



Has been issued since 2012.
ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746
2014. Vol.(8). № 2. Issued 4 times a year
Impact Factor OAJI 2012 - 0,521
Global Impact Factor 2012 – 0,201

EDITORIAL STAFF

Dr. Tyunnikov Yury – Sochi State University, Sochi, Russia (Editor-in-Chief)
Dr. Ziatdinov Rushan – Fatih University, Istanbul, Turkey (Deputy Editor-in-Chief)
Dr. Badayan Irina – Russian International Olympic University, Sochi, Russia

EDITORIAL BOARD

Dr. Fedorov Alexander – Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog, Russia
Dr. Koprivova Jitka – Masaryk University Brno, Brno, Czech Republic
Dr. Skarbalius Antanas – Lithuanian Academy of Physical Education, Kaunas, Lithuania
Dr. Kharisov Faris – Federal Institute of education development, Moscow, Russia
Dr. Nabiyeve Rifkat – Ufa State University of Economics and Service, Ufa, Russia
Dr. Zekeriya Karadag – Bayburt University, Bayburt, Turkey
Dr. Bartik Pavol – Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia

The journal is registered by Federal Service for Supervision of Mass Media, Communications and Protection of Cultural Heritage (Russia). Registration Certificate ПИ № ФС77-50464 4 July 2012.

Journal is indexed by: **Cross Ref** (USA), **Directory of Open Access Journals** (Sweden), **EBSCOhost Electronic Journals Service** (USA), **Electronic scientific library** (Russia), **Global Impact Factor** (Australia), **Index Copernicus** (Poland), **Journal index** (USA), **Open Academic Journals Index** (Russia), **ULRICH's WEB** (USA).

All manuscripts are peer reviewed by experts in the respective field. Authors of the manuscripts bear responsibility for their content, credibility and reliability.

Editorial board doesn't expect the manuscripts' authors to always agree with its opinion.

Postal Address: 26/2 Konstitutcii, Office 6
354000 Sochi, Russia

Website: <http://www.aphr.ru>
E-mail: ejce@inbox.ru

Founder and Editor: Academic Publishing
House *Researcher*

Passed for printing 15.06.14.

Format 21 × 29,7/4.

Enamel-paper. Print screen.

Headset Georgia.

Ych. Izd. l. 3,5. Ysl. pech. l. 3,2.

Circulation 500 copies. Order № 205.



Издается с 2012 г. ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746
2014. № 2 (8). Выходит 4 раза в год.
Impact Factor OAJI 2012 - 0,521
Global Impact Factor 2012 – 0,201

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Тюнников Юрий – Сочинский государственный университет, Сочи, Россия
(Главный редактор)
Зиатдинов Рушан – Университет Фатих, Стамбул, Турция (заместитель гл. редактора)
Бадаев Ирина – Российский Международный Олимпийский университет, Сочи, Россия

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Бартик Павол – Университет Матея Бэла, Банска Быстрица, Словакия
Зекерия Карадаг – Университет Байбурт, Байбурт, Турция
Копривова Йитка – Университет имени Масарика г. Брно, Брно, Чешская республика
Набиев Рифкат – Уфимский государственный университет экономики и сервиса, Уфа, Россия
Скарбалюс Антанас – Литовская академия физической культуры, Каунас, Литва
Федоров Александр – Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П.Чехова, Таганрог, Россия
Харисов Фарис – Федеральный институт развития образования Министерства образования и науки РФ, Москва, Россия

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия (Российская Федерация). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-50464 от 4 июля 2012 г.

Журнал индексируется в: **Cross Ref** (США), **Directory of Open Access Journals** (Швеция), **EBSCOhost Electronic Journals Service** (США), **Global Impact Factor** (Австралия), **Index Copernicus** (Польша), **Научная электронная библиотека** (Россия), **Journal Index** (США), **Open Academic Journals Index** (Россия), **ULRICHSWEB™ GLOBAL SERIALS DIRECTORY** (США).

Статьи, поступившие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: 354000, Россия, г. Сочи,
ул. Конституции, д. 26/2, оф. 6
Сайт журнала: <http://www.aphr.ru>
E-mail: ejce@inbox.ru

Учредитель и издатель: ООО «Научный
издательский дом "Исследователь"» -
Academic Publishing House *Researcher*

Подписано в печать 15.06.14.
Формат 21 × 29,7/4.
Бумага офсетная.
Печать трафаретная.
Гарнитура Cambria.
Уч.-изд. л. 3,5. Усл. печ. л. 3,2.
Тираж 500 экз. Заказ № 205.

C O N T E N T S

Ludmila Baiborodova, Vera Belkina Fostering a Democratic Culture among Participants in the Educational Process	84
Nelya V. Degtyareva The Complex Tasks Using for Practical Work in the Study of Computer Science in High School	94
Nataliya V. Borodina A The Psychological-Pedagogical Fundamentals of the Aggressive Behavior of Teenagers	103
Tomasz Kruszewski The Activity of Older People at the Third Generation University	112
Svetlana S. Novikova The Levels of Formedness of Future Pedagogues/Psychologists' Preparedness for Professional Orientation	120
Natalia Popovich Experience as a Basis for the Professional Development of Future Teacher of Music	128



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

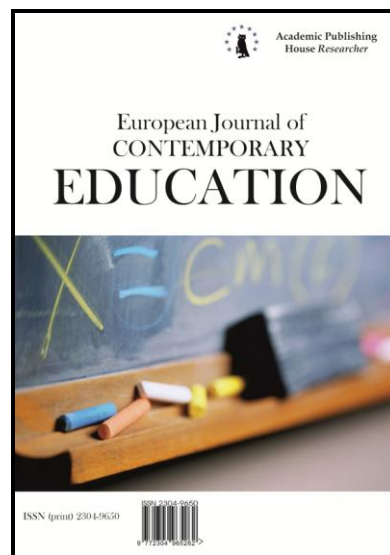
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 8, No. 2, pp. 84-93, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



UDC 37.018

Fostering a Democratic Culture among Participants in the Educational Process

¹ Ludmila Baiborodova

² Vera Belkina

¹ Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russian Federation

61-73 Newton St., Yaroslavl, 150035

PhD (Pedagogy), Professor

E-mail: lvbai@mail.ru

² Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russian Federation

56/35-45 Liberty St., Yaroslavl, 150014

PhD (Pedagogy)

E-mail: verabelkina@mail.ru

Abstract. This article is dedicated to the issue of fostering a democratic culture among participants in the educational process. The author provides the conceptual fundamentals of fostering a democratic culture in a person, examines the system of pedagogical means facilitating the effective organization of the process of fostering a democratic culture, the leading role among which is played by the methodology of collective creative activity and the fostering of self-management. The author looks into ways of organizing effective interaction between all participants in the educational process. The article also analyzes the potential of the educational process in terms of fostering the major components of democratic culture in students and instructors through the use of the content of academic subjects and the development of the system of relations between instructors and students.

Keywords: democratic culture in a person; fostering; interaction; self-management; participants in the educational process; principles; pedagogical means of fostering a democratic culture.

Введение. Последние десятилетия Российская Федерация развивается под лозунгами демократизации всех сфер общественной жизни: политики, экономики, искусства, и,

конечно же, образования. Большинство ученых и видных государственных деятелей утверждают, что будущее России связано с развитием культуры демократических отношений. Однако, наличие проблем, существующих в современном обществе и связанных с неумением конструктивно взаимодействовать, свидетельствуют о недостаточном развитии демократической культуры у большинства наших сограждан. Причин этому можно найти много: незначительность исторического опыта демократии в нашей стране, неготовность бюрократической системы различных уровней работать на цивилизованной основе, и, безусловно, практически полное отсутствие целенаправленной работы в данном направлении в образовательных учреждениях нашей страны.

Формирование основ демократической культуры начинается еще в раннем детстве, а школа, как социальный институт, реализующий задачи обучения и воспитания детей, имеет большие возможности для организации работы в данном направлении. Современные нормативные документы, регламентирующие организацию учебно-воспитательного процесса в школах и других образовательных учреждениях, ориентируют педагогов на развитие демократических отношений в коллективе и диалоговый характер взаимодействия с детьми и родителями. Однако анализ имеющейся психолого-педагогической литературы и опыта работы образовательных учреждений показал, что данному вопросу уделяется недостаточно внимания. Результаты исследования, проведенного с целью определения уровня сформированности демократической культуры у педагогов, детей и родителей, свидетельствуют о низком уровне развития этого качества у значительной части респондентов. Мы также зафиксировали потребность педагогов в современном методическом обеспечении воспитания демократической культуры участников образовательного процесса.

Материалы и методы. Исследуя проблему воспитания демократической культуры, мы, прежде всего, опирались на идеи Е.С. Левицкой, К.И. Мая, К.Н. Вентцеля, которые еще в дореволюционной России использовали способы воспитания «деятельных граждан» через школьное самоуправление демократического типа. Изучались работы исследователей, посвященные социальному творчеству детей и развитию личности в коллективе (С.Т. Шацкий, М.М. Пистрак, А.С. Макаренко), вопросам коммунарского движения (И.П. Иванов, А.В. Мудрик), проблемам реализации идей коллективной организаторской деятельности (Л.С. Нагавкина) и психологическим аспектам понимания личности как субъекта деятельности и общения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Анализ современного отечественного и зарубежного опыта воспитания демократической культуры участников образовательного процесса позволяет зафиксировать наличие деятельности по развитию школьного самоуправления на основе реализации демократической системы права (В.И. Бочкарев, А.В. Гришин, В.М. Опапихин). В зарубежном педагогическом опыте нам близки практические установки У. Глейзера, Л. Кольберга, Ф. Хопман и др., занимающихся поиском условий создания и функционирования демократических школ.

Для исследования проблемы были использованы следующие методы: изучение и анализ исторического и современного опыта работы в данном направлении, моделирование, опросы педагогов, обучающихся и родителей, наблюдение за деятельностью педагогов и детей. Базой исследования послужили школы г.Ярославля и Ярославской области, г.Петропавловска-Камчатского, г.Кирова, а также школы Казахстана. В опросах принимали участие педагоги, обучающиеся и родители. В общей сложности было опрошено 530 обучающихся, 86 педагогов и 317 родителей. Организована опытно-экспериментальная работа на базе двух городских и четырех сельских школ, созданы проблемные группы педагогов Ярославской области, осуществляющих деятельность в рамках региональной инновационной площадки по указанной проблеме.

Обсуждение. Каковы же составляющие демократической культуры личности? Какие идеи, условия и механизмы обеспечивают эффективность воспитания демократической культуры участников образовательного процесса?

Понятие «демократическая культура личности» появилось в педагогической науке относительно недавно и является недостаточно теоретически обоснованным. Однако существуют разные точки зрения на определение данного понятия. В диссертационном исследовании С.М. Платоновой данная категория рассматривается как «мера социального

развития человека, определяющая его стремление и способность к эффективному социальному взаимодействию на основе гуманизма» [8]. В работах Т.В. Бурдовой демократическая культура личности представлена как особый вид демократической деятельности человека, которая позволяет в полной мере раскрыть потенциал человека во всех сферах отношений. В диссертации М.А. Юговой исследуемое понятие связано с системой «...демократических ценностей как культурных универсалий, регулирующих жизнедеятельность людей в обществе» [11]. Очевидно, что понятие «демократическая культура личности» имеет ярко выраженный социальный контекст и связано с характером отношений людей в обществе.

Мы считаем, что данная категория может рассматриваться в двух аспектах – личном и общественном. С одной стороны, демократическая культура личности отражает степень и характер развития личности, которые выражаются в понимании собственных особенностей и реализации своих прав и обязанностей. С другой, – демократическая культура характеризует способность человека осуществлять эффективное социальное взаимодействие, в процессе которого он реализует свои возможности, не нарушая прав и интересов других людей.

Основываясь на результатах исследований С.М. Платоновой и собственных научных изысканиях, мы определили критерии и соответствующие им показатели, позволяющие определять уровень развития демократической культуры личности.

Познавательный критерий включает в себя признание ценности социализированных интересов, особенностей, прав и свобод всех людей; адекватные представления о людях и о себе; понимание и принятие действующих законов, правил; понимание важности взаимодействия людей на основе взаимоуважения, необходимости соблюдать нормы отношений, защищать свои интересы, не ущемлять права других людей.

Эмоционально-волевой критерий означает стремление к овладению системой различных социальных ролей; стремление к всеобщему благу, согласию, взаимопомощи; стремление к самоорганизации; сочувствие.

Действенно-практический критерий включает умение реализовать, отстаивать свои права; владение методом принятия взаимоприемлемых решений на основе открытости, диалога; способность к самоуправлению; умение выполнять обязанности, решения и соблюдать законы; умение отстаивать интересы других людей; умение проявлять толерантность.

Коммуникативный критерий характеризуется умениями договариваться, конструктивно осуществлять целенаправленное и ситуативное взаимодействие, обоснованно выбирать оптимальные способы и формы взаимодействия в различных социальных ситуациях.

Разработанная система критериев и показателей и соответствующий ей диагностический инструментальный позволили провести комплексное изучение уровня развития демократической культуры участников образовательного процесса. Качественный и количественный анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы. У значительной части учащихся наблюдается низкий уровень развития адекватных представлений о людях и о себе, понимания и принятия действующих законов и правил, признания ценности интересов других людей. Дети могут и должны участвовать в решении жизненно важных для коллектива вопросов, но не всегда стремятся высказаться, предложить свою идею, осуществить ее реализацию, не желают принимать ответственность на себя.

Степень сформированности демократической культуры у учащихся напрямую зависит от позиции и установок педагогов, которые, как показали результаты наших исследований, имеют неполные представления о своих достоинствах и недостатках, они склонны к эмпатии, однако не всегда чувствуют состояние человека, наблюдая его проявление только во внешних признаках. В реальной практике педагоги не всегда демонстрируют способность учитывать эмоциональное и психическое состояние ребенка и родителей в своей деятельности, связанное, возможно, с недостаточностью психологических знаний. Результаты диагностики свидетельствуют о хорошо развитой у педагогов способности выполнять свои обязанности и принятые решения, но при этом преобладает желание остаться в тени, не проявляя инициативы и ответственности.

Родители учащихся существенно различаются по уровню развития демократической культуры. Выделяется группа родителей, у которых наиболее развитыми оказались такие показатели, как «понимание и принятие действующих законов» и «степень соблюдения обязанностей, решений, законов». Наименее развито у большинства родителей умение реализовывать и отстаивать свои права, неспособность доказать свою правоту.

Проведенное исследование свидетельствует о недостаточном развитии большинства показателей демократической культуры у участников образовательного процесса, что обусловлено тем, что в коллективах не созданы необходимые условия для развития данного качества, не организуется целенаправленная работа по воспитанию демократической культуры. Данные опроса и наблюдений подтверждают поверхностные представления педагогов об организации этого процесса в детском коллективе и в целом в образовательном учреждении.

Для решения выявленных в процессе исследования проблем нами была разработана концепция воспитания демократической культуры учащихся, ведущей идеей которой является развитие взаимодействия участников образовательного процесса на основе партнерства, сотрудничества, уважения интересов и прав друг друга, предполагающего добровольное участие взрослых и детей в совместной деятельности и самоуправлении, принятие согласованных решений. Реализацию данной идеи обеспечивают рефлексивно-деятельностный и субъектно-ситуационный подходы к организации воспитательного процесса.

Рефлексивно-деятельностный подход предполагает учет психофизиологических особенностей детей, создание условий для проявления активной позиции участников образовательного процесса, развития определенных смысловых и ценностных образований. Реализация этого подхода обеспечивает становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности. Благодаря рефлексии в процессе совместной деятельности развиваются способность человека к построению оптимальных отношений в социуме, к разрешению различного рода противоречий (как внешних, так и внутренних), умения выбирать конструктивные способы взаимодействия с другими людьми.

О сформированности демократической культуры можно судить по тому, насколько человек реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений в конкретных ситуациях. В этой связи мы предлагаем субъектно-ситуационный подход к воспитанию демократической культуры личности, который означает создание условий для проявления человеком определенной степени субъектности с учетом конкретного состояния взаимодействия в коллективе, опыта демократических отношений участников образовательного процесса. Субъектная позиция участника совместной деятельности характеризуется:

- осознанием и принятием целей совместной деятельности;
- адекватностью оценки своих способностей и возможностей, критичностью по отношению к себе и окружающим;
- способностью действовать самостоятельно и принимать ответственные решения;
- потребностью в самоопределении и самоактуализации;
- способностью анализировать свою деятельность, рефлексивно относиться к своим действиям и окружающему миру.

Уровень проявления субъектности человека может быть различным в зависимости от его опыта и опыта, социального статуса окружающих его людей, вступающих во взаимодействие с ним. Субъектность связана с выбором, который человек осуществляет в определенной ситуации взаимодействия. Каждая ситуация неповторима: она может быть благоприятной для ребенка или провоцировать его на конфликт, асоциальное поведение, противоречить системе ценностных ориентаций личности и т.п. Педагоги, осознавая все многообразие ситуаций, формируют у учащихся готовность осуществлять выбор стратегии собственного поведения взаимоприемлемым для всех участников взаимодействия способом.

Реализация данного подхода в условиях образовательного учреждения предполагает:

- создание специальных ситуаций, стимулирующих изменение ролевой позиции, в первую очередь, обучающихся;

- постоянное изменение ситуаций взаимодействия, которое формирует мобильность и гибкость поведения человека, способного отстаивать свои интересы, не ущемляя права других людей;

- освоение ребенком алгоритма социально адекватных действий, способов взаимодействия с людьми разного возраста, социального положения и статуса.

Реализация положений обозначенных подходов обеспечивается выполнением следующих специальных принципов воспитания демократической культуры личности.

1. Принцип диалогичности и партнерства. Этот принцип предполагает, что в процессе равноправного взаимодействия участников образовательного процесса на основе диалога осуществляется обмен мнениями, ценностями, идеями, определяются согласованные действия в решении проблем, в организации совместной деятельности, которые позволяют реализовать возможности субъектов, не ущемляя их интересы.

Развитая демократическая культура личности характеризуется пониманием важности взаимодействия людей на основе взаимного уважения, равенства прав, стремлением и готовностью находить компромиссы, умением договариваться и осуществлять эффективное взаимодействие. В.В. Давыдов подчеркивал, что в процессе образования развивается не ребенок, а единство ребенка со взрослым, из которого ребенок постепенно и частично выделяется как независимое существо [4]. Индивидуальное развитие возможно только в процессе взаимодействия с другими людьми, при этом взаимодействие способствует воспитанию демократической культуры личности, если:

- педагоги владеют диалоговыми технологиями, используют дискуссии, организуют совместное обсуждение проблем, затрагивающих интересы участников деятельности;

- создаются ситуации, которые стимулируют необходимость совместной деятельности взрослых и детей, принятия согласованных решений, удовлетворяющих интересы всех субъектов.

Отметим, что диалогичность отношений не предполагает абсолютного равенства между педагогами, детьми и родителями, старшими и младшими. Это обусловлено возрастными различиями, жизненным опытом, социальным статусом, разнообразием социальных ролей, которые выполняет человек. Однако возможно равенство, партнерство взаимодействующих людей при обсуждении спорных проблем, когда каждый, чьи интересы затрагивает ее решение, может быть услышан и понят. В этом случае предполагается проявление и развитие межличностной толерантности, видение личности в каждом человеке и учет индивидуального опыта каждого участника взаимодействия.

2. Принцип активности и самостоятельности участников образовательного процесса. В педагогической науке давно доказана прямая зависимость эффективности формирования личностного качества от активности ребенка в этом процессе. Соответственно, и воспитание демократической культуры личности во многом зависит от активности и самостоятельности участников образовательного процесса. Как известно, самостоятельность – это действия, совершаемые по собственной инициативе без управления сверху, без предписаний, на основе самодетерминации. Демократическая культура личности не может быть навязана извне, процесс ее формирования должен строиться персонифицировано с учетом возможностей и потребностей всех участников образовательного процесса. Реализация принципа активности и самостоятельности обеспечивает формирование умения отстаивать свои права и защищать интересы других, выполнять ответственно свои обязанности и принимать самостоятельные решения, находить компромисс при разногласии субъектов взаимодействия и в конфликтных, спорных ситуациях. Реализации этого принципа способствуют:

- формирование потребности и готовности совершенствовать свою личность;

- развитие рефлексии;

- опора на личный опыт участников взаимодействия;

- выявление интересов и потребностей участников образовательного процесса и учет их при организации различных видов деятельности;

- совместное целеполагание, планирование и анализ деятельности;

- развитие системы самоуправления в детском, педагогическом и родительском коллективах, в первичных и общешкольном коллективах.

Личностная активность может проявляться в различных социальных ситуациях, при решении различных задач взаимодействия, поэтому любой участник взаимодействия должен гибко реагировать на меняющуюся социальную ситуацию изменением ролевого поведения.

3. Принцип полиролевого взаимодействия. Как известно, в течение жизни человек осваивает множество социальных ролей. Сама по себе социальная роль не определяет деятельность и поведение каждого конкретного ее носителя в деталях: все зависит от того, насколько индивид усвоит и реализует эту роль. Одни роли предполагают установление только формальных отношений между людьми с жесткой регламентацией правил поведения; другие — только неформальные; третьи могут сочетать в себе формальные и неформальные отношения. Для освоения опыта равноправного и эффективного взаимодействия нам представляется необходимым создать условия для освоения личностью достаточного количества различных социальных ролей, а, с другой стороны, предоставить возможность апробировать различное ролевое поведение в реальных ситуациях взаимодействия. Это позволит человеку в дальнейшем испытывать меньше трудностей в процессе социального взаимодействия и гибко реагировать на изменение ситуации общения.

Субъектно-ситуационный подход, обоснованный нами выше, предполагает, что в процессе реализации той или иной социальной роли субъект будет учитывать реальную ситуацию взаимодействия, а также интересы и потребности других участников взаимодействия, демонстрируя способность приходить к согласию и компромиссу, отстаивая собственные интересы и не нарушая прав других людей.

4. Принцип вариативности, гибкости, мобильности. Данный принцип определяется многообразием интересов каждой личности, ее возможностями, разнообразием ситуаций взаимодействия участников образовательного процесса в школе и обществе. Воспитание демократической культуры – длительный процесс, который может сопровождаться различными рисками и противоречиями. Поэтому для эффективной организации данного процесса необходимо использовать разнообразные педагогические средства и варьировать содержание деятельности взрослых и детей в зависимости от конкретных условий и решаемых проблем. В условиях образовательного учреждения вариативность должна быть обеспечена на различных уровнях:

- «гибкость» позиции учителя, обеспечивающая самореализацию каждого ребенка как в учебном процессе, так во внеклассной и внешкольной деятельности;

- предоставление на учебном занятии учащимся возможностей выбора типа, вида и формы задания в соответствии с их особенностями мышления и интересами;

- реализация во внеучебной работе вариативных программ воспитания, обеспечивающих удовлетворение личностных предпочтений всех детей;

- создание условий для реализации своих профессиональных интересов всех членов педагогического коллектива, предоставляя им возможность осваивать и использовать разнообразные образовательные технологии;

- использование различных вариантов взаимодействия с семьей и социальным окружением, опираясь на местные особенности и учитывая возможности всех участников образовательного процесса и многое другое.

5. Принцип обеспечения единства прав, обязанностей и ответственности участников образовательного процесса. Данный принцип, характерный для правового государства, и выраженный в тезисе, что «нет прав без обязанностей, нет обязанностей без прав», является, на наш взгляд, актуальным и в процессе воспитания демократической культуры. Согласно предложенному нами определению, демократическая культура личности связана, с одной стороны, с пониманием и принятием себя, а с другой, - с пониманием законов общественной жизни, благодаря которым возможно осуществление эффективного взаимодействия различных уровней. Данный принцип, таким образом, отражает гармоничное сочетание личных и общественных интересов, взаимную ответственность и взаимные социальные требования всех участников образовательного процесса.

Как уже отмечалось, демократическая культура личности – явление, непосредственно связанное с системой социальных отношений, взаимодействия в конкретном коллективе и в обществе в целом.

Взаимодействие участников образовательного процесса одновременно происходит в разных системах: между школьниками (между сверстниками, старшими и младшими), между педагогами и учащимися, между учителями, между педагогами и родителями, родителями и детьми. В то же время необходимо учитывать, что взаимоотношения педагогов, детей и родителей зависят от характера отношений в педагогическом коллективе. Стиль взаимодействия в педагогическом коллективе проецируется на все другие системы взаимодействия в школьном коллективе.

Организованная коллективная жизнь в школе и вне ее способствует воспитанию демократической культуры участников образовательного процесса. В различных коллективах и объединениях, на уроке и во внеурочное время школьники приобретают опыт социального взаимодействия, учатся договариваться, приходить к согласию, проявлять толерантность в отношениях с людьми.

Таким образом, к педагогическим средствам воспитания демократической культуры можно отнести те, которые способствуют развитию взаимодействия. В этой связи главным педагогическим средством является коллективная творческая деятельность участников образовательного процесса, при этом эффективность воспитания их демократической культуры повышается, если:

- сформирована положительная установка у взаимодействующих сторон на совместную работу, они осознают ее цели и находят в ней личностный смысл;
- осуществляется совместное планирование, организация и подведение итогов деятельности, педагогически целесообразное распределение ролей, функций взрослых и детей в этом процессе;
- создаются ситуации свободного выбора участниками видов и способов деятельности;
- позиция, стиль поведения педагогов способствуют самореализации и самовыражению участников деятельности;
- формируются различные по составу группы, где приобретается опыт взаимодействия;
- обеспечивается динамика состава групп с целью организации двустороннего общения детей и взрослых.

Необходимое средство воспитания демократической культуры - это развитие в образовательном учреждении самоуправления на различных уровнях: в школе, первичном объединении, детском, педагогическом, родительском коллективах.

Самоуправление — это эффективное средство и определенный результат воспитания демократической культуры участников образовательного процесса, форма организации жизнедеятельности коллектива, обеспечивающая развитие самостоятельности членов коллектива в принятии и реализации решения для достижения общественно значимых целей [10].

Для воспитания демократической культуры личности важное значение имеет ее участие в деятельности органов самоуправления коллектива. Высшим органом самоуправления является общее собрание или сбор коллектива. Главное его назначение — обсуждение вопросов жизни коллектива, проблем, которые возникают в организации деятельности детей. Результат сбора — конкретные решения, направленные на положительные преобразования в учреждении, окружающей жизни. Он проводится тогда, когда возникает необходимость обсудить какой-то вопрос коллектива. На сбор выносятся проблемы взаимоотношений, благоустройства, связанные с организацией труда, конкретных дел. Сбор выбирает актив, планирует дела, утверждает *советы дел*, заслушивает их отчеты, анализирует работу, определяет основные направления деятельности, обсуждает и утверждает планы. Эти действия способствуют развитию демократичных отношений, формированию у взрослых и детей умений принимать решения, отстаивать свои права и выполнять обязанности, слушать друг друга, просить слово, участвовать в обсуждении вопросов, коллективно вырабатывать решения и голосовать за их принятие, подчиняться воле большинства.

Значительными возможностями для воспитания демократической культуры располагает учебный процесс, где взаимодействие педагогов и детей в отличие от внеучебной деятельности носит обязательный и более регламентированный характер. Мы определили следующие аспекты развития демократической культуры в учебном процессе:

- использование возможностей содержания учебных дисциплин для воспитания демократической культуры;
- развитие системы отношений педагогов и обучающихся на основе диалога, соглашений, уважительного отношения друг к другу;
- организация взаимодействия педагогов, детей и их родителей в соответствии с принципами демократической культуры через использование соответствующих форм, методов, технологий организации деятельности;
- личный положительный пример педагога, который демократично взаимодействует с учащимися, коллегами, родителями.

Осознанию различных аспектов демократической культуры учащихся способствует *содержание* изучаемых дисциплин. Среди тем и разделов учебных программ можно выделить те, которые напрямую связаны с развитием системы знаний о себе, о взаимоотношениях людей, социальных компетенциях. Например, значительная часть тем предмета «История» обеспечивает развитие представлений о развитии Человечества и обладает большим потенциалом для эмоционально-волевого развития личности. Обсуждение вопросов, связанных с неоднозначностью отдельных исторических личностей (Петра I, Г.Распутина, Ленина, Сталина и др.) развивает представления о многообразии и многогранности человеческих характеров и детерминированности их поступков конкретной исторической ситуацией. Учебная дисциплина «Обществознание» также содержит много тем, содержание которых позволяет лучше узнать себя, свои права и обязанности, нормы отношений в обществе, коллективе. При изучении такого предмета как «Биология» обучающиеся имеют возможность понять суть физиологических и психических процессов собственного организма, поведенческих реакций человека.

Среди учебных предметов, изучаемых в школе, есть те, которые напрямую не связаны с содержанием понятия «демократическая культура личности». Тем не менее, педагогам важно осмыслить возможности своего предмета и расставить содержательные акценты в процессе изучения отдельных тем и разделов программы, а также организовать взаимодействие участников учебного процесса на основе диалога и сотрудничества, поддерживая уважительное отношение к любому мнению, предоставляя право выбора видов и способов осуществления деятельности и т.п. Развитию таких отношений будет способствовать использование соответствующих форм, методов и технологий организации деятельности.

Осуществляя воспитание демократической культуры учащихся, важно иметь в виду, что семья является важнейшим фактором социального становления ребенка. Именно в ней, в процессе взаимодействия с родителями, формируется система взглядов на мир, осваиваются социальные нормы, развиваются чувства, формируются коммуникативные навыки. Поэтому, с одной стороны, необходимо повышать уровень педагогической культуры родителей, осуществлять их подготовку к взаимодействию на основе демократических принципов, а, с другой, активно включать их в совместную деятельность с ребенком. В целом, в русле формирования демократической культуры всех участников образовательного процесса целесообразно продумать систему мер, которые обеспечивают доброжелательные отношения между педагогами, детьми, родителями и создают ситуации "равноправия" между ними. Так, например, полезно наряду с днем учителя сделать традиционным в школе день ученика, праздник родителей или праздник семьи. Ряд вопросов, которые касаются жизнедеятельности школьного коллектива или первичного объединения, целесообразно обсуждать "на равных" педагогам, учащимся и родителям. Например, при планировании работы школы, класса, конкретного дела необходимо предоставить возможность участия в этом всем желающим, взрослым и детям.

Результаты. Использование вышеизложенных концептуальных идей и педагогических средств в опытно-экспериментальных учреждениях позволило в целом добиться более высоких образовательных и воспитательных результатов. Возросла мотивация учебной деятельности детей, отмечено повышение общественной активности школьников и включенности всех субъектов образовательного процесса в самоуправленческую деятельность.

В процессе исследования создан комплекс методических разработок и программ: программа тренинговых занятий для педагогов «Учимся взаимодействовать», методическая

копилка форм воспитательной работы, содержание которых способствует развитию демократической культуры детей, положение о деятельности Управляющего Совета школы, программа организации совместной деятельности детей и родителей. Проведен комплексный анализ возможностей предметов школьной программы для воспитания демократической культуры обучающихся, проблемными группами разработаны рекомендации по использованию содержания учебных дисциплин для воспитания данного качества у учащихся. Методические материалы активно используются при организации образовательного процесса в школах Ярославской области. Апробация научно-методических материалов педагогами-практиками подтверждает эффективность обозначенных программ и разработок.

Результаты диагностики, проведенной после двух лет целенаправленной работы, свидетельствуют о повышении демократической культуры участников образовательного процесса. Так, например, показатель «адекватность представлений о людях и о себе» у учащихся вырос на 18%. Также у школьников на 10% повысился уровень толерантности, на 18% - умение отстаивать собственные права. У педагогов появилось стремление к развитию самоуправления, данный показатель стал выше на 24%. Также наблюдается снижение числа конфликтных ситуаций, как в педагогическом, так и в ученическом коллективах, активно развивается стремление приходить к согласию и решать возникающие споры коллегиально. В 2,5 раза увеличилось число детей, которые являются организаторами конкретных дел, в 2,3 раза возросло количество учащихся - инициаторов социально-значимых дел.

Заключение. В современной школе педагогами осознается необходимость и актуализируется потребность взрослых и детей взаимодействовать по-новому, с учетом демократических принципов, на основе равенства прав, уважения интересов всех участников образовательного процесса. Результаты исследования подтвердили возможность успешно развивать демократическую культуру в условиях образовательного учреждения, если организация воспитательного процесса осуществляется с учетом рефлексивно-деятельностного и субъектно-ситуационного подходов. Реализация предложенной авторами концепции и педагогических средств позволяет организовать совместную деятельность педагогов, детей, родителей на основе диалога и сотрудничества, стимулирует их социальную активность, способствует лучшему пониманию своих особенностей и дает возможность в любой социальной ситуации осуществлять взаимодействие с учетом собственных ценностных установок, не нарушая при этом прав другого человека.

Примечания:

1. Байбородова Л.В., Белкина В.В. Воспитание демократической культуры участников образовательного процесса: учебное пособие. Ярославль: Канцлер, 2013. 179 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону, 1999. 560 с.
3. Газман О. С. Социально-педагогические аспекты развития / О.С. Газман // Советская педагогика. 1988. № 5. С. 70–75.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания. — М.: Просвещение, 1990. 143 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1976. 187 с.
7. Мудрик А. В. Коллектив и личность (из истории педагогического наследия). — М.: Знание, 1974. 95 с.
8. Платонова С.М. Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности: дис. ...канд. пед. наук. СПб, 2004. 218 с.
9. Проблемы демократизации педагогического процесса в школе: метод. рекомендации. СПб.: Образование, 1991. 62 с.
10. Рожков М.И. Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2004. 256 с.
11. Югова М.А. Развитие демократической культуры студентов юридического вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук / М.А. Югова. Екатеринбург, 2003. 22 с.
12. Казаков И.С. Самопроектирование – анализ понятия // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2011. № 2. С. 130-133.

References:

1. Baiborodova L.V., Belkina V.V. Vospitanie demokraticheskoi kul'tury uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa: uchebnoe posobie. Yaroslavl': Kantsler, 2013. 179 s.
2. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya. Rostov-na-Donu, 1999. 560 s.
3. Gazman O. S. Sotsial'no-pedagogicheskie aspekty razvitiya / O.S. Gazman // Sovetskaya pedagogika. 1988. № 5. S. 70–75.
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996. 544 s.
5. Ivanov I. P. Metodika kommunarskogo vospitaniya. — M.: Prosveshchenie, 1990. 143 s.
6. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1976. 187 s.
7. Mudrik A. V. Kollektiv i lichnost' (iz istorii pedagogicheskogo naslediya). — M.: Znanie, 1974. 95 s.
8. Platonova S.M. Vospitanie demokraticheskoi kul'tury lichnosti shkol'nika v kollektivnoi organizatorskoi deyatel'nosti: dis. ...kand. ped. nauk. SPb, 2004. 218 s.
9. Problemy demokratizatsii pedagogicheskogo protsessa v shkole: metod. rekomendatsii. SPb.: Obrazovanie, 1991. 62 s.
10. Rozhkov M.I. Baiborodova L.V. Teoriya i metodika vospitaniya: ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M.: VLADOS, 2004. 256 s.
11. Yugova M.A. Razvitie demokraticheskoi kul'tury studentov yuridicheskogo vuza: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk / M.A. Yugova. Ekaterinburg, 2003. 22 s.
12. Kazakov I.S. Samoproektirovanie – analiz ponyatiya // Vestnik Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta turizma i kurortnogo dela. 2011. № 2. S. 130-133.

УДК 37.018

Воспитание демократической культуры участников образовательного процесса

¹ Людмила Васильевна Байбородова

² Вера Валентиновна Белкина

¹ Ярославский государственный педагогический университет, Российская Федерация
150000. г. Ярославль, ул. Республиканская, 108
Доктор педагогических наук, профессор

² Ярославский государственный педагогический университет, Российская Федерация
150000. г. Ярославль, ул. Республиканская, 108
Кандидат педагогических наук

Аннотация. Статья посвящена вопросу воспитания демократической культуры участников образовательного процесса. Представлены концептуальные основы воспитания демократической культуры личности, рассматривается система педагогических средств, способствующих эффективной организации процесса воспитания демократической культуры, ведущая роль среди которых отводится методике коллективной творческой деятельности и развитию самоуправления. Уделяется внимание способам организации эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Также в статье анализируются возможности учебного процесса для развития основных компонентов демократической культуры учащихся и педагогов за счет использования содержания учебных предметов и развитие системы отношений между педагогами и учащимися.

Ключевые слова: демократическая культура личности; воспитание; взаимодействие; самоуправление; участники образовательного процесса; принципы; педагогические средства воспитания демократической культуры.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

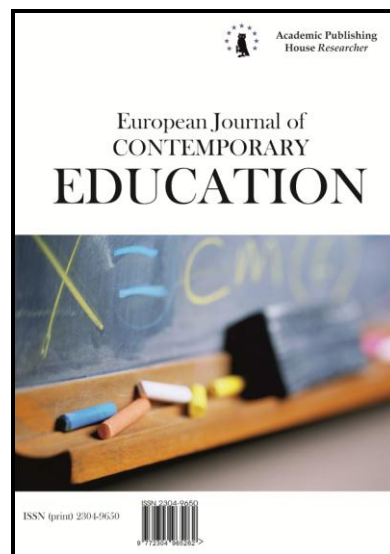
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 8, No. 2, pp. 94-102, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



UDC 004:371.388

The Complex Tasks Using for Practical Work in the Study of Computer Science in High School

Nelya V. Degtyareva

Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Ukraine

40009, 17 Komintern St., Sumy

Lecturer of Computer Science

E-mail: nelya-d@yandex.ru

Abstract. In this article discusses methods for diagnosing of training results of high school students in the study of computer science. The author highlights the positive aspects of some methods of diagnosing and discusses the need for combining tasks in the practical work: testing, integrative tasks and tasks of competency-based. The author argues that testing helps to master the theoretical foundations of computer science, practical exercise promotes the development of skills of used information technology, the creative task stimulates intellectual activity and an unconventional approach to solving.

The author gives an example of the practical work for the study of spreadsheets. In practical work demonstrates the testing and use of various types of tests in more detail. This article describes the results of a survey of teachers and students about objective method of diagnostics of knowledge. There is a study of the formation of IT-competencies and core competencies while performing tasks such.

Keywords: complex tasks; diagnosis results teaching; tests; practical work.

Введение. Выпускник общеобразовательной школы должен иметь не только фундамент умений, знаний и навыков, необходимых для поступления в высшие учебные заведения, но и определенный уровень сформированных ключевых, в том числе и информатических компетентностей. Достижению цели обучения способствует правильный выбор учителем методов и форм работы. Вышесказанное касается и диагностирования результатов учебной деятельности учеников. Объектом школьного диагностирования

является также и уровень компетентностей, формирование мотивации обучения, развитие устной речи, логического мышления, умения аргументировано строить доказательство и т.д.

Материалы и методы. Изучению проблемы диагностирования учебной деятельности учащихся в разное время уделяли внимание такие методисты и ученые, как А.М. Алексюк, Г.Г. Ващенко, Л.Р. Джелилова, О.Л. Дымарская, М.Б. Евтух, С.Б. Карлсон, О.Г. Колгатин, О.С. Масалитина, Н.В. Морзе, В.М.Полонский, П.И. Пидкасистый, С.Ф. Сухорский, М.М. Фицула, Н. Фредериксен, П.С. Ухань и др. [1-9]

Данное исследование направлено на изучение условий формирования информатических компетентностей учащихся старших классов с помощью комплексных заданий при проведении практических работ по информатике. В процессе исследования применялись наблюдательные, диагностические методы, а также педагогический эксперимент.

Обсуждение результатов. Учитель современной школы должен уметь правильно выбирать технологию обучения, разрабатывать собственную методику [10, с. 11]. Это касается также и процесса диагностирования. Чаще всего в работах исследователей встречаются такие методы диагностирования учебной деятельности учащихся средней школы: устный, письменный опросы, тестирование, проведение практических работ, портфолио, метод проектов, игровые методы.

Рассмотрим подробнее целесообразность применения некоторых указанных методов на уроках информатики [11, с. 167-170]. Устная форма опроса предусматривает построение диалога между учителем и учащимся. Таким образом, учитель имеет возможность оценить общее развитие школьника, научить формулировать мысли, используя научную терминологию, способствовать развитию умения аргументировать ответ, иллюстрировать их примерами. Кроме того, выпускник должен уметь корректировать свои представления об изучаемом объекте, уметь воспринимать критику и отстаивать свою точку зрения. Все эти положительные моменты можно задействовать на уроках информатики не только при опросе, но и при защите учащимся практической работы после её выполнения. Однако необходимо помнить, что проведение устного опроса требует немалого мастерства от учителя, поскольку необходимо активизировать весь класс, задействовать всех учащихся к обсуждению, стимулировать активную мыслительную деятельность, формулировать вопросы, научить их выслушивать ответ, терпимо относиться к иной точке зрения.

Письменные работы на уроках информатики используются крайне редко, поскольку практическая направленность дисциплины предусматривает работу за компьютером. Однако в случае изучения алгоритмизации и программирования делают и этот вид работы целесообразным. Реализация основных принципов обучения информатики при использовании устного и письменного методов диагностирования результатов учебной деятельности учащегося достаточно ограничено, поскольку развитие интеллектуальных способностей школьника и навыки применения знаний возможны лишь при работе непосредственно с компьютером.

Выполнение практических работ является самым эффективным методом изучения программных средств. Основными целями проведения практических задач являются уточнение, систематизация и углубление знаний теоретического материала, приобретение умений, отработка навыков использования отдельных функций программных средств, формирование интеллектуальных навыков и умения планировать и организовывать собственную деятельность. Сложно переоценить работу с компьютером на уроках информатики. Закрепление, повторение, выполнение проектов, оценивание – все это проводится с использованием объекта изучения. Целостно усвоить материал учащийся может лишь при условии выполнения практической работы самостоятельно за компьютером. Определенный уровень информатических компетентностей выпускника формируется лишь при условии наличия у него знаний, умений, навыков, опыта использования последних в учебных ситуациях [12, с. 115-116]. Соответственно, школьнику необходимо сначала приобрести указанный опыт использования информационных технологий. В этом случае он имеет возможность критически оценить полноту собственных знаний, умений и навыков самостоятельной работы и соответственно определиться при выборе дифференцированных заданий в будущем.

Оценивание практической работы является сложным процессом и требует квалифицированного подхода учителя. Психологические изменения в подростковом возрасте позволяют старшекласснику оценить собственные усилия, затраченные на выполнение работы. Кроме того от учащегося требуется не только выполнять практическую работу, но и правильно называть операции, функции, которые были использованы для достижения результата. При этом важным является и правильное использование терминов. Также он должен уметь доказать необходимость применения того или иного шага при выполнении работы в целом, проанализировать собственную деятельность, оценить рациональность функций и действий, которые были выбраны для выполнения поставленной задачи. Отметка выставляется учителем за выполнение работы в целом, где учитываются и собственно выполнение задания, его оформление, умение правильно сохранять на внешние носители данных, придерживаться требований, перечисленных учителем при проведении инструктажа.

Оценивание теоретической подготовки школьников лучше проводить с помощью тестирования. Изучение его применения в различных дисциплинах, использование тестов для активизации учащихся, дифференциации обучения и других продолжают и сейчас. Активно изучаются методики создания разных типов тестовых заданий. Многие исследователи придерживаются мнения о необходимости использования тестирования для текущего и итогового диагностирования. Положительные стороны применения тестовых заданий очевидны – удобство использования, особенно для учителей информатики; оперативность результатов; объективность оценивания; отношение самих учащихся к тестированию; возможность проверить результаты усвоения большого количества материала и т.д. К тому же существуют разные виды заданий: тестирование открытого типа (на введение ответа, дополнение), закрытого типа (с одним правильным вариантом ответа, с множественным выбором, установление соответствия и др.).

Следует отметить, что существуют моменты, когда тестирование не обеспечивает отображения полной картины уровня овладения учебным материалом учащимся. От учащегося старших классов все чаще требуется проявить творчество, нестандартный подход к решаемой задаче. И здесь следует отметить, что творчество учащегося нельзя проверить тестированием. Для этого необходимы нестандартные задания, проекты.

Выбор методов диагностирования и форм проведения отдельных этапов урока зависит от дисциплины, специфики учебного материала, типа урока и т.д. В виде тестирования можно и нужно проверять уровень освоения теоретического материала. При этом экономиться время урока, проводится оперативное оценивание, вовремя корректируются методы обучения, определяется потенциал решения творческих задач. Но творческие задания должны содержать практическую работу учащегося, подготовку презентаций, выполнение проекта, защиту выполненной работы.

Вышеизложенное дает возможность прийти к выводу, что все перечисленные методы необходимо использовать на уроках информатики в зависимости от темы, профильной направленности класса, других показателей.

В рамках исследования была предложена такая структура построения практической работы:

- тестирование – показатель начального и среднего уровня учебных достижений учащегося (соответствует отметкам «1»-«4») (здесь и далее оценивание соответствует 12-бальной системе, принятой в Украине);

- практические работы интегративного характера – средний и достаточный уровни учебных достижений школьника (соответствует отметкам «5»-«9»);

- творческие практические задания, включая компетентностные – высокий уровень учебных достижений учащегося (соответствует отметкам «10»-«12»).

С помощью таких комплексных заданий, которые будут содержать разные методы диагностирования результатов обучения школьника, учитель оценивает полную картину уровня освоения учебного материала, а также имеет возможность реализовать дифференцированный подход. Систематическое же использование таких заданий помогает сформировать у учащихся отдельные компоненты информатических компетентностей.

Проведенное психолого-педагогическое наблюдение за учебной деятельностью учащихся, посещение уроков информатики и изучение опыта, методической работы

учителей (обсервационные методы), а также анкетирование учителей старших классов, студентов педагогических университетов и учеников старших классов (диагностические методы) дало возможность сделать следующие выводы:

- большинство учителей (88,3%) используют один из методов диагностирования результатов, некоторые используют теоретические и практические методы диагностирования, но оценивают их отдельно (11,7%);

- объединение нескольких методов диагностирования и комплексного их оценивания считают целесообразным 86,4% анкетированных, 11,5% считают, что такой подход требует дополнительных неоправданных затрат времени, 2,9% не определились с ответом;

- из учителей считают, что наиболее объективное оценивание обеспечивает применение таких методов: практическая работа - 49% тестирование – 20,7%, устный опрос – 9,3%, выполнение проектов – 5,6%, письменная работа – 5,8%, ни один метод не обеспечивает объективного оценивания – 9,6%;

- большинство учащихся более объективными считают следующие методы диагностирования: тестирование – 49,3%, практические работы – 12,1%, проекты – 13,8%, формы интерактивного обучения – 10%, не определились с конкретным ответом – 14,8%.

Рассмотрим пример. Изучая работу с электронными таблицами, учащимся предлагается выполнить практическую работу «Графический анализ данных при построении диаграмм в табличном процессоре Microsoft Excel» [13, с. 121-122]. Практическая работа включала себя задания тестовые, практические интегративные и задание с элементом творчества

Тестирование (оценивается 4 балами)

1. Вопросы на дополнение (введение текста вручную)

1.1. Графическое изображение зависимости между разными величинами называют (диаграммой).

1.2. Какой тип диаграмм представляет собой расположенные вертикально столбцы и предназначен для сравнения значений по категориям? (гистограмма)

1.3. Назовите основное отличие структуры окна табличного процессора от структуры окна текстового процессора одного пакета прикладных программ (строка формул)

1.4. Как называют файл, созданный в табличном процессоре? (книга)

2. Задание с альтернативными ответами (да/нет)

Являются ли правильными следующие утверждения?

2.1. Диаграммы должны размещаться исключительно на отдельных листах (нет).

2.2. В любой момент во время работы с электронной таблицей одна из ячеек или диапазон ячеек является выделенным (иногда называют активным, текущим) (да).

2.3. При внесении изменений в таблицу, на основе которой строилась диаграмма, изменяется и сама диаграмма (да).

2.4. После построения диаграммы нельзя изменить тип диаграммы или внести изменения в параметры (нет).

3. Задания с одним правильным ответом (одиночный выбор)

3.1. Определите тип диаграммы для построения одного ряда положительных данных или отображения вклада каждого значения в общую сумму:

а) круговая (+)

б) гистограмма

в) график

г) линейчатая

3.2. Определите тип диаграммы для отображения изменения данных за одинаковые промежутки времени:

а) круговая

б) гистограмма

в) график (+)

г) линейчатая

3.3. На круговой диаграмме каждому ряду данных соответствует определенный цвет. Как называется элемент диаграммы, в котором расшифруются эти цвета?

а) заголовки

б) подписи данных

в) легенда (+)

г) таблица данных

3.4. К какой из категорий функций относятся функции «если», «и», «не»?

а) математические

б) статистические

в) логические (+)

г) текстовые

4. Задание на определение порядка действий (или установление соответствия)

4.1. Определите порядок действий для построения диаграммы с помощью мастера построения диаграмм.

Выбор типа диаграммы 2

Выделение диапазона ячеек 1

Изменение параметров диаграммы 3

4.2. Определите порядок действий для отображения всех слов в ячейке в несколько строк.

Вызвать контекстное меню 2

Выделить необходимый диапазон ячеек 1

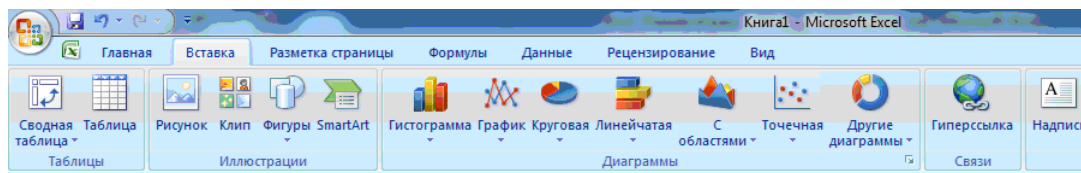
Найти вкладку «Выравнивание» 4

Установить флажок «Переносить по словам» 5

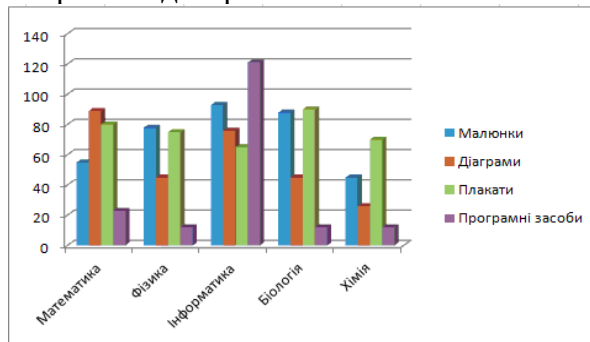
Выбрать функцию «Формат ячеек» 3

5. Выбор части изображения.

5.1. Укажите кнопку на панели инструментов, с помощью которой можно построить круговую диаграмму.



5.2. Укажите область построения диаграммы



При внедрении в учебный процесс экспериментального исследования устанавливался режим случайного порядка вопросов, который использовался независимо от количества заданий в тестировании. Это позволило предупредить угадывание, списывание, консультирование одного учащегося другим. Получив от одного до четырех баллов за тестирование, учащийся приступал к выполнению практической составляющей комплексных заданий. Практическая часть, в свою очередь, была поделена на интегративный и компетентностный элементы.

Суть задания интегративного характера состояла в следующем. В работе предлагалось построить разного типа диаграммы на основе таблиц предыдущей практической работы, которая состояла в создании и заполнении 3-х таблиц. Также отрабатывались умения изменять параметры диаграммы: расположить на текущем и отдельном листах, вставить обозначения рядов, расшифровать легенду. Кроме того, учащимся было необходимо открыть заготовку, подготовленную учителем, где на основании уже построенных диаграмм

необходимо охарактеризовать зависимость между величинами, проанализировать рост или спад категорий, указать соотношения между элементами. Это задание было направлено на формирование умения анализировать графические данные. Здесь предлагались разные типы диаграмм: круговые, графики с одной переменной, гистограммы для одной категории. Творческое задание содержало более сложную диаграмму с несколькими категориями данных для сравнения и выполнения анализа данных [13, с.122-123].

Разные виды работы учащихся способствовали формированию отдельных компонентов компетентностей как информатических, так и ключевых в целом, что отображено в таблице.

Составляющие элементы практической работы с комплексными заданиями	Методы и виды работы	Формирование ключевых компетентностей	Формирование информатических компетентностей
Теоретическая	Тестирование	Формируется научное понимание материала, культура письменного ответа, умение отвечать лаконично и по сути вопроса, умение принимать решения	Формируются теоретические знания по информатике, умение интерпретировать свои практические умения
	Защита практической работы	Развиваются применение основных умственных операций, коммуникабельность, умение быстро реагировать на вопросы в реальном времени, определять утверждения необходимые для аргументации и такие, которые доказывать не нужно. Развивается устная речь.	Формируется понимание применения отдельных операций и функций программных средств, формируются теоретические знания
Практическая	Репродуктивная	Формируется умение использовать необходимые для решения задачи программные продукты, умение правильно оценивать полученные данные, находить необходимый материал, умение работать самостоятельно	Отработка навыков, приобретение умений, получение опыта работы с информационными технологиями
	Интегративная	Формируются исследовательские качества, умение самостоятельно отбирать необходимые данные для получения результата, воспитывается инициативность, самостоятельность	Учащийся анализирует полученное задание, строит алгоритм его выполнения, учится оценивать потенциал своих способностей, систематизировать свои знания

Компетентностная (творческая)	Творческое задание	Происходит формирование навыков самообразования, поисково-исследовательской деятельности, навыков систематизации знаний, способностей к развитию собственных компетентностей	Демонстрирует полученные знания, умения, навыки, понимание целесообразности применения программных методов, путей решения задачи, учится находить рациональный и нестандартный метод решения
----------------------------------	--------------------	--	--

Заключение. Комбинируя разные методы обучения при проведении практических работ по информатике, педагог имеет возможность не только объективно оценить успехи учащихся, но и способствовать формированию как информатических, так и ключевых компетентностей выпускников.

Для проведения практической работы предлагается использовать комплексные задания, которые представлены тестированием, заданиями интегративного характера, с элементом творчества (компетентностным). Таким образом, учащийся вынужден выполнять все виды работы, формируя тем самым отдельные компоненты информатических компетентностей: тестирование – для освоения теоретических основ информатики; практическое задание – для формирования навыков работы с информационными технологиями; творческое задание, которое стимулирует развитие интеллектуальной деятельности и нестандартного подхода к решению.

Примечания:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник для студ., аспір. та молодих викладачів навч. закладів / А.М. Алексюк К.: Либідь, 1998. 560 с.
2. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання / Г.Г. Ващенко. К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. 405 с.
3. Джелилова Л.Р. Контроль и коррекция знаний как фактор совершенствования профессиональной подготовки студентов / Л.Р. Джелилова // Ученые записки Крымского государственного индустриально-педагогического университета. Симферополь: "Таврия". Вып. 1. 2001. С. 48-54.
4. Дымарская О.Л. Трансформация функций плитного среднего образования. Автореф. дисс. ... канд. социолог. наук: 20.00.04 / О.Л. Дымарская. М., 2003. 23 с.
5. Євтух М.Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: монографія / М.Б. Євтух, Е.В. Лузік, Л.М. Дибкова. К.: КНЕУ, 2010. 248 с.
6. Масалітіна О.С. Педагогічні умови застосування тестів для контролю навчально-пізнавальної діяльності старшокласників: дис.... докт. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Масалітіна. Харків, 1999. 421 с.
7. Морзе Н.В. Інформатична компетентність учнів може бути вищою від компетентності тих, хто їх навчає? (за матеріалами моніторингового дослідження з інформатичних компетентностей випускників шкіл в Україні) / Н.В. Морзе, О.В. Барна, В.П. Вембер та ін // Комп'ютер в школі і сім'ї. 2010. №8. С. 3-8.
8. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.
9. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студ. пед. вузов и педколледжей / П.И. Пидкасистый. М.: Педагогическое об-во России, 1998. 640 с.
10. Рамський Ю.С. Зміни в професійній діяльності вчителя в епоху інформатизації освіти / Ю.С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. №5 (12). С. 10-12.

11. Дегтярьова Н.В. Доцільність поєднання різних форм контролю знань на уроках інформатики в старших класах / Н.В. Дегтярьова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2010. №4 (6). С. 166-173.

12. Дегтярева Н.В. Уровни ИКТ-компетентностей учеников старших классов общеобразовательных школ / Н.В. Дегтярева // Инновационные технологии обучения физико-математическим дисциплинам: Материалы IV Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Мозырь, 27-30 марта 2012 года. Мозырь, 2012. С. 115-116.

13. Дегтярьова Н.В. Особливості оцінювання комплексних завдань з інформатики в старших класах загальноосвітньої школи / Н.В. Дегтярьова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Чернігів: ЧПНУ, 2013. С. 119-124.

References:

1. Aleksyuk A.M. Pedagogika vishchoї osviti Ukraїni: Istoriya. Teoriya: Pidruchnik dlya stud., aspir. ta molodikh vkladachiv navch. zakladiv / A.M. Aleksyuk K.: Libid', 1998. 560 s.

2. Vashchenko G.G. Zagal'ni metodi navchannya / G.G. Vashchenko. K.: Ukraїns'ka Vidavniha Spilka, 1997. 405 s.

3. Dzhelilova L.R. Kontrol' i korrektsiya znanii kak faktor sovershenstvovaniya professional'noi pidgotovki studentov / L.R. Dzhelilova // Uchenye zapiski Krymskogo gosudarstvennogo industrial'no-pedagogicheskogo universiteta. Simferopol': "Tavriya". Vyp. 1. 2001. S. 48-54.

4. Dymarskaya O.L. Transformatsiya funktsii plitnogo srednego obrazovaniya. Avtoref. diss. ... kand. sotsiolog. nauk: 20.00.04 / O.L. Dymarskaya. M., 2003. 23 s.

5. Evtukh M.B. Innovatsiini metodi otsinyuvannya navchal'nikh dosyagnen': monografiya / M.B. Evtukh, E.V. Luzik, L.M. Dibkova. K.: KNEU, 2010. 248 s.

6. Masalitina O.S. Pedagogichni umovi zastosuvannya testiv dlya kontrolyu navchal'no-piznaval'noi diyal'nosti starshoklasnikov: dis.... dokt. ped. nauk: 13.00.01 / O.S. Masalitina. Kharkiv, 1999. 421 s.

7. Morze N.V. Informatichna kompetentnist' uchniv mozhe buti vishchoyu vid kompetentnosti tikh, khto ikh navchae? (za materialami monitoringovogo doslidzhennya z informatichnikh kompetentnostei vipusnikov shkil v Ukraїni) / N.V. Morze, O.V. Barna, V.P. Vember ta in // Komp'yuter v shkoli i sim'ї. 2010. №8. S. 3-8.

8. Polonskii V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike / V.M. Polonskii. M.: Vysshaya shkola, 2004. 512 s.

9. Pidkasiyati P.I. Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya stud. ped. vuzov i pedkolledzhei / P.I. Pidkasiyati. M.: Pedagogicheskoe ob-vo Rossii, 1998. 640 s.

10. Rams'kii Yu.S. Zmini v profesiinii diyal'nosti vchitelya v epokhu informatizatsii osviti / Yu.S. Rams'kii // Naukovii chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya № 2. Komp'yuterno-orientovani sistemi navchannya: Zb. naukovikh prats'. K.: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2007. №5 (12). S. 10-12.

11. Degtyar'ova N.V. Dotsil'nist' poednannya riznikh form kontrolyu znan' na urokakh informatiki v starshikh klasakh / N.V. Degtyar'ova // Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovatsiini tekhnologii. 2010. №4 (6). S. 166-173.

12. Degtyareva N.V. Urovni ИКТ-компетентностей учеников старших классов обshcheобразовatel'nykh shkol / N.V. Degtyareva // Innovatsionnye tekhnologii obucheniya fiziko-matematicheskimi distsiplinami: Materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf., Mozyr', 27-30 marta 2012 goda. Mozyr', 2012. S. 115-116.

13. Degtyar'ova N.V. Osoblivosti otsinyuvannya kompleksnikh zavdan' z informatiki v starshikh klasakh zagal'noosvitn'oї shkoli / N.V. Degtyar'ova // Visnik Chernigivsk'ogo natsional'nogo pedagogicheskogo universiteta imeni T.G. Shevchenka. Chernigiv: ChPNU, 2013. S. 119-124.

УДК 004:371.388

Диагностирование результатов обучения учащихся старших классов с помощью комплексных заданий в процессе изучения информатики

Неля Валентиновна Дегтярева

Сумский государственный педагогический университет имени А.С. Макаренко, Украина
40009, ул. Коминтерна, 17, г. Сумы

Преподаватель

E-mail: nelya-d@yandex.ru

Аннотация. В работе рассматриваются методы диагностирования результатов обучения старшеклассников в процессе изучения информатики. Отмечая преимущества некоторых методов диагностирования, аргументируется целесообразность объединения тестирования, практических заданий репродуктивного, интегративного характера и включения компетентностного задания в одну практическую работу. Рассматривается формирование информатических и ключевых компетентностей при выполнении таких заданий.

Ключевые слова: комплексные задания; диагностирование результатов учебной деятельности; тестирование; практическая работа.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House

Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

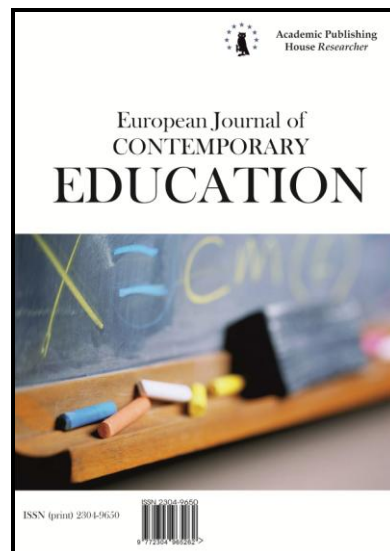
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 8, No. 2, pp. 103-111, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



UDC 37

The Psychological-Pedagogical Fundamentals of the Aggressive Behavior of Teenagers

Nataliya V. Borodina

Sochi State University, Russian Federation
26a, Sovetskaya str., Sochi, 354000
PhD, Associate Professor
E-mail: borodinanatali@mail.ru

Abstract. This article provides an analysis of the psychological-pedagogical context of the socialization of teenage aggression. The issue of aggressive behavior is examined in terms of the deviant behavior of teenagers. The author marks out the types of aggression, the degree and forms of its manifestation and characterizes the differences between the terms “aggression” and “aggressiveness”.

Keywords: aggression; aggressiveness; teenager; conduct deficiencies; deviant behavior.

Введение. Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в современном обществе, обостряет возможность агрессивных реакций в личностном развитии и поведении подростков. В настоящее время, когда на планете, отмечаются в большом количестве террористические атаки, в которых, как правило, участвуют очень молодые люди, когда во всех странах наблюдается рост подростковых правонарушений, связанных с применением насилия над людьми, необходимость изучения агрессивного поведения подростков для профилактики его последствий становится еще более актуальной. Проявление агрессивности в отношении окружающих свидетельствует о том, что растущий человек не умеет владеть собой, управлять своими эмоциями. В отсутствии проявлений патологических состояний это явление следует отнести к издержкам воспитания. Агрессивность делает подростка деструктивным, мешает нормальной его социализации, вредит реализации его личных жизненных планов.

Материалы и методы. Исследованию проблем агрессивного поведения подростков были посвящены работы Т.П. Авдуловой, А. Бандура, Н.М. Платоновой, Л.М. Семенюк, А.Ю. Монаховой и др. исследователей, рассматривавших различные аспекты данного явления. В нашей статье мы опираемся на теоретические исследования специфических особенностей и проблем старшего подросткового возраста (Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, М.И. Фельдштейн, И.В. Шаповаленко; Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.), исследования сущности агрессии и агрессивного поведения и связанных с ними подростковых девиаций (Т.А. Донских, Е.В. Змановская, А.Е. Личко, Ц.П. Короленко, Ю.Б. Можгинский, Н.М. Платонова, Ю.В. Попов, А.А. Реан, И.А. Фурманов; А. Бандура, Э. Фромм и др. [14])

Обсуждение. Опираясь на точку зрения Э. Фромма, считающего *агрессией* любые действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному, мы рассматриваем *агрессию* как вид *девиантного (отклоняющегося) поведения* и его проявление в реальном поведении или фантазировании с целью подчинения себе других людей или доминирования над ними.

В современной психологии принято различать *агрессию* как отдельные действия и поступки, и *агрессивность* – как *относительно устойчивое свойство личности*, определяющее склонность реагировать на окружающий мир преимущественно враждебно. *Агрессивность* формируется в процессе социализации ребенка и закладывается уже в дошкольном детстве, во многом определяя дальнейшие пути развития личности.

В социально-педагогической литературе [3, с.78] *агрессивность* [от лат. aggressio – нападать] – враждебность, свойство или черта личности, подчеркивающая ее тенденцию причинять неприятности, нападать, наносить вред другим людям и окружающему миру. Кроме того, *агрессивность* определяется как стабильная, устойчивая характеристика, свойство, отражающее осознаваемую или неосознаваемую предрасположенность личности к достаточно последовательному агрессивному поведению, целью которого является причинение объекту физического или психологического вреда.

В психологии под *агрессивностью* понимается свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъективных отношений. Вероятно, деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности, так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу.

Кроме того, если *агрессия* есть совокупность определенных действий, причиняющих ущерб другому объекту, то *агрессивность* обеспечивает готовность личности, на которую направлена агрессия, воспринимать и интерпретировать поведение другого соответствующим образом [там же, с.66]. Мы воспринимаем *агрессивность* как свойство личности, выражающееся в *готовности к агрессии* [8, с.49].

Различие понятий «агрессия» и «агрессивность» ведет к важным выводам. С одной стороны, не за всякими агрессивными действиями субъекта действительно стоит агрессивность личности. С другой стороны, агрессивность человека не всегда проявляется в явно агрессивных действиях. В случае агрессивных действий неагрессивной личности в основе этих действий лежит фактор ситуации. В случае же агрессивных действий агрессивной личности первенство принадлежит личностным качествам.

Агрессия, таким образом, бывает *ситуативной* и *личностной, устойчивой и неустойчивой*.

Ситуативная агрессивность проявляется эпизодически, в то время как *личностная агрессивность* является устойчивой индивидуальной чертой поведения, выступающей везде и всегда, где для этого складываются подходящие условия.

Для нас важно, что агрессивность как свойство личности, поддается измерению, изучению и при необходимости – психологической и социально-педагогической коррекции.

В качестве *черты личности агрессивность* может быть тесно связана с *жестокостью*, но не совпадать с ней. Если жестокость всегда порицаема, то агрессивность часто принимает социально приемлемые формы, например в спорте. Агрессивный человек может быть и не жестоким, если в его действиях нет мотива причинения страданий и мучений ради них самих. Жестокий человек всегда агрессивен [12, с.18].

Агрессия может варьировать по *степени интенсивности и форме проявлений*: от демонстрации неприязни и недоброжелательности до словесных оскорблений (*вербальная агрессия*) и применения грубой физической силы (*физическая агрессия*).

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что *агрессивность* условно можно разделить:

- по *направленности на объект*: на внешнюю (гетеро), характеризующуюся открытым проявлением агрессии в адрес конкретных лиц (прямая агрессия) либо на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение (смещенная агрессия), а также на внутреннюю (ауто), характеризующуюся выражением обвинений или требований, адресованными самому себе;

- по *способу выражения*: на произвольную, возникающую из желания воспрепятствовать, навредить кому-либо, обойтись с кем-то несправедливо, кого-нибудь оскорбить. а также на непроизвольную, представляющую собой нецеленаправленный и быстро прекращающийся взрыв гнева или ярости, когда действие не подконтрольно субъекту и протекает по типу аффекта;

- по *конечной цели*: на инструментальную (конструктивную), когда действия имеют позитивную ориентацию и направлены на достижение цели нейтрального характера, а агрессия используется при этом лишь в качестве средства (здесь рассматривают индивидуальную инструментальную - своекорыстную и бескорыстную, а также социально мотивированную инструментальную - асоциальную и просоциальную агрессию), а также на враждебную (деструктивную), когда в действиях прослеживается стремление к насилию, а их целью является нанесение вреда другому человеку.

В процессе исследования мы, изучая агрессивное поведение подростков, опирались на представления психологов А. Басс и А. Дарки [5], определивших следующие виды диагностируемых поведенческих реакций человека, проявляющихся как *агрессивность*:

1. *Физическая агрессия* – использование физической силы против другого лица.
2. *Косвенная агрессия*, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.
3. *Раздражение* – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).
4. *Негативизм* – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.
5. *Обида* – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.
6. *Подозрительность* – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.
7. *Вербальная агрессия* – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятие, угрозы).
8. *Чувство вины* – выражает возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызания совести.

Все многообразие форм проявления агрессии исследователи разделяют на агрессию, направленную на *других* и аутоагрессию - агрессию, направленную *на себя*.

С точки зрения *деструктивной направленности* поведения при проявлении агрессивности различают: нарушения поведения – одиночный агрессивный тип; нарушения поведения – групповой агрессивный тип и нарушения поведения в виде непокорности и непослушания [13].

Нарушения поведения – одиночный агрессивный тип. Кроме указанных выше общих диагностических критериев поведенческих нарушений, у подростков описываемого типа имеет место также доминирование агрессивного в физическом или вербальном плане поведения. Преимущественно оно направлено против взрослых и родственников. Такие подростки склонны к враждебности, словесной брани, наглости, непокорности и негативизму по отношению к взрослым, постоянной лжи, прогулам и вандализму. Они обычно даже не стараются скрыть свое антисоциальное поведение. Часто рано начинают вовлекаться в сексуальные отношения, употребляют табак, алкоголь и наркотики. Агрессивное антисоциальное поведение может носить форму хулиганств, физической

агрессии и жестокости по отношению к сверстникам. В тяжелых случаях наблюдаются дезорганизация поведения, воровство и физическое насилие.

У многих из этих подростков нарушаются социальные связи, что проявляется в невозможности установить нормальные контакты со сверстниками. Они могут быть аутичными или держаться изолированно. Некоторые из них дружат с гораздо более старшими или, наоборот, более младшими, чем они, или же имеют поверхностные отношения с другими антисоциальными молодыми людьми.

Для большинства подростков, отнесенных к одиночному агрессивному типу, свойственна низкая самооценка, хотя они иногда проецируют образ «жесткости». Характерно, что они никогда не заступаются за других, даже если это им выгодно. Их эгоцентризм проявляется в готовности манипулировать другими в свою пользу без малейшей попытки добиться взаимности. Они не интересуются чувствами, желаниями и благополучием других людей.

Редко испытывают чувство вины или угрызания совести за свое бездушное поведение и стараются обвинить других. Эти подростки не только часто испытывают необыкновенную фрустрацию, особенно потребности в зависимости, но и совершенно не подчиняются никакой дисциплине. Их недостаточная социальность проявляется не только в чрезмерной агрессивности почти во всех социальных аспектах, но и в недостаточности сексуального торможения. Таких детей рассматривают в целом как плохих и часто наказывают. К сожалению, подобные наказания почти всегда усиливают выражение ярости и фрустрации, носящие дезадаптивный характер вместо того, чтобы способствовать облегчению проблемы.

Вместе с тем, отличительной особенностью такого агрессивного поведения является одиночной, а не групповой характер деятельности.

Нарушения поведения – групповой агрессивный тип [там же]. Характерной доминирующей особенностью является агрессивное поведение, проявляющееся, в основном, в виде групповой активности в компании друзей. Такое поведение всегда проявляется вне дома. Оно включает прогулы, деструктивные акты вандализма, серьезную физическую агрессию или выпады против других. Прогулы, воровство, а также довольно незначительные правонарушения и антисоциальные поступки являются скорее правилом, чем исключением.

Важной и постоянной динамической характеристикой такого поведения являются значительное влияние группы сверстников на поступки подростков и их чрезвычайная потребность в зависимости, выражающаяся в необходимости быть членом группы. Поэтому дети с названными нарушениями обычно дружат со сверстниками. Они часто обнаруживают интерес к благополучию своих друзей или членов своей группы и не склонны обвинять их или доносить на них.

Нарушения поведения в виде непокорности и непослушания [там же]. Существенной особенностью нарушения поведения с непокорностью и непослушанием является вызывающее поведение с негативизмом, враждебностью, часто направленное против родителей или учителей. Эти действия, встречающиеся при других формах расстройств поведения, однако, не включают более серьезных проявлений в виде насилия над другими людьми. Диагностическими критериями для такого типа нарушений поведения являются: импульсивность, раздражительность, открытое или скрытое сопротивление требованиям окружающих, обидчивость и подозрительность, недоброжелательность и мстительность.

Дети с указанными признаками поведения, часто спорят с взрослыми, теряют терпение, бранятся, сердятся, возмущаются и легко раздражаются другими. Они часто не выполняют просьб и требований других и специально раздражают их. Пытаются обвинить других в своих собственных ошибках и трудностях. Названные нарушения почти всегда проявляется дома и в школе при взаимодействии с родителями, другими взрослыми или сверстниками, которых ребенок хорошо знает.

Нарушения в виде непослушания и непокорности всегда препятствует нормальным взаимоотношениям с другими и успешному обучению в школе. У таких детей часто нет друзей, и они не довольны тем, как складываются человеческие отношения. Несмотря на нормальный интеллект, они плохо учатся в школе или совсем не успевают, поскольку не

хотят ни в чем участвовать. Помимо того, сопротивляются требованиям и хотят решать свои задачи без посторонней помощи.

С точки зрения *социальной направленности* различают *социализированное* антиобщественное поведение и *не социализированное* агрессивное поведение [там же].

К первой группе относятся дети, не имеющие ярко выраженных психических расстройств и легко адаптирующиеся к различным социальным условиям из-за низкого морально-волевого уровня регуляции поведения.

Ко второй группе относятся дети с негативным эмоциональным состоянием, которое является реакцией ребенка на напряженную, стрессовую ситуацию или психическую травму, либо представляют собой следствие неудачного разрешения каких-то личных проблем или трудностей.

Наблюдения показывают, что сущность агрессивного поведения подростков проявляется в анализе его мотиваций. Заметную роль в этой мотивации играют чувства и эмоции негативного характера – гнев, месть, враждебность, злость, отвращение, возмущение, страх, тревожность, вина. Агрессивное поведение, связанное с этими эмоциями, которые выражаются в драках, побоях, оскорблениях, телесных повреждениях, убийствах отчасти изнасиловании, в повреждении или уничтожении имущества.

Схожую классификацию нарушений поведения предлагает В.Т. Кондрашенко, определяя их как *отклонение от нормы внешне наблюдаемых действий (поступков), в которых реализуется внутреннее побуждение человека, проявляющихся как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения)*, т.е. агрессивное поведение подростков исследователь классифицирует как *девиантное* поведение.

Девиантное или отклоняющееся поведение, поскольку оно не обусловлено нервно-психическими заболеваниями, понятие социально-психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья. В связи с этим необходимы социальные, психологические и иные критерии для оценки его выраженности.

В отечественной литературе принято выделять непатологические и патологические формы девиантного поведения. Непатологические девиации - это нарушения поведения у психически здорового человека. В.В. Ковалев подчеркивает, что судить о девиантном поведении как о самостоятельном микросоциально-психологическом явлении можно лишь при отсутствии пограничной психической патологии, в противном случае имеющиеся нарушения поведения должны расцениваться как клинический признак этой патологии.

Однако в любом случае девиантное поведение сохраняет свою связь с половозрастными особенностями личности и ее непатологическими отклонениями, к числу которых применительно к детям можно отнести:

- психологические особенности возрастного развития,
- возрастные непатологические ситуационно-личностные реакции,
- особенности характера и социально-педагогическую запущенность.

А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова выделяют *четыре основных типа нарушений* у детей и подростков: антисоциальные (антиобщественные), делинквентные (противоправные), антидисциплинарные и аутоагрессивные.

Таким образом, анализ вышеназванных классификаций показывает, что вне зависимости от направленности и особенностей поведения в большинстве подходов *агрессивность является основной качественной характеристикой нарушений поведения*.

В психологических теориях, объясняющих природу и этиологию агрессивности, существует *три* отличных друг от друга подхода, отображенные в трех моделях (*психодинамической, фрустрационной, поведенческой*). Все они отражают воззрения и эмпирический опыт конкретных исследователей и психологических школ разного времени и представлены различными теориями.

Существующие на сегодняшний день *теории агрессии* по-разному объясняют причины и механизмы агрессивного поведения человека. Одни из них *связывают агрессию с инстинктивными влечениями* (З. Фрейд, А. Адлер, К. Лоренц, К. Хорни и др.), в других

агрессивное поведение трактуется как непосредственная реакция на фрустрацию (Дж. Доллард, Л. Берковитц, С. Розенцвейг и др.) [8, с.91].

Мы опираемся на показавшуюся нам более близкой, *теорию социального научения*, раскрывающую *поведенческую модель агрессивности*. Существующие экспериментальные данные в той или иной мере подтверждают все основные теории агрессии. Это говорит о многоаспектности и многоплановости феномена агрессии, о полифакторной обусловленности агрессии, как поведенческого акта, и агрессивности, как свойства личности. Однако экспериментально наиболее подтверждены фрустрационная теория агрессии и теория социального научения.

В настоящее время *теория социального научения* является одной из наиболее популярных. Во-первых, она является достаточно эффективной в предсказании агрессивного поведения, особенно, если есть *сведения об агрессоре и ситуации социального развития*. Во-вторых, в теории предлагаются некоторые методические средства коррекции агрессивного поведения детей.

В основе теории социального научения лежит представление об агрессии как усвоенном поведении в процессе социализации. Социализацией агрессии в рамках этой теории выступает процесс научения контролю собственных агрессивных устремлений или выражение их в формах, приемлемых в определенном сообществе, цивилизации. Социализация агрессии, по определению А.А. Реана, есть процесс и результат усвоения навыков агрессивного поведения и развития агрессивной готовности личности в ходе приобретения индивидом социального опыта [12, с.17].

Установлено, что «природный» агрессивный потенциал никуда не исчезает в более зрелом возрасте. Просто в результате социализации многие учатся регулировать свои агрессивные импульсы, адаптируясь к требованиям общества. Другие остаются весьма агрессивными, но учатся проявлять агрессию более тонко: через словесные оскорбления, скрытое принуждение, завуалированные требования, вандализм и другие тактические приемы. Третьи ничему не научаются и проявляют свои агрессивные импульсы в физическом насилии.

Исследованиями М. Мид [13] установлено, что социализация агрессии зависит от *трех* основных условий: раннего опыта воспитания ребенка в конкретной культурной среде, семейных традиций и эмоционального фона отношений родителей к ребенку. Изучая примитивные сообщества, оставшиеся на более ранних этапах цивилизации, она наблюдала очень интересные факты. Например, в тех сообществах, где ребенок имел негативный опыт (раннее отлучение ребенка от груди матери, редкое общение с матерью, одиночество ребенка в течение длительного времени, частое использование наказаний при отсутствии поощрений, отсутствие осуждения взрослыми враждебности детей по отношению друг к другу), у него, как правило, формировались отрицательные черты личности: тревожность, подозрительность, сильная агрессивность, эгоизм и жестокость.

Совершенно иное наблюдалось в сообществах, где вся структура жизни была построена на взаимопомощи и кооперации: с первых дней жизни ребенок окружался заботой и вниманием родителей или родственников, общение взрослых и детей было позитивно окрашено, наказания редки. Единственной особенностью поведения, которая вызывает строгость и недовольство родителей, являлась детская агрессивность. Драки и ссоры между детьми немедленно пресекались и детей учили конструктивному поведению. Например, вымещать гнев преимущественно на неодушевленных предметах. В результате у детей формировались мягкость в общении, альтруистическое отношение к другим. Очень схожие факты наблюдали и другие исследователи.

Таким образом, можно заключить, что на социализацию агрессии оказывают влияние *два* основных фактора [там же]:

1. *Наблюдение соответствующего способа действий*. Теория социального научения – это, в первую очередь, изучение человеческого поведения, ориентированного на образец. Образец в данном случае рассматривается как средство межличностного воздействия, благодаря которому возможно формирование (изменение) отношений или способа действий человека. Существенное внимание при этом уделяется изучению влияния первичных посредников социализации, а именно образца отношений и поведения родителей, на обучение детей агрессивному поведению. Установлено, что в семьях

агрессивных детей выявлена большая распространенность агрессивных проявлений со стороны взрослых по сравнению с семьями неагрессивных детей. Этим было доказано, что поведение родителей представляет собой модель агрессии и что у агрессивных родителей обычно бывают агрессивные дети.

Кроме того, в психологической литературе, посвященной насилию в семье, описывается так называемый «цикл насилия». Его суть сводится к тому, что дети, видевшие проявления физического насилия в отношениях собственных родителей, склонны воспроизводить подобные действия в общении с другими людьми.

Таким образом, когда родители демонстрируют личный пример агрессивного поведения, они «преподают урок» научения насилию [там же]:

- *эффект адаптации* – ребенок, ставший свидетелем насилия со стороны родителей, зачастую открывает для себя совершенно новый опыт поведения, то есть через наблюдение он обучается вербальным и/или физическим реакциям, которые ранее отсутствовали в его поведенческом репертуаре и с помощью которых можно причинять вред окружающим либо защитить свои интересы (механизмы иммитации и копирования);

- *эффект снятия запретов* – ребенок, наблюдающий агрессивные действия родителей, может бессознательно «пересмотреть» или осознанно кардинально изменить свои взгляды и поставленные им самим ограничения подобного поведения (механизмы идентификации и подражания). Его позиция может стать таковой, что если другие безнаказанно проявляют агрессию, то и мне позволено то же самое;

- *эффект утраты эмоциональной восприимчивости* – ребенок настолько привыкает к насилию, его последствиям и признакам чужой боли, что перестает рассматривать агрессию как особую, крайнюю форму поведения. Поэтому его уже фактически ничего не удерживает от реализации агрессивных действий;

- *эффект изменения образа реальности* – часто дети, наблюдающие бесконечное насилие, становятся склонными ожидать его в любую минуту, а, следовательно, начинают воспринимать окружающий мир как враждебно настроенный по отношению к ним. Такое искажение может привести к формированию механизма «оборонительного поведения»: постоянному обостренному ощущению угрозы и к склонности реагировать агрессивно на любые стимулы.

2. *Социальное подкрепление* [там же]. Теория *социального научения* считает, что другим важным элементом этой теории является характер подкрепления агрессивного поведения со стороны окружающих.

Под подкреплением обычно понимается какое-либо действие, призванное усилить определенную реакцию. Если говорить о социальном подкреплении, следует иметь в виду неосоздаемое подкрепление, словесное и несловесное обращение, контролируемое другими людьми. Это может быть похвала и выговор, улыбка и насмешка, дружеские и враждебные жесты.

Различают две формы подкрепления:

1) *положительное подкрепление* – это любой стимул, который следуя за желательной реакцией, усиливает ее или поддерживает на том же уровне;

2) *отрицательное подкрепление* – это стимул, устранение которого усиливает желательную реакцию.

Вместе с тем существует и множество самих способов подкрепления. К наиболее распространенным относятся *поощрение* (предъявление приятных стимулов) и *наказание* (предъявление неприятных стимулов). Таким образом, в практике воспитания чаще всего используются четыре разновидности подкрепления:

1) если вслед за реакцией ребенка следует вызывающее приятные ощущения и переживания подкрепляющее средство, то результат – *положительное поощрение*. Например, когда родитель или педагог постоянно хвалят ребенка за хорошее, примерное поведение;

2) если за реакцией следует не вызывающее приятные ощущения и переживания подкрепляющее средство, то результат – *положительное наказание*. К примеру, подросток, испытывающий недостаток внимания и любви со стороны родителей, совершает кражу и получает от них сильную трепку. Эта трепка и есть положительное наказание, он, наконец, привлек внимание родителей.

3) если вызывающее неприятные ощущения и переживания подкрепляющее средство устраняется после получения желательной реакции, то результат – *отрицательное поощрение*. Например, учащийся, которого педагог в течение года сильно критиковал за слабую учебу, в последней четверти повысил свою успеваемость, за что педагог не похвалил его, но и не сказал ничего плохого. Поэтому отказ от критики рассматривается ребенком как поощрение.

4) если приятный стимул устраняется после той или иной нежелательной реакции ребенка, то результат – *отрицательное наказание*. Например, когда ребенок, привыкший к похвале за отличные школьные успехи, вдруг не услышал ее после полученной хорошей отметки. Он привык к похвале, а на этот раз ее не было. И в результате отсутствие похвалы воспринимается ребенком как наказание.

Заключение. В настоящее время *теория социального научения* является одной из наиболее популярных. Во-первых, она является достаточно эффективной в предсказании агрессивного поведения, особенно, если есть сведения об агрессоре и ситуации социального развития. Во-вторых, располагает некоторыми методическими средствами коррекции агрессивного поведения детей.

Примечания:

1. Авдулова Т.П. Агрессивный подросток: книга для родителей / [Текст] Т.П. Авдулова. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 128 с.
2. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. СПб.: Речь, 2006. 336 с.
3. Бандура А. Подростковая агрессия / [Текст] А. Бандура. М.: Дар, 1999. 153 с.
4. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избр. психологические труды / Под ред/ М.И. Фельдштейна / [Текст] Л.И. Божович. М.; Воронеж, 1995.
5. Добрен'ков В.И. Фундаментальная социология: учебник / [Текст] В.И. Добрен'ков, А.И. Кравченко. В 15 т. Т.3. Социальные институты и процессы. М.: ИНФРА-М, 2003. 520 с.
6. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / [Текст] Е.В. Змановская. М., 2003.
7. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм / Ю.Б. Можгинский. СПб.: Питер, 1999. 312 с.
8. Монахова А.Ю. Психолог и семья: активные методы взаимодействия / [Текст] А.Ю. Монахова. Ярославль: Академия развития холдинг. 2004.
9. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1987.
10. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / [Текст] А.А. Реан // Психологический журнал. 1996. №5.
11. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / [Текст] Л.М. Семенюк. М., 1996.
12. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / [Текст] Н.Ю. Синягина. М., 2003. 96 с.
13. <http://txtb.ru/122/13.html>.
14. Olga V. Natolochnaya, Aleksandr A. Cherkasov Panic Attack as the Syndrom of the XXI Century // European Journal of Psychological Studies, 2014, Vol.(1), № 1, pp. 12-17.

References:

1. Avdulova T.P. Agressivnyi podrostok: kniga dlya roditelei / [Tekst] T.P. Avdulova. M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2008. 128 s.
2. Agressiya u detei i podrostkov: Uchebnoe posobie / Pod red. N. M. Platonovoi. SPb.: Rech', 2006. 336 s.
3. Bandura A. Podrostkovaya agressiya / [Tekst] A. Bandura. M.: Dar, 1999. 153 s.
4. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze // Problemy formirovaniya lichnosti: Izbr. psikhologicheskie trudy / Pod red/ M.I. Fel'dshteina / [Tekst] L.I. Bozhovich. M.; Voronezh, 1995.
5. Dobren'kov V.I. Fundamental'naya sotsiologiya: uchebnik / [Tekst] V.I. Dobren'kov,

- A.I. Kravchenko. V 15 t. T.3. Sotsial'nye instituty i protsessy. M.: INFRA-M, 2003. 520 s.
6. Zmanovskaya E.V. Deviantologiya: (Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya) / [Tekst] E.V. Zmanovskaya. M., 2003.
 7. Mozhginskii Yu.B. Agressiya podrostkov: emotsional'nyi i krizisnyi mekhanizm / Yu.B. Mozhginskii. SPb.: Piter, 1999. 312 s.
 8. Monakhova A.Yu. Psikholog i sem'ya: aktivnye metody vzaimodeistviya / [Tekst] A.Yu. Monakhova. Yaroslavl': Akademiya razvitiya kholding. 2004.
 9. Psikhologiya sovremennogo podrostka / Pod red. D.I. Fel'dshteina. M., 1987.
 10. Rean A.A. Agressiya i agressivnost' lichnosti / [Tekst] A.A. Rean // Psikhologicheskii zhurnal. 1996. №5.
 11. Semenyuk L.M. Psikhologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korrektsii / [Tekst] L.M. Semenyuk. M., 1996.
 12. Sinyagina N.Yu. Psikhologo-pedagogicheskaya korrektsiya detsko-roditel'skikh otnoshenii / [Tekst] N.Yu. Sinyagina. M., 2003. 96 s.
 13. <http://txtb.ru/122/13.html>.
 14. Olga V. Natolochnaya, Aleksandr A. Cherkasov Panic Attack as the Syndrom of the XXI Century // European Journal of Psychological Studies, 2014, Vol.(1), № 1, pp. 12-17.

УДК 37

Психолого-педагогические основы развития агрессивного поведения подростков

Наталья Валерьевна Бородина

Сочинский государственный университет, Российская Федерация
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а
Кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: borodinanatali@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья представляет анализ психолого-педагогического контекста социализации подростковой агрессии. Проблема агрессивного поведения рассматривается в плоскости девиантного поведения подростков. Выделены виды агрессии, степень и формы ее проявления, охарактеризованы различия понятий агрессия и агрессивность.

Ключевые слова: агрессия; агрессивность; подросток; нарушения поведения; девиантное поведение.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House

Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

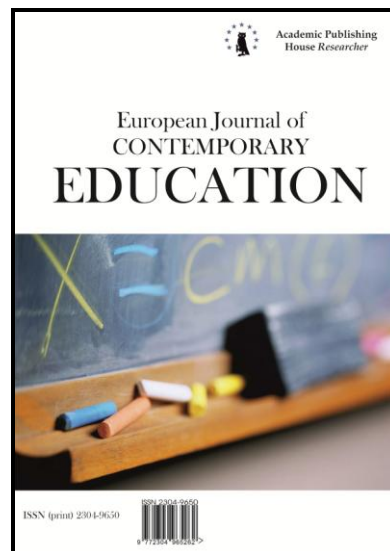
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 8, No. 2, pp. 112-119, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



UDC 37

The Activity of Older People at the Third Generation University

Tomasz Kruszewski

Graduate School of Pavlo Vladkovitsa in Plock, Poland
Dr. (Pedagogy)

Abstract. This article examines the needs of older people as well as manifestations of their activity. Third Generation Universities, which are being created around the world, make it possible to actualize the needs of older people. Through the example of the Society in Plotsk, the author examines the activity of older people attending a Third Generation University.

Keywords: old age; gerontology; andragogy; third generation university; adult learning; older person.

Введение. Старость человека является натуральной фазой жизни и должна быть воспринимаема одинаково в сравнении с другими этапами его жизни. Каждый последующий период детства, как и период юношества и молодости, а потом взрослость или период пожилого возраста, сравнивается с предыдущим. Пожилой возраст не должен ассоциироваться негативно, унизительно либо стыдливо. Это период коллекции, следующий из опыта, переосмыслений, использования накопленных знаний, которые не описаны в литературе – жизненной мудрости. Является фактом, что пожилой возраст связан с некоторыми ограничениями, с меньшей продуктивностью, с ограниченной физической эффективностью и замедленными действиями, трудностью с памятью, ассоциированием и запоминанием. Многие авторы пишут, что в период старости происходит перевес потерь над прибылью. Это связано, прежде всего, с так называемыми критическими событиями, происходящими на этом жизненном этапе.

Материалы и методы исследования. Критические события это:

- потеря здоровья, кондиции и физической привлекательности,
- потеря близких людей,
- потеря чувства полезности и престижа,
- приближающая перспектива смерти [1, с.267].

В период пожилого возраста человек должен научиться жить с этими ситуациями, приспособиться к реальности, которую несет за собой этот период жизни. Это приспособление касается не только акцептации биологических изменений в организме человека, изменений в окружающей среде, а также акцептации своего прошлого. Опыт прошлого и личное отношение пожилого человека к этому опыту определяет его приспособление к последнему этапу жизни. Кроме того, на это приспособление влияет также: акцептация собственной зависимости, соглашение с меньшим уровнем физических возможностей, а также изменение направления своего внимания от собственных проблем в сторону творчества и поиска положительного с другими людьми. Пожилой человек обладает опытом, знает методы и формы деятельности, которые не требуют такой активности и работы как для начинающего. Пожилой возраст требует благоразумия, переосмысления, рассудительности, чтобы человек мог пользоваться имеющимися и наработанными в течении всего прошедшего времени благами, мог радоваться и не чувствовать, что вся его жизнь прошла даром.

Пожилой человек должен, по мнению многих авторов, стараться все делать, чтобы хорошо себя чувствовать. Должен работать над собой, над своим сознанием для того, чтобы контролировать и замедлять процессы старения, накапливать жизненную активность в научном или художественном творчестве.

Необходимо помнить, что у человека в возрасте свои общественные потребности и ожидания. Эти ожидания очень дифференцированы, потому что биологическое и психическое состояние пожилых людей неоднородно в противоречии к ранним периодам человеческой жизни. Существование определенных потребностей пожилого человека обусловлено экономической ситуацией, его общественными особенностями, общепринятым здоровьем, а также уровнем процесса старения. Многие исследователи приняли, что потребности пожилых людей с относительно хорошим состоянием здоровья (например, возможность контакта с другими людьми) являются потребностями высшего уровня. На это обратил внимание американский геронтолог Кларк Тиббитис, который в 1954 г. ввёл понятие общественная геронтология в научную терминологию. Кларк Тиббитис считал, что самые важные потребности пожилого человека это:

- необходимость выполнения общественно-полезной деятельности,
- необходимость признания части общества, сообщества и выполнение в нем определённой роли,
- необходимость удовлетворительного заполнения большей части свободного времени,
- необходимость поддержания нормальных товарищеских отношений,
- необходимость принятия его как человеческой единицы,
- необходимость самовыражения и чувства достижения,
- необходимость соответственного психического и умственного стимулирования,
- необходимость охраны здоровья и общественной опеки, соответственного определенного образа жизни и сохранение отношений с семьей,
- необходимость духовного удовлетворения [2, с.87-88].

Из этих перечисленных потребностей следует потребность пребывания в группе. Возможности пребывания в группе создают различные местные организации, действующие, чтобы помогать больным людям, клубы для пожилых людей, университеты третьего возраста и т.п. Из вышеперечисленных потребностей пожилых людей следует их активность в различных областях. На эту активность влияют многие факторы: образование (чем выше, тем выше уровень активности), влияние семейной среды (дети, внуки, а также происхождение различным способом обуславливает активность), состояние здоровья (лучшее состояние здоровья способствует активности), бытовые условия (чем хуже, тем активность меньше), место проживания (в городах больше возможностей проведения свободного времени, чем в селах), пол (женщины чаще активизируются), деятельность культурных организаций (эти организации способствуют активности).

Активность, которую проявляют пожилые люди можно поделить на:

- домашне-семейную активность – охватывающую деятельность, связанную с домашним хозяйством и семьей,
- профессиональную активность – удовлетворяющую потребность признания и полезности,

- обучающую активность – позволяющую пожилому человеку самосовершенствоваться, учение, упражнения с памятью, при этом ознакомление с новыми вопросами и людьми,

- культурная активность – связанная с культурными контактами и институтами, городским стилем жизни,

- художественная активность – связанная с собственными интересами и активным участием в области живописи, музыки, танца, фотографии,

- общественная активность – охватывающая помощь другим людям,

- рекреационная активность – как способ физически активного проведения свободного времени, участие в спортивных занятиях, туристике, клубных занятиях, работа на пригородных участках – все, что может активно противодействовать физическим и психическим изменениям.

Для многих пожилых людей конец профессиональной активности открывает новые возможности поиска и реализации занятий, стимулирует к действиям. Эта новая активность становится зеркальным отражением их новых потребностей, следующих из их нового общественного положения. Она становится решительным фактором в размере и форме нового жизненного пространства. Это пространство, наряду с собственной активностью, строится на основании местной среды, семейной, соседской, мира других людей. Важным является соучастие пожилых людей в общественной жизни, оно служит преломлению конфликтов поколений, противодействует изоляции («общественной смерти»), дает шанс на активность. Пожилой человек становится старым только тогда, когда прекращает общественные контакты [3, с.25]. Большое значение для качества жизни в период старости играет реализация общественных ролей, в свободное от семейных, домашних и профессиональных обязательств время: товарищеской и соседской роли, роли члена религиозного сообщества, а также пользователя свободного времени [4, с.54]. Активность пожилых людей отвечает их общественным потребностям, помогает в организации свободного времени. В развитии этой активности огромную роль играют негосударственные организации, функции которых связаны с удовлетворением потребностей пожилых людей и решению проблем. Несомненно, к таким организациям принадлежат университеты третьего поколения (УТП).

Первый УТП был создан в 1973 году в Тулузе во Франции. Автор этого университета был профессор Пьер Веллас - человек, в биографии которого пожилые люди играли очень значимую роль, окружал их сопереживанием и дружил с ними.

Цели первого УТП были основаны на:

- создании возможности обучения на протяжении всей жизни для пожилых людей,

- обучении слушателей в области общественной геронтологии,

- подготовки соответствующего кадрового состава для работы с пожилыми людьми,

- проведении исследований, касающихся медицинских, юридических и психосоциальных проблем пожилого возраста.

Модель созданного в Тулузе университета называется французской. Эта модель характеризуется высоким уровнем дидактической и научной деятельности при одновременном дифференцировании организационных форм: от полной интеграции с высшим учебным заведением через форму нечетких связей до полной независимости.

В 1981 году группа энтузиастов из Кембридж создала модель УТП, отличающуюся от французской, названной британской моделью или моделью Кембриджа. Модель Кембриджа была основана на самопомощи и взаимопомощи слушателей. Ее главными особенностями являются:

- отсутствие поддержки со стороны высших учебных заведений,

- самопомощь как главный метод обучения, отсутствие деления на преподавателей и студентов.

Студенты, пожилые люди, сами организуют себе занятия, делятся знаниями и опытом с другими студентами. Особое внимание уделяется на эксперименты, описание определенных случаев, групповое обучение. Эта модель называется также «интеллектуальной демократией», в которой являешься одновременно студентом и преподавателем. Эта модель привлекает, чтобы участвовать в добровольчестве.

В Польше функционирование УТП основано на французской модели. Идея создания первого УТП в Варшаве была результатом сотрудничества и научных контактов проф. Халины Шварц и проф. Пьера Велласа. Торжественное начало первого учебного года УТП произошло 12 ноября 1975 года. Следующий университет в стране был создан во Вроцлаве в 1976 году, а позже в Ополе.

На начальном этапе образования УТП было принято, что они будут создаваться при высших учебных заведениях (лучше всего при гуманитарных) или их филиалах. Такая модель УТП должна обеспечить университетский уровень обучения и обращать особенное внимание на дидактические занятия.

Обсуждение. Существует и другая форма функционирования УТП, более широкая, которая предполагает, что все неправительственные организации (библиотеки, дома культуры, клубы и т. п.), которые реализуют деятельность, связанную с активизированием пожилых людей, могут называться университетами третьего поколения. Условием является соответственно высокий уровень организованных занятий. Формальные требования такие, как возраст слушателей, критерии принятия, полученное образование в УТП, различные и зависят от внутренних правил. Деятельность УТП также очень дифференцирована и зависима от группы активистов или самого лидера. Обобщая, можно принять, что целью деятельности УТП является стимулирование интеллектуальной активности слушателей при помощи основных форм занятий: общие лекции или в группах на интересующие слушателей темы: здоровье, искусство, литература, история, философия, политика; семинарные занятия и дискуссии, практические занятия, занятия на свежем воздухе, экскурсии, совместное посещение театра, кинотеатра и т.п. Программа занятий чаще всего учитывает территориальную специфику, а также предпочтения и интересы слушателей.

В таких университетах, кроме преподавателей, лекции часто проводят местные учителя, врачи, социологи, историки и др. Большое значение играет сама активность слушателей, участие в занятиях, желание дискутировать, представлять свою точку зрения. Популярны среди слушателей историко-региональные темы. Многие среди слушателей были свидетелями обсуждаемых событий и часто очень интересно делятся своими наблюдениями.

Источниками финансирования УТП являются взносы слушателей, субсидии, гранты местного самоуправления, спонсоры, средства, полученные от покровительственных вузов.

В настоящее время в Польше происходят существенные изменения в функционировании этого типа организаций. Прослеживается постоянный рост количества УТП и их слушателей. Одновременно можно обратить внимание на тенденцию отхода от организационной формы УТП при университетах в направлении создания УТП в качестве самостоятельных обществ. Необходимо обратить внимание на факт, что только немногие УТП организуют научные конференции, что доказывает ослабление научной активности УТП.

Сейчас в Польше существует 110 УТП, которые посещают около 25.000 слушателей. Активность пожилых людей как тема действий была принята в университете третьего поколения в городе Плоцке.

Отвечая на требования среды пожилых людей, а также в соответствии с развивающимися тенденциями университетов третьего поколения в Плоцке в 2002 году было создано Общество Университета Третьего Поколения (ОУТП). Общество находится в доме, в котором родился поэт Владислав Броневски, называемый в настоящее время Домом Броневского.

Госпожа Янина Чаплицка, основатель ОУТП в Плоцке, так вспоминает свои действия [5, с. 10-11]: «В течении нескольких лет следила тему УТП в специализированной прессе, между прочим в «Советнике пожилого человека», который выпускался под конец девяностых годов. Слушала и смотрела радио и телевизионные программы для пожилых людей, которых было немного, и которые в конце концов были закрыты. Меня интересовал процесс старения людей, а больше всего приводящие к нему факторы и как можно это предотвратить. Исследования указывают, что для «здорового старения», важным является мозг, а только потом сосуды и кости. Из-за отмирания клеток и нехватки нервопередатчиков мозг уменьшается, что может привести к дегенерации особенно краткосрочной памяти. Что нужно делать, чтобы как можно дольше сохранить интеллектуальную эффективность?»

Ответ очень простой: тренировать свой ум при помощи обучения в особенности иностранным языкам, чтению, участия в дискуссиях, решения кроссвордов и т.п. Эти действия влияют также на улучшение слуха, концентрации, памяти, которые со временем ослабевают. Что бы это предотвратить, необходимо вести активную форму жизни, а именно преодолеть себя, что означает заполнить свое свободное время творчеством. Это приводит к чувству молодости и самостоятельности. Участие в университете третьего поколения способствует передачи идей, что каждый возраст прекрасен. Человек работает для других, облагораживает себя, только служением другим можно быть счастливым. Это девиз, который управлял мною во время преподавательской работы, а потом как общественной пенсионеркой. Я задала себе вопрос о том, что могу ли я заняться и организовать в Плоцке университет третьего поколения? Я люблю новые вызовы. Некоторые из них удалось мне реализовать (...). Этот опыт научил меня работе в группе и управлению большими группами людей. Функция председателя секции пенсионеров требовала от меня постоянного учения и актуализации знаний в различных областях. Заботясь о пожилых подругах, узнавала их психику, их реакции. На основе многолетнего опыта утверждаю, что многому научилась и готова принять новый вызов, которым является университет третьего поколения».

В первом периоде своей деятельности университет насчитывал 113 человек, среди которых было 105 женщин и 8 мужчин. Структура с точки зрения уровня образования была следующая: 48 человек с высшим магистерским или инженерским образованием, а 65 человек со средним образованием. Самой многочисленной была группа с техническим образованием – 35 человек, группа учителей насчитывала 30 человек, а также группа экономистов – 21 человек. Возраст людей, которые начинали активно участвовать в УТП, находился в границах с 55 до 80 лет. Изначально установлено, что встречи всего сообщества УТП будут происходить два раза в месяц. Во время одной встречи будет проведена лекция, а во время второй все пойдут в музей или театр, кинотеатр, галерею либо на экскурсию. Установлено, что проводить лекции будут преподаватели государственной высшей профессиональной школы, научного плоцкого общества или специалисты других учреждений, которые занимаются проблемами пожилых людей. Запланировано и проведено встречи с парламентариями, властями местного самоуправления города и плоцкого района, артистами, представителями различных конфессий.

Результаты. В 2012 году Общество университета третьего поколения отмечало десятилетие своей деятельности. В настоящее время университет насчитывает около 340 человек, из которых около 10 % мужчин. Уже более года не принимают новых слушателей с организационной точки зрения. Следует подчеркнуть, что 2012 год был Европейским Годом Активности Пожилых Людей и Солидарности между Поколениями. В Польше Сейм принял резолюцию и 2012 год установил Годом Университета Третьего Поколения. Отвечая на потребности слушателей ОУТП, введено раз в неделю популярно-научные лекции, причем раз в месяц проводятся лекции на медицинскую тему.

При университете в Плоцке функционируют следующие секции:

- вокальная – хор *Vox Maiorum*,
- танцевальная (польский танец),
- танцевальная (*Old Country*),
- театральная,
- литературная,
- дискуссионная,
- прикладного искусства,
- реабилитационной гимнастики,
- изобразительно-художественная,
- бриджевая,
- информационная,
- туристическая,
- обучения иностранным языкам (английский, итальянский, немецкий, русский, французский).

Каждая секция реализует свою богатую программу, а слушатели с большим энтузиазмом участвуют в этих программах. Так слушатели вспоминают свое участие в некоторых из них. Я. Чапличка вспоминает [6, с. 6-7]: «развиваю свои интересы при участии в нескольких секциях: прикладного искусства, литературной, дискуссионной, а также туристической. Это место, где знаколюсь с новыми людьми и нахожу друзей. Этому способствуют ежегодные поездки на отдых и экскурсии, в которых участвую с момента создания университета. В общем проведено 42 экскурсии (...). Мы осмотрели все достопримечательности в Плоцке, в районе и окрестностях (...). Литературно-дискуссионная секция также создает много возможностей к совершенствованию. На встречах обсуждались очень важные культурные события, в которых мы принимали участие. Обсуждаем книги, которые получили различные награды, например: награда «Nike», нобелевская награда и другие. В рамках этой же секции организовываем посещение театра, кинотеатра, встречи с актерами».

Другая слушательница, Мария Добачевска так вспоминает [6, с. 19]: «(...) я записалась в университет третьего поколения и хотела быть активным человеком. Я решила использовать свою профессию и открыла секцию реабилитационной гимнастики (...). Гимнастикой интересовались и интересуются до настоящего времени. Сейчас занятия проводятся в шести группах, в которых участвуют 150 человек. Возрастная категория участников от 55 до 80 лет, отличаются также из физические возможности. Старшие подруги задумались над тем, смогут ли они участвовать в упражнениях. Спустя шесть лет, смело могу сказать, что они не только смогли, но и стали примером для других».

«Возможность рисовать появилась в 2004 году вместе с созданием изобразительно-художественной секцией в университете третьего поколения» - вспоминает Кристина Оленджынска [6, с. 20]. «На лекциях среди картин в альбомах мы чувствовали себя как в парижском Лувре, (...) чувствовали атмосферу и дыхание искусства. Наше мастерство приводило к поиску в окружающей нас среде таких основных форм, как круг, треугольник, четырёхугольник и овал. Мягким карандашом 2В или 4В мы создавали простые пейзажи при помощи сочетания этих основных форм».

Огромное внимание слушатели уделяют культурным событиям. Свои интересы они могут углублять в дискуссионной секции. Об уровне дискуссий свидетельствует следующий фрагмент высказывания Халины Краускей: «Члены дискуссионного клуба большую часть времени посвящают ознакомление с современной литературой (...) многое из которых вызывают споры (...) Такими писателями являются Жан Мари Густав Ле Клезю (не очень приятную критику, но теплый прием среди членов клуба вызвала его книга «Урания»), а также Херта Мюллер, рассказывающая темные истории второй мировой войны и позднего периода (...). Огромное впечатление на читателей произвели стихи прошлогоднего лауреата нобелевской премии, шведского поэта Томаса Транстромера, вдохновленные музыкой, отображающие родные пейзажи, а также конфликт человека с стохгольмской средой».

Студентка секции прикладного искусства Крыстына Скальны очень точно описывает деятельность секции [6, с. 21-22]: «Среди слушательниц университета третьего поколения существует группа двадцати женщин, которые, используя характеристическую форму активности, встречаются с целью выполнения различных работ из ниток, тканей, картона, бумаги. Все члены группы показывают сделанные украшения, части одежды, праздничные открытки, цветы, обмениваясь образцами и делясь идеями. Регулярные встречи дают возможность приятного времяпровождения с приятными людьми (...). Мы ищем вдохновения на праздничных ярмарках, где народные умельцы представляют образцы, характерные для народного творчества (...). Обмен идеями стимулирует мышление...».

«Современный пожилой человек (пишет Елжбета Борковска) – член нашего общества – используя полезное умение компьютерного обслуживания, без труда умеет пользоваться интернетом, писать письма, играть в компьютерные игры, перенести фотографии с фотоаппарата в компьютер, открыть фотоальбом, или выслать фотографии по электронной почте. Также умеет записать данные на компакт-диск, пользоваться программой Excel, чтобы регистрировать приходы и расходы в домашнем бюджете. Чуждо ему выражение «цифровая изоляция», а благодаря интернету весь виртуальный мир для него очень близок. Высоко оценивая информатику, слушатели ОУТП о большим желанием посещают занятия (...). Опыт показывает, «тот, кто остановился идет назад». Поэтому учись пожилой человек».

Очень популярными являются секция иностранных языков: английский, итальянский, немецкий, русский, французский. Как пишет Эмилия Госрас [6, с. 29]: «Самая большая популярность у английского языка. Около 20 % членов ОУТП обучается ему. В настоящее время обучение проводится в группах 10-12 человек. Группы поделены в соответствии с уровнем подготовки, поэтому каждый слушатель может выбрать группу соответствующую своему уровню подготовки».

Заключение. Приведенные отзывы представителей ОУТП в Плоцке достаточно выразительно характеризуют деятельность секции этого университета и активность его членов – пожилых людей. Энтузиазм, увлечение, вера участников в то, что они делают, впечатляет. Во время различных занятий они преодолевают разные трудности и личные слабости, но все они глубоко верят в правильность того, что делают. Ощущают себя нужными своим друзьям и подругам, как и самому себе. Они заново открыли в себе желание действовать, желание реализовываться, удовлетворения своих потребностей, развития своих интересов. Эти занятия усиливают участников с психической и физической точки зрения. Участие в деятельности ОУТП изменило их жизнь, изменилась и их повседневность. Они стали неизолированными членами общества, следующими за изменяющимся миром. Они поверили в себя и свои возможности, уменьшили расстояние между поколениями, часто впечатляя внуков своими умениями. Очень важным особенно для одиноких людей является контакт с другими людьми, нахождение новых знакомых, а даже друзей, что было подчеркнуто во многих высказываниях. Одинокие люди в обществе университета третьего поколения не одинокие.

Общество университета третьего поколения в Плоцке, как и другие университеты этого типа, своими действиями стимулирует пожилых людей к большей психомоторной, творческой и общественной активности.

Примечания:

1. Straś-Romanowska M., Późna dorosłość. Wiek starzenia się [w:] Harwas-Napierała B., Trempała I. (red.) Psychologia rozwoju człowieka, PWN, Warszawa 2002.
2. Rembowski J., Psychologiczne problemy starzenia się człowieka, PWN, Warszawa-Poznań 1984.
3. 10-lecie Stowarzyszenia Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Płocku – Biuletyn, Płock 2012.
4. Śliwerski B., Krytyczna teoria wychowania wobec osób starszych w toksycznym społeczeństwie [w:] Dzięgielewska M., (red.), Przygotowanie do starości, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1997.
5. Informacje SUTW w Płocku, Zeszyt 1/2006.
6. Baltes P.B., Baltes M. M., Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences, Cambridge University Press, New York 1990.
7. Bień B., Zafascynowani aktywnością seniorów [w:] Rząca T., Kryszkiewicz Cz. (red.), Dziesięć lat działalności Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Białymstoku, Białystok 2004.
8. Łobozewicz T., Stan i uwarunkowania aktywności ruchowej w starszym wieku w Polsce, Warszawa 1991.
9. Malec M., Poradnictwo gerontologiczne [w:] Edukacja dorosłych, 2002 nr 2.
10. Miles S., Social theory In the Real World, London 2001.
11. Pliszczyk S. Aktywność ruchowa kobiet [w:] Jopkiewicz A. (red.) Aktywność ruchowa osób starszych, Kielce 1996.
12. Szarota Z., Gerontologia społeczna i oświatowa, WNAP, Kraków 2004.
13. Szatur-Jaworska B., Ludzie starzy i starość w polityce społecznej, Of. Wyd. ASPRA-JR, Warszawa 2000.
14. Szwarz H., Sprawność fizyczna i zdrowie osób starszych [w:] Jopkiewicz A. (red.), Aktywność ruchowa osób starszych, Kielce 1996
15. Trafiałek E., Polska starość w dobie przemian, Katowice 2003
16. Wesołowska A. E., Uniwersytet Trzeciego Wieku w Toruniu [w:] Edukacja dorosłych 1994 nr 1.

УДК 37

Активность пожилых людей в университете третьего поколения

Томаш Крушевски

Высшая школа им. Павло Владковица в Плоцке, Польша
кандидат педагогических наук

Аннотация. В статье представлены потребности пожилых людей а также проявления их активности. Создаваемые Университеты третьего поколения дают возможность реализовать потребности пожилых людей. На примере Общества в Плоцке представлена активность пожилых людей, посещающих Университет третьего поколения.

Ключевые слова: старость; геронтология; андрагогика; университет третьего поколения; обучение взрослых; пожилой человек.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House

Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

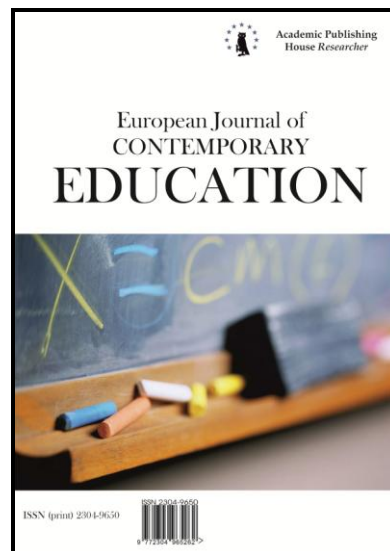
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 8, No. 2, pp. 120-127, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



UDC 37

The Levels of Formedness of Future Pedagogues/Psychologists' Preparedness for Professional Orientation

Svetlana S. Novikova

Sochi State University, Russian Federation
26a, Sovetskaya str., Sochi, 354000
PhD, Associate Professor

Abstract. This article defines the status of professional orientation, fine-tunes its essential characteristics, functions, component composition, and structure. The author demonstrates the fundamentals of designing the process of shaping the preparedness of future pedagogues/psychologists for professional orientation, including the functional, logical-content, and instrumental characteristics, under interdisciplinary integration.

Keywords: preparation of future pedagogues/psychologists; professional orientation; status of professional orientation; preparedness for professional orientation.

Введение. Проблема совершенствования качества профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, формирования у них творческого потенциала, готовности принимать ответственные решения в своей профессиональной области, способности к непрерывному профессиональному саморазвитию.

Каждая профессия предъявляет свои, особые требования в той или иной профессиональной области. Профессиональный тип (склад) мышления – это преобладающее использование принятых именно в данной профессиональной области приёмов решения проблемных задач, способов анализа профессиональной ситуации, принятия профессиональных решений, способов содержания предмета труда, так как профессиональные задачи нередко обладают неполнотой данных, дефицитом информации, ибо профессиональные ситуации быстро меняются в условиях нестабильности общественных отношений. В настоящее время, когда происходит обновление всех сторон жизни нашего общества, все более очевидным становится необходимость глубокой научной разработки психологических основ формирования современного профессионального мышления специалиста. Анализ профессиональной деятельности педагога-психолога

посвящены многие работы. Ведущее место в структуре профессиональных качеств данного специалиста отводится умениям быстро ориентироваться в динамичных условиях педагогической практики, иными словами, – профессиональной ориентировке.

В нашем понимании, профессиональная ориентировка – это сложная единая система внутренних психических свойств и состояний личности специалиста, его способности и мотивации к осуществлению поисковой деятельности в сфере профессионального труда. Профессиональная ориентировка – общая основа профессиональной деятельности, способ получения исходной информации в решении профессиональных задач. Она зависит от способности педагога-психолога целенаправленно, осознанно и продуктивно анализировать педагогическую практику и, вместе с тем, профессиональная ориентировка обусловлена мотивацией, осознанной потребностью в такой поисковой деятельности, потребностью в социальной и профессиональной активности. Выделенные стороны в своем сочетании приводят к появлению готовности к профессиональной ориентировке. В структуре готовности потребность и способность осуществлять ориентировку представляют сложные образования, которые тесно связаны со многими качествами личности – интеллектуальными, мировоззренческими, нравственно-волевыми, эмоциональными. Формируясь на основе синтеза теории и практики, она проявляется не в форме заученного, «мертвого» знания, а в состоянии актуализированного умения распознавать различные психолого-педагогические объекты и ситуации, выдвигать и разрешать определенные классы задач, анализировать ход и результаты их решения, постоянно вносить целесообразные коррективы.

Отличительными чертами профессиональной ориентировки, как показывает проведенный анализ, являются: поисковая активность; контекстность (ориентировка осуществляется в контексте задач профессиональной деятельности); избирательность (усвоение и продуктивное использование информации согласно возникшей проблемы); структурно-логическая упорядоченность (распознавание и переработка информации в определенной логике с использованием определенных способов и приемов); единство теоретического мышления и практической деятельности [6].

В своей работе мы полагаем, что распознавательная, преобразовательная, оценочная, контрольно-корректировочная функции, выделенные ранее Ю.С. Тюнниковым применительно к политехнической ориентации, в целом являются значимыми и для профессиональной ориентировки педагога-психолога [7]. Вместе с тем, эти функции требуют дополнительной спецификации с учетом особенностей профессиональной деятельности педагога-психолога. Распознавательная функция профессиональной ориентировки педагога-психолога направлена на осмысление содержания возникшей в педагогической практике проблемной ситуации, на установление ее морфологических, структурных и функциональных характеристик.

Преобразовательная функция направлена на поиск и переработку научно-практической информации для решения возникшей психолого-педагогической проблемы. Эта функция реализуется при изменении (объективно реальном или мысленном) ситуации, при выработке способов и алгоритмов поисковой деятельности педагога-психолога.

Оценочная функция выражает определенные требования к анализируемым психолого-педагогическим объектам и ситуациям с позиции соответствия поставленным целям и заданным нормативам. Данная функция связана с выбором общих показателей (критериев), с помощью которых выполняются логические операции оценки различных сторон ситуации, устанавливается ее значение.

Контрольно-корректировочная (регулятивная) функция имеет место при анализе исходного, наличного и прогнозного содержания выполняемой деятельности с целью получения научно-практической информации, необходимой для определения оперативной программы поведения. Если сформированные знания и умения не обеспечивают должной ориентировки, то саморегуляция перестраивается с оперативной на перспективную. Данная функция выполняет при этом роль регулятора профессионального самообразования и, в первую очередь, ориентирует на восполнение недостающих психолого-педагогических знаний и умений.

Структуру готовности к профессиональной ориентировке определяют информационно-содержательный, операционно-деятельностный и мотивационный компоненты. Информационно-содержательный компонент образуют четыре группы знаний:

– методологические знания, определяющие программу профессиональной деятельности педагога-психолога в различных аспектах и в целом (знания о закономерностях влияния образовательного процесса на ход психического развития ребенка; знания условий, определяющих возможность (объективную и субъективную), необходимость и эффективность психолого-педагогического воздействия; знания методов психолого-педагогического воздействия; знания критериев и показателей функционирования психолого-педагогических объектов; знания приемов и способов профессиональной ориентировки);

– знания морфологических характеристик психолого-педагогических объектов;

– целостные представления о сфере школьного образования как области профессиональной деятельности педагога-психолога;

– знания своих профессиональных и личностных возможностей.

Вокруг таких комплексов в процессе обучения и самостоятельной деятельности постепенно складывается информационная основа профессиональной ориентировки.

Операционно-деятельностный компонент определяют следующие группы умений:

Группа первая – распознавательные умения:

– умение распознавать профессиональную задачу (распознавание проводится по определенному набору характеристик и внешним признакам (умение определять внешние признаки причин и следствий помогает диагностике). Первоочередными здесь являются умения выделять наиболее значимые психолого-педагогические признаки, объединять их в однородные показатели);

– умение выделять качественные характеристики анализируемого психолого-педагогического объекта (ситуации);

– умение выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами педагогической системы (становление и развитие личности обучающихся, результативности образовательного процесса и др.);

– умение осуществлять информационный поиск, в том числе с использованием информационных технологий.

Группа вторая – преобразовательные умения:

– умение преобразовывать исходную информацию, моделируя ее в качественно иное состояние;

– умение вычленять противоречивые характеристики отдельных сторон ситуации;

– умение ставить проблему (задачу);

– умение выдвигать гипотезу о причинно-следственных связях в анализируемой ситуации;

– умение вырабатывать стратегии, способы и алгоритмы поисковой деятельности.

Группа третья – оценочные умения:

– умение оценивать психолого-педагогические объекты и ситуации по набору определенных критериев, показателей или параметров.

Группа четвертая – контрольно-корректировочные умения:

– умение регулировать осуществляемую ориентировку;

– умение фиксировать отклонения от разработанной программы;

– умение осуществлять корректировку поиска информации на отдельных этапах программы;

– умение варьировать применяемые способы и приемы;

– умение корректировать с учетом полученных решений цели и содержание выполняемой деятельности.

Мотивационный компонент составляют социальные и личностные мотивы профессиональной деятельности педагога-психолога.

Уровень профессиональной ориентировки может быть определен по таким параметрам, как направленность деятельности специалиста и умение ее осуществлять, выраженные показателями их содержания, структуры и действенности.

Материалы и методы исследования. Для оценки практики вузовской подготовки (в рамках задач формирования готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной ориентировке) проводилось анкетирование студентов и преподавателей. Вопросы анкеты охватывали ключевые позиции исследуемого процесса: знания и умения студентов; мотивацию поисковой деятельности в области педагогической практики; оценку своих профессиональных возможностей; значение отдельных дисциплин в формировании готовности к профессиональной ориентировке. Студентам старшего курса предлагалось также найти решение ряда профессиональных задач, написать мини-сочинение на тему: «Почему я выбрал профессию "педагог-психолог"».

Было установлено, что представления студентов о значимости своей профессиональной подготовки соответствуют логике теоретической и практической подготовки, включая практику в образовательных учреждениях. 92% опрошенных поставили на первое место теоретическую подготовку. Студенты имеют слабые представления о сущности и особенностях профессиональной ориентировки и, прежде всего, о функциях и способах ее осуществления. Результаты показывают, что только 20% опрошенных имеют представление о сущности профессиональной ориентировки; 56% отождествляют ее с достижением какого-либо результата, более углубленным изучением предмета. На вопрос о функциях профессиональной ориентировки большая часть студентов (60%) не дали никакого ответа (тем самым, фактически подтвердив, что не знают таких функций), 26% – назвали только распознавательную функцию, 14% – преобразовательную функцию. На вопрос о том, каким способом можно формировать готовность к профессиональной ориентировке, студенты ответили следующим образом: осуществление целенаправленной деятельности с помощью преподавателя – 36%, самообразование – 24%, рефлексия деятельности – 24%, не дали ответа – 16%.

Невысокий уровень подготовленности к профессиональной ориентировке особенно наглядно проявляется в поиске и преобразовании информации при решении психолого-педагогических задач, в оценивании практических ситуаций по заданному набору критериев и показателей. Показательны в этой связи результаты мини-сочинений, которые указывают на отсутствие у студентов должных представлений о целях своей будущей профессиональной деятельности (22%), о самих себе как о будущих специалистах (около 30%). Анкетирование преподавателей по аналоговым вопросам показало, что оценка себя студентами и студентов преподавателями преимущественно совпадают. Изучение вузовской практики подготовки будущего педагога-психолога к профессиональной ориентировке позволило выявить типичные недостатки методического характера: многие преподаватели испытывают значительные затруднения в постановке целей такой подготовки, в разработке необходимого учебного материала и дидактических средств, в организации необходимых межпредметных взаимодействий.

Сформированность готовности к профессиональной ориентировке в экспериментальной (ЭГ) и контрольных (КГ) группах оценивалась по следующим критериям: личностному (показатели: профессиональная идентификация в ситуациях профессиональной деятельности; ориентировка в своих профессиональных и личностных возможностях; профессиональная самокоррекция и самопроектирование), деятельностному (показатели: распознавание психолого-педагогических объектов и ситуаций; выработка способов и алгоритмов поисковой деятельности; оценивание психолого-педагогических объектов и ситуаций по набору определенных критериев), мотивационному (показатели: профессионально-ценностное отношение к себе как специалисту; понимание значимости профессиональной деятельности; понимание значимости профессиональной ориентировки).

С учетом критериев и показателей проведена градация уровней сформированности готовности к профессиональной ориентировке на низкий, средний и высокий. В основу такого рода градации положены качественные характеристики выделенных нами доминант профессиональной ориентировки: «ориентировка в педагогической системе», «ориентировка в конкретных условиях психолого-педагогического воздействия», «ориентировка в своих профессиональных и личностных возможностях».

Низкий уровень: невысокая поисковая активность и избирательность; ориентировка в педагогической системе осуществляется с опорой на внешние признаки; не используются в

должном объеме знания психолого-педагогических закономерностей образовательного процесса; не прогнозирует результаты деятельности и отношений; отсутствует рефлексия в отношении предмета своей профессиональной деятельности и личностных возможностей.

Средний уровень: ориентировка в педагогической системе осуществляется с опорой на психолого-педагогические закономерности психического развития субъектов образовательного процесса; устанавливаются первопричины возникновения наиболее типичных психолого-педагогических ситуаций, определяются пути и способы их решения; проводится их сопоставление по психолого-педагогические критериям и социальным нормам; самооценка профессиональных и личностных возможностей осуществляется с опорой на основные критерии и показатели.

Высокий уровень: ориентировка в конкретных условиях обеспечивает эффективную деятельность педагога-психолога; качественные характеристики анализируемого психолого-педагогического объекта выделяются системно; выделяются и устанавливаются взаимосвязи между компонентами и факторами педагогической системы; вырабатываются способы и алгоритмы поисковой деятельности; определяются оптимальные способы решения профессиональных задач; корректируются с учетом полученных решений цели и содержание выполняемой деятельности; осуществляется самопроектирование профессиональной деятельности.

Студентам экспериментальной и контрольной групп предлагалось решить профессиональные задачи трех типов (профессионально-идентификационные, проектно-содержательные, практико-технологические); разработать программу самопроектирования профессиональной деятельности; выполнить письменную интерпретацию (по определенному плану) ситуаций профессиональной деятельности (в первой серии – интерпретация собственных проектов, во второй – интерпретация результатов их реализации).

Результаты. Первичная математическая обработка полученных результатов осуществлялась с применением критерия Разенбаума (результаты достоверны с $P=0,85$). Эмпирические значения критерия Пирсона для экспериментальной группы составили 10,64 (личностный критерий), 12,66 (деятельностный критерий) и 36,97 (мотивационный критерий).

Сравнительные данные контрольных срезов в экспериментальной и контрольной группах приведены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни сформированности готовности к профессиональной ориентировке в ЭГ и КГ (в %)

Критерии	Уровни	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
I критерий (личностный)	Низкий	23	17	5	12
	Средний	58	68	75	64
	Высокий	19	15	24	20
II критерий (деятельностный)	Низкий	48	41	9	23
	Средний	44	53	66	59
	Высокий	8	6	12	11
III критерий (мотивационный)	Низкий	30	26	6	15
	Средний	66	68	75	68
	Высокий	4	6	19	15

Анализ результатов показывает, что наиболее значительные положительные изменения произошли в экспериментальной группе, в которой были реализованы организационно-педагогические условия формирования готовности студентов к профессиональной ориентировке, и прежде всего – по деятельностному и мотивационному критериям. В ЭГ произошло уменьшение процента студентов, находящихся на низком уровне (по всем критериям), и, соответственно, увеличилось количество студентов, находящихся на среднем и высоком уровнях.

Обсуждение. Формирование профессиональной ориентировки в вузе имеет свою специфику в циклическом чередовании освоения выделенных групп знаний и умений и их практического применения. Развитие профессиональной ориентировки происходит в процессе совместно-распределенной деятельности всех субъектов образовательного процесса в вузе, а также в ходе совместно-распределенной деятельности во время практик.

Наше исследование показало, что ведущим резервом возникновения и внутреннего становления профессиональной ориентировки педагога-психолога является дополнение первоначально самоценных учебно-познавательных целей стратегией овладения профессией и создание психолого-педагогических условий для ее реализации на каждом этапе обучения. Это достигается посредством поэтапного синтеза профессиональной ориентировки и возвращения смысла овладения профессией в процессе актуализации, закрепления и систематизации знаний, способов деятельности и системы отношений студента.

Заключение. Проведенный анализ и полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать следующие выводы: особенности ориентировки как структурной составляющей профессиональной деятельности педагога-психолога раскрывают функции (распознавательная, преобразовательная, оценочная и контрольно-корректирующая в специфике решения психолого-педагогических задач) и сущностные признаки (поисковая активность, контекстность, избирательность, структурно-логическая упорядоченность, единство теоретического мышления и практического действия). Структуру готовности к профессиональной ориентировке определяют информационно-содержательный, операционно-деятельностный и мотивационный компоненты. Информационно-содержательный компонент образуют четыре группы знаний (методологические знания, определяющие программу профессиональной деятельности педагога-психолога в различных аспектах и в целом; знания морфологических характеристик психолого-педагогических объектов; целостные представления о сфере школьного образования как области профессиональной деятельности педагога-психолога; знание своих профессиональных и личностных возможностей), операционно-деятельностный – четыре группы умений (распознавательные, преобразовательные, оценочные, контрольно-коррекционные), мотивационный – социальные и личностные мотивы профессиональной деятельности педагога-психолога.

Построение целостного процесса формирования у будущих педагогов-психологов готовности к профессиональной ориентировке должно исходить из трех укрупненных целей, адекватных структуре формируемой готовности:

- формирование системы знаний, адекватных информационно-содержательному компоненту профессиональной ориентировки;
- формирование системы умений, адекватных операционно-деятельностному компоненту профессиональной ориентировки;
- формирование мотивационного компонента профессиональной ориентировки.

Формирование готовности к профессиональной ориентировке предполагает определенную междисциплинарную интеграцию образовательного процесса. Логико-содержательную основу такой интеграции определяют основные типы психолого-педагогических задач (профессионально-идентификационные, проектно-содержательные, практико-технологические), постановка и решение которых непосредственно связаны с «ориентировкой в педагогической системе», «ориентировкой в конкретных условиях психолого-педагогического воздействия», «ориентировкой в своих профессиональных и личностных возможностях».

Примечания:

1. Дмитриев Д.А., Тышковский А.В. Ориентировочно-исследовательская деятельность в ситуации межличностного общения. М., 2004. 132 с.
2. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М.: ПЕР СЭ, 2006. 382 с.
3. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М., 1985. С. 24.
4. Локалова Н.П. Специфика профессионального мышления психологов и пути его формирования у студентов // Вестник МГОПУ им. М.А. Шолохова. Серия: Психология. № 3, 2005.
5. См. подробнее: Novikova S.S. Structural component of readiness for professional orientation of students educational psychologists // European researcher. 2010. № 2. p. 217-220.
6. Тюнников Ю.С. Формирование готовности к политехнической ориентации у студентов технического вуза (проблемы педагогического проектирования) // Труды Кубанского государственного технологического университета. Сер.: Совершенствование образовательных технологий. Вып. 1. Т. VIII. 2000.
7. Тюнников Ю.С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля: Метод. пособие. / Ю.С. Тюнников. М.: Высш. шк., 1991. 192 с.
8. Kazakov I.S. Classification of Invariants of Future Teachers' Information Competence // European Journal of contemporary education. 2012. № 1. p. 4-6.

References:

1. Dmitriev D.A., Tyshkovskii A.V. Orientirovochno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v situatsii mezhlichnostnogo obshcheniya. M., 2004. 132 s.
2. Ivanova E.M. Psikhologiya professional'noi deyatel'nosti. M.: PER SE, 2006. 382 s.
3. Reshetova Z.A. Psikhologicheskie osnovy professional'nogo obucheniya. M., 1985. S. 24.
4. Lokalova N.P. Spetsifika professional'nogo myshleniya psikhologov i puti ego formirovaniya u studentov // Vestnik MGOPU im. M.A. Sholokhova. Seriya: Psikhologiya. № 3, 2005.
5. Sm. podrobnee: Novikova S.S. Structural component of readiness for professional orientation of students educational psychologists // European researcher. 2010. № 2. p. 217-220.
6. Tyunnikov Yu.S. Formirovanie gotovnosti k politekhnicheskoi orientatsii u studentov tekhnicheskogo vuza (problemy pedagogicheskogo proektirovaniya) // Trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. Ser.: Sovershenstvovanie obrazovatel'nykh tekhnologii. Vyp. 1. T. VIII. 2000.
7. Tyunnikov Yu.S. Politekhnicheskie osnovy podgotovki rabochikh shirokogo profilya: Metod. posobie. / Yu.S. Tyunnikov. M.: Vyssh. shk., 1991. 192 s.
8. Kazakov I.S. Classification of Invariants of Future Teachers' Information Competence // European Journal of contemporary education. 2012. № 1. p. 4-6.

УДК 37

**Уровни сформированности готовности к профессиональной ориентировке
будущих педагогов-психологов**

Светлана Сергеевна Новикова

Сочинский государственный университет, Российская Федерация
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а
Кандидат педагогических наук, доцент

Аннотация. В данной статье определен статус профессиональной ориентировки, уточнены ее сущностные характеристики, функции, компонентный состав и структура; показаны основы проектирования процесса формирования готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной ориентировке, включая функциональные, логико-содержательные и инструментальные характеристики в условиях междисциплинарной интеграции.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов-психологов; профессиональная ориентировка; статус профессиональной ориентировки; готовность к профессиональной ориентировке.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House

Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

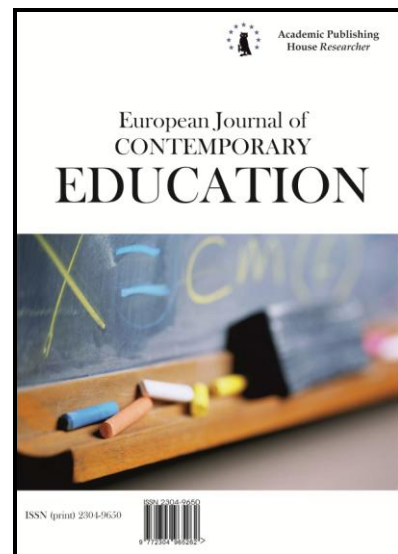
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 8, No. 2, pp. 128-136, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



UDC 378.011.3 – 057.175.78

Experience as a Basis for the Professional Development of Future Teacher of Music

Natalia Popovich

Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine
04053 Kyiv, Vorovskogo Str, 18/2
PhD, Assistant professor
E-mail: popovich40161@rambler.ru

Abstract. This paper investigates the problem of forming the professional and personal experience of the future music teacher as the basis for improving its professional excellence. The aim of the study was the theoretical justification and experimental verification of the contents of the experience gained and pedagogical technology of development of the professional excellence of the future music teacher. The scientific research proved that the essence of the professional excellence of music teachers should be considered as a complex of musical and pedagogical personality traits formed in the process of training, that it is creative and focuses on the social and cultural active end result, i.e. the established high-level commitment to musical and pedagogical activities. The findings of this study indicate that one of the key tasks in training of a music teacher is to develop its professional and personal experience as a prerequisite for improving the professional excellence, professional stability, targeting a wide arsenal of innovative movements, scientific research and high-quality arrangement of the educational and upbringing process.

Keywords: professional and personal experience; future music teacher; professional excellence; professional training.

Introduction. The modern society characterized by social and economic transformations, high rates of changes taking place in the country and the world, and rapid technological advances set the tasks to the educational system, the solution of which would contribute to improvement of the level of professional training of the future music teachers. So today the problem of professional training of students in the higher educational institutions, improvement of the learning content, development and implementation of the latest methods of teaching professional disciplines in practice of the Higher School is quite relevant. The pedagogical education is focused on practical

results, experience of personal activities, and development of attitudes which lead to fundamental changes in the training of future professionals. The effectiveness of reforms in higher education depends primarily on the level of professional skills of the teacher as the integrated personality characteristics, which ensures the success and effectiveness of its career, directing its qualitative professional self-improvement and self-actualization.

Problem of Research

One of the key issues of pedagogy is the process of accumulation of professional and personal experience of the future music teacher as the basis for improvement of its professional skills. The modern methods of teaching music are the example of new approaches through the deepening of methodological knowledge, development of appropriate technologies in the theory and practice of music education, development of the general and music culture, and promotion of changes in the minds of students on the importance of professional skill of a music teacher. The implementation of competence-based approach in the structure of training of a future music teacher provides broad opportunities for the educational needs of individuals, providing the flexibility of a comprehensive, general cultural and scientific training of the future professionals, enhancing their social security in the labor market and integration into the global educational and artistic community.

However, in our view, the structure of training of the future music teachers contains a series of contradictions, in particular between the needs of students in high-quality preparation for professional career and the lack of sound scientific methods of teaching the relevant professional disciplines, between the objective nature of the study and the integrated nature of music and educational activities; between the modern professional requirements for music teachers and their actual professional and personal experience. All these aspects point to the appearance of an acute need in creating a qualitatively new approach to scientific theoretical and practical training of music teachers due to the transformation processes in the music-teaching educational field.

It is the social conditionality of the problem of forming a vocational competence-based type of the music teacher personality and evaluation of its experience as an important prerequisite of updates in teacher education, and highlighting of the professionally and socially relevant personality characteristics of a modern school teacher therein led to the need to study this problem by us. The professional and personal experience of the future music teacher combines the procedural and productive aspects of its activity. The said section is considered a fundamental structural component of professional pedagogical activity, causing high efficiency of its implementation, and is a clear indication of the intellectual and practical readiness of the student to resolve any professional and creative tasks and deal with various environments in the system of vocational training. The criteria of professional skills of the teacher are feasibility (in direction), performance (as a result), dialogueness (the nature of relationships with students), optimality (in the choice of means) and creativity (content) (Nikitina, Zheleznyakova & Petukhov, 2002). The qualitative characteristics of professional skills will be the outcome of the following processes: professional self-identification and vocational guidance, vocational activities, professional activities, professional competence and professional experience. That is why the subject of our study is the content and technology of improvement of the professional skills of the future music teacher.

Research Focus

In scientific papers the study of the problem of forming the experiences as a combination of qualities determining the effectiveness of the individual covered the following areas: individual experience (Laktionov, 1998), personal experience (Muzyka, 2007), aesthetic experience (Zyazyun, 1976), art and aesthetic experience (Shevnyuk, 1995), moral and aesthetic experience (Oleksyuk, 2006), musical and aesthetic experience (Zavadzka, 1993).

Andreiko (2002) defines the professional excellence as a high-level feature of educational activities. The criteria for pedagogical skills of teachers are such signs of its activity as humanity, scientific basis, educational appropriateness, optimal nature, effectiveness, democracy, and creativity (originality).

Rudnytska (2002) explores the professional excellence as a professional characteristic of the teacher's ability to find effective means of influencing the students to achieve the educational effect. She argued that professional excellence is often reduced to the skills of educational technology.

However, it is only one component of the excellence manifested. The master teacher has advantages to a skilled teacher not only by the ability to design the educational process, but also by a combination of deep knowledge and personal and professional qualities.

Excellence is the highest form of expression of the activity of a teacher's personality in the profession, the activity based on humanism and disclosed in the appropriate use of methods and tools for teaching interaction in each situation of training and education (Zyazyun, 2002). The conceptual study by Zyazyun (2002) of the essence of professional skills is based on the principles of a person-activity approach to training future teachers, broad involvement of creative types of work, elements of theater pedagogy and public speaking in the educational process, as well as effective interaction between teachers and students. The presented concept considers the teacher's as the "teacher's supreme creativity, manifested in the appropriate use of methods and means of teaching interference in each situation related to training and education.

The category of "professional excellence" is often considered together with the category of the "professional competence". Thus, some authors insist that the concept of professional excellence is basic, broader, and the professional competence is a component of professional excellence (Barbina & Schedrolosyeva, 2005), the others argue that the professional excellence is the highest level of professional competence development and the latter is the foundation of teaching excellence (Dubasenyuk, 1994), yet the others believe that these phenomena are equal in importance, interdependent and share another phenomenon, the professionalism or pedagogical culture (Zanina & Menshikova, 2003; Kurlyand, 1995), and some authors even say that they are identical.

The structure of vocational skills is composed of the following components: a humanistic orientation as the main pivot around which the excellence is formed, professional and pedagogical competence, which includes two components: professional (music) and psycho-educational, which are interacting and complementary, musical and pedagogical skills, representing the binary unity of the general educational and special musical abilities, teaching and performing technique, the individual psychophysiological basis of which is the features of emotional sphere of the musicians and includes two groups of skills: musical and professional skills of the teacher of music and skills that allow purposeful shaping of students' personality.

It is therefore necessary to focus on the content peculiarities of the nature of the teacher's professional excellence, to find out why the experts have insufficient professional and personal experience and creativity, the desire for self-knowledge and productive acmeological development.

Methodology of Research

General Background of Research

The object of the study was the process of professional training of future music teachers. The subject of the study is the content and technology of improving the professional skills of music teachers in the course of higher education. The aim of the study was the theoretical justification and experimental verification of the content of the experience gained and pedagogical technology of formation of the professional excellence of the future music teacher. In accordance with the objectives, the following tasks were identified: to determine the nature, content and structure of the category of "professional excellence", to analyze the formation of performances skills of the future music teacher as a necessary condition for improving the professional excellence; to justify the criteria and levels and to diagnose the levels of professional excellence of music teachers; to test the effectiveness of educational technology of improving the professional excellence of the future music teacher experimentally.

The methodological basis of research are the following main provisions of the theory of cognition on the unity of processes and mutual interdependence of phenomena of objective reality, the philosophy of humanism as the theoretical basis of education, philosophy of art education as a science of patterns of the focused process and the outcome of mastery of artistic values and the associated development of a personality through art, systemic approach as a methodological way of learning the cultural, artistic and educational facts, phenomena, processes, cultural approach, whereby the formation of personality of a future teacher is considered in the context of its involvement in art and culture, turning its heritage into the culture of a particular individual, personal-active approach whereby the optimal development of the individual takes place in the process of its successful mastering of the subjectively and objectively meaningful profession.

The theoretical basis of the study is scientific ideas in philosophy, pedagogy, psychology, art history, modern interdisciplinary research findings on various areas of teacher training, development of the principles and mechanisms of formation of professional skills in the pedagogical process of high school, and identification of the ways to optimize this process from the standpoint of acmeological development of students.

Sample of Research

To clarify the initial state of formation of the professional excellence we conducted a reciting experiment. In the entry-level manifestation of self-improvement possession we relied on the theoretically developed criteria and levels of mastery of this process. The reciting experiment covered the students of Music Teaching Faculty of the Art Institute of Borys Hrinchenko University of Kyiv (total 60 people, 3rd to 5th year students), university teachers and teachers of secondary schools.

The studies problem was investigated by analysis, comparison of measured values, and their qualitative and quantitative characteristics with reference values of the level of professional excellence. Depending on the objectives of the study and category of respondents we expected to specify the targets. To obtain the unprejudiced and reliable data about professional training of students in the art academies, as well as on innovative approaches to the development of the creative personality of the future professional in general, much attention was paid to the information recorded in documents. We analyzed individual plans of teachers and students and departmental journals.

Instrument and Procedures

To establish the levels of development of professional excellence of the music teachers in reciting experiment we used a range of methods, which included the teacher observation, questioning, testing, surveys, ratings, and interviews. We have used the variation of some methods according to the process under study in order to obtain an objective, accurate and diverse information. This contributed to a deeper penetration into a mechanism of improvement of the professional excellence in learning.

The first phase of the reciting experiment was focused on search and orientation; its purpose was to assess the orientation of students to improve their professional excellence, their activity and awareness of their own actions in the process. To address this goal, a survey was conducted. According to the estimates by students of their own professional excellence recorded in the questionnaire forms, we determined their activity in and awareness of the process.

According to our findings, we divided the students into those improving the level of their professional excellence without clear objectives and their own program, i.e. spontaneously (low level), those self-improving in some areas and achieving certain results (intermediate), and those fluent in methods and means of improving their professional excellence (high level). Thus, 50.7% self-improve their excellence at a low level, they have no self-improvement program, so these respondents rated their own actions critically, 39% self-improve their excellence at an intermediate level, are babble of self-improving and provide their self-development and self-education rather well. Acme-level (the highest level of one's abilities) was reached by 3.3% of students who self-improve according to their own program and show a creative approach to solving the musical and pedagogical problems. Also, we found 7% of respondents who did not seek to improve their level of professional excellence.

The second phase of the reciting experiment was associated with determination of levels of professional skills development using our defined criteria, such as motivation, education, performing and teaching, as well as self-esteem nature. For easy distribution of students by proficiency in self-improvement we used a 100-score system. Thus, the distribution of scores by levels was as follows: level I (low) - 20-40 scores, level II (intermediate) - 41-80 scores, level three (high) - 81-100 scores. Accordingly, we also divided the number of scores by the criteria and their values.

It was found that 40% of students are aware of the role of self-improvement in their own professional development, but the improvement of professional skill for them is only preparation for lectures, practical and individual classes, and elimination of gaps that arise when missing classes. 24.4% relate their own self-improvement with improvement of professional skills of teachers (they believe that a teacher should always encourage students for professional growth).

28.8% believe that their willingness to improve their own skill level is determined by the readiness for classes and formation of skills in independent work. 6.8% identified that teachers' formalism negatively affects their activity.

To determine the attitudes of students to their future musical and educational activities, we found their attitude to specific musical activities, including music teaching and performing, during the interviews. The received verbal information allowed stating that not all students studying at the Music Teaching Faculty have positive attitude to the profession of the music teacher, because some students prefer only performing activities.

Thus, a high level of attitude to music educational activities was shown only by 30% of the respondent, 26.7% showed the intermediate level, and 43.3% showed the low level. At the same time a high level of attitude toward performing activities was shown by 34%, intermediate level by 38% and low level by 28%. This suggests that not all students are willing to work with children in the future, and that the students often learn in musical and pedagogical faculties only because they failed to enter the higher music performance schools.

The next stage of the experimental work was aimed at experimental verification of the effectiveness of educational technology of improving the professional skills of the future music teacher.

It must be emphasized that in the course of training of a future music teacher the idea of integral forming the professional and personal experience of students is implemented through an integrated approach. Integrity is a unity of goals, objectives, contents, methods and forms of educational influence and interaction. An integrated approach to building professional and personal experience of students is a holistic system of dialectically interrelated scientific and pedagogical principles, methods and tools for learning. The complexity in shaping the experience of a future professional is a way to optimize the educational process, the basis for formation of a fully developed personality. Formation of experience of the future music teachers necessitates the organic unity of formation, training and education, integration of teaching, research and educational work in a holistic educational process. Today it is one of the main requirements of an integrated approach, and it follows from the essence of the priorities facing the higher education in the environment of education modernization.

The forming experiment consisted of three stages; each stage had its own structure which was a part of the methodological and organizational framework of the forming experiment.

In order to develop the adequate self-esteem at individual classes at the first stage, we used the method of modeling the teaching situations, when the students acted as teachers, and gave a reasonable rating to their own actions.

The objective of the second phase of the forming experiment was the continued work at the technology of improving the professional excellence, the priority component of which was determined as the professional and creative development. In this context the development of acquired skills of goal-setting, and the ability to make a plan of self-improvement gained special importance. The successful mastery of the content of this phase indicated qualitative methods of mastering the professional and creative development, especially the development of educational, musical ability, improvement of performing skills and physiological features. These goals were achieved during performance of the following tasks: work according to the microstudy system; writing of summary to music works, compilation of repertoire lists in addition to the school curriculum for music, self-scheduling of the work at a piece of music, and target-setting training.

It should be noted that at this stage of the forming experiment the leading method was the microstudy. Microstudy is the teacher-organized pedagogically expedient way of mastering skills and for future musical and educational activities by students, in the course of which some elements of future professional activity are practiced deliberately and systematically. The main feature of this method is that the student acts as the teacher, and thus it practices the required skills prior to teaching practice at the school.

In the technology of improving the professional skills an important role was played by the combination of information teaching methods with methods aimed at organization of independent learning of students. The informational methods shall include the method of verbal explanation of the role and importance of the music teacher in society and upbringing of the harmoniously developed personality to the students in the course of music education. After all, the disclosure of

great opportunities and prospects of its profession to the future music teacher stimulated the students to learn.

The next step was an independent planning of the process of work at the piece of music by the student from the introduction to public performance. We asked the students to draw up a plan of mastering one of the pieces from the repertory list previously compiled by them and to learn it. Before performing this task the students were provided with information sheet for self-scheduling of the work process and were proposed to study the required papers using the self-education methods.

The starting point for a plan was the emotional and semantic analysis of the work, based on which the means of implementing the plan were designed. The implementation of these artistic and expressive means to demonstrate the imagination and emotional content occurred independently, and the teacher only consulted when necessary. The peculiarities of use of this method were that the student had to be clearly aware of the ultimate goal of the interpretation plan and the specific tasks of each stage of its implementation.

The aim of the third phase was to test the effectiveness of the technology for improvement of professional skills of the future specialists and activation of the previously learned knowledge. At this stage, the future teacher of music (violin) alone showed a level of professional excellence in terms of teaching practice in schools.

The qualitative indicator of this stage was mastering of a musical instrument as a means of musical and aesthetic education and development of students and the teaching technology tool. During teaching practice, the students analyzed the experience of applying the methods for improvement of teaching methods and performance skills by teachers, kept the diary of teaching observations, in which they analyzed the results of educational activities, determined the desirable changes and prospects for their own professional development, diagnosed the students' self-improvement peculiarities as a result of influence of teachers, developed and implemented the strategies and tactics in the relationship with them, conducted lessons and extra-curricular educational activities at the highly effective level. All these measures helped not only updating, generalization and deepening the previously learned theoretical knowledge and gained practical skills in the technology of improving the professional excellence, but also monitoring the overall level of mastering this technology.

The last stage has allowed testing the effectiveness of the technology for improvement of professional excellence of the future specialists, since to attain the high-level the students were forced to activate and show all acquired knowledge.

Data Analysis

In determining the quality of performance activities the performances at examinations and academic concerts was analyzed. In particular, the quality of technical and artistic embodiment of the musical image was taken into account. The concert and performing activities, in our opinion, is an effective means of improving the skills of the future music teacher, so it was chosen by us as the one that helps students get rid of excessive stiffness and contributes to devising specific psychophysical freedom.

The comparison of results by the quality of performance activities shows that the use of the technology for improving professional excellence improves the performance skills of the future music teachers because it allows each student to develop its own program of improving the performance, while the traditional method can not consider the full range of the required changes to improve skills and does not equip students with methods required thereto.

Results of Research. As a result of scientific research we proved that the essence of the professional excellence of music teachers should be considered as a complex musical and pedagogical personality traits formed in the process of training; it is creative and focuses on the social and cultural active end result, the established high-level commitment to musical and pedagogical activities, and reflects the relationship unique for the future professional and integrative semantic content of the components of artistic and aesthetic, psychological and educational components on reflexive basis.

These results demonstrate the effectiveness of the technology for improvement of professional excellence, since it promotes a positive attitude towards the future music and

educational activities, changes the motivation for improving the professional excellence towards its activity and sustainability, and provides theoretical training on excellence formation, promotes the inclusion of students in teaching, music and creative activity, improves the quality of performance activities, feasibility and effectiveness of use of the instrumental performing activities as a means of musical development of students and educational technology, mastering of the teaching improvisation level as an indicator of fluency in music, teaching and verbal offhand, and promotes the formation of prospective and dynamic self-esteem.

Comparison of the control and reciting overview findings in the experimental group of students showed that, following the experimental work, the majority of students showed an increased level of formation of professional and personal experience, and changed the attitude to the future music and educational activities and their own professional skills.

Discussion. An indispensable condition for improvement of professional excellence of the future music teachers, in our view, is to develop the performing skills and performing activities which we define as a psycho-physiological feature of the personality which integrates the emotive volitional action, including possession of a certain type of music and performing activities and is expressed in the willingness to interpret the music to the audience, resulting in a qualitatively new changes in all spheres of the music teacher personality (intellectual, emotional, volitional, etc.) and their dynamic development. By integrating the motivational, cognitive, emotional, volitional and practical (technological) components with individual personality characteristics, the performance activity enhances its capabilities.

This study does not cover all aspects of the problem. The issues related to the definition of a coherent set of the professionally significant qualities of the future professional, identification of dependencies in formation of professional skills of music teachers from their humanistic orientation, artistic and pedagogical skills, binary blend of music teaching and artistic creative abilities, and well as enhancement of the students' independent work in the course of various teaching practices require the further study and scientific substantiation.

Conclusions. Thus, the results of the study indicate that one of the key tasks in training a music teacher is to develop its professional and personal experience as a prerequisite for improving its professional excellence, professional stability, targeting a wide arsenal of innovative movement, scientific research and quality of the educational process. The formative experiment findings made it possible to ascertain the positive dynamics on the levels of professional skills of the students in the experimental group compared with the control one, indicating the effectiveness of the proven teaching principles of educational technology in improvement of professional skills of music teachers. The formation of professional and personal experience of the future music teacher today is only possible on the basis of special staged professional training, combining it with scientific and theoretical advances of teaching science, organizational and technological developments, best practices, achievements of the world's leading art and science schools, providing a high level of skill and continuity of training in development of the future professional as a highly qualified specialist.

References:

1. Abdullin, E.B., & Nikolaev, E.V. (2004). *Theory of musical education*. Moscow: Academy.
2. Andreiko, O.I. (2002). Formation of performance skills of the musician-instrumentalist. *Continuing professional education: theory and practice*, 1, 182-187.
3. Barbina, E.S., & Schedrolosyeva, K.O. (2005). Implementation of the basic principles of professional training system in the pedagogical skills course. *Teaching sciences*, 38, 219-223.
4. Vaynilenko, T.V. (1999). On the issue of formation of the future teachers' readiness for professional self-improvement. *Creative personality of the teacher: problems of theory and practice*, 3, 8-12.
5. Dubasenyuk, O.A. (1994). *Psychological and pedagogical factors of becoming a professional teacher*. Zhytomyr: Publishing house of Franko ZHDU.
6. Zavadska, T.M. (1993). Objective and subjective factors of musical and aesthetic experience of younger pupils. *Music art in the spiritual development of the individual*, 87, 52-57.
7. Zanina, L.V., & Menshikova, N.P. (2003). *Fundamentals of pedagogical excellence*. Rostov nd Donu: Phoenix.

8. Zyazyun, I.A. (2002). Pedagogical skills - the art of training and educational action. *Humanities*, 1, 6-14.
9. Zyazyun, I.A. (1976). *Aesthetic experience of the person: formation and expression areas*. Kyiv: High School.
10. Kondratska, L.A (2003). Modern technologies of training the future teachers of art. *Art and education*, 2, 7-11.
11. Kurlyand, Z.N. (1995). *Teacher's professional sustainability as the foundation of its teaching skills*. Odessa: Publishing house of Ushinsky ODP.
12. Laktionov, A.N. (1998). *Coordinates of individually experience*. Kharkov: Business Inform.
13. Leschenko, M.P. (2002). Theoretical and methodological basis of pedagogical skills of a teacher in higher vocational school. *Problems and prospects of forming a national humanitarian and technical elite*, 2, 91-98.
14. Markov, A.K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow: Knowledge.
15. Muzyka, O.L. (2007). Integration of personal experience as a psychological mechanism of creative talent development. *Problems of the psychology of creativity*, 12 (3), 159-164.
16. Nikitina, N.N., Zheleznyakova, O.M., & Petukhov M.A. (2002). *Fundamentals of vocational and educational activities*. Moscow: Excellence.
17. Oleksyuk, O.M. (2006). *Music teaching: teaching aids*. Kyiv: KNUKiM.
18. Orlov, V.F. (2003). *Professional development of future teachers of artistic disciplines: theory and technology*. Kyiv: Scientific Opinion.
19. Otych, O.M. (2005). *Art in the content of professional training of the future vocational teacher*. Poltava: InterHrafika.
20. Padalka, G.M. (2008). *Art pedagogy (Theory and methods of teaching art courses)*. Kyiv: Ukrainian Education.
21. Padalka, G.M. (1995). *Music teaching: Lectures on relevant problems of teaching music courses in the teacher education system*. Kherson: Kherson State Pedagogic Institute.
22. Rybalko, L.S. (2002). Self-actualization as a pedagogical problem. *Pedagogy and Psychology*, 20, 59-63.
23. Rostovskyi, O.Y. (1999). Relevant problems of improving the didactic model of training teachers. *Problems of modern teacher development in higher teaching school*, 2, 3-9.
24. Rudnytska, O.P. (2002). *Pedagogy: general and artistic: Teaching guide*. Kyiv: Music Ukraine.
25. Segeda, N.A. (2001). Model of professional potential of the music teacher needed for self-actualization in teaching activities. , 1, 35-36.
26. Kharchenko, P.V. (2003). Preparing the future music teacher for professional self-development. *Vocational and artistic education in Ukraine*, 2, 240-246.
27. Shevnyuk, O.L. (1995). *Formation of art and aesthetic experience of a future teacher*. Kyiv: Music Ukraine.
28. Schedrolosyeva, K.O. (2005). Features of formation of professional skills of the future teachers of music and art. *Creative personality of the teacher: issues of theory and practice*, 3 (13), 215-219.

УДК 378.011.3 – 057.175.78

**Опыт как основа совершенствования профессионального мастерства
будущего учителя музыки**

Наталия Попович

Киевский университет имени Бориса Гринченко, Украина
04053, Киев, ул. Воровского 18/2
Кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: popovich40161@rambler.ru

Аннотация. В статье исследуется проблема формирования профессионально-личностного опыта будущего учителя музыки как основы совершенствования его профессионального мастерства. Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная апробация сущности сформированного опыта и педагогических технологий развития на данной основе профессионального мастерства будущего учителя музыки. В результате научного поиска доказано, что сущность профессионального мастерства будущих учителей музыки целесообразно рассматривать как комплекс музыкально-педагогических свойств личности, который формируется в процессе профессиональной подготовки, носит творческий характер и ориентируется на социокультурный деятельностный конечный результат – сложившуюся на высоком уровне готовность к музыкально-педагогической деятельности. Результаты проведенного исследования указывают на то, что одной из ключевых задач подготовки будущего учителя музыки является формирование его профессионально-личностного опыта как необходимого условия совершенствования профессионального мастерства, профессиональной стабильности, ориентации в широком арсенале инновационного движения, научных разработок и качественной организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: профессионально-личностный опыт; будущий учитель музыки; профессиональное мастерство; профессиональная подготовка.