподавание иностранных языков, в процессе становления и развития гимназий. Дан краткий обзор законодательных документов, регламентировавших деятельность гимназий. Обозначены основные типы гимназий, которые существовали в XIX – начале XX века.

### **Abstract**

The article considers domestic Grammar colleges as the main representative of secondary schools of XVIII – early XX centuries. Main features of educational programmes, teaching of languages have been characterized in the process of their formation and development. A brief review of Grammar colleges' legislative documents has been given. The main types of Grammar colleges of the XIX – early XX century has been identified.

**Ключевые слова:** гимназия, классические языки, современные языки, учебные программы.

**Keywords:** Grammar school, classical languages, modern languages, educational programmes.

**Постановка проблемы.** На современном этапе представители системы образования зачастую сталкиваются с определёнными сложностями, касающимися формирования конкурентоспособного образования, которое соответствовало бы уровню европейских учебных заведений. Обучение в отечественных гимназиях XIX века формировалось в традициях лучших европейских образовательных учреждений, что позволяло воспитывать достойных граждан своей страны, в интеллектуальном и профессиональном плане. Считаю необходимым обратиться к позитивному опыту гимназий XIX – начала XX века, которые являлись представителями классического среднего образования с изучением классических и современных языков.

Исследованиями вопроса гимназий занимались деятели XIX – начала XX века, а именно И. Алешинцев, А. Андрияшев, С. Рождественский, В. Рудаков, Е. Шмид и др. Среди современных авторов, которые рассматривали особенности среднего образования можно выделить Т. Кандаурову, Л. Кошман, Е. Сысоеву, В. Фёдорова и др. Вопросам

развития женского среднего отечественного образования посвящены работы таких учёных как Э. Днепров, Н. Зинченко, Л. Хорошилова, Р. Усачёва и др.

**Цель статьи** заключается в раскрытии особенностей учебных программ в отечественных классических гимназиях XVIII – начала XX вв.

**Изложение основного материала статьи.** Многообразие названий данных средних учебных заведений в западных странах свидетельствовало о популярности гимназий. Достаточное распространение гимназии получили в Австро-Венгрии, Болгарии, Пруссии, Сербии. Подобные заведения существовали во Франции (Lycées или Colléges), в Англии (Grammar-Schools, Grammar-Colleges, High Schools), в Америке (Grammar-Schools, High-Schools), в Бельгии (Athénées), в Испании (Institutos и Colegios), в Италии (Licei), в Швейцарии (Cantonschulen) [7, с. 695]

Как правило, главными предметами в заведениях данного типа в XIX веке были классические языки (греческий и латинский), математика (арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия), отечественный язык и литература, а также предмет «Закон Божий». Второстепенными предметами в большинстве гимназий Европы считались современные языки (немецкий и французский), отечественная история, география, чистописание, рисование и гимнастика.

Значимость заведений данного типа подтверждалась словами известного немецкого педагога В. Шрадера, который считал, что гимназия «есть школа для той части народа, которая, с помощью знания законов человечества, хочет стать в ряды передовых людей, руководящих государственным развитием, или посредством разумения законов природы способствовать совершенствованию практической жизни» [7, с. 695]

В истории существования отечественных гимназий прослеживались мужские – классические гимназии, коммерческие, частные, военные, реальные, а также женские – ведомства императрицы Марии и ведомства Министерства народного просвещения. Деятельность коммерческих, военных и реальных гимназий, в силу определённых обстоятельств, ограничилась определённым количеством лет. Остальные гимназии просуществовали до 1918 года, когда были заменены на единые трудовые школы.

История развития отечественных гимназий относится к 1726 году, когда была открыта первая гимназия. Основное её предназначение заключалось в предоставлении учащимся среднего образования для получения возможности поступления в классический университет. Число учеников тех лет было невелико. Так, например, в 1747 году в данной гимназии было всего лишь восемнадцать учеников. С целью привлечения большего контингента в заведения данного типа были учреждены стипендии, а также разрешён допуск детей среднего сословия, которые освобождались от платы за обучение. Тем не менее, основной проблемой данного исторического периода было отсутствие квалифицированных отечественных учителей, вследствие чего и учителя и язык преподавания были иностранными [7, с. 698].

Второй отечественной гимназией середины XVIII века была гимназия, основанная при московском университете. Отличительной чертой данной гимназии было наличие двух отделений, которые предназначались для детей дворян и разночинцев. Каждое отделение имело 4 школы: *российская*, предметами которой были грамматика, стихотворство, красноречие; *латинская*, где изучали грамматику и синтаксис латинского языка; *научная*, упор в которой делался на арифметику, геометрию, географию и философию; *языковая*, где изучали европейские и восточные языки, а также греческий язык [7, с. 698]. В 1758 году была основана Казанская гимназия, отличительной особенностью которой было изучение татарского, калмыцкого и других восточных языков, как следствие близкого расположения города с представителями данных народностей.

Можно сделать вывод о том, что характерной особенностью первых отечественных гимназий была их несамостоятельность, которая выражалась в их зависимости от университетов, отсутствие единого учебного плана, ненадлежащей квалификации учителей.

В начале XIX века было положено начало формированию государственной системы образования, которая впоследствии характеризовалась налаженной преемственностью начальных, средних и высших учебных заведений. Отличительной чертой данного периода было появление в 1802 году центрального государственного учреждения – Министерства народного просвещения, в полномочия которого входило управление учебными округами (Таблица 1) [7, с. 703].

**Таблица 1. Число гимназий и учеников по учебным округам на 1887 год.**

Таблица II (1887). О К Р У Г А.	Число учениковъ по вѣроисповѣданіямъ.					Число учениковъ по сословіямъ.					
	Право- славн.	Римско- Католич.	Прот. и реформ.	Иудей- скаго.	Проч. исповѣ- даній.	Двор.	Духов.	Город.	Сельск.	Иностр.	Проч. сослов.
1. С. Петербург- скій . . . . .	5201	304	452	290	32	3860	229	1797	319	74	—
2. Московскій . .	7265	270	223	445	57	4466	432	2876	381	105	—
3. Казанскій . . .	2789	73	150	82	65	1590	147	1096	294	32	—
4. Харьковскій . .	4970	169	123	337	42	2757	340	1925	515	104	—
5. Одесскій . . . .	3137	272	116	1622	240	2096	160	2729	182	200	20
6. Кіевскій . . . .	4910	1567	138	885	14	4183	543	2149	395	162	82
7. Виленскій . . .	1610	1584	160	750	30	2462	129	1206	286	51	—
8. Варшавскій . .	1462	5538	352	937	11	4413	241	2794	813	29	—
9. Дерптскій . . .	445	455	2877	417	4	1461	218	1772	563	184	—
10. Оренбургскій .	1352	47	40	27	93	753	79	395	140	21	171
11. Кавказскій . .	2242	180	64	113	330	2173	175	939	95	47	—
12. Зап. Сибирскій.	611	50	11	46	36	385	37	239	23	4	66
13. Восточная Си- бирь . . . . .	652	20	6	97	39	280	19	342	83	1	89
14. Туркестанскій край . . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Итого*) . . . . .	36646	10519	4712	6048	1493	30880	2749	20259	4088	1014	428

Указ от 1803 года «Об устройстве училищ» определял основные направления народного образования, согласно которым гимназии являлись одним из четырёх типов училищ и должны были находиться «в каждом Губернском городе» [3]. Согласно «Уставу учебных заведений, подведомых университетам» (1804 год) гимназии становились всесословными, целью которых было подготовить учащихся для вступления в университет и «преподать сведения необходимые для благовоспитанного человека» [1].

Учебный план преподаваемых предметов был составлен академиком С.-Петербургской Академии наук Н. И. Фуссом по типу французских лицеев, где преподавание языков являлось необходимым условием образованного человека. Как и в предыдущие года это были классические и современные языки. Например, попечитель С.-Петербургского учебного округа, позднее министр народного просвещения, С. Уваров считал классические языки «одним из главных способов образования» юношества [4, с. 70-72]. Принцип преемственности программ начального училища, гимназии и университета был положен в основу учебных планов того времени. Например, в гимназии принимались учащиеся, которые прошли соответствующее обучение в уездном училище, поскольку учебные планы гимназии являлись логическим продолжением учебных программ уездных училищ. Часть предметов изучалась как бы в продолжении курса училищ, а иностранные языки и латынь начинали изучать уже в гимназии. Набор учащихся осуществлялся после вступительных экзаменов. Учебный год длился одиннадцать месяцев в году с одним

июльским каникулярным месяцем. Однако многопредметность учебного плана гимназий вела к поверхностному изучению предметов и, к сожалению, сказывалась на качестве знаний учащихся.

Данное обстоятельство, а также несовершенство организации учебного процесса привело к появлению в 1828 году нового «Устава Гимназий и Училищ Уездных и приходских, состоящих в ведомстве Университетов: С. Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского» [2]. Среди внесённых изменений было увеличение количества классов до семи. Программа первых трёх классов характеризовалась одинаковым набором предметов и количеством часов. С четвёртого класса данные учебные заведения подразделялись на изучающие греческий язык и на те, где данный язык был исключён из учебной программы. Необходимо отметить тот факт, что выпускники гимназий с греческим языком при принятии на службу имели профессиональные преимущества над остальными кандидатами, например, получали чин 14-го класса [4, с. 85]. Распределения часов по предметам в гимназиях двух типов можно увидеть в таблице 2 [7, с. 700].

Учебные предметы.	I.	II.	III.	Г. съ греческимъ яз.				Всего.	Г. безъ греческаго яз.				Всего.
				IV.	V.	VI.	VII.		IV.	V.	VI.	VII.	
1. Законъ Божій .	3	3	3	3	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	16 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	3	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	16 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>
2. Россійская словесность и логика . . . . .	6	6	6	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	3	34 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	3	34 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>
3. Латинскій яз. .	6	6	6	6	6	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	39	6	6	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	39
4. Греческій > .	—	—	—	7 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	7 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	7 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	7 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	30	—	—	—	—	—
5. Нѣмецкій > .	3	3	3	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	27	т	о	ж	е	27
6. Французскій яз.	—	—	—	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	27	т	о	ж	е	18
7. Математика. .	6	6	6	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	—	22 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	3	34 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>
8. Геогр. и статистика. . . . .	3	3	3	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	—	3	15	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	—	3	15
9. Исторія. . . . .	—	—	3	3	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	19 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	3	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	19 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>
10. Физика. . . . .	—	—	—	—	—	3	3	6	—	—	3	3	6
11. Чистописаніе. .	6	6	3	—	—	—	—	15	—	—	—	—	15
12. Рисованіе. . .	3	3	3	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	15	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	15
<b>Итого . .</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>240</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>240</b>

Таблица 2. Недельное распределение уроков в 1828 году в гимназиях. (Продолжительность одного урока 1 час 30 минут).

Отличительной особенностью «Устава» 1828 года было увеличение количества уроков по Закону Божьему, отечественному, латинскому и немецкому языку, причём два последних предмета теперь вводились с первого класса гимназии. Главнейшими предметами были признаны математика и классические языки как «как надёжнейшее основание учёности и как лучший способ к возвышению и укреплению душевных сил юношей» [7, с. 700].

Согласуясь с выбранным курсом государства на классические гимназии, а также для расширения культурных и экономических связей коренного населения с этническими народами, которые населяли территорию России того времени, с 1835 года в некоторых гимназиях было принято решение о преподавании языков местных жителей [4, с. 88]. Например, в Кавказском учебном округе учащиеся гимназий изучали грузинский, армянский, татарский языки; в Казанском учебном округе было введено преподавание восточных языков – арабского, персидского, турецко-татарского и монгольского.

На страницах прессы середины XIX обсуждался вопрос о целесообразности существования гимназий двух типов: классических (изучали один или несколько классических языков) и реальных (без изучения классических языков). Данные мысли нашли своё воплощение в реформе образования эпохи Александра II, в частности в «Уставе гимназий и прогимназий» от 1864 года, в котором законодательно закреплялось право существования данных типов средних учебных заведений [5, 436-438]. Существенным недостатком реальных гимназий было то, что их выпускники лишались права поступления в университет. Окончание реальной гимназии давало возможность продолжить образование только в технических вузах, что в свою очередь, создавало предпосылки для развития высшего технического образования в стране [4, с. 96-97].

Впоследствии в 1872 году реальные гимназии были переименованы в реальные училища, в которых внимание обращалось на изучение математических и естественных наук. Отличительной особенностью «Устава гимназий и прогимназий» 1864 года было основание гимназий государственных, общественных и частных, а также прогимназий, общеобразовательных учебных заведений, которые соответствовали четырём первым классам гимназий. Учебный план от 1864 года включал русский язык с церковнославянским и словесность, классические и современные языки (французский и немецкий), а также Закон Божий (Таблица 3). [7, с. 702].

ПРЕДМЕТЫ.	К л а с с ы.							В с е г о.	
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Часовъ.	Уроковъ.
Законъ Божій . . . . .	2 <sup>1/2</sup>	2 <sup>1/2</sup>	2 <sup>1/2</sup>	2 <sup>1/2</sup>	2 <sup>1/2</sup>	2 <sup>1/2</sup>	2 <sup>1/2</sup>	17 <sup>1/2</sup>	14
Русскій яз. съ церковно-слав. и словесность . . .	5	5	3 <sup>3/4</sup>	5	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	30	24
Латинскій яз. . . . .	5	6 <sup>1/4</sup>	6 <sup>1/4</sup>	6 <sup>1/4</sup>	6 <sup>1/4</sup>	6 <sup>1/4</sup>	6 <sup>1/4</sup>	42 <sup>1/2</sup>	34
Греческій » . . . . .	—	—	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	7 <sup>1/2</sup>	7 <sup>1/2</sup>	7 <sup>1/2</sup>	30	24
Французскій или нѣмецкій яз.	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	2 <sup>1/2</sup>	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	2 <sup>1/2</sup>	23 <sup>3/4</sup>	19
Математика . . . . .	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	5	27 <sup>1/2</sup>	22
Исторія . . . . .	—	—	2 <sup>1/2</sup>	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	3 <sup>3/4</sup>	17 <sup>1/2</sup>	14
Географія . . . . .	2 <sup>1/2</sup>	2 <sup>1/2</sup>	2 <sup>1/2</sup>	2 <sup>1/2</sup>	—	—	—	10	8
Естественная исторія . . . .	2 <sup>1/2</sup>	2 <sup>1/2</sup>	2 <sup>1/2</sup>	—	—	—	—	7 <sup>1/2</sup>	6
Чистописание, рисованіе и черченіе . . . . .	5	5	3 <sup>3/4</sup>	2 <sup>1/2</sup>	—	—	—	16 <sup>1/4</sup>	13
<b>Итого . . . . .</b>	<b>30</b>	<b>31<sup>1/4</sup></b>	<b>33<sup>3/4</sup></b>	<b>33<sup>3/4</sup></b>	<b>33<sup>3/4</sup></b>	<b>33<sup>3/4</sup></b>	<b>33<sup>3/4</sup></b>	<b>230</b>	<b>184</b>

Таблица 3. Недельное распределение уроков в 1864 году в классических гимназиях. (Продолжительность урока 1 час 15 минут, с 1865 года – 1 час).

В данный период времени появляется новый тип средних учебных заведений – женские гимназии ведомства Императрицы Марии и ведомства Министерства народного просвещения, которые являлись открытыми всесловными общеобразовательными учреждениями. Учебные планы женских гимназий были схожи с учебными планами мужских гимназий. Кроме основных предметов Закона Божьего, русского языка и словесности, классических и современных языков были добавлены и специфические предметы, которые соответствовали женским учебным заведениям – рукоделие, педагогика, гимнастика, рисование, пение. По окончании гимназии выпускницам выдавался аттестат на звание домашней учительницы, а окончившим с отличием – звание домашней наставницы. Окончание женской гимназии с отличием также давало право поступления на педагогические курсы без экзамена [4].



Таким образом, гимназии начала XIX – середины XIX века характеризовались реформами в образовании и преобразованием учебных программ, что находило своё воплощение в постепенном отказе от многопредметности и разделении гимназий на классические и реальные. Гимназиям данного исторического периода также характерно усиление значимости классических и современных языков. Нововведением системы образования начала XIX – середины XIX века было становление и развитие женских гимназий ведомства Императрицы Марии и ведомства Министерства народного просвещения.

Необходимость в упорядочении системы среднего образования, а также выработке единых учебных программ для гимназий, способствовало появлению в 1871 году «Устава гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения» [5, с. 525-526]. Основной целью гимназий, согласно документу, было общее образование и подготовка юношества к обучению в университете. Данный «Устав», продолжал классическую традицию «Устава Гимназий и Училищ Уездных и приходских, состоящих в ведомстве Университетов: С. Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского» (1828 год) в плане признания важности и значимости классических языков, что привело к существованию исключительно классических гимназий с увеличенным количеством уроков латинского и греческого языков. Например, на древние языки отводилось 41% учебного времени, а на физику, математику и другие науки лишь 18 %. [6]. Фактически, отечественная гимназия впервые начала работать по обязательным общегосударственным единым программам, что способствовало укреплению системы среднего образования и развитию преемственности в сфере образования. Данному периоду также характерно стремление министра народного просвещения И. Д. Делянова сделать гимназии сословным учебным заведением, что резко ограничивало доступ в средние учебные заведения детей низших сословий и в истории образования стало известным под названием «циркуляр о кухаркиных детях» [4, с. 102].

В процессе дальнейшего внедрения новых учебных планов в педагогический процесс, периодически происходили изменения и дополнения, с целью их коррекции, снижения многопредметности и упрощения учебного материала. Например, в начале XX века в изменённых учебных планах гимназий изучение латинского и греческого языка в начальных классах стало необязательным, вследствие чего было введено большее количество часов французского и немецкого языков. Необходимо отметить тот факт, что в конце XIX начале XX века английский язык не имел международного статуса и в средней школе практически не изучался [6]. Классическое направление гимназий способствовало тому, что выпускники и преподаватели гимназий, как правило, свободно владели несколькими языками. Были и настоящие полиглоты. Например, ректор Николаевской гимназии И. Ф. Анненский знал 13 языков, выпускник этой же гимназии Н. Муравьёв – 11, в том числе и китайский.

Необходимо отметить, что качество отечественного гимназического образования было достаточно высоким, поскольку учебные планы отечественных и европейских гимназий в целом имели идентичную учебную нагрузку, что свидетельствовало о схожести систем среднего образования и ориентацией гимназий на европейский образовательный опыт [4, с. 104-105]. Кроме того, гимназии готовили достойные педагогические кадры для начальных и средних школ и являлись центрами формирования местной интеллектуальной элиты. Классические гимназии просуществовали до 1918 года и, вследствие смены правительства и политического курса страны, были переименованы в единые трудовые школы.

Таким образом, отечественные гимназии конца XIX начала XX века являлись характерными представителями средних классических заведений, которые не только давали общеобразовательные знания, но и подготавливали учащихся к вступлению в университет. Они являлись связующим звеном в системе начального и высшего образования

с углублённым изучением классических и иностранных языков, которые являлись признаком высокообразованного человека той эпохи.

### **Выводы.**

Первые отечественные гимназии XVIII характеризовались многопредметностью и отсутствием профессиональных учителей. Это были средние заведения, которые полностью зависели от университетов и, как правило, являлись крайне малочисленными, поскольку большинство людей предпочитало по-старинке давать детям домашнее образование. Однако уже тогда внутренний склад гимназий и их учебные программы строились по типу французских гимназий. Изначально, в заведениях данного типа преподавались только классические языки – греческий и латинский, несколько позднее в гимназический курс были введены современные языки – немецкий и французский, а английский, как не имеющий статуса международного, не изучался. В начале XIX века было положено начало образовательным реформам, которые нашли своё отображение в основных законодательных документах, а именно: Указе «Об устройстве училищ» (1803 г.), «Уставе учебных заведений, подведомых университетам» (1804 г.), «Уставе Гимназий и Училищ Уездных и приходских» (1828 г.), «Уставе гимназий и прогимназий» (1864 г.), «Уставе гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения» (1871 г.). Во второй половине XIX века наблюдался значительный рост количества гимназий практически во всех учебных округах. Кроме того данный период ознаменовался появлением женских гимназий, а также прогимназий. Таким образом, классические гимназии являлись средними учебными заведениями, которые принимали активное участие в развитии народного образования и являлись базой для системы высших учебных заведений. В конце XIX начале XX века данный вид средних учебных заведений был полностью адаптирован к потребностям времени, который выпускал известных писателей, поэтов, научных деятелей с европейским уровнем образования.

### **Литература:**

1. Высочайше утвержденный Уставъ учебныхъ завѣдений, подведомыхъ Университетамъ отъ 5 ноября 1804 г. № 21.501 // Полное собраніе законовъ Россійской Имперіи. – Собрание первое, – 1830. – Т. XXVIII. С. 626-647.

2. Именной указъ, данный Сенату отъ 8 декабря 1828 г. № 2502. – Уставъ Гимназій и Училищъ Уѣздныхъ и приходскихъ, состоящихъ въ вѣдомствѣ Университетовъ: С. Петербургскаго, Московскаго, Казанскаго и Харьковскаго // Полное собраніе законовъ Россійской Имперіи. – Собрание второе. – Спб : Тип. II Отделенія Собственной Его Императорскаго Величества Канцеляріи, 1830. – Т. III. С. 1097-1127.

3. Именной, данный Сенату отъ Генваря 24 1803 г. №20.597. – Обь устройствѣ училищъ // Полное собраніе законовъ Россійской Имперіи. – Собрание первое. – Спб : Тип. II Отделенія Собственной Его Императорскаго Величества Канцеляріи, 1830. – Т. XXVII. – С. 437-442.

4. Очерки русской культуры XIX века : в 6 т. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 2001. – Т. 3. – Культурный потенциал общества. – 2001. – 640 с.

5. Рождественскій С. В. Историческій обзоръ дѣятельности Министерства Народнаго Просвѣщенія 1802 – 1902. / С. В. Рождественскій. – СПб. : Изд. МНП, 1902. – 786 с.

6. Царскосельская Императорская Николаевская гимназия. Система обучения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tsarselo.ru/yenciklopedija-carskogo-sela/obrazovanie-uchebnye-zavedenija-carskogo-sela/carskoselskaja-imperatorskaja-nikolaevskaja-gimnazija-sistema-obuchenija.html#.VrI679KLRdi>. – (Дата обращения. 03.02.2016).

7. Энциклопедическій словарь : в 41 т. / [Издатели Ф. А. Брокгаузъ И. А. Ефронъ]. – СПб. : Тип. И. А. Ефрона, 1894. – Т. VIII а. – 1893. – 958, [IV] с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА НА ЭТАПЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ  
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ И  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГА»**

**Шевченко Е.В.**

*Старший преподаватель Кафедры логопедии и детской речи  
Новосибирский государственный педагогический университет  
Россия, г. Новосибирск*

**ORGANIZATION OF PRACTICE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL  
SPECIALTIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE STAGE OF  
SUCCESSION OF THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION AND  
PROFESSIONAL STANDARD "TEACHER"**

**Shevchenko E.**

*Senior lecturer of the Department of speech and child speech  
Novosibirsk state pedagogical University  
Russia, Novosibirsk*

**Аннотация**

В статье рассматривается теория компетентностного подхода в образовании, которая является основой реализации профессионального стандарта «педагога». Выявлена актуальность проблемы организации практики студентов в рамках реализации компетентностного подхода в образовательном процессе.

**Abstract**

The article discusses the theory of the competence approach in education, which is the basis of the implementation of the professional standard "teacher". Identified the relevance of the problem of organization of practice of students in the framework of realization of the competence approach in the educational process.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, педагогическая практика, профессиональная компетентность

**Keywords:** competence approach, pedagogical practice, professional competence

Повышение качества образования является сегодня одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. В Декларации Европейской Комиссии и министров образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе (2002) поставлен ряд задач, среди которых: - создание единого европейского пространства в области профессионального образования;

- решение проблемы признания компетенций, создания единой системы кредитных единиц.

Стратегическим направлением к содержанию образовательного процесса в ФГОС ВПО является компетентностный подход. «Современное стремительное развитие компетентностного подхода, – отмечает А.М. Новиков, – обусловлено осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленности» [4, с. 9].

К вопросам теории компетентностного подхода особенно возрос интерес в период перехода к реализации ФГОС ВПО. Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования. Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели

– векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. По мнению О. Е. Лебедева, компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [3, с. 68].

Профессиональная компетентность представляет собой совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей, каждая из которых состоит в свою очередь их ключевых, базовых и специальных компетенций. Общепрофессиональная компетентность отражает специфику конкретной профессии, является обязательной атрибутивной характеристикой личности специалиста конкретной профессии. Она включает в себя профессионально-этические, методологические, предметно-ориентированные компетенции, которые носят общепрофессиональный характер и являются инвариантными к деятельности по определенной профессии. Специальная компетентность отражает специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности и привязана к конкретному объекту и предмету труда. Специальными компетенциями студент овладевает в процессе освоения дисциплин специальности (профильной подготовки) и практики.

Как отмечают специалисты, «построение образовательного процесса на основе компетентностного подхода предполагает:

- постановку образовательных целей в контексте развития у студента способности самостоятельно решать проблемы в сфере профессиональной деятельности;

- отбор содержания профессиональной подготовки в образовательном процессе, который опирается на целостное представление о совокупности учебно-профессиональных задач;

- организацию образовательного процесса, которая направлена на создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем профессиональной деятельности;

- оценку достигнутых результатов, которая предполагает альтернативу проверке нормированных содержательных единиц – оценку компетентности студента» [5, с. 6].

Базовыми принципами компетентностного подхода являются:

1. Содержание образовательной программы подразумевает не изучение конкретной профессии, а освоение ключевых, базовых, специальных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения рынка труда;

2. Непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека;

3. Переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентностной основе, обеспечивающей гибкость профессионального образования.

Содержание профессионального стандарта педагога предусматривает:

- Знание программ обучения,
- Умение планировать и анализировать работу,
- Владение формами и методами обучения – стандартными и инновационными,
- Использование специальных подходов в обучении,
- Умение с большой долей объективности оценить результаты педагогической оценки, при этом пользуясь разными формами и методами контроля,
- Владение ИКТ-компетенциями.

Для эффективного формирования профессиональной компетентности будущих педагогов нами была использована модель ее формирования в процессе педагогической практики, которая базируется на методологических подходах (компетентностном, деятельностном, системном) и принципах (преемственности, непрерывности), а также включает в себя взаимосвязанные компоненты - целевой, содержательный, результа-

тивно - оценочный. Целью целевого компонента является формирование профессиональной компетентности будущих педагогов. Реализация модели способствует повышению качества подготовки специалистов в вузе; формированию профессиональных компетенций (ценностно-мотивационной, когнитивной, социально-психологической, деятельностной) как основы компетентности; созданию условий для самореализации студентов, с целью их дальнейшего самоопределения в выборе места трудоустройства. Содержательный компонент предполагает включение студентов в самостоятельную деятельность в ходе различных видов педагогической практики в соответствии со специально разработанной программой. Оценочно-результативный компонент модели включает проведение мониторинга формирования профессиональной компетентности будущих социальных педагогов, в ходе которого мы выявляем уровень ее сформированности на каждом этапе практики и делаем прогноз ее дальнейшего развития [1, с.12]. Для оценки эффективности модели мы выделяем критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности будущего социального педагога:

- Ценностно-мотивационный критерий, характеризующий интерес к педагогической деятельности, отношение студентов к педагогической деятельности и профессии,
- Когнитивный критерий характеризует наличие у студентов теоретических знаний и методологических основ педагогики, знание тенденций современного образования,
- Рефлексивный критерий отражается в самооценке студентов своей деятельности в период педагогической практики,
- Деятельностный критерий проявляется в сформированности всех групп педагогических умений.

Анализ учебно-методической документации и опыт педагогической деятельности показали, что непрерывная педагогическая практика может считаться одним из важнейших условий формирования профессиональных компетенций педагога [2, с.12]. Непрерывная педагогическая практика понимается нами как связующее звено между теоретическим обучением будущих педагогов и их профессиональной деятельностью в образовательных учреждениях. В процессе непрерывной педагогической практики решаются задачи по углублению знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, развитию педагогического мышления, познавательной творческой активности, профессионально-педагогических качеств личности. В профессиональном становлении будущих педагогов в контексте компетентного подхода, ведущую роль играет практико-ориентированная подготовка. Практическая подготовка, понимаемая как форма учебной деятельности, во взаимосвязи с теоретической подготовкой и практикой, позволяет развивать у студентов профессиональные умения и навыки целесообразно действовать на основе полученных знаний, самостоятельно решать профессиональные задачи и оценивать результаты своей практической деятельности.

Формирование профессиональных умений и навыков у студентов в процессе практики наиболее эффективно происходит при реализации следующих педагогических условий:

- содержание практики разрабатывается в тесной взаимосвязи с теоретическим и практическим обучением студентов, в соответствии с основными направлениями будущей профессиональной деятельности;
- в практике используются активные формы и методы обучения, обеспечивающие реализацию субъектной позиции студента;
- использование интерактивных форм и методов практического обучения,
- педагогическая практика студентов развивает их мотивацию к профессиональной деятельности.

Можно отметить, что педагогическая практика студентов, является ещё и одним из средств формирования профессиональной мобильности. Практика организована на основе принципов непрерывности, системности, индивидуализации, дифференциации и

преимущества может приобретать социальную направленность. Это происходит за счет: включения в ее содержание, кроме собственно педагогических, социально-ориентированных заданий; расширения спектра баз практики; стимулирования проявления студентами самостоятельности и творческой активности. Профессиональный успех выпускника педагогического вуза сегодня определяется, прежде всего, способностью гибко реагировать на постоянно меняющиеся социально-экономические условия. Государству, обществу необходим специалист, способный ответственно и творчески трудиться в рамках выбранной профессии педагога, стремящийся повышать свой профессиональный уровень, но в случае объективных или субъективных причин готовый работать по другой специальности.

Таким образом, профессиональная компетентность студентов представляет собой сложную системную характеристику личности и деятельности будущего педагога, формирующуюся в процессе профессиональной подготовки и реализующуюся на практике через систему профессиональных компетенций. Специально разработанные программы, проекты, целенаправленная организация позитивного опыта использования профессиональных умений и навыков в практике, их методическое обеспечение, структурированное по системному признаку во взаимосвязи теоретического и практического обучения, может повлиять на динамику формирования профессиональных умений и навыков в процессе практики.

#### **Список литературы**

1. Баркунова О.В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Баркунова Оксана Витальевна; [Место защиты: Шуя. гос. пед. ун-т]. – Шуя, 2010. – 21 с.

2. Кетриш Е.В. Формирование проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Кетриш Евгения Валерьевна; [Место защиты: Рос. гос. проф.-пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2013. – 24 с.

3. Коняхина И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании // Вестник ТГПУ. 2012. №11. – С. 68 -71

4. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. 2011. № 6.- С.9 - 12

5. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: Монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010.- 243 с.

## **ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Маркова В.В.**

*Кандидат педагогических наук, доцент  
Белгородского государственного университета (НИУ «БелГУ»),  
Россия, г. Белгород*

**Шевченко М.В.**

*Магистрант кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования НИУ «БелГУ» Россия, г. Белгород*

## **IDENTIFY OF THE GROWTH LEVEL OF PROFESSIONAL AND MORAL SELF-CONSCIOUSNESS OF PRE-SCHOOL EDUCATOR**

**Markova V.V.**

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of Belgorod state University (NIU "BelSU"),  
Russia, Belgorod*

**Shevchenko M.V.**

*Master student of the department of pre-school and special (defectological) educational  
NIU "BelSU" Russia, Belgorod*

### **Аннотация**

В статье раскрывается актуальность проблемы развития профессионально-нравственного самосознания педагога дошкольного образования, а также приводятся результаты диагностики уровня развития профессионально-нравственного самосознания педагога дошкольного образования, а именно когнитивного, аффективного и регулятивного компонентов.

### **Abstract**

This article is devoted to the problems of growth of professional and moral self-consciousness of pre-school educator, it also shows the diagnostics results of the growth level of pre-school teacher professional and moral growth, namely cognitive, affective and regulative components.

**Ключевые слова:** профессионально-нравственное самосознание; профессионально-нравственное саморазвитие; когнитивный, аффективный, регулятивный компоненты профессионально-нравственного самосознания.

**Keywords:** professional and moral self-consciousness, professional and moral growth, cognitive, affective and regulative components of professional and moral self-consciousness.

К личности воспитателя, его профессионализму и индивидуальной нравственности предъявляются очень высокие требования. Результативность педагогической деятельности зависит от многих факторов, в частности от того, как сам воспитатель стремится к улучшению своей деятельности, развивает в себе необходимые нравственные качества, а это возможно только при наличии у него развитого профессионально-нравственного самосознания как системообразующего и регулирующего фактора профессионального, личностного роста и творческой активности. Важным условием развития профессионально-нравственного самосознания педагога дошкольного образования является своевременная диагностика этого процесса.

Проблема профессионально-нравственного самосознания и саморазвития является малоисследованной, изучению данного вопроса посвящен ряд работ (М.М. Бахтин, А.А.Бодалев, М. Бубер, В.В. Маркова, А. Маслоу, Ю.М. Орлов, К. Роджерс, Л.Ю.Романова, Е.М. Семенова, В. Франкл и др.).

Профессионально-нравственное самосознание – это не только осознание педагогом нравственных норм, правил, профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, но и сознание себя как активного субъекта профессионально-нравственной деятельности, а также социально-нравственная самооценка и самоотношение. Профессионально-нравственное самосознание педагога – это высший вид его профессионального и нравственного сознания. Профессионально-нравственное саморазвитие предполагает постоянную работу педагога над собой, самоусовершенствование, самотворчество, самоактуализацию и реализацию своих профессионально-личностных качеств, знаний, умений, способностей.

Профессионально-нравственное самосознание и саморазвитие тесно взаимосвязаны. По мнению известного психолога Ю.М. Орлова основным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования является профессиональное самосознание личности. Оно выступает личностным регулятором профессионального саморазвития и самовоспитания педагога [5]. В то же время профессионально-нравственное развитие и саморазвитие способствует повышению уровня самосознания, поведения и мировоззрения современного воспитателя.

Следует отметить недостаточную разработанность психолого-педагогических условий практического развития профессионально-нравственного самосознания и путей его совершенствования в профессиональном становлении педагога. А это в свою очередь указывает на необходимость исследования уровня развития профессионально-нравственного самосознания педагога дошкольного образования.

Основными критериями развития профессионально-нравственного самосознания педагога являются:

- 1) осознание себя по отношению к нравственному идеалу педагога и своих реальных и желаемых нравственных качеств;
- 2) выделение и осознание себя как субъекта профессионально-нравственной деятельности;
- 3) осознание своей активности в профессионально-нравственном поле;
- 4) наличие профессионально-нравственной рефлексии.

Эти компоненты взаимодополняют и взаимопроникают друг друга.

Структурно-содержательная характеристика профессионально-нравственного самосознания педагога дошкольного образования включает когнитивный, аффективный (эмоциональный) и регулятивный (поведенческий) компоненты.

Когнитивный компонент предполагает соединение в единое целое нравственных знаний, представлений, понятий, суждений, принципов, степень осознаваемых личностью собственных моральных качеств. Аффективный или эмоциональный компонент представляет собой эмоционально-ценностное отношение к нормам морали, отношение к себе как субъекту профессиональной нравственности, моральную самооценку, эмоциональную оценку межличностных отношений. Регулятивный или поведенческий компонент определяет уровень личностной ответственности за собственное поведение и отражает готовность к определенному образу действий [4].

На базе МБДОУ детского сада комбинированного вида № 86 «Радость» г.Белгорода в рамках экспериментальной работы была проведена диагностика уровня развития профессионально-нравственного самосознания и саморазвития педагога дошкольного образования. В исследовании принял участие двадцать один педагог. Из них шесть педагогов с высшей квалификационной категорией (28,6 %), десять педагогов с первой категорией (47,6 %) и пять молодых специалистов (23,8 %).



Целью нашего исследования было выявление уровня развития профессионально-нравственного самосознания педагога дошкольного образования, а именно его компонентов: когнитивного, аффективного и регулятивного.

Вначале экспериментальной работы был определен уровень сформированности потребности педагогов в развитии и саморазвитии. С этой целью была использована анкета «Оценка потребности педагогов в развитии и саморазвитии». Результаты анкетирования показали, что двенадцать педагогов (57,1 %) активно реализуют свои потребности в саморазвитии, что свидетельствует о высокой мотивации к самореализации своих идей и замыслов в профессиональной деятельности. А это является высоким показателем участия педагогов в работе по повышению своего профессионального роста. У девяти педагогов (42,9 %) отсутствует сложившаяся система саморазвития. Отмечается недостаточная мотивация к стремлению изучать себя, к анализу своих чувств и опыта, рефлексированию своей деятельности и управлению своим профессиональным развитием. Педагогов в стадии остановившегося саморазвития не выявлено.

Диагностические методики, отобранные для исследования уровня развития профессионально-нравственного самосознания педагога, были сгруппированы следующим образом:

- для изучения когнитивного и аффективного компонентов была использована диагностическая карта Л.В. Коротковой «Личностные качества воспитателя»;
- для изучения аффективного компонента была применена методика Дж. Маддукса и М. Шеера «Определение уровня самооффективности» (модификация Л. Бояринцевой и Р.Кричевского);
- для исследования регулятивного компонента была использована методика О.Б. Даутовой и С.В. Христофорова «Оценка рефлексивных умений и способностей педагога».

В структуре профессионально-нравственного самосознания можно выделить три уровня:

- 1) высокий уровень характеризуется осознанием себя как деятельного начала и высокой степенью нравственной самоидентификации и саморефлексии в профессионально-нравственной деятельности;
- 2) средний уровень отражает достаточную степень выраженности мотивационной сферы (мотивы, интересы, потребности, самооценка) и регулятивно-поведенческой сферы (самоконтроль, самоорганизация);
- 3) низкий уровень указывает на отрицательную идентификацию своего «Я», неадекватную самооценку и недостаточную способность к самоосмыслению и самоанализу.

Диагностика когнитивного и аффективного компонентов проводилась с помощью диагностической карты Л.В. Коротковой «Личностные качества воспитателя», направленной на изучение уровня сформированности личностных качеств воспитателя [2]. Оценка личностных качеств педагога производилась по всем параметрам диагностических блоков (мотивы/потребности, чувства/эмоции, интересы, речь, воля и характер) путем самооценки в 3-х балльной системе.

В результате проведения данной методики, выявлено, что к высокому уровню сформированности личностных качеств относятся четырнадцать педагогов (66,7 %). У них по всем диагностическим параметрам выявлены высокие оценки. Они доброжелательны, самостоятельны, ответственны, целеустремленны и настойчивы в достижении поставленной цели. Общительны и коммуникабельны. Совершенствуют себя, свою деятельность и условия труда. Обладают широтой и разнообразием интересов, в том числе профессиональных. Эти качества проявляются всегда и ярко выражены. Со средним уровнем сформированности личностных качеств было семь педагогов (33,3 %). Личностные качества по данным параметрам проявляются часто и достаточно выражены. Они

внимательны к детям, но не всегда проявляют доброжелательность к ним. Иногда воспитатели не удовлетворены результатами своего педагогического труда. Данные представлены на рисунке 1.

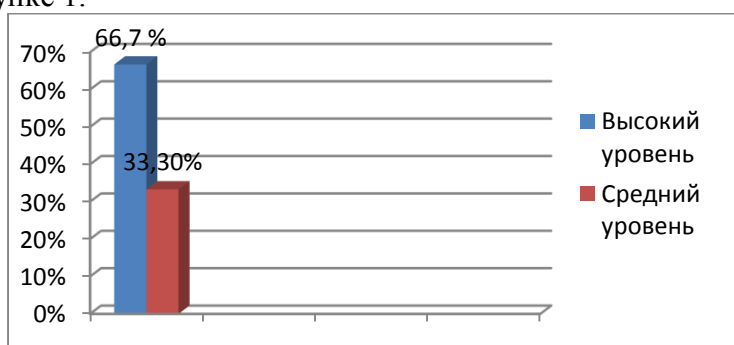


Рисунок 1. Уровень сформированности личностных качеств педагогов

Аффективный компонент профессионально-нравственного самосознания педагога дошкольного образования исследовался с помощью методики Дж. Маддукса и М. Шеера «Определение уровня самооффективности», предполагающей изучение уровня самосознания и самооценки в сфере профессиональной деятельности и в сфере межличностного общения [3, с. 217-219]. Методика состоит из 23 утверждений, с каждым из которых педагог оценивает степень своего согласия по 11-балльной шкале.

Согласно результатам диагностики, высокий уровень самооффективности в сфере профессиональной деятельности был выявлен у четырнадцати педагогов (66,7 %). Они умеют планировать и выполнять свою профессиональную деятельность, проявляя заботу о её нравственной результативности. Не боятся трудностей, ставят перед собой цели и достигают их. При решении сложных проблем педагоги обладают уверенностью в своих силах. У семи педагогов (33,3 %) выявлен средний уровень самооффективности, показатели первых 17 утверждений лежат за указанными пределами от -7 до +53, что свидетельствует о завышенной самооценке. Они необъективно оценивают свои возможности в профессиональной деятельности. Самоуверенны и не склонны анализировать свои действия и поступки. В сфере межличностного общения семь педагогов (33,3 %) имеют высокий уровень, их показатели находятся в интервале от +7 до +15. Эти педагоги общительны, коммуникабельны, уютно себя чувствуют в любой компании. Им легко приобретать новых друзей. У одного педагога (4,8 %) – завышенная самооценка. Отмечаются трудности в общении с окружающими людьми. У тринадцати педагогов (61,9 %) показатели находятся в интервале от -10 до +5, что указывает на заниженную оценку потенциала в сфере межличностного общения. Это означает, что они скромны и неуверенны в себе. Данные представлены на рисунках 2, 3.

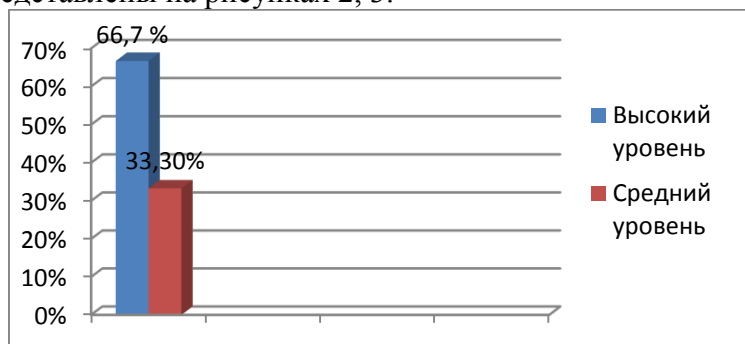


Рисунок 2. Уровень самосознания и самооценки педагогов в сфере профессиональной деятельности

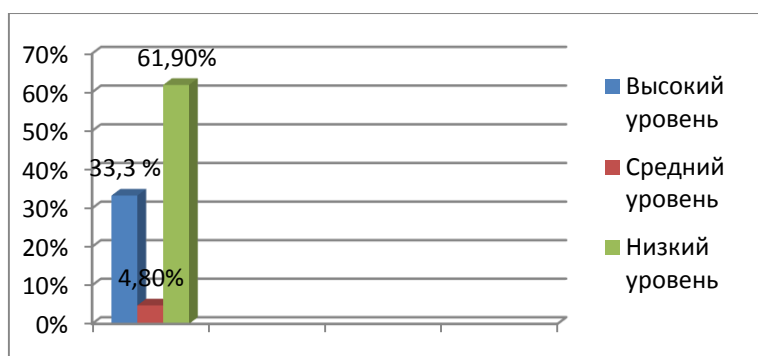


Рисунок 3. Уровень самосознания и самооценки педагогов в сфере межличностного общения

На основании результатов проведения методики «Определение уровня самоэффективности» было выявлено, что среднее значение по шкале самоэффективности в сфере профессиональной деятельности, которая предполагает объективную оценку педагогами своих умений и осознание своих способностей в профессиональной деятельности, составляет 40,4 баллов; в сфере межличностного общения 3 балла, это показывает, что в сфере профессиональной деятельности у педагогов преобладает высокий уровень самоэффективности, а в сфере межличностного общения заниженная оценка потенциала педагогов.

Регулятивный компонент профессионально-нравственного самосознания исследовался с использованием методики О.Б. Даутовой и С.В. Христофорова «Оценка рефлексивных умений и способностей педагога», направленной на изучение уровня развития рефлексивных умений и способностей педагога в профессиональной деятельности [1, с. 309-317]. Педагогу предлагалось оценить 16 ключевых (рефлексивных) умений по 9-балльной шкале.

В результате проведения методики было выявлено, что высокий уровень развития рефлексивных умений имеют семнадцать педагогов (81%). Педагоги в своей работе ориентируются на воспитанника как на активно развивающегося субъекта детской деятельности. Они ясно и доходчиво умеют излагать свою точку зрения. Им свойственно анализировать каждый свой педагогический шаг, педагогическую ситуацию в динамике ее развития и лучшие образцы педагогической практики. Принимают достойное решение для выхода из трудных педагогических ситуаций. Четыре педагога (19%) имеют средний уровень развития рефлексивных умений и способностей (сумма баллов находится в пределах от 80 до 112). Это означает, что педагоги не всегда в педагогической ситуации могут увидеть проблему и оформить ее в виде педагогических задач, объективно и непредвзято оценивать педагогические факты и явления. Благодаря данной методике все педагоги смогли увидеть свои сильные и слабые стороны в профессиональной деятельности. Данные представлены на рисунке 4.

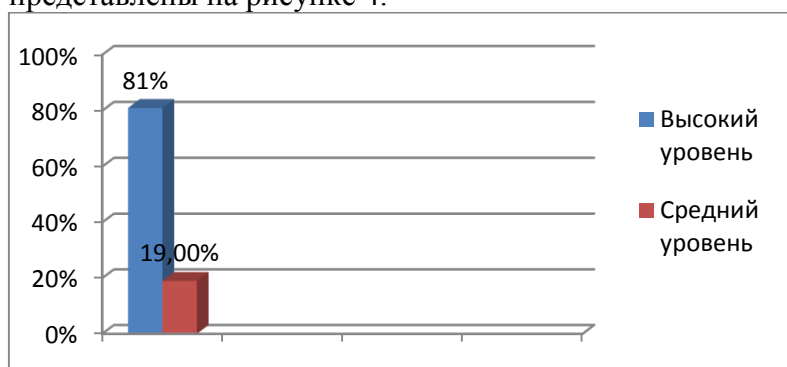


Рисунок 4. Уровень развития рефлексивных умений и способностей педагогов

По результатам трёх ранее обозначенных диагностических методик был выявлен уровень развития когнитивного, аффективного и регулятивного компонентов профессионально-нравственного самосознания педагога дошкольного образования. Анализ полученных результатов показал, что в педагогическом коллективе преобладает высокий уровень развития профессионально-нравственного самосознания у семнадцати педагогов (81 %), средний уровень имеют четыре педагога (19 %), низкого уровня нет. Данные представлены на рисунке 5.

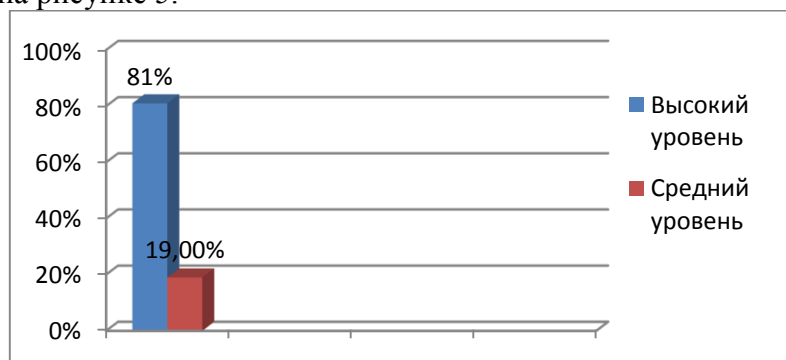


Рисунок 3. Результаты исследования уровня развития профессионально-нравственного самосознания педагогов

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что в исследуемой группе педагогов дошкольного учреждения преобладает высокий уровень развития когнитивного, аффективного и регулятивного компонентов профессионально-нравственного самосознания. Педагоги активно реализуют свои потребности в профессионально-нравственном саморазвитии, получают удовлетворение от профессиональной деятельности, открыты новому жизненному опыту и достигают успехов в своей деятельности, руководствуясь моральными нормами. В сфере межличностного общения выявлена заниженная оценка потенциала педагогов, поэтому в коллективе детского сада важно продолжать дальнейшую работу по самосовершенствованию и развитию культуры общения в профессионально-нравственной деятельности.

#### Литература

1. Даутова, О. Б. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития [Текст]: сборник материалов конференции / О.Б. Даутова, С. В. Христофоров. Серия "Symposium", выпуск 29. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - С. 309-317.
2. Короткова, Л. В. Методические рекомендации в помощь старшим воспитателям ДОУ [Текст]: учеб. пособие / Л. В. Короткова. - Тула, 2013. - 168 с.
3. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л. М. Митина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. – С. 217-219.
4. Ольшевская, Э. Н. Психологическое содержание когнитивного и эмоционального компонентов морального сознания личности студента [Текст] / Э. Н. Ольшевская // Ярославский педагогический вестник : журнал. — 2009, № 3. — С. 148-151.
5. Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности [Текст]: Кн. для учителя / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### ОТНОШЕНИЕ К СМЕРТИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

**Гончарова С.С.**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и семейной психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск*

**Петражицкая Е.А.**

*Преподаватель кафедры социальной и семейной психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, Республика Беларусь, г. Минск*

### ATTITUDE TOWARDS DEATH AMONG STUDENTS OF DIFFERENT PROFILE TRAINING

**Goncharova S.**

*Ph. D., Associate Professor, Department of Social and Family Psychology of M. Tank Belarusian State Pedagogical University Minsk, Republic of Belarus*

**Petrageckaya E.**

*Lecturer, Department of Social and Family Psychology of M. Tank Belarusian State Pedagogical University Minsk, Republic of Belarus*

#### **Аннотация**

В статье рассматривается проблема отношения человека к смерти. В качестве теоретического основания исследования выступила теория управления смыслом Р.Вонг. Доказывается предположение о том, что отношение к смерти у студентов различного профиля обучения (студенты-медики и студенты-психологи) имеет определенные особенности.

#### **Abstract**

The problem of the attitude of man to death is considered in the article. Meaning management theory of P. Wong served as the theoretical foundation of the research. The assumption is proved that the attitude to death by the students of different profile training (medical students and students-psychologists) has certain peculiarities.

**Ключевые слова:** смерть, отношение к смерти, метафоры личной смерти, нейтральное отношение к смерти, страх смерти.

**Keywords:** death, attitude to death, metaphors of personal death, neutral attitude to death, fear of death.

Центральным вопросом экзистенциальной психологии является проблема отношения человека к смерти. Смерть представляет собой универсальное событие, затрагивающее каждого. Из-за уникальности самого человека, способного создавать социальные конструкции и различные смыслы, смерть развилась в сложную и динамическую систему, включающую биологические, психологические, духовные, социальные и культурные компоненты [1]. Особенность темы смерти состоит в том, что человек является единственным живым существом, способным ожидать собственную смерть и определенным

образом размышлять о ней. А поскольку все люди в известной мере осознают, что умереть можно в любое мгновение, то в любом возрасте они «считаются» со смертью, и мысль о ней влияет на их чувства и поведение [2].

Как справедливо отмечают многие авторы и современные исследователи, тема смерти и отношения к ней является все еще запретной и практически не освященной в нашем обществе. Существует табу на разговор о смерти, что во многом, как и отмечает Л.В. Шутова, распространяется на современную науку[3]. Так, анализ психологической литературы позволяет сделать вывод о недостаточности теоретических и эмпирических исследований по данной теме.

Отдельно подчеркивается, что разговор о смерти с молодыми людьми особо не уместен. Однако современный молодой человек живет в обществе, где «тема смерти все время окружает его», включая и постоянные ситуации угрозы жизни. В проведенном исследовании Д.С. Никулиной, Л.В. Шутовой подтвердилась идея о том, что наиболее актуальными для молодого человека является именно тема смерти [3].

Мы в своем исследовании сделали акцент на взаимосвязи отношения к смерти и аутентичности существования молодого человека. Многие авторы отмечают, что именно отношение к смерти непосредственно влияет на стремление проживать жизнь наиболее аутентично (Ф. Ницше, М. Хайдеггер, К. Ясперс, К.Г. Юнг, Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй, И. Ялом, Р. Wong). Так, отрицание смерти приводит к отрицанию человеком собственной природы, в то время как осознание смерти и отношение к ней помогает субъекту почувствовать себя и свою жизнь, осуществить переход на «более высокий модус существования» [4]. Когда субъект принимает смерть как естественное и закономерное явление человеческой жизни, понимает ее личное значение, тогда он склонен продуктивно и аутентично проживать собственную жизнь, наполненную не постоянным страхом и отчаянием, а переживанием подлинности себя, своих ценностей, смыслов, самостоятельно нести за нее ответственность.

Результаты данного исследования могут быть актуальны и полезны для будущих специалистов помогающих профессий (психологов, врачей, педагогов), поскольку, с одной стороны, переживание подлинности собственной жизни будет служить индикатором психологического благополучия специалистов данных специальностей, с другой стороны, она является предикатом их профессионализма. Актуальным является исследование аутентичности в зависимости от отношения к смерти в период молодости, приходящийся на студенческий возраст (20–30 лет). Именно в это время происходит осознание и принятие себя как индивида со своими убеждениями, ценностями и смыслами, активное воплощение этого знания в жизнь, появляется сильный интерес к экзистенциальным вопросам, в том числе теме жизни и смерти

В психологической науке можно выделить три основных направления в рассмотрении аутентичности как подлинности существования: психодинамическое (З. Фрейд, К.Г. Юнг, К. Хорни), гуманистическое (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт, Э. Фромм) и экзистенциальное (В. Франкл, Р. Мэй, Дж. Бьюдженталь, А. Лэнгле, Е.Н. Осин). В последнем подходе аутентичность понимается как переживание подлинности собственного бытия через осознание и принятие собственных эмоций, ощущений, желаний и ценностей, а также их соответствия жизненному пути. В частности, в экзистенциально-аналитической психологии А. Лэнгле аутентичность представляет собой «ощущение согласованности со своей персональной изначальностью» и является необходимым условием нахождения смысла существования, лежит в основе развития подлинной ответственности и воли к поступку. Основой аутентичной жизни, или «исполненной экзистенции», является открытый диалог человека с самим собой и с миром, основанный на единстве переживания и отношения к себе, результатом которого становится «внесение и исполнение себя в жизни»[5].

В конце 80-х годов прошлого столетия P.Wong и его коллеги, исследуя принятие смерти, создали теорию управления смыслом, в которой отношение к жизни и смерти тесно взаимосвязаны. Суть теории заключается в том, что человек может приписывать смерти положительное значение, ценить ее больше жизни, видеть в ней решение проблем, или, наоборот, относиться к ней резко негативно. P.Wong говорит, что то, как человек рассматривает смерть и справляется с идеей смерти, оказывает глубокое влияние на каждый аспект его жизни – как положительное, так и отрицательное [6]. В рамках теории управления смыслом, выделяют основные установки в отношении к данному универсальному явлению: страх смерти; стремление избегать темы смерти; нейтральное принятие смерти, когда смерть рационально рассматривается как неизбежный конец жизни; принятие-приближение, где смерть – возможность перехода в лучшее место; принятие смерти как спасения, представляющее собой альтернативу настоящему мучительному существованию. Отношение к смерти как к естественному закономерному событию жизни, по мнению P. Wong, является наиболее адаптивным для человека [6].

Цель представленного эмпирического исследования – изучение аутентичности студентов с различным отношением к смерти. Была выдвинута гипотеза о том, что студенты с нейтральным принятием смерти переживают свою жизнь как аутентичную. В исследовании приняли участие студенты 4-го курса БГПУ им. М. Танка факультета психологии и студенты 4-го курса медицинского университета (БГМУ) в возрасте 20-28 лет, общее количество которых составило 138 человек.

С целью изучения аутентичности мы обратились к методикам «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер [7] и «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева [8], отношения к смерти – методика «Метафоры личной смерти» Дж. Мак-Леннана [9], шкала «Отношение к смерти» P. Wong [10].

Результаты исследования показали, что среди студентов преобладает средний показатель персональной экзистенции (67%), жизнь ими не переживается как полностью аутентичная, и средний уровень (53%) по шкале «СЖО», когда «жизнь не всегда переживается как осмысленная». В 31% случаев выражен низкий уровень показателя «Экзистенция», то есть преобладает такой способ жизни опрошенных, при котором у них существуют трудности в принятии самостоятельных и ответственных решений. Наиболее представленным является характеристика «Самотрансценденция», высокий уровень которой зафиксирован в 30% случаев. Так, студенты склонны эмоционально откликаться на собственные ценности, формировать внутреннее отношение к переживаемому.

По данным методики «Метафоры личной смерти» можно сделать вывод, что у студентов незначительно преобладают позитивные метафоры смерти, когда последняя субъективно переживается как во многом положительное и приятное событие. Личные метафоры смерти, названные самими студентами, представлены визуальными образами (9%); переживаниями и ощущениями (20%); действиями (4%); образами во временном (19%); пространственном (13%); межличностном (10%); физиологическом (6%) аспектах и как «отсутствие всего» (18%).

Результаты методики «Отношения к смерти» свидетельствуют о том, что преобладающим у респондентов в данном возрасте является нейтральное принятие к смерти (преобладает высокий уровень – 81%). Смерть воспринимается как естественная неизбежность. Менее представленным является отношение к смерти как к возможности бегства (высокий уровень отмечен у 7%, низкий уровень – у 46% опрошенных). В данном случае смерть рассматривается как альтернатива настоящему мучительному существованию.

По результатам исследования наличия различий в аутентичности и в отношении к смерти у студентов-медиков и студентов-психологов можно сделать следующие выводы.

Во-первых, существуют различия по показателю «Ответственность» ( $t=2,01607$ ,  $p=0,045763$ ), когда студенты-психологи в большей степени склонны включаться в процесс собственной жизни, а студенты-медики склонны в меньшей степени переживать персональную включенность в собственную жизнь и скорее предпочитают позицию «зрителя», чем активного деятеля.

Во-вторых, существуют различия по характеристикам «Страх смерти» ( $t=-2,71671$ ,  $p=0,007451$ ) и «Избегание смерти» ( $t=-4,07058$ ,  $p=0,000079$ ). Студенты медицинского университета склонны в большей степени воспринимать смерть как тревожное, сильно беспокоящее событие, а также предпочитают вообще не думать о смерти и стремятся избегать любых напоминаний о ней в повседневной жизни, что может быть связано с особенностями обучения в медицинском вузе и спецификой будущей профессии.

Также нами был осуществлен анализ взаимосвязей между показателями аутентичности и показателями отношения к смерти ( $p<0,05$ ). Отрицательно связаны между собой практически все характеристики по «Шкале экзистенции» и негативные метафоры смерти, страх смерти, отношение к смерти как к спасению ( $r$  от  $-0,17$  до  $-0,29$ ). Между показателями исполненной экзистенции показателем по «СЖО», с одной стороны, и с нейтральным принятием смерти, с другой, зафиксирована положительная связь ( $r$  от  $0,17$  до  $0,22$ ). Чем более человек склонен воспринимать собственную сущность и устанавливать внутренне отношение к собственным ценностям, чем более он способен приходиться к персональному решению и целенаправленно воплощать его в жизнь, улучшая ее, тем менее он воспринимает смерть как негативное, пугающее и мрачное событие или как возможность бегства из этого мира и тем более воспринимает ее как естественное событие человеческой жизни.

С помощью кластерного анализа были выявлены три группы студентов в зависимости от отношения к смерти. В первую группу вошли студенты, у которых страх смерти и отрицание смерти выражены достаточно сильно, а восприятие смерти как спасения – слабо. Ко второй группе относятся студенты, у которых в равной степени выражено разное отношение к смерти, а также зафиксирован высокий показатель по шкале отношение к смерти как к спасению. В третью группу вошли студенты, у которых отношение к смерти как к спасению являются слабо выраженными и преобладает нейтральное принятие.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа (критерий Фишера) показали, что в трех группах студентов значимо различаются характеристики «Самотрансцендентность» ( $F=3,934$ ,  $p=0,022$ ), «Person» ( $F=3,335$ ,  $p=0,039$ ), «Экзистенция» ( $F=3,219$ ,  $p=0,043$ ) и Общий показатель экзистенциальной наполненности ( $F=3,724$ ,  $p=0,027$ ). Все значимые факторы выражены в меньшей степени во второй группе, отличительной особенностью которой является недифференцированное восприятие смерти и преобладание отношения к смерти как к спасению. Следовательно, можно констатировать, что молодые люди, которые стремятся к смерти как к избавлению от собственных проблем в целом переживают собственную жизнь как неаутентичную, когда не могут ориентироваться в себе и своем внутреннем мире и не могут конструктивно решительно и ответственно обходиться с внешним миром.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать следующие **выводы**.

У студентов преобладает средний показатель персональной экзистенции и наполненности жизни смыслом. Жизнь ими не переживается как полностью аутентичная, то есть, с одной стороны, они стремятся воспринимать экзистенциальную значимость происходящего, формировать внутреннее отношение к переживаемому, а с другой – испытывают трудности в принятии и воплощении собственных решений.



Студенты рассматривают смерть как закономерное и естественное событие человеческой жизни. Личные метафоры смерти у студентов представлены визуальными образами; переживаниями и ощущениями; действиями; образами во временном; пространственном; межличностном; физиологическом аспектах и как «отсутствие всего».

Студенты-медики в отличие от студентов-психологов переживают меньшую персональную включенность в жизнь, полагая, что она в малой степени поддается планированию и контролю; склонны в большей степени воспринимать смерть как негативное, тревожное, пугающее событие и стремятся избегать любых напоминаний о ней в повседневной жизни.

Выделены три основные группы студентов в зависимости от их отношения к смерти: группа с недифференцированным отношением к смерти, группа с сильно выраженным страхом смерти и высокой ценностью жизни; группа с преобладающим нейтральным принятием смерти как естественного явления. Студенты, которые в большей степени относятся к смерти как к возможности бегства от страданий и трудностей, воспринимают свою жизнь как неаутентичную, слабо «ориентируются» в себе и своем внутреннем мире, у них преобладает отсутствие ответственной включенности в собственную жизнь. В случае отношения к смерти как к естественному явлению, студенты больше включены в собственную жизнь, наполненную личностно-значимым смыслом и в целом переживаемую как аутентичную.

#### Литература

1. Kastenbaum R. The psychology of death / R. Kastenbaum. Springer Publishing Company, Inc., 2000. – 318 p.
2. Парахневич О.С. Специфика переживания страха смерти в возрастно-половом аспекте / О.С. Парахневич, А.Г. Портнова // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3. – С. 186-189.
3. Никулина Д.С. О теме смерти в период расцвета жизни / Д.С. Никулина, Л.В. Шутова // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2004. – № 1 (17). – С. 121-126.
4. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. Т. С. Дробиной. – М.: «Класс», 1999. – 321 с.
5. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей: Пер. с нем. – М.: Генезис, 2005. – 159 с.
6. Wong P. T. P. Beyond terror and denial: the positive psychology of death acceptance / Paul T. P. Wong, A. Tomer // Death Studies, 35, 2011 Taylor & Francis Group, LLC. pp.99-106.
7. Майнина И.Н. Стандартизация методики «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер / И.Н. Майнина, А.Ю. Васанов // Психологический журнал. – 2010. – том 31, №1. – С.87-99.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 2000. – 18с.
9. Гаврилова Т.А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики / Т.А. Гаврилова // Прикладная психология. – 2001. – №6. – С.1–8.
10. Чистопольская К.А. Адаптация методик исследования отношения к смерти у людей в остром постсуициде и в относительном психологическом благополучии / К.А. Чистопольская, С.Н. Ениколопов, А.В. Бадалян, С.А. Саркисов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – Т.22, №2. – С. 35-42.

**КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО  
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РЕБЁНКА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОЕКТИВНОГО  
РИСУНКА**

**Курашева Н.А.**

*Педагог-психолог высшей категории  
ГБУ ЦСПСиД «Западное Дегунино» г. Москва*

**A CLINICAL CASE OF PSYCHOANALYTICALLY ORIENTED  
COUNSELING THE CHILD WITH THE USE OF PROJECTIVE DRAWING**

**Kurasheva N.**

*Teacher-psychologist of the highest category  
GBU CSPSiD «Zapadnoe Degunino»  
Moscow, Russia*

**Аннотация**

В статье описывается случай психоаналитически ориентированного консультирования ребенка. Раскрывается практическое применение авторского метода проективного рисования в работе по коррекции и терапии взаимоотношений в системе «Родитель – Ребенок».

**Abstract**

The article describes a case of child counseling directed at psychoanalysis. It reveals practical application of the author's projective drawing method in Parent–Child interaction correction and therapy.

**Ключевые слова:** дезадаптация, проективный метод психологического рисунка, психокоррекция эмоциональных и личностных нарушений.

**Keywords:** maladjustment, projective method of psychological drawing, psychological correction of emotional and personal disorders

**Введение**

Актуальность выбранной темы определяется высокой степенью потребности в клинической практике психоаналитически ориентированного консультирования надёжных методов диагностики уровней психологических проблем при работе с детьми от 3 до 6 лет и качественного позитивного их решения в условиях центра социальной помощи семье и детям.

В данной работе я попыталась соединить свой клинический опыт с проективными методиками и теоретическими конструкциями, интерпретирующими бессознательный материал, предъявляемый ребёнком в процессе консультирования.

Более эффективной может быть работа с диадой Родитель-Ребенок, так как именно в этой системе отношений могут происходить явления остановки психоаффективного развития ребенка. Согласно концепции существования «области психической взаимности» между родителем и ребенком, которая создается посредством процессов идентификации и проекции.

Данный способ консультирования близок к кляйнианской школе и особенно к швейцарской, в которых постулируется существование некоей переходной между психикой родителя и психикой ребенка области фантазий, которая образуется посредством примитивной коммуникации.

Проективная методика психологического рисунка зародилась в недрах клинической психологии и использовалась для диагностики личностных черт и психического состояния авторов рисунка.

Проективный метод направлен на исследование личности. На его развитие существенное влияние оказали классический психоанализ, холистическая психология и экспериментальные исследования New Look. Эти направления в психологии принято считать теоретическими источниками проективного метода. Психоанализ внес в проективный метод основные объяснительные категории: принцип проекции как «защитный механизм», «бессознательное». Проективные методики с точки зрения психоанализа направлены на диагностику причин дезадаптации личности, бессознательных влечений, конфликтов и способов их разрешения (механизмов защиты). Условием любого проективного исследования является неопределенность тестовой ситуации, что способствует снятию давления реальности и проявлению присущих личности способов поведения. Холистическая психология внесла в проективный метод понимание личности как целостной, уникальной системы. Отношения личности и ее социального окружения есть процесс структурирования «жизненного пространства» в целях создания и поддержания «личного мира». Проективная продукция, с точки зрения New Look рассматривается как результат сложной познавательной деятельности, в которой воедино спаяны как когнитивные, так и аффективно-мотивационные компоненты личности.

Наряду с традиционными принципами анализа методики психологического рисунка, принятыми в рамках общей и клинической психологии в социально-психологическом анализе имеются свои особенности. Психолог в социальной сфере изучает объекты, непосредственно включенные в постоянно развивающийся социальный мир, что приводит к постоянному изменению как самих объектов, так и к динамике отношения к ним со стороны субъекта. В этой связи можно наметить два направления в социально-психологическом анализе результатов методики психологического рисунка:

1. смысловой анализ отдельно взятого рисунка, который направлен на изучение и описание отношения испытуемого к изучаемому объекту;
2. обобщающий анализ группы рисунков.

Попытки создания формализованного языка описания изображений были предприняты рядом исследователей. Дж. Бук одним из первых разработал инструкцию по количественной и качественной стандартизации материала методики «дом-дерево-человек». В. И. Батов (1991, 1997) описывает метод анализа изображений, основанный на последовательном выделении элементов трех пластов: 1. внешней формы рисунка-приемов композиции; 2. внутренней формы рисунка-позиции «Я» и способов коммуникации автора; 3. психологической ткани рисунка- психологических черт автора, проецированных на изображение. П.В. Яньшин выдвигает идею о семантическом параллелизме образно-графического и образно-речевого рядов и предположение о том, что языком графической коммуникации и интерпретации являются общие социальные значения, или устойчивые в культуре значения языка невербальной коммуникации». Е.Ю. Артемьева предположила, что психологический рисунок является носителем смысла, формой прямого выражения отношения к изображенному объекту. Смысловой анализ рисунка основан как на интерпретации общего впечатления от рисунка и попытки прочтения заложенного в него смысла, так и на изучении отдельных элементов и категорий рисунка. Д.А. Леонтьев полагает, что отношение к каким-либо объектам или явлениям презентуется субъекту с помощью эмоциональной индикации и трансформации психического образа. Для анализа методики психологического рисунка наиболее информативными являются трансформации пространственных измерений в картине мира. Механизмы эмоциональной индика-

ции всесторонне изучаются в рамках психосемантики цвета, связи цвета с разными перцептивными модальностями: вкусом, тактильными ощущениями, восприятием пространства и движения.

Применение методики проективного рисунка в психологическом консультировании может являться дополнительным инструментом в руках психолога, несущим информацию не только о психических состояниях личности, но и позволяющим осуществить психологическую коррекцию эмоциональных и личностных расстройств.

### ***Основная часть***

В данной работе мною представляется случай психологического консультирования ребенка, с использованием метода проективного рисования.

Я начала работать с этой семьей осенью в начале учебного года, было проведено 12 сессий,

Ко мне обратилась женщина 30 лет по поводу проблемы дочери 6 лет в связи с затянувшимся конфликтом с воспитателем детского сада. На момент обращения, со слов мамы, ситуация достигла критической отметки. Мать находилась в состоянии высокой степени тревожности, непонимания происходящего вообще и поведения дочери в частности. По поводу чего испытывала амбивалентные чувства бессилия разрешить ситуацию и желания «прекратить этот кошмар».

Дочь, словно оказавшись в плену этой тревожности, чтобы как то выжить: «ушла в себя», «замкнулась», «замолчала», «замерла».

### ***Описание ребенка:***

Аккуратная, очень серьезная, кажется взрослее своих лет, закрытая поза, застывшее лицо.

В ее манере держаться - неуверенность, желание спрятаться, стать незаметной.

### ***Картина развития:***

Семейный фон и история детства. Семья состоит из 3-х человек: муж, жена, дочь. С социальной точки зрения полная, но малообеспеченная. Проживают в однокомнатной квартире. Дочь - единственный ребенок в семье, родилась от 1-ой беременности. Со слов мамы: «беременность протекала без осложнений, роды нормальные, вес 3,5 кг, ребенок желанный, кормление грудью около 2 триместров. Физическое и нервно- психическое развитие первого года жизни нормальное. Заболеваний в период новорожденности не наблюдалось.

### ***Младший дошкольный возраст:***

Частые заболевания ОРЗ. Рано и хорошо начала говорить. В возрасте 2-3 лет появились частые приступы: потеря сознания, головные боли, бледность. Обращались к педиатру, невропатологу, выставлен диагноз - «истероидный синдром». С 3 лет дочь пошла в детский сад, в связи с выходом мамы на работу. Начались проблемы со здоровьем: появились боли в животе, головные боли, нарушился сон и аппетит.

В пятилетнем возрасте девочка перенесла аппендиктимию под общим наркозом и трагическую смерть тети по папиной линии. После этого появились страхи, особенно темноты, страшные сновидения, плаксивость, капризность, неуверенность в себе. В связи со сменой места жительства и в новом детском саду появились трудности общения с воспитателем и со сверстниками. Со слов мамы: «Утром ребенок плачет, трясется, категорически отказывается идти в сад, так как воспитатель злая, ругается, кричит, вообще «деспот». Стесняясь попроситься или пойти в туалет без разрешения девочка «описалась в постели», за что ее ругали и стыдили перед всеми детьми, закрывали в комнате». В связи с чем, мама обратилась к психологу.

### ***Запрос мамы:***

Помочь ребенку адаптироваться в детском саду.

И теперь я хочу рассказать о первой сессии, о том, как произошла первая встреча с матерью и ребенком.

Сессия оказалась достаточно информативной, давшей много материала для понимания клиентов, их взаимоотношений, проявления проблемы и выборе направления терапевтической работы.

Сессия № 1.

*Мать* - молодая женщина, могла бы показаться очень привлекательной и милой, если бы не была в столь напряженном и тревожном состоянии. В глубине ее больших карих глаз будто застыли страх, недоверие и чувство скрытого раздражения по отношению не только к дочери, но и ко мне.

*Дочь* - тихая, заторможенная, очень настороженная, села в кресло, вся сжалась, зубы стиснуты, взгляд исподлобья, на вопросы отвечала односложно, нехотя, долго обдумывала ответы. Взаимоотношения с мамой холодные, отчужденные. Девочка не находила защиту в лице мамы в течение 9 месяцев.

С момента появления М. и Д. в кабинете возникло ощущение холода и стагнации, возникла ассоциация со сказкой о Снежной Королеве и заколдованном Кае. Интуитивно я чувствую, что эта гнетущая тишина создает угрозу для нашего общения. Ощущаю, что чувства страха, враждебности и раздражения исходят как между матерью и дочерью, также в равной степени направлены и ко мне. В голову приходит мысль о том, что в возникшей по ассоциации сказке героям помогают силы добра. Возникает желание растопить лед отчуждения, согреть теплом эти оцепеневшие замороженные фигурки двух родных и таких чужих друг другу людей. Первичная задача: утолить эмоциональный голод, оживить чувства и моя роль на начальном этапе консультирования стать для них поддерживающей, вскармливающей фигурой «достаточно хорошей матери» (Материнский перенос).

Я прошу маму прояснить проблему. Озвучив ее, мать снова замолкает. На вопрос о детско-родительских отношениях и отношениях в семье ответы односложны. «Все нормально», и вновь молчание. Понимаю, что вербальный контакт не только затруднен, но и заблокирован. После затянувшейся паузы, я принимаю этот способ молчаливого общения, контейнирую их чувства. Все более ощущаю несоответствие их желания изменить отношения и тотальную защиту изолироваться от контакта, как между матерью и дочерью, так и со мной. Чувствую огромное сопротивление, которое находит отражение, словно в зеркале, в их одинаковых позах, скрещенных на уровне диафрагмы руках, плотно сжатых губах, напряженности в теле. Чувствую, что обе нуждаются в помощи третьего, способного понять, выдержать и разделить их тревогу, страх, молчание. Принимаю роль третьего в проекции помощника и применяю проективный метод психодиагностики.

Прошу нарисовать маму «рисунок семьи», а дочь – «свой страх».

*На рисунке, выполненном девочкой*, в центре листа изображена женская фигура. Большого размера голова с выпученными глазами, широко открытым ртом, черными длинными волосами выражает ужас. В распахнутых руках острый нож, через всю фигуру проходит электрический ток. Вся фигура выражает гнев и агрессию. После долгого молчания она обозначает ее как женщину - страшилище, которая орет, а Д. трясется. С опаской проясняем, что справиться с ней может только самый-самый сильный человек на свете, рыцарь или девочка-принцесса, волшебная сила которой заключена в короне. В процессе внутренней работы в следующем рисунке появляется новый образ - принцессы, на ее голове корона, появляется нижняя часть туловища, в руках у нее волшебные палочка и огонек, появляется цвет, спокойное выражение лица. И далее образ трансформируется в Анжелику Прекрасную, у которой праздник - День Рождения. Положительное эмоциональное содержание рисунка. В процессе нашего взаимодействия девочка становится более спокойной, уменьшается страх.

Просматриваем рисунок мамы. Изображение в последовательности фигур слева направо: мать, дочь, отец. Все члены семьи разобщены, руки спрятаны за спины, дочь

находится между родителями, ее образ выражает тревогу, злость, страх, множество тревожных линий у всех членов семьи, эмоционально не окрашен. У меня создается впечатление что М. испытывает неудовлетворение, выраженными в рисунке отношениями в семье, глубокое разочарование от того, что ребенок не оправдал ее ожиданий.

К процессу рисования мама отнеслась недоверчиво, но постепенно этот процесс увлекал ее все более и у меня возникло чувство, будто она долго ждала момента, чтобы все, что было внутри ее скрытое и зажатое, невозможное выразить словами, прорвалось вдруг наружу в творческом действии невербального выражения запретных чувств. И я предлагаю представить ее желаемые отношения в семье. Ко второму рисунку она приступила быстрее и охотнее. У меня создалось впечатление, что в нем она стремилась выразить давно зревшее в ней и выношенное желание иметь такую семью или реализовать свою мечту о семье идеальной, в которой она чувствовала бы себя веселой и радостной. И она реализовывала ее, здесь и сейчас, воображаемую, фантазийную, желаемую, возможно, в том далеком детском периоде жизни. И мы рассматриваем рисунок семьи в «новом варианте».

На рисунке появились цвета, все держатся за руки, появляется новый объект - кот, выражение лиц - улыбчивое, вдали горный пейзаж, тревожные облака. Далее в процессе консультирования рассматриваем рисунки уже с их вербальным сопровождением и ее внутреннее состояние выражается в новом варианте:

Это ярко окрашенный в светлые теплые тона букет раскрывшихся цветов, будто вырвавшийся из глубинных недр на вершину горы и некое изображение круглой формы, обозначенный М. как бумеранг, который подводит ее к осознанию связи между внутренним и внешним миром, осознанию того, чтобы изменилась ситуация, нужно начать меняться самой. Постепенно стало уходить раздражение, связанное с детским садом.

По мере работы с рисунками начинает устанавливаться контакт, появляется речь, пока в форме «вопрос-ответ», что дает нам надежду на возможность исследования внутреннего мира ребенка и мира их отношений с мамой.

Диагностический фон:

Конфликты: Внешний; личность- объектный мир; Внутренний; конфликт влечений, конфликт психических структур. Эдипальный. Доэдипальный. Неразрешенная амбивалентность.

Отношения со значимыми людьми:

Отношение к себе: зависимое от отношения родителей. Отношения с родителями – амбивалентные, эмоционально отчужденные. Отношения с другими - скрыто враждебные.

Направленность агрессии:

на себя и окружающий мир.

Механизмы защиты:

изоляция, примитивные проекция, проективная идентификация, интроекция, регрессия, диссоциация, всемогущественный контроль...

В сфере наших отношений, в первые минуты встречи я почувствовала себя «чужим человеком», бумерангом, мишенью для них обеих. Мне захотелось спрятаться, стать маленькой и закрыться от ужасающих, агрессивных, уничтожающих чувств, очень сильных, но глубоко вытесненных и подавленных, неприемлемых для выражения родным друг другу людей. Я почувствовала мощный запрет на выражение чувств, который порождал внутриспсихический конфликт, блокирующий не только речевую и двигательную активность девочки, но и либидинозную жизненно обеспечивающую энергию, так необходимую для ее роста и развития. В своем контрпереносе, несмотря на мое желание помочь, я чувствовала злость и обиду, будто я их главный враг и источник их бед, и тоже не смогу оправдать их ожиданий, так как это вообще непосильно для обычного человека, но может быть подвластно лишь волшебным магическим силам.

Информативность первой сессии позволила мне сделать выводы о дальнейшем направлении работы. Я поняла, что, не смотря на отрицание матерью трудностей внутрисемейных отношений, и у матери и у дочери, а также в семье в целом имеются сложные глубинные проблемы. Исходя из кризисности ситуации, есть необходимость в срочности оказания помощи. Учитывая, что это невербальные клиенты, они плохо выражают свои чувства, плохо их понимают, я говорю о сеттинге, о том, что они будут приходить вдвоем 3 раза в неделю на наши встречи, и мы будем проигрывать, прорисовывать и проговаривать все то, что будет происходить в определенное время в течение часа в игровой комнате Центра предстоящие 2 недели.

Я представлю интересный фрагмент работы с Д. на одной из сессии (№ 2).

В течение нескольких сессий Д. не могла еще оставаться одна, не была доступна вне мамы. Сохранялись тревожность, напряженность, замкнутость, скованность, речевая и двигательная заторможенность... Ее поза оставалась закрытой, часто принимала позу зародыша. Мама приходила вместе с девочкой, наблюдала, иногда принимала участие в работе. Постепенно девочку удалось разговорить. В наших беседах мы поднимали разные темы, учились обозначать и выражать разные чувства, что давалось с трудом.

Однажды в беседе с Д. выяснилось, что ей приснился страшный сон. Мы снова вернулись к работе с рисунком. Я попросила ее воспроизвести сон с помощью карандаша и бумаги. На рисунке 2 женские фигуры, выражающие страх и ужас, одна из них в образе привидения. Пересказать содержание сна для девочки не представлялось возможным. И тогда я предлагаю ей нарисовать то чувство, которое она испытывала во сне. Девочка, вначале с опаской, а затем долго и тщательно вырисовывает свои чувства, заполняя всю поверхность листа простым карандашом: линии наносит вдоль и поперек листа. Только теперь, она смогла пересказать содержание сна:

*«Когда я спала, я слышала, что мальчишки громко кричали. Я чувствовала страх. Страх был большим, даже огромным, он даже доставал до звезд. Я испугалась одна ночью в темноте. Я стояла у своего детского сада, прижавшись спиной к стене. Мальчишки, пробегая около детского сада, все громче и громче кричали, а я боялась... Потом я тоже кричала: « Спасите... Помогите...» Но никого и ничего не было видно. Только все черное вокруг. Перестала кричать. Замолчала. Вдруг привидение захочет меня съесть. Услышала голос чей-то страшный: «Я тебя съем». Это не человек. Это страшнее, чем человек, наверное, это «скелет» огромный. Чувствовала страх. И никто не может».*

Содержание сна в рисунке: в центре листа изображена фигура девочки с разведенными в стороны руками, кисти рук отсутствуют. Ее лицо с широко раскрытыми глазами и ртом выражает страх, слева сверху над ней «привидение» в образе женщины с руками в виде пилы с острыми зубцами. Справа вверху изображен огромный круг-солнце с лучами. Рисунок выполнен в черно-белом варианте.

Анализ сновидения:

1. Вид сновидения: имеет связь с непосредственно происходящими событиями в детском саду, связанные с запретами воспитателя. Но события во сне искажены.

2. Цензура строгая, наказующая, выражает себя через запрет на выражение чувств.

3. Источники сновидения:

Внешний: конфликт с воспитателем детского сада.

Внутренний: конфликт ОНО, Я и СВЕРХ-Я.

Соматический: телесные симптомы - оральная автоматизм, мышечная и эмоциональная скованность, головные боли, нарушение сна, аппетита, боли в животе, спастические явления, «уход в себя», снижение двигательной и речевой активности.

Скрытое содержание сна:

Возраст девочки соответствует фаллической стадии психосексуального развития. У нее возникло желание, специфические ощущения, влечения, вследствие этого, у девочки возникает «конкурентная ситуация» с мамой на право обладания отцом. Внутренние ощущения девочки при этом выражают страх, непонимание ситуации, в условиях запрета возникает внутриспсихический конфликт ОНО и Я. Возникает проекция СВЕРХ-Я, выраженная во сне привидением, желающим поглотить ее. Не возможность разрешения конфликта вводит девочку в регрессивное состояние, закрытость и молчание.

Механизмы сна: сгущение (образ девочки и привидения), смещение акцента во сне, поглощение, изобразительность.

У девочки просыпается интерес к различию между девочками и мальчиками, обнаружив это различие, она испытывает сильные непонятные чувства, которые пугают ее.

Спрашиваю о том, как теперь изменилось ее состояние.

Молча рисует...

Содержание данного рисунка приоткрывает ситуацию: дочь с сестрой - ровесницей стоят вместе, они держат в руках предмет овальной формы.

Интересуюсь по поводу того, что заключено в этом овале.

На следующем рисунке Д. изображает: могилу, кресты, монастырь, посередине – девочка. В рисунке появился цвет: девочка разукрашена розовым и желтым цветом. Девочка составляет рассказ, в котором, отражается пережитая психическая драма, которая разыгрывалась на глазах у Д. - смерть тети.

Прошу ее выразить свои чувства после вербализации драмы.

На рисунке девочка Анжелика в Подмоскowie. Изображение церквей, море света, желание посетить данные места, побывать на экскурсии, появилось внутреннее состояние облегчения. На следующем рисунке - две плывущие в море рыбки, одна больше, другая меньше, как две сестры. Состояние освобождения, покоя. В процессе аналитической работы произошла положительная динамика внутренних состояний Д., была проработана психотравмирующая ситуация.

Мать с возросшей мотивацией и тревожностью просто ворвалась в терапию и начался прорыв в работе, стала просто заполнять собой сессии, дочь отодвинулась на второй план. В какой то момент тревога стала поглощать меня, и я предложила работать раздельно.

В контексте работы с ребенком я представляю фрагмент консультирования мамы.

На занятии было предложено разобраться в тех чувствах, которые М. испытывает к своей дочери. Идет диалог:

*-Глядя на рисунок, расскажите, какое чувство испытываете к своему ребенку?*

*- Я люблю ее, забочусь, развиваю, возжу на кружки.*

*- Глядя на рисунок, похоже это на чувство любви?*

*М. задумывается...*

*- В каком месте вашего тела вы это ощущаете?*

*- Внизу живота.*

*Прошу ее прочувствовать и обозначить.*

*- Теперь я чувствую, что это как то мало похоже на любовь...*

*- А на какое чувство похоже?*

*- Больше на агрессию, словно зубы и колючки внизу.*

*- Что бы вам хотелось изменить на рисунке?*

*- Убрать эти зубы.*

*- Как вы это представляете?*

М. рисует: круг, очерченный светло- желтым цветом. Следующий рисунок: поток нежных светлых тонов, исчезают ограничения, появляется маленький человечек. Внутреннее состояние просветления, появляется чувство тепла в области низа живота и умиротворенная улыбка.



По желанию М. продолжаем работу. Маме предложено еще раз вспомнить прошлое состояние и еще раз воспроизвести его на рисунке, и что бы хотелось сделать с этим, вновь появившимся чувством?

Рисуется образ женщины, появляются ноги, как опора, руки сомкнуты на уровне живота, бережно поддерживает маленького ребенка. Со слов мамы, он слаб и беспомощен, на него давит черное кольцо.

- Что нужно, чтобы это кольцо не давило на него?

М. рисует трубу, несущую сверху поток света в область солнечного сплетения, далее на следующем рисунке поток усиливается, проходит через все тело- «ребенок растет, становится уверенным, радостным, здоровым».

На заключительном этапе появляется рисунок женской фигуры, исчезло кольцо, сохраняется некоторая тревожность. Мама вербально описывает состояние непрерывного потока света, тепла, целостности, принятие себя как женщины, наполненной чувством любви и тревожность, в связи с необычностью новых ощущений. Также появилось чувство уверенности в себе, естественности и опоры.

#### **Динамика работы:**

Во время консультативной работы обострились психосоматические синдромы, которые были проработаны в терапии. Девочка заговорила. У дочери взаимоотношения в саду стали позитивными. Аналогичный процесс шел у мамы. Ее отношения в семье и с сотрудниками на работе так же улучшились.

Уточнение диагностического фона.

Дочь - идентифицированный клиент.

Мать и дочь находятся в резонансе, взаимоотражение чувств на невербальном уровне.

Нарушение эмоциональных связей в диаде мать-ребенок доэдипального периода.

Эмоциональная депривация.

Фиксация на оральной стадии развития.

Страх смерти у матери и у ребенка.

Страх проявления чувств, их вербализации.

Невозможность и страх понять дочь.

Психотравма (смерть тети и ряд других факторов привели к задержке речевого развития, нарушению процесса сепарации - индивидуации).

Это симбиотическая семья.

Клиенты невербальные, оральные.

В какой то момент оказания помощи данной семье я почувствовала, что она стала меня просто поглощать. Используемые мною ранее психологические вербальные методы, давали позитивные результаты. Но в данном случае, я интуитивно почувствовала необходимость применения нестандартного подхода к работе с этой диадой. Так как были проблемы в установлении вербального контакта, я более широко применила разработанный мной метод проективного рисования...

Всего проводилось 12 сессий и в результате психокоррекционной работы прослеживаются восстановление чувственно-эмоциональной сферы и личностные изменения.

Состояние мамы стабильно положительное. «Чувствовала себя королевой, чувствовала любовь к себе». В семье это почувствовали тоже.

На последующих сессиях закреплялись позитивные эмоциональные связи мамы и ребенка также методом проективного рисования с постоянным отслеживанием результатов коррекции детско-родительских отношений.

Со слов М. – она увидела плоды работы над собой, в связи с чем испытывает чувство гордости и достоинства, стало легко общаться, улучшились отношения с собой и миром, с дочкой эмоциональный контакт сохраняется, здоровье и настроение хорошее.

У девочки отношения со сверстниками во дворе и в саду - хорошие, сама старается справляться с проблемами, спокойно перенесла прием в школу. В отношениях с мамой присутствует сопереживание, понимание. Папа купил машину, о которой давно мечтал. Мама стала слушать свое сердце. Мир для них стал добрее...

### **Выводы**

1. Проективная методика психологического рисунка открывает доступ к внутренней картине психоэмоционального состояния индивида и его личностных особенностей. Рисунки позволяют легче включить ребенка в процесс деятельности, устанавливать доверительный контакт, получать информацию, которая отражает его внутренний мир на невербальном уровне, помогает видеть реальные душевные переживания, и соответственно их облегчать. В своей работе я не слеую жёсткой инструкции рисования. Рисование я включаю в психологическое интервью и беседу и интерпретирую рисунок по ходу беседы. С терапевтической точки зрения важно не только изображение ребенком проблемы, но и ее проживание. В такой ситуации когда ребенок максимально свободен от требований и ограничений, он способен обратиться к своему внутреннему «я» и передать на бумаге самые глубокие свои переживания, и свой опыт. Чем глубже он его почувствует, тем более тесный контакт может установить со своей глубинной сущностью. Контакт со своим внутренним опытом, как правило, открывает дорогу вербальным контактам с окружающими.

2. В ходе проведённого эксперимента с целью выявления возможностей проективного рисунка для диагностики и психокоррекции личностных расстройств мною получены данные позволяющие подтвердить выдвинутую ранее гипотезу о том, что применение проективного рисунка в психологическом консультировании способно оказать позитивное влияние на эмоциональные и личностные отклонения доклинического уровня. В качестве испытуемых привлекались семьи и дети. Было обследовано 20 человек, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях.

Работа проходила в 2 этапа:

На 1 этапе я проводили отбор клиентов, которые обращались с проблемами, связанные с эмоциональными и личностными нарушениями и нарушениями в межличностных отношениях. Для диагностики использовались проективные методики: «ДДЧ»; «Рисунок человека»; «Человек. Человек под дождем», «Рисунок семьи».

На 2 этапе проективный рисунок использовался для психокоррекции выявленных нарушений в психоэмоциональной и личностной сферах, сферы межличностных отношений.

3. Проективное рисование может быть использовано не только в целях психодиагностики, но и являться определённым инструментом для психотерапии эмоциональных и личностных отклонений.

Таблица 1

Среднеарифметические результаты (% от общего количества испытуемых) показателей по методике проективного рисунка (N=20).

Личностные и психоэмоциональные показатели.	Результаты первичной консультации (первого рисунка)	Результаты последней консультации (последнего рисунка)
Незащищённость	55,2	30,3
Тревожность	85,4	52,6
Недоверие к себе	15,6	10,4
Чувство неполноценности	35,4	12,6
Враждебность	25,5	10,7
Фрустрация (неудовлетворённость потребности), конфликтность	20,8	15,2
Трудности общения	45,2	30,6
Депрессивность	30,5	20,4
Страхи	45,2	20,5
Психическое неустойчивое невротическое состояние	47,4	32,8
Элементы агрессии	54,2	32,2

Построим гистограмму, отражающую изменение показателей.

### Гистограмма 1.

1. Незащищённость
2. Тревожность
3. Недоверие к себе
4. Чувство неполноценности
5. Враждебность
6. Фрустрация (неудовлетворённость потребности), конфликтность
7. Трудности общения
8. Депрессивность
9. Страхи
10. Психическое неустойчивое невротическое состояние
11. Элементы агрессии

### Заключение

В результате психологического консультирования, с применением данного метода, наблюдались позитивные изменения в психоэмоциональной сфере испытуемых: снижение уровня тревожности, страха, беспокойства; психологического дискомфорта, связанного с состояниями неопределенной этиологии. Эмоциональное напряжение сменялось чувством покоя, приятной расслабленности, умиротворения.

Все это находило отражение в поведенческой сфере: снижалась агрессивность, повышалась жизненная и творческая активность, коммуникабельность.

В личностной сфере изменения выражались в нормализации самооценки, уровня притязаний, повышалась значимость образа «Я», восстанавливалась полоролевая идентификация.

Восстанавливались детско-родительские отношения, межличностные и внутриличностные взаимоотношения.

Раскрывался творческий потенциал. Повышалось качество жизни. В некоторых случаях наблюдалось значительное улучшение здоровья на физическом уровне.

В заключение работы хочется привести одно высказывание Дж. Остера: «Рисование и другая художественная деятельность всегда были неотделимы от человека. Еще в доисторические времена люди с помощью рисунка и резьбы выражали свои чувства и увековечивали события... Во время рисования активизируются воспоминания и фантазии, связанные с неосознанными смыслами и содержащие материал, менее подвергнутый цензуре»

### **Литература**

1. Артемьева Е. Ю., Ковалев Г. А., Семилет Н. В. Изображение как инструмент измерения межличностных отношений // Вопросы психологии. 1988. №6.
2. Батов В. И. Личностное в рисунке: вопросы диагностики // Искусство и эмоции. М., 1991.
3. Бернс Р.С., Кауфман С.Х. Кинестетический рисунок семьи: Введение в понимание детей через кинестетические рисунки / Пер. с англ. 2-е изд., М.: Смысл, 2003.
4. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М.: Изд-во Владос – Пресс, 2005.
5. Курашева Н.А. Метод проективного рисования в глубинно-психологической коррекции и терапии. // Макс Пресс. М., 2007.
6. Леонтьев Д.А. Личностный смысл и трансформации психического образа // Вестник Московского Университета. Сер. 14, Психология. 1988. №2 68. Леонтьев Д.А. Психология смысла, М., 2003.
7. Маховер К. Проективный рисунок человека. Пер. с англ., 3-е изд. М.: Смысл,
8. Остер Джеральд, Патриция Гоулд. Рисунок в психотерапии. Методологическое пособие. М.: Маркетинг, 2004.003.
9. Яньшин П.В. Семантика проективного рисунка в контексте языка невербальных значений // Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14, Психология. 1989. №1.

## РЕГЛАМЕНТАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ: НЕОБХОДИМОСТЬ ИЛИ ФОРМАЛЬНОСТЬ

**Митькина А.С.**

*Магистрант кафедры управления образованием  
Томского государственного университета,  
Россия, г. Томск*

**Андрienко А.В.**

*Кандидат педагогических наук, доцент  
Томского государственного университета,  
Россия, г. Томск*

## THE ACTIVITY REGULATION OF THE ORGANIZATION'S PERSONNEL: NECESSARY OR FORMALITY

**Mitkina A.**

*Master of Education Management Department  
Tomsk State University,  
Russia, Tomsk*

**Andrienko A.**

*Ph.D., Associate Professor  
Tomsk State University,  
Russia, Tomsk*

### **Аннотация**

В статье излагается сущность регламентации деятельности персонала организации. Описаны условия, при которых регламентация управленческой деятельности может быть эффективна. Предполагается возможность пересмотра регламента деятельности в таких сферах управления персоналом, как кадровое делопроизводство, подбор, мотивация, обучение и вовлечение персонала на примере Томской организации. В основу настоящей статьи положены материалы выпускной квалификационной работы автора по проблеме.

### **Abstract**

The article deals with the essence of the activity regulation of the organization's personnel. Conditions under which the regulation of administrative activity may be effective are described. It is assumed the possibility of a revised activity regulation in such areas of personnel management as HR outsourcing, recruitment, motivation, training and involvement of personnel by the example of Tomsk organization. The article is based on materials of the author's graduation qualification thesis on the same issue.

**Ключевые слова:** регламент, регламентация, кадровое делопроизводство, подбор персонала, мотивация персонала, обучение персонала, вовлечение персонала.

**Keywords:** regulations, regulation, HR outsourcing, recruitment, motivation of personnel, training of personnel, involvement of personnel

Упорядоченное взаимоотношение в сфере труда является одной из наиболее важных задач современного законодательства. Дословно понимание и восприятие «регламентации» сводится к общему понятию «регламент», означающему совокупность постоянных или временных правил, регулирующих внутреннюю организацию и формы деятельности персонала, а также правовое положение отдельных сотрудников. В большин-

стве своем регламентация деятельности персонала осуществляется с помощью локальных нормативных актов, таких как правила внутреннего трудового распорядка, должностные инструкции и прочее [2, 3].

На практике многие руководители задаются вопросом о необходимости разработки таких документов, поскольку, например, отсутствие должностных инструкций позволяет им в значительной степени расширить сферу применения профессиональных навыков отдельных работников. Что такое регламентация, и чем она отличается от управления?

Регламентация – это не самоцель. Это всего лишь одно из средств управления. Эффективность регламентации зависит от многих условий. В первую очередь от специфики деятельности работников. Например, для некоторых работников деятельность регламентации не поддается вообще (творческие профессии), а в массовых специальностях по выполнению однотипных работ – регламентация очень даже помогает. Во-вторых, от размера компании и количества работников. В-третьих, от особенностей топ-менеджеров или владельцев, какой стиль им удобнее. Поэтому, говоря о регламентации надо ответить на три главных вопроса: «Кому и зачем нужны регламентирующие документы? С какими основными проблемами сталкиваются при регламентации деятельности? С какими главными проблемами сталкиваются разработчики регламентирующих документов при анализе деятельности?». В популярном учебнике Филиппа Котлера «Основы маркетинга» приводится замечательный пример рекламы издательства «Макгроу-Хилл». Солидный бизнесмен, лицо, принимающее решение о закупках, говорит потенциальному поставщику: я о вас ничего не знаю (фирмы, товаров, клиентов, истории ...), ну и что там вы собрались мне продать? [4]. Если перевести этот яркий образ в область управления персоналом, то можно сказать от имени работника: Если я не знаю за что отвечаю, что и как делаю, как будет оцениваться результат деятельности и т.п., то какой с меня спрос? То есть сотрудник сам должен всё это знать! За это я ему деньги и плачу! Однако при таком подходе можно нарваться на системную ошибку. Есть такое интересное определение: идеальный подчиненный – это тот, кто вовремя и правильно делает работу, которую надо было сделать вчера! [1].

Итак, для того чтобы сотрудники эффективно и плодотворно работали на благо руководства и работодателя, руководителям нужно не лениться и выполнять основные функции руководства, а именно регламентировать деятельность, стимулировать эффективную работу и учить сотрудников, когда это необходимо.

Конечно, есть специалисты по регламентации, стимулированию и обучению, но они должны организовывать процесс, помогать менеджерам, контролировать качество, хранить результаты, а не выполнять весь объем работ. Иначе получаются системы в себе и для себя. То есть реальная деятельность отдельно, а регламентирующие документы, правила стимулирования или программы обучения отдельно. И связи между ними только формальные – для проверяющих органов – инспекций по труду, аудиторов по ИСО 9000 и т.п.

Наше исследование основывается на базе ООО «Спар-Томск». Данную организацию можно назвать еще совсем молодой, так как ей не более трех лет в Томске. Предприятие представляет собой сеть магазинов. Директору организации подчиняются следующие подразделения: отдел маркетинга, контрольно-ревизионная служба, служба безопасности и магазины. На данный момент в городе две розничных точки: гипермаркет Interspar и супермаркет Spar. Гипермаркет включает в себе несколько подразделений: кассовую зону, склад, торговый зал, гастрономию и собственное производство. В свою очередь, собственное производство включает в себе еще несколько подразделений: пекарня, кулинарное, мясное и рыбное производства. Структура второго, более молодого магазина Spar намного проще: супермаркет (розница) и собственное производство.

На данный момент я работаю в отделе персонала данной организации и занимаю

должность специалиста по подбору и адаптации персонала. Моим функциональным руководителем является менеджер по персоналу. В мои должностные обязанности входит не только привлечение и подбор персонала, но также кадровое делопроизводство, и развитие корпоративной культуры организации. В сфере привлечения персонала необходимо производить мониторинг актуальных вакансий в городе, среднего уровня заработной платы различных должностей, привлекать кандидатов с помощью наружной рекламы на остановочных комплексах, досках объявлений, с помощью СМИ, интернета и т. д. Большая часть моей работы сосредоточена в сфере подбора персонала. Когда кандидат обращается по вопросу трудоустройства, он проходит собеседование, продолжительность которого зависит от должности, на которую претендует человек. Беседа с кандидатом на линейные позиции не должна занимать больше 15-ти минут. Знакомство с будущим специалистом или руководителем требует большей подготовки, времени, большего количества методов оценки и большего времени для принятия окончательного решения. Основная цель любой оценочной методики заключается в том, чтобы определить совместимость кандидата с его будущей должностью. Что касается кадровой работы, она занимает около 50 % всего моего рабочего времени и представляет собой довольно-таки устоявшийся стабильный процесс. В кадровом делопроизводстве мы стремимся соблюдать все нормы трудового законодательства Российской Федерации, а также контролируем, чтобы действия руководителей в отношении персонала вписывались в данные нормы.

На данный момент времени для сотрудников отдела персонала стал актуальным вопрос выявления и решения проблемы, связанной с эффективным взаимодействием отдела персонала и руководителей структурных подразделений по вопросам кадрового делопроизводства и работы с сотрудниками. Для этой цели было проведено исследование с помощью таких методов, как интервью, анкетирование и контент-анализ. Результаты данного исследования позволили выделить проблемную область и наглядно увидеть те сложности, которые затрудняют работу отдела персонала и руководителей, а также и взаимодействие между ними. С помощью интервьюирования менеджера по персоналу и специалиста по подбору персонала удалось наметить общие тенденции в рабочем процессе отдела и возникающих затруднениях.

Сотрудники отдела персонала, в целом, справляются с возложенными на них задачами в срок. Однако, они отмечают высокую загруженность на работе, в результате которой возникает вероятность своевременного выполнения рабочих задач при условии задержек на рабочем месте и грамотного расставленных приоритетов. Если появляются более срочные задачи, поставленные руководством или в результате внештатных ситуаций, возникает потребность существенно изменять план рабочей недели. По этой причине, задачи, которые не являлись первым приоритетом, приходится выполнять в последнюю очередь или откладывать на следующую неделю. Одной из причин, которые затрудняют работу отдела, являются ошибки руководителей структурных подразделений при оформлении различных кадровых документов на сотрудников их подразделений. Речь идет о таких документах, как:

- заявление на увольнение и пояснительная записка к нему;
- заявление о переносе отпуска работника, в связи с производственной необходимостью или по другим причинам;
- акт об отсутствии сотрудника на рабочем месте;
- служебная записка руководителя по факту отсутствия сотрудника на работе или по факту совершения работником дисциплинарного проступка.

Шаблоны всех вышеперечисленных документов разработаны и находятся в общем доступе в электронном виде. Тем не менее, зачастую руководители все же предоставляют некорректно оформленные документы в отдел персонала. Мы можем предположить, что

причина кроется в недостаточном понимании менеджерами тонкостей данного вида деятельности, в связи с тем, что оформление данных документов хоть и входит в их должностные обязанности, но не является их регулярной функцией, выполняемой ежедневно или еженедельно. Другой из причин, может быть высокая загруженность руководителя непосредственно в самом производственном процессе, в связи с чем, блоку работы с персоналом и в том числе, с документацией, уделяется меньше внимания, чем следует. Кроме того, возможен и вариант, так называемого, человеческого фактора: менеджеру очень сложно освоить именно данный блок работы в силу личностных характеристик.

В числе основных затруднений, кроме некорректно оформленных документов, следует отметить также несвоевременную подачу документов в отдел персонала. Речь идет, прежде всего, о служебных записках руководителей по факту совершения дисциплинарного проступка работником и объяснительная самого сотрудник. В данном случае речь уже идет не о дополнительном времени, которое необходимо затрачивать сотрудникам отдела персонала, а о невозможности предъявления к сотруднику претензии в виде замечания или выговора со стороны организации, в связи с тем, что не соблюдаются сроки, определяемые трудовым законодательством Российской Федерации. Если документ не предоставлен в отдел персонала в установленный законом РФ срок, с точки зрения законодательства, мы становимся бессильны и не можем адекватно отреагировать на, зачастую, злостные нарушения трудовой дисциплины работником. Данная проблема ведет за собой несоблюдение сотрудником или сотрудниками трудовой дисциплины и в дальнейшем, поскольку после первого раза не последовало никакой официальной реакции со стороны работодателя.

Данный блок работы вызывает наибольшие затруднения во взаимодействии отдела персонала и руководителей. Разумеется, существуют и другие блоки, в которых возникают сложности, но данные трудности не столь сильно обостряют рабочие ситуации.

Мы говорим о блоке подбора персонала. Изредка случаются недопонимания, связанные с неточностями при предъявлении требований к опыту работы и уровню образования кандидата при описании условий работы (уровень заработной платы, график, должностные обязанности). Сложность заключается, прежде всего, в том, что возникают неудобные или даже конфликтные ситуации, в которой оказываются сотрудники отдела персонала в глазах кандидата, если при собеседовании мы обговариваем одни условия, а по факту во время стажировки они могут узнать о существенных для них различиях в условиях труда. Стоит отметить, что, если раньше подобные ситуации случались довольно часто, то в настоящем, нам удалось справиться сданной проблемой, и подобные ситуации случаются крайне редко.

Таким образом, метод контент-анализа текстов интервью позволяет сделать вывод, что наибольшие затруднения в работе с руководителями структурных подразделений возникают в блоке работы с кадровыми документами.

Для того, чтобы проблема нашего исследования отражала объективное положение вещей, необходимо было выявить мнение и остальных участников рабочих процессов в организации. Поскольку, наибольшее количество вышеописанных ситуаций возникает с руководителями производства Гипермаркета, мы воспользовались методикой анкетирования менеджеров именно этого подразделения. Руководителям был представлен список затруднений, которые возникают у них в работе с персоналом. Их задача заключалась в том, чтобы проранжировать данные трудности от самых существенных для них до наименее значимых (от 1 до 8). Анализ результатов анкетирования мастеров производства и заместителя директора по производству позволяет сделать следующие выводы.

Наибольшие затруднения у мастеров производства возникают в сфере мотивации своего персонала. Руководители поясняют, что они несколько не согласны с существующей системой начисления бонусов КРІ для своих сотрудников. Вторыми по приоритетности проблемами для мастеров являются высокая текучка кадров в их подразделении и



отсутствие шаблонов и образцов заявлений, подходящих почти на все случаи, возникающие у сотрудников. Напомним, что образцы данных документов существуют, но руководителям сложно определить какой конкретно образец подходит для каждого конкретного случая. Третьим приоритетом стал дефицит на рынке труда города Томска кандидатов с необходимым уровнем образования и квалификации.

Непосредственный руководитель мастеров, заместитель директора по производству, основную проблему видит в том, что вакансии в их подразделении зачастую закрываются в срок, превышающий 2 недели. Вторым приоритетом для нее является проблема мотивации персонала. Третьим приоритетом, руководитель выделила ответ «другое». В данной графе менеджеры могли указать проблему, которая не была представлена в списке затруднений. Обратим особое внимание на ответ руководителя в данной графе, поскольку, на наш взгляд, он раскрывает одну из возможных причин, по которой происходят затруднения в работе с персоналом. Ответ: «Большое количество времени затрачивается руководителями участков по оформлению с сотрудниками необходимым сотрудникам кадровых документов». Также, заместитель директора по производству дает устные пояснения: «Я считаю, что данная функция является функцией сотрудников отдела персонала».

Для нас, как исследователей, важна причина, по которой один из главнейших лиц организации, выражает подобную точку зрения. Возможны следующие варианты:

- 1) руководитель знает и понимает существующую в компании систему и регламент работы с персоналом, но не принимает их;
- 2) руководитель не достаточно хорошо знает и понимает систему и регламент работы с персоналом, принятый в компании;
- 3) существующий регламент и система работы с персоналом должны быть пересмотрены и, возможно, существенно изменены.

Итак, мы можем обозначить проблемную область исследования, как недостаток в регламентации работы с персоналом руководителей структурных подразделений и недостаточная осведомленность менеджеров о порядках предоставления документов в отдел персонала и сферах ответственности за свой персонал. Основной акцент сотрудникам отдела персонала необходимо сделать на разработке более подробных шаблонов документов, инструкций, организационных схемах, наглядно демонстрирующих организационную структуру предприятия и сферы ответственности. Кроме того, необходимо продолжать обучающие занятия и организовывать мероприятия по вовлечению руководителей в насущные вопросы, касаемые работы с их персоналом.

#### **Список использованной литературы**

1. Бевзюк Е.А. Регламентация и нормирование труда: Учебное пособие / Е.А. Бевзюк, С.В. Попов. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2015. – 212 с.
2. В чем проявляется понятие процессного подхода в управлении трудовыми ресурсами? [Электронный ресурс] // HR Portal. – Электрон. дан. – 2004 – 2016. – URL: <http://hr-portal.ru/article/v-chem-proyavlyayetsya-ponyatie-processnogo-podhoda-v-upravlenii-trudovymi-resursami> (дата обращения: 02.04.2016).
3. Процессный подход к разработке стратегии управления персоналом [Электронный ресурс] // HR Portal. – Электрон. дан. – 2004 – 2016. – URL: <http://www.hr-portal.ru/article/processnyy-podhod-k-razrabotke-strategii-upravleniya-personalom> (дата обращения: 02.04.2016).
4. Филип Котлер. Основы маркетинга / Перевод с английского В.Б. Боброва. М.: Издательство «Прогресс», – 1991. – 657 с.

**ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ  
СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
В ПЕРИОД ИХ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ К ШКОЛЕ И  
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДАЛЬНЕЙШЕЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ**

**Паутова В.В.**

*старший преподаватель кафедры психологии  
Барнаульский Педагогический Университет*

**PHYSICAL ACTIVITY AS THE NECESSARY CONDITION OF  
PRESERVATION OF HEALTH OF CHILDREN OF THE ADVANCED  
PRESCHOOL AGE DURING THEIR PREPARATION FOR TRAINING FOR  
SCHOOL AND PREVENTIONS OF FURTHER DISADAPTATION**

**Pautova V.V.**

*senior teacher of department of psychology  
Barnaul Pedagogical University*

**Аннотация**

Исследовано теоретическое обоснование необходимости внедрение инновационных технологий в период подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. Особое внимание уделено процессу адаптации детей младшего школьного возраста к школе, где важную роль играет двигательная активность.

**Abstract**

Theoretical justification of need introduction of innovative technologies during training of children of the advanced preschool age for training at school is investigated. The special attention is paid to process of adaptation of children of younger school age to school where an important role is played by physical activity.

**Ключевые слова:** двигательная активность, школы здоровья, здоровьесохраняющая педагогика, лечебная педагогика, здоровьесберегающие технологии, процесс адаптации к обучению в школе, дезадаптация.

**Keywords:** physical activity, schools of health, zdorovyasokhranyayushy pedagogics, medical pedagogics, health saving technologies, process of adaptation to training at school, disadaptation.

Современная экономическая ситуация в нашей стране ставит благополучие человека в прямую зависимость от его психофизического и физического здоровья. Формируется социальная доминанта, ориентированная на здоровье. В Законе Российской Федерации «Об образовании» утверждается, что система образования должна «...Носить гуманистический характер с приоритетом общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности...». При этом обнаружилось противоречие между становлением школы как гуманистической педагогической системы и функционирующими в ней здоровьезатратными механизмами управления, воспитания и обучения.

В настоящее время остро стоит проблема здоровья детей в образовании. В связи с этим обозначилось и набирает силу инновационное валеологическое движение в сфере школьного образования, разрабатывается теория школы здоровья (Зайцев Г.К., Зайцев А.Г., Татарникова Л.Г., Казин Э.М., Кураев Г.А., Найн А.А., Смирнов Н.К., Безруких М.М., Харисов Ф.Ф., Ирхин В.Н. и др.). Появились такие понятия как школа здоро-

вья, здоровьесохраняющая педагогика, лечебная педагогика, здоровьесберегающие технологии и т.п. Несмотря на отсутствие единого понимания содержания этих понятий цель внедрения обозначенных теоретических подходов в практику единая - воспитание, обучение и развитие здорового человека.

Это привело к необходимости реализации приоритетных национальных проектов «Здоровье» и «Образование» и отражено в Указе президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы». В Российской Федерации должны приниматься меры, направленные на формирование у семьи и детей потребности в здоровом образе жизни, всеобщую раннюю профилактику заболеваемости, внедрение здоровьесберегающих технологий во все сферы жизни ребенка.

Практически во всех регионах России создаются экспериментальные школы здоровья, в обычных школах реализуются программы «Здоровье школы», организуются валеологические службы, ведется поиск валеологически обоснованных технологий обучения.

В Алтайском крае на сегодняшний день работает 60 школ здоровья, что составляет 5%. За 5 лет поставлена задача повысить процент данных школ до 40%, т.е. школ здоровья в Алтайском крае должно стать 470 (материалы VI краевой конференции «Здоровое развитие детей» участников Общероссийского движения «Российский Союз за здоровое развитие детей» в Алтайском крае). Губернатором Алтайского края Карлиным Александром Богдановичем одобрена резолюция: Развивать здоровьесбережение в Алтайском крае.

В качестве системообразующего принципа здоровьесберегающей педагогики выступает приоритет заботы о здоровье учащихся, в рамках которого можно выделить такие обязательные условия, как научно-методическую обеспеченность работы и подготовку педагогических кадров.

Школьная жизнь включает несколько периодов, которые требуют наибольшей мобилизации функций организма, наибольших функциональных затрат, а, следовательно, определяют успешность обучения школьников и сохранность их здоровья. Именно эти периоды школьной жизни нуждаются в модернизации с позиций оптимизационного подхода. Особое внимание уделяется поступлению ребенка в школу. Этот период связан с новыми условиями жизнедеятельности, вызывает перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка, что сопровождается изменениями в его организме. Этот процесс называется *адаптацией*. Наиболее важным является обеспечение эффективной адаптации к началу обучения в школе, так как от этого зависит успешность обучения и сохранность здоровья в более поздние периоды обучения в школе.

Анализ литературы позволил выделить биологическое и психолого-педагогическое понимание содержания понятия «адаптация», под которой в педагогике и психологии понимают приспособление психики ребенка к условиям и требованиям школьного обучения [2, с. 11] либо «активный процесс приспособления индивида к условиям социальной среды». В биологии под адаптацией понимают процесс приспособления организма к изменившимся внешним условиям (Физиол. словарь, 1987). В.Е.Каган школьную адаптацию рассматривает как возможность для ребенка найти в пространстве школьного обучения «свое место», на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации [3, с. 89-95].

В результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации наблюдается *дезадаптация* [4, с. 47]. Под школьной дезадаптацией имеются в виду только те нарушения и отклонения, которые возникают у ребенка под влиянием школы [5, с. 25]. В самом общем виде под школьной дезадаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность призна-

ков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным.

Школьная дезадаптация может проявляться в отрицательном и безразличном отношении к школе, в подавленном настроении, во фрагментарном усвоении знаний, в нерегулярной подготовке к урокам, в нарушении дисциплины и др. Обычно рассматриваются три основных группы проявлений школьной дезадаптации:

1 - когнитивный компонент - это неуспех в обучении по программам, соответствующим возрасту ребенка, включающий такие признаки, как хроническая неуспеваемость, а также недостаточность и отрывочность общеобразовательных сведений без системных знаний и учебных навыков;

2 - эмоционально-оценочный, личностный компонент – это постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, а также перспективам, связанным с учебной;

3 - поведенческий компонент - систематически повторяющиеся нарушения поведения в процессе обучения и в школьной среде.

У большинства детей, имеющих школьную дезадаптацию, достаточно четко могут быть прослежены все три указанных компонента, однако преобладание того или иного из них зависит, с одной стороны, от возраста и этапов личностного развития, а с другой - от причин, лежащих в основе формирования школьной дезадаптации.

В аспекте современных тенденций в педагогике, с учетом антропологического и природосообразного подходов в образовании необходимо добавить к обозначенным компонентам школьной дезадаптации ещё один – снижение резервов организма, ухудшение его здоровья [1, с. 178]. Этот компонент может быть выражен и у хорошо успевающих учащихся, которые тоже могут быть дезадаптированы. Таким образом, проявление школьной дезадаптации многокомпонентно, что актуализирует комплексный подход к её диагностике.

Краткое обобщение результатов исследований позволяет перечислить основные факторы, способные стать причинами школьной неуспеваемости.

1. Недостатки в подготовке ребенка к школе, социально-педагогическая запущенность.

2. Соматическая ослабленность ребенка.

3. Нарушение формирования отдельных психических функций и познавательных процессов.

4. Двигательные нарушения.

5. Эмоциональные расстройства.

Эти же причины можно рассматривать как факторы дезадаптации.

Несмотря на постоянное упоминание в литературе о снижении здоровья школьников, забота о здоровье учащихся в педагогике (как в теоретических исследованиях, так и в реальной практической работе большинства образовательных учреждений) далеко не первостепенна в сравнении с такими задачами, как обученность, воспитанность, личностное развитие и т.д.

Анализ педагогической и валеологической литературы показал, что между этими теоретическими направлениями нет согласованности: валеологи предлагая здоровьесберегающие подходы, затрагивают только условия обучения, двигательную активность и формирование мотивации здорового образа жизни не затрагивая целостный педагогический процесс; инновации педагогов направленные на усовершенствование учебно-воспитательного процесса игнорируют здоровьесберегающий аспект. Таким образом, стоит проблема взаимосвязи валеологического и педагогического знания.

В педагогической практике такие научные положения и принципы как природосообразность и культуросообразность остаются пока реализованными в школьном учебном

процессе не в должной степени. Основные валеологические подходы, такие как здоровьесохраняющий и здоровьесформирующий остаются нереализованными в массовой школе. Попытки их реализации делаются, в основном, на базе экспериментальных площадок, экспериментальных школ, валеологических центров. Широкомасштабного внедрения не наблюдается.

Причина указанных недостатков кроется в том, что отсутствует механизм взаимосвязи педагогических и валеологических знаний, нужна пограничная область знаний, для которой интегративные процессы были бы основным исследованием и реализацией. Такая область знаний обозначена в валеологии как педагогическая валеология.

В данной работе высказана мысль, что таким механизмом может стать интегрирование психолого-педагогических и валеологических знаний в профессиональной подготовке учителя.

Анализ базового подхода к обучению и воспитанию отмечает следующее: дошкольное учреждение и школа являются главными звеньями в формировании общей культуры здоровья человека, так как через эти образовательные учреждения проходит всё население страны. Ещё К.Д. Ушинский отмечал, что изучение человека как предмета воспитания базируется на результатах развития антропологических наук. Учёный констатировал, что «если педагогика хочет воспитать человека во всех, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [7, с. 523-525].

Согласно исследованию Э.А. Колидзе выработка двигательных навыков стимулирует формирование соответствующих вегетативных реакций, свойственных не вообще мышечной работе, а лишь данной форме двигательной деятельности. Эти особенности вегетативных функций, приобретенные в ходе формирования навыка и соответствующие характеру и интенсивности движений, представляют собой вегетативный компонент сложившегося движения. Образование и последующее совершенствование навыка связано с изменениями качественных сторон двигательной деятельности - силы, быстроты, выносливости и ловкости. Проявление силы, быстроты, выносливости и ловкости в различных движениях обусловлено рядом биологических факторов, среди которых приоритетное положение принадлежит состоянию периферических элементов двигательного аппарата, т. е. мышцам, характеру нервной регуляции и функциональному уровню энергообеспечивающих систем. Немаловажное значение имеют и структурные особенности скелетных мышц. Развитие силы, быстроты, выносливости, ловкости обусловлено, с одной стороны, безусловно-рефлекторными и гуморальными воздействиями на органы и ткани, морфологическими и биохимическими их перестройками, с другой – совершенствованием регуляции функций организма, путем формирования соответствующих двигательных и вегетативных условных рефлексов.

Характерной и обязательной при организации занятий чертой кинезиологического курса является проведение обучающего, развивающего и оздоровительного процессов не последовательно, а одновременно. Ребёнок развивается в движении. От удовлетворения естественной потребности ребёнка в движении во многом зависит его психофизическое развитие. Оптимальные двигательные и эмоциональные нагрузки создают благоприятные условия для нормальной работы всех систем и функций организма. Недостаток или избыток двигательной активности отрицательно сказывается на состоянии здоровья ребёнка (особенно если детский организм имеет уже какую-либо патологию). Возрастные нормы двигательной активности определены на основании общих закономерностей процессов роста и развития ребёнка, изменения кинезофилии (потребности организма в движении) с возрастом и в соответствии с сенситивными периодами развития физических качеств и некоторых психомоторных функций детей:

гибкость: 3-7 лет;

равновесие: 5-9 лет;

быстрота бега: 6-13 лет;

устойчивость: 6-12 лет [132].

Таким образом, подводя итог вышеизложенному следует отметить, что для предупреждения школьной дезадаптации в период подготовки детей старшего дошкольного возраста особое внимание необходимо уделять двигательной активности как одному из необходимых условий жизни, имеющее не только биологическое, но и социальное значение. Двигательная активность рассматривается как естественная потребность на всех этапах развития организма, в особенности в период развития, который совпадает с периодом обучения в школе. Дозируемая же физическая нагрузка является важнейшим фактором коррекции образа жизни, от которого в основном зависит здоровье. Физиологи отмечают, что складывается парадоксальная ситуация: для успешного усвоения учебной программы ребёнку нужна повышенная умственная работоспособность, а необходимость длительное время находиться в статическом положении, снижение двигательной активности, наоборот, приводит к ухудшению снабжения организма, мозга кислородом, замедлению процессов восстановления, снижению работоспособности[6, с.315].

#### **Литература**

1. Адаптация и здоровье/Под ред. Э.М.Казина. – Кемерово. – 2003. с. 301.
2. Журавлёва Л.Л., Шуликов С.И. Материалы к учебно-оздоровительной программе «Целительные пальчики». – Кемерово, 1999.
3. Каган В.Е., Психогенные формы школьной дезадаптации//Вопросы психологии.1983.№4.с.89-95.
4. Коджаспирова Г.М.,Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.:Academa. - 2001. –с. 174.
5. Кумарин В.В. Самая «страшная» глава в учебнике Дистервега, или как нам построить наконец школу для детей, а не против них//Народное образование. – 2001. -№ 1. –с.20-28.
6. Онтогенез. Адаптация. Здоровье. Образование [Текст] : учебно-методический комплекс. Книга 1. Здоровьесберегающие аспекты дошкольного и начального общего образования : учебно-методическое пособие /ред. коллегия : Э.М. Казин, О.Г. Красношлыкова, Е.В. Белонгова и др.; отв. ред. Э.М. Казин.-Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2011. – 500 с.
7. Ушинский, К.Д. Собр. соч. в 11-ти томах (том 10) [Текст] / под ред. В.Я. Струмского. – М. – Л. : Изд-во пед. наук РСФСР, 1950. – 659 с.

## КИБЕРАДДИКЦИЯ КАК ВИД ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

**Попов П.М.**

*Студент второго курса  
Уральский государственный педагогический  
университет Россия г. Екатеринбург*

**Устинова Н.А.**

*к. пс. н., доцент кафедры психологии образования  
института психологии Уральского государственного педагогического универси-  
тета, г. Екатеринбург.*

## HOW TO VIEW KIBERADDIKTSIYA DEPENDENT BEHAVIOR

**Popov P.**

*Second – year student  
Ural State Pedagogical  
University of Russia, Yekaterinburg*

**Ustinova N.**

*Associate professor of department of psychology of education  
institute of psychology of the Ural state pedagogical university, Ekaterinburg*

### **Аннотация**

В статье рассмотрена кибераддикция как вид не химической (технологической) зависимости, а также мы рассмотрели классификации компьютерных игр и их влияние на психику человека. Приведены стадии формирования зависимости от компьютерных игр и определены критерии и симптомы данной зависимости.

### **Abstract**

The article describes how to view kiberaddiktsiya not chemical (technological) dependence, and we reviewed the classification of video games and their effect on the human psyche. Presents the stage of dependence on computer games and criteria and symptoms identified this dependence.

**Ключевые слова:** компьютерная зависимость, кибераддикция, геймеры, компьютерные игры.

**Keywords:** The computer addiction, kiberaddiktsiya, gamers, computer games.

Сегодня практически ни один человек не может представить свое существование без телефона, компьютера, интернета и различных гаджетов. Информационные технологии стремительно ворвались в нашу жизнь и облегчили существование современного человека. С помощью информационных девайсов стало возможным общение между людьми на значительном расстоянии, покупка товаров, не выходя из дома, хранение и обработка огромных объемов информации, проведение досуга и т.п. С развитием информационных технологий развивались и компьютерные игры, увлекая все больше и больше пользователей информационных девайсов в яркий и красочный мир игрового пространства с обилием различных героев. Современный человек реализует свою жизнедеятельность параллельно в двух социализирующих средах, в реальном (материальном) мире и виртуальном мире киберпространства. Основной опасностью киберпространства является кибераддикция. Аддикция (зависимость) – это патологическое пристрастие к кому или чему – либо. В современной науке выделяют химические и нехимические аддикции [2]. Химические аддикции характеризуются патологическим пристрастием к употребле-

нию ПАВ, изменением психического или соматического состояния в следствии употребления ПАВ. В группу химических аддикций входят: наркомания, алкоголизм, таксикомания и т.д. Нехимические (поведенческие, эмоциональные) аддикции характеризуются появлением азартного поведения, побуждение к деятельности при котором становится или является витальным. Впервые термин нехимические (пведенческие) аддикции в научный обиход ввел британский аддиктолог М. Гриффитс. Группа не химических аддикций включает: гэмблинг, трудоголизм, сексуальные аддикции, компьютерную аддикцию и т.д. Справедливости ради следует отметить, что ряд исследователей (Егоров. А. Ю., Семке В. Я.) кроме химических и нехимических аддикций, выделяют также и промежуточную группу, пищевых аддикций (голодание, переедание и д.р.), поскольку те охватывают химическую и нехимическую составляющие [7]. По нашему мнению, выделение пищевых аддикций в промежуточную группу усложняет уяснение сущности аддиктивного поведения и может запутать читателя. Так при необходимости та или иная пищевая зависимость может быть достоверно отнесена к одной из двух первичных групп.

Сегодня мы более подробно рассмотрим кибераддикцию как вид нехимической (технологической) зависимости. Кибераддикция относится к группе нехимических аддикций и входит в состав более широкого термина «компьютерная зависимость», включающего в себя большое количество проблем аддиктивного поведения и контроля над влечениями. Компьютерная зависимость – это психологическая зависимость от виртуальной среды, созданной посредством электронных, цифровых, компьютерных, интернет технологий. Изучение компьютерной аддикции началось за рубежом, впервые о проблеме компьютерной зависимости заговорили американские ученые (М. Шоттон, Ш. Текл, Т. Больбот и д.р.) [3]. В 1994 году доктор К. Янг опубликовав на web – сайте разработанный ею тест – опросник, направленный на выявление компьютерной зависимости получила порядка 500 ответов. Согласно результатам проведенного опроса, большинство ответивших были признаны зависимыми. Позднее, в 1995 году, феномен компьютерной зависимости впервые был описан доктором Айвенгом Голдбергом, который выделил следующие симптомы этого расстройства: ущерб межличностному, экономическому и социальному статусу; стресс или дистресс; ущерб физическому и психологическому здоровью [7]. В 1998 – 1999 году вышли первые монографии по проблеме компьютерной зависимости (К. Янг, Д. Гринфилд, М. Гриффитс, Дж. Джекобсон, К. Сурратт и д.р.). В отечественной психологии вопросы компьютерной зависимости изучаются примерно с 2000 годов и представлены работами А. Е. Войскунского, А. Е. Жичкиной, Н. В. Корытниковой, Ц. П. Короленко, В. Д. Менделевич, А. В. Худякова и д.р., в которых исследуются психологические и социальные аспекты проблемы. Согласно проведенным исследованиям основными типами компьютерной зависимости являются: сетеголизм (зависимость от интернета) и кибераддикция (зависимость от компьютерных игр) [6]. Сетеголиками называются люди, характеризующиеся бесконечным пребыванием в сети. Их пребывание в сети может быть крайне продолжительным, порой до 14 часов в сутки. Выделяют следующие признаки сетеголика: навязчивое желание проверить электронную почту, увеличение затрат, расходуемых он – лайн, предвкушение следующего сеанса он – лайн, и постоянное увеличение времени, проводимого в сети. Однако профессор К. Янг степень зависимости определяет потерями в существенных сторонах бытия: разводы, депрессии и стрессы, вызванные отсутствием доступа он – лайн или получением негативных сообщений, самоубийства и убийства, побеги детей из дома, ложь, смерть в следствии крайнего пренебрежения сном и т.д., а не количеством времени, проведенного в сети [7]. В последнее десятилетие феномен не химических (поведенческих) аддикций изучается особенно активно, было сформулировано огромное количество классификаций видов зависимостей, в основу которых положены самые разные объекты



аддиктивного поведения. В исследованиях различных авторов проведен анализ, распространения проявления зависимостей от адекватных привязанностей, увлечений, способствующих самореализации и развитию личности до расстройств зависимого поведения, приводящих к дезадаптации. Анализ изученной нами литературы показал, что большинство зарубежных и отечественных авторов сходятся в том, что феномен аддиктивного поведения характеризуется паталогическим пристрастием к работе или проведению времени за компьютером и стремлением ухода от реальности, способствующего удовлетворению фрустрируемого желания, которое не может реализоваться в реальности.

Итак, кибераддикция – это форма психологической зависимости, проявляющаяся в навязчивом увлечении видеоиграми и компьютерными играми. В наш век электроно – цифровых технологий развитие гейм индустрии идет семимильными шагами. Современные игры отвечают высоким требованиям, обладают отличной графикой, интересным и захватывающим сюжетом с хорошим звуковым сопровождением, увлекая игроков в паутину виртуального мира игрового пространства и превращая в фанатов компьютерных игр или «геймеров». В обществе формируется целый класс людей – фанатов компьютерных игр (геймеров) [4]. Круг интересов геймеров узок, направлен на игры или темы, связанные с компьютерными играми, круг социальных контактов геймеров состоит в основном из таких же фанатов компьютерных игр, их основная деятельность – это игра, они совместно играют по сети, игра здесь носит соревновательный характер. Погружаясь в виртуальный мир игрового пространства, геймер все больше отдаляется от реального мира, от семьи и друзей, пренебрегает элементарными правилами гигиены и здорового образа жизни, отдавая предпочтение виртуальному игровому миру. Существует огромное количество различных классификаций современных компьютерных игр, например, по числу участников выделяют индивидуальные, командные, массовые игры; по типу деятельности игрока выделяют ролевые и не ролевые, имитирующие, логические, симуляторы, игры на быстроту реакции, управленческие игры; по игровым жанрам выделяют игры Action, аркады, ролевые, традиционные, симуляторы, стратегии, файтинги, экономические и логические игры [2]. Однако несмотря на все многообразие компьютерных игр их условно можно разделить на две первичные группы: ролевые и не ролевые компьютерные игры. Градация компьютерных игр на ролевые и не ролевые имеет для нас принципиальное значение поскольку природа и механизм образования психологической зависимости от ролевых компьютерных игр имеет существенные отличия от механизмов образования зависимостей от не ролевых компьютерных игр. Характерной чертой не ролевых игр является не принятие играющим на себя роли игрового персонажа в следствие чего психологические механизмы формирования зависимости и влияние игр на личность человека имеют свою специфику и в целом менее сильны. Мотивация игровой деятельности в этой группе основывается на азарте прохождения игры и набирания очков, кристаллов, игровой валюты и т.п. Основными особенностями ролевых компьютерных игр является наибольшая глубина «вхождения» в игру и наибольшее влияние игры на психику играющего. Мотивация игровой деятельности ролевых компьютерных игр, основана на потребностях принятия роли игрового персонажа и ухода от реальности. В этой группе можно выделить три подтипа: по степени зависимости, силе затягивания и по характеру влияния на игрока. Это руководительские игры, игры с видом из глаз игрового героя, игры с видом извне на своего игрового героя [5]. Во время игры психика игрока и игровая матрица образуют систему (игровую реальность), имеющую определенную степень устойчивости («жизнь»). Соответственно, эффективная компьютерная игра характеризуется максимально возможной длительностью «жизни». При прохождении игры свойства игровой матрицы и психики человека располагают их к активному взаимодействию между собой, в результате этого взаимодействия возникает новообразование – игровая реальность, которая изменяет состояние сознания человека, делая его отличным от повседневного. Вместо того что бы развиваться в реальном мире геймер развивает или

говоря на игровом сленге «прокачивает» своего компьютерного героя, его развитие, его достижения и победы он воспринимает как свои личные. Для геймера завершение одной игры является поводом для начала новой.

Развитие кибераддикции схоже по своему ходу с другими подобными зависимостями и происходит в 4 стадии [1].

1. Стадия легкой увлеченности. Основной характерной чертой этой стадии формирования зависимости является ее ситуационный характер игры. Это стадия включения механизмов формирования зависимости. Человек поиграв пару раз в компьютерную игру начинает принимать ее, она ему нравится, ему нравится графика, звуковое сопровождение, сюжет игры, имитирующий реальность или какие – то фантастические миры с обилием различных героев. Человек получает удовольствие от игры и стремится повторить действия, доставляющие ему удовольствие, в следствии чего игра приобретает целенаправленность. Начинает реализовываться неосознаваемая потребность принятия роли. Компьютер позволяет осуществить не реализованные в реальности желания.

2. Стадия увлеченности. Характерной чертой этой стадии формирования зависимости, является появление новой потребности в иерархии потребностей человека. Это потребность играть в компьютерные игры. Аддикт торопится домой, чтобы поскорее поиграть в компьютерную игру, поскорее окунуться в этот чудесный и привлекательный мир игрового пространства, а не отдохнуть после работы или провести время с семьей или друзьями. Все чаще его мысли заняты игрой. Человек начинает зависеть от компьютера, игра уводит его от реальности. Иными словами, стремление к игре – это, скорее, мотивация, детерминированная потребностями бегства от реальности, принятия роли и осуществления фрустрируемого желания.

3. Стадия зависимости. Здесь характерной чертой формирования зависимости является сдвиг потребности в игре на более низкий уровень потребностей. У аддикта происходят серьезные изменения в ценностно – смысловой сфере личности, а также изменения самосознания и самооценки.

4. Стадия привязанности. На этой стадии происходит угасание игровой активности аддикта. Он дистанцируется от компьютера, происходит сдвиг поведения в сторону нормы, но при этом полностью оторваться от зависимости к компьютерным играм он не может. Однако следует отметить, что эта стадия является самой продолжительной и может длиться всю жизнь. При формировании зависимости геймер может остановиться на любой из предыдущих стадий, в этом случае угасание зависимости происходит быстрее. Но если человек проходит все три стадии развития психологической зависимости от компьютерных игр, то на этой стадии он будет находиться длительное время. Сила зависимости на этой стадии носит циклический характер между играми. Во время прохождения игры сила зависимости находится на своем пике, но после ее прохождения возвращается на исходный уровень и так от игры до игры. Разбиение процесса формирования игровой зависимости на стадии представляется нам важным шагом на пути исследования феномена кибераддикции, т.к. предполагает типологизацию аддиктов, что в свою очередь является необходимым условием при помощи людям [1].

В современной науке были выделены различные физиологические и психологические симптомы компьютерной зависимости. Например, Доктор М. Орзак выделила следующие симптомы компьютерной аддикции (интернет и кибераддикции). Группа физиологических симптомов включает: мигрени и головные боли, боли в спине, сколиоз, нарушение режимов сна и питание, пренебрежение гигиеной, сухость глаз. К психологическим симптомам относятся: рост количества времени, проведенного за компьютером, подъем настроения и эйфория при работе с компьютером и раздражение, депрессия при отрыве от него, ложь и пренебрежение окружающими, проблемы в профессиональной или учебной деятельности.

На современном этапе основными критериями, определяющими компьютерную зависимость принято считать следующие:

- нежелание аддикта отвлекаться от компьютера и раздражение при вынужденном отвлечении от него, пренебрежение домашними делами и служебными обязанностями, учебной деятельностью, забывание о договоренностях, при проведении времени за компьютером;

- неспособность аддикта спланировать окончание сеанса работы или игры с компьютером;

- трата не малых денег на обновление и обеспечение компьютера, интернета и игр (покупка героев, кристаллов, перевод материальных денежных средств в игровую валюту);

- пренебрежение аддикта здоровьем, гигиеной и сном, готовность питаться однообразной случайной пищей из – за невозможности оторваться от компьютера, злоупотребление психостимуляторами (кофе, энергетики и т.д.);

- ощущение аддиктом чувства эмоционального подъема при проведении времени за компьютером;

- общение и обсуждение аддиктом компьютерной тематики в основном с такими же зависимыми на темы, связанные с компьютером и компьютерными играми [3].

Итак, кибераддикция – это форма психологической зависимости, проявляющаяся в навязчивом увлечении видеоиграми и компьютерными играми. Как показал анализ изученной нами литературы большинство зарубежных и отечественных авторов сходятся в том, что феномен аддиктивного поведения характеризуется паталогическим пристрастием к работе или проведению времени за компьютером и стремлением ухода от реальности, способствующего удовлетворению фрустрируемого желания, которое не может реализоваться в реальности. Развитие кибераддикции схоже по своему ходу с другими подобными зависимостями и происходит в 4 стадии и может быть представлена 2 формами: социализированной и индивидуализированной. Все игры оказывают влияние на сознание, вызывая зависимость. У геймера во время игры появляется ощущение контроля над происходящим в игровой реальности, во время игры нет необходимости думать важных делах, решать проблемы и принимать решения. Но наибольшую опасность из всех видов компьютерных игр представляет жанр ролевых игр, так – как они требуют от игрока полного погружения в игру и в наибольшей степени способствуют уходу от реальности, что может повлечь негативные последствия, так как в ряде случаев аддиктивное поведение сопряжено с социальной опасностью нанесением морального и материального ущерба как самому аддикту так людям и окружающим его.

#### **Список литературы**

1. Ахмадулина Л. Р. Четыре стадии компьютерной зависимости / Ахмадулина Л. Р. // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 14 – С. 68 – 70.

2. Ворошилин С. И. Игровая зависимость: социальные, психологические и биологические основы – Суицидология. 2011. [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-zavisimost>

3. Жукова М. В. Компьютерная зависимость как один из видов аддиктивной реализации / М. В. Жукова. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета – 2013. – № 11. – С. 120 – 129.

4. Плешаков В. А. Компьютерные игры как фактор киберсоциализации человека в XXI веке / В. А. Плешаков, В. В. Наместников. // Среднее профессиональное образование – 2013. – № 8 – С. 36 – 37.

5. Семено А. А. Игрозависимая молодежь и ее психологические особенности / А. А. Семено // Вестник Международного института экономики и права – 2013. – № 4 (13). – С. 39 – 47.

6. Хилько О. В. Практический подход к профилактике компьютерной зависимости у подростков / О. В. Хилько // Научно – методический электронный журнал Концепт. – 2015. – Т. 13. - С 56 – 60.

7. Худякова Д. Ю. Технологические аддикции как социально – психологический феномен / Д. Ю. Худякова // Вопросы гуманитарных наук – 2010. – № 3 (47). – С. 272 – 276.

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### ПОРЯДОК ОРГАНИЗАЦИИ И ФИНАНСИРОВАНИЯ ЦЕНТРОВ ТЕСТИРОВАНИЯ ВФСК ГТО. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЛЕКСА ГТО В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ

Похабов А.Д.  
Студент ИУБПЭ СФУ

### ORGANIZATIONAL AND FINANCIAL ORDER OF THE TEST CENTERS OF ALL-RUSSIAN GYMNASTIC SPORTS COMPLEX "READY FOR LABOUR AND DEFEND" (VFSK GTO). GENERAL PROBLEMS IN START OF COMPLEX GTO

Pokhabov A.D.  
Student of IUBPE SFU

#### Аннотация

*Актуальность и цели.* Актуальность данной статьи заключается в существующей активной политике государства по возрождению и популяризации массовой физической культуры и спорта, патриотического воспитания. Цель – рассмотрение порядка организации и финансирования центров тестирования ВФСК ГТО. Изучение основных проблем. *Материалы и методы.* В ходе исследования были рассмотрены основные нормативные акты, регулирующие данную политику государства, а также официальные сайты основных исполнительных учреждений. В качестве использованных методов можно назвать анализ нормативно-правовых актов и текущей документации социальных центров и учреждений. *Результаты.* Был проведен анализ комплекса центров тестирования ВФСК ГТО, его нормативной базы, порядка финансирования и работы. *Выводы.* Были выявлены достоинства и недостатки порядка организации и финансирования центров тестирования ВФСК ГТО.

#### Abstract

*The relevance and purpose of the research.* The relevance of this article lies in existent government policy on revival and popularization of mass physical culture and sport, patriotic education. The purpose of the research is the consideration of the organizational and financial order at the test centers of All-Russian gymnastic sports complex "Ready for Labour and Defend". (VFSK GTO). Learning of general problems. *Materials and methods.* During the research, the basic governmental normative acts have been considered as well as official web sites of basic executive establishments. As the used methods, it is possible to name the analysis of normative acts and current documentation of social centers and establishments. *Results.* The analysis of complex of test centers of VFSK GTO, its normative base and order of financing were conducted. *Conclusions.* Dignities and lacks of organizational and financial order of test centers of VFSK GTO were educed.

**Ключевые слова:** ВФСК ГТО, центр тестирования, место тестирования, нормативы комплекса.

**Keywords:** VFSK GTO, test centers, place of testing, GTO standards.

Наиболее важным ресурсом любого государства является человеческий ресурс. В связи с этим, отечественная внутренняя политика направлена на развитие здоровья и физической активности населения.

Указом президента Российской Федерации «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» от 24 марта 2014 года с 1 сентября

2014 года был введен в действие Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне». Комплекс направлен на совершенствование государственной политики в области физической культуры и спорта, создание эффективной системы физического воспитания, развитие человеческого потенциала и укрепление здоровья населения[1].

Красноярский край вошел в число 12-ти пилотных регионов внедряющих Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне»[2]. В Красноярском крае действует отдел по внедрению ВФСК ГТО Красноярского краевого института повышения квалификации работников физической культуры и спорта, относящимся к министерству спорта Красноярского края. Отдел по внедрению ВФСК ГТО исполняет государственное задание института повышения квалификации и регионального оператора ВФСК ГТО. [3].

Отдел по внедрению ВФСК ГТО в рамках своей деятельности координирует работу центров тестирования ВФСК ГТО по Красноярскому краю.

Согласно приказу министерства спорта Российской Федерации «Об утверждении Порядка создания Центров тестирования по выполнению видов испытаний (тестов), нормативов, требований к оценке уровня знаний и умений в области физической культуры и спорта и Положения о них» от 01 декабря 2014 года №954/1, центр тестирования может быть организован на базе учреждения, основной деятельностью которой является деятельность в области физической культуры и спорта[4]. По состоянию на 2016 год в Красноярском крае такие центры существуют в следующих муниципальных образованиях и городских округах:

Городские округа	Муниципальные образования
1. Ачинск	14. Абанский район
2. Боготол	15. Ачинский район
3. Бородино	16. Балахтинский район
4. Дивногорск	17. Березовский район
5. Енисейск	18. Бирилюсский район
6. ЗАТО г.Железногорск	19. Богучанский район
7. ЗАТО г.Зеленогорск	20. Большемуртинский район
8. Красноярск	21. Большеулуйский район
9. Минусинск	22. Дзержинский район
10. Назарово	23. Емельяновский район
11. Норильск	24. Енисейский район
12. Сосновоборск	25. Ермаковский район
13. Шарыпово	26. ЗАТО п. Солнечный
	27. Идринский район
	28. Иланский район
	29. Ирбейский район
	30. Казачинский район
	31. Канский район
	32. Кежемский район
	33. Козульский район
	34. Краснотуранский район
	35. Курагинский район
	36. Манский район
	37. Минусинский район
	38. Назаровский район
	39. Нижнеингашский район
	40. Новоселовский район
	41. П. Кедровый

	42. Пировский район 43. Рыбинский район 44. Саянский район 45. Северо-Енисейский район 46. Сухобузимский район 47. Таймырский Долгано-Ненецкий муниципальный район 48. Тасеевский район 49. Туруханский район 50. Тюхтетский район 51. Ужурский район 52. Уярский район 53. Шарыповский район 54. Шушенский район[5]
--	--

Стоит отметить, что все вышеуказанные центры тестирования созданы на базе учреждений, чьим основным видом деятельности является деятельность в области физической культуры и спорта, в соответствии с НПА регламентирующим деятельность этих центров.

Важно отметить, что финансовое обеспечение центров тестирования ВФСК ГТО поступает от средств спонсоров, а также является задачей учреждений, на базе которых организованы центры тестирования.[4]. В то же время, государство оказывает некоторую материальную поддержку. Это подтверждается постановлением Правительства Российской Федерации от 2 октября 2014 г. № 1012 «Об утверждении Правил предоставления в 2014 году субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на реализацию мероприятий по поэтапному внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в рамках подпрограммы «Развитие физической культуры и массового спорта» государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» и постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2014 г. № 1533 «Об утверждении Правил предоставления субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на реализацию мероприятий по поэтапному внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в рамках подпрограммы «Развитие физической культуры и массового спорта» государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта», в котором были определены размеры субсидий из федерального бюджета на приобретение оборудования и инвентаря для оснащения центров тестирования, включающих в себя места тестирования по выполнению видов испытаний (тестов) и нормативов[6,7].

Таким образом, государство поддерживает создание центров тестирования в пилотных регионах, выделяя средства на их оснащение. Однако важным недостатком выбранной политики является тот факт, что средства на оплату труда сотрудников центров должны изыскиваться каждым учреждением самостоятельно. Это оказывает негативное влияние как на уровень заработной платы, так и на количество предоставляемых рабочих мест.

Помимо финансирования существует ещё несколько немаловажных проблем. Это удаленность муниципальных образований от центра края, текучка кадров и низкая скорость интернета. Для участия в комплексе ГТО необходимо зарегистрироваться на официальном портале gto.ru, что очень проблематично в северных муниципальных образованиях Красноярского края. При текучке кадров возникает сложность обучения новых кадров, а удаленность поселений создает сложности для проведения регулярных семинаров и курсов повышения квалификации[8].

Исходя из вышесказанного, на сегодняшний день порядок организации центров тестирования ВФСК ГТО отличается наличием проработанной нормативной базы и учреждений, осуществляющих данный вид деятельности. В то же время, порядок финансирования данных центров нуждается в доработке. Стоит отметить успешное внедрение ВФСК ГТО в Красноярском крае, но также учесть проблемы которые требуют решений для повсеместного внедрения ГТО в нашем регионе.

#### **Литература**

1. О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» Российская Федерация (ГТО): указ президента Российской Федерации от 24.03.2014 г. № 172 URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения 15.06.2015).

2. Об утверждении списка субъектов Российской Федерации, осуществляющих организационно-экспериментальную апробацию внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО): приказ Министерства спорта РФ от 09.07.2014 г. № 574/1. URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения 15.06.2015).

3. Официальный сайт Красноярского краевого института повышения квалификации работников физической культуры и спорта. URL: [Ipkfks.ru](http://Ipkfks.ru) (дата обращения 14.06.2015).

4. Об утверждении Порядка создания Центров тестирования по выполнению видов испытаний (тестов), нормативов, требований к оценке уровня знаний и умений в области физической культуры и спорта и Положения о них: Приказ министерства спорта Российской федерации от 01.12.2014 г. №954/1. URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения 15.06.2015).

5. Официальный сайт Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). URL: [Gto.ru](http://Gto.ru) (дата обращения 14.06.2015).

6. Об утверждении Правил предоставления в 2014 году субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на реализацию мероприятий по поэтапному внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в рамках подпрограммы «Развитие физической культуры и массового спорта» государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта: постановление Правительства Российской Федерации от 2.10.2014 г. № 1012. URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения 16.06.2015).

7. Об утверждении Правил предоставления субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на реализацию мероприятий по поэтапному внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в рамках подпрограммы «Развитие физической культуры и массового спорта» государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта: постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2014 г. № 1533. URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения 16.06.2015).

8. Воронов А.В. Внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) на Таймыре. В кн.: Всероссийская научно-практическая конференция Развитие массовой физической культуры в современной России: традиции и перспективы внедрения ВФСК ГТО, Красноярск, 2015: материалы. Красноярск: СибГТУ, 2015. С. 162-164.