

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

**(у рамках
V Міжнародного фестивалю
«СВІТ ПСИХОЛОГІЇ»)**

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Рубцов В.В., Гусєва О.П., Сєрова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 2 до Вип. 35, Том II(14): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2015. – 518 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 2 to Vol. 35, Volume II(14): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Agency Reading”. - K.: Gnosis, 2015. - 518 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості. Психологія XXI століття представлена у сукупності її здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія людини, суспільства і культури постала у контексті найбільш актуальних проблем, що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний тематичний напрям вміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-14-9 (6)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2015 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2015 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2015 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2015 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2015 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 2 до Вип. 35, Том II(14), 2015 р.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ХХІ століття



Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

**1.
ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО:
ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ
ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

АНТЮХОВА Н.І.,
пошукувач, кафедра вікової
та педагогічної психології,
Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне,
старший викладач, кафедри
германської філології,
Інститут філології, Київський
національний університет імені
Т.Г.Шевченка, м. Київ

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті обґрунтовано актуальність вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців. Структуровано компоненти, виокремлені В.О.Моляко та Н.В.Кузьміною в структурі творчого потенціалу особистості, стосовно вчителя іноземних мов. Обґрунтовано доцільність введення до структури творчого потенціалу вчителя іноземних мов соціального компонента, описано його складові. Уточнено зміст понять “соціальна креативність” та “комунікативна компетентність” в структурі творчого потенціалу вчителя іноземних мов.

Ключові слова: творчість, творчий потенціал, структура особистості, соціальний компонент, соціальна креативність, комунікативна компетентність.

Н.И.Антюхова. Концептуальная модель творческого потенциала будущего учителя иностранных языков. В статье обоснована актуальность изучения проблемы развития творческого потенциала будущих специалистов. Структурированы компоненты, выделенные В.А.Моляко и Н.В.Кузьминой в структуре творческого потенциала личности, которые соответствуют учителю иностранных языков. Обоснована целесообразность введения в структуру творческого потенциала учителя иностранных языков социального компонента,

описаны его составляющие. В статье уточнено содержание понятий "социальная креативность" и "коммуникативная компетентность" в структуре творческого потенциала учителя иностранных языков.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, структура личности, социальный компонент, социальная креативность, коммуникативная компетентность.

N.I.Antyukhova. Conceptual model of a creative potential of a future teacher of foreign languages. The article describes and characterizes the directions of scientific researches in Psychology of Creativity in general and Psychology of a creative potential of the person in particular. The actuality of studying the problem of a creative potential of future specialists was justified. A cognitive potential, a moral one, the ethical potential, a communicative one, the aesthetic potential and a creative one of a person were characterized. The components in a structure of a person, which correspond to those indicated potentials, were described. The components distinguished by V.A.Molyako and N.V.Kuzmina in a model of a creative potential of a person according to a teacher of foreign languages were structured. It was justified including into the structure of a creative potential of a teacher of foreign languages a social component. Its substructures were described. It was clarified the meaning of "social creativity" and "communicative competence" in the structure of a creative potential of a teacher of foreign languages. To the structure of social component of a creative potential we attribute the substructure "social creativity" (it contains the ability to self-actualization, social motivation, communicative competence, communicative (verbal and nonverbal) sensitivity, behavioral sensitivity, social imagination, etc.). In the article it was specified the structure of communicative competence of a teacher of foreign languages. It was indicated that communicative competence consists of linguistic, sociolinguistic, strategic, social and psychological competencies. To the structure of a creative potential of a future teacher of foreign languages we include "personal component", which contains the following substructures: 1) individual qualities; 2) the structures of skills.

Key words: creativity, a creative potential, the structure of the person, a social component, social creativity, communicative competence.

Вступ. Глибокі соціально-економічні зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, висувають абсолютно нові вимоги до розвитку особистості вчителя, а саме: вміння орієнтуватися в нових,

часто – невизначених ситуаціях, вміння самостійно приймати рішення та визначати найближчі та перспективні цілі, бути соціально активним, креативним та успішним. В цьому зв'язку особливого значення набувають зада-

чі створення психолого-педагогічних умов розвитку творчої особистості педагога, його творчого потенціалу тощо.

Вихідні передумови. На сучасному етапі розвитку науки та освіти дослідження в галузі становлення творчої особистості є найважливішим напрямком науково-теоретичних та практично зорієнтованих експериментів. На даний час достатньо глибоко розроблені питання щодо визначення психологічних аспектів та особливостей творчої діяльності (Дж. Гілфорд, О.І.Кульчицька, В.О.Моляко, К.Роджерс, Б.М.Теплов, Е.Торренс, В.Франкл, В.Д.Шадриков та ін.); вивчені проблеми творчих здібностей та можливості прояву креативності особистості (І.М.Біла, Д.Б.Богоявленська, Е.де Боно, В.М. Дружинін, О.В. Завгородня, Н.С.Лейтес, О.М. Матюшкін, Л.А. Найдьонова, Я.О. Пономарьов, Дж. Рензулі, А. Тейлор, Л.Л. Терстон, Е.П. Торренс, Т.М.Третьак та ін.).

Розробкою проблеми творчого потенціалу у вітчизняній та зарубіжній науці займалися О.О.Глуховська, К.О. Гуськова, Е.В. Колеснікова, М.В. Колосова, Н.В. Кузьміна, Ю.М.Куллоткін, І.О. Мартинюк, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, В.Ф. Овчинніков, О.О.Попель, В.Г. Риндак та ін. В роботах цих вчених творчий потенціал розглядається як складне, інтегративне системне утворення, яке вміщує певні компоненти.

В працях Д.Б. Богоявленської, І.П. Волкова, В.М. Дружиніна, О.А. Кривопишиної, О.М. Матюшкіна, А.І. Савенкова, М.Б.Шумакової, О.Л.Яковлевої створено теоретичні передумови для вивчення особливостей діагностики творчого потенціалу особистості, його розвитку в шкільному та юнацькому віці.

При цьому В.О.Моляко [5; 6] нео-

дноразово зазначає, що, не дивлячись на те, що дослідження проблеми творчого потенціалу особистості має достатньо довгу історію і в зарубіжній, і у вітчизняній психології, до цього часу існує безліч “білих плям” в цій галузі психологічних досліджень, які наголошують на актуальності здійснення подальших теоретико-методологічних та емпіричних досліджень. Однією з таких проблем, зазначає В.О.Моляко [5; 6], є те, що в “полі зору” педагогів, як правило, опиняються лише обдаровані особистості, а ті, які ще не розкрили свій творчий потенціал, мають досить мало шансів виявити свої креативні можливості. Актуальною також залишається проблема розвитку творчого потенціалу саме вчителя іноземної мови (адже у такому формулюванні цієї проблемою науковці ще не займалися). При цьому виникають достатньо закономірні запитання: за яких умов навчання у вищій школі відбуватиметься актуалізація творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови? Які психологічні чинники найбільшою мірою сприяють ефективній творчій самореалізації студентів в процесі навчання у вищій школі? Чи можна мати високий рівень розвитку творчого потенціалу, але при цьому не виявляти своєї творчої сутності, тобто не бути творчою людиною в повному сенсі цього слова? Які складові творчого потенціалу саме вчителя іноземної мови? Всі ці питання потребують проведення спеціальних теоретичних та експериментальних досліджень, тому актуальність проблеми розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови не викликає сумнівів.

Отже, зважаючи на актуальність проблеми, яка аналізується в цій публікації, **завданнями** статті є:

1.Описати та охарактеризувати на-

прямки наукового дослідження психології творчості в цілому та психології творчого потенціалу зокрема.

2.Обґрунтувати актуальність вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

3.Структурувати компоненти, виокремлені В.О. Моляко та Н.В. Кузьміною в структурі творчого потенціалу особистості, стосовно вчителя іноземних мов. Обґрунтувати доцільність введення до структури творчого потенціалу вчителя іноземних мов соціального компонента, описати його складові. Уточнити зміст понять “соціальна креативність” та “комунікативна компетентність” в структурі творчого потенціалу вчителя іноземних мов.

Виклад результатів досліджень.

На даний час виокремлюють чотири основні напрямки розвитку психології творчості. Один з основних таких напрямків в психології та педагогіці враховує *філософсько-методологічні аспекти освіти*. В межах даного напрямку на перший план висуваються соціально-філософські проблеми організації творчої діяльності. Творчість як діяльність розглядали Г.С. Батищев, Є.Д.Клементьєв, Ф.Т. Михайлов, Л.Г.Сагатовська, М.С. Слуцький та ін. Теорію і практику системи нетрадиційної, творчої освіти досліджували І.П. Волков, В.Л. Мілковський, Б.П.Нікітін, М.Г. Розинський, Р.І. Ситніков та ін. Теми формування творчого мислення і ролі творчої діяльності в духовному розвитку педагога вивчали К.О.Гусєва, Н.О.Князєв, А.А.Мартчан, В.О. Пономарчук, О.Г. Спіркін та ін.

В основу другого напрямку покладено *методичні проблеми оновлення педагогічного процесу*. Творчий підхід до викладання, проблемне навчання і розвиток творчих здібностей особистості досліджували М.С.Бургін,

В.П.Горячкіна, В.І. Добриніна, С.Н. Марєєв, О.К.Маркова та ін. Організацію творчої діяльності учнівської та студентської молоді, а також проблеми творчого ставлення до дійсності як світоглядної характеристики особистості торкнулись в своїх роботах В.Г.Бутенко, В.С.Возняк, І.О.Лепська, Т.В.Морозова, Д.Є.Огородов та ін. Соціальні вимоги до творчої особистості, а також творчість учителя в багатовимірному просторі розвитку особистості описали Л.М. Васильєва, В.О.Кан-Калик, Г.О. Ковальов, О.А. Кривопишина, Л.М. Мітіна, В.Ф. Моргун та ін.

В основу третього напрямку покладено *дослідження творчості та креативності*, а також вивчення проблем навчання та формування творчої особистості в пізнавальній діяльності (Г.Я.Буш, А.С.Кармін, В.С.Маловічко, Б.В.Марков та ін.). Інноваційну творчість в процесі навчання описав М.С.Бургін. Вчений також виділив рівні творчої діяльності. Питаннями активізації творчих здібностей студентів, а також проблемами формування у студентів творчого мислення за допомогою навчальних ігор займалися В.С.Бязиров, Л.П. Єфімова, М.М. Кривоков, Ю.О. Миславський, Т.І. Поніманська, Н.Х. Сатдінова та ін. Дивергентні здібності і творчість, а також психологічні аспекти педагогічної творчості висвітлено в роботах Л.А.Карпенко, В.А.Петровського, О.Ф. Потьомкіної, Ю.Н. Ракчєєвої, К.М. Романової, Г.В. Сорокоумової. Співвідношення творчості та моральності, а також емпатію як елемент педагогічної творчості досліджували М.І. Воловікова, Н.І.Непомняща, Т.А. Ребеко, В.П.Савельєв, О.Семендяй. Спілкування як творчий процес, діалог в творчому навчанні вивчали Ю.І. Зуєв, В.О. Кан-Калик, Н.І. Панкратов,

В.В.Рижов, Г.С.Трофімова.

Четвертий напрямок орієнтується на *психолого-педагогічні аспекти розвитку здатностей індивіда до творчості та становлення рефлексії особистості*. Суміжні проблеми розвитку творчості й рефлексії, а також психологію творчості в навчальному процесі проаналізували Д.Б. Богоявленська, І.І. Ільясов, М.І. Найдьонов, Я.О. Пономарьов, І.С. Якиманська. Пізнавальні процеси в творчості, а також дослідження природи пізнавальної активності розглянули М.С. Єгорова, О.С.Єрмакова, О.С.Чернега, Г.Д. Чистякова, О.І.Щебланова та ін. Потенційні творчі можливості особистості та їх висвітлення у міжособистісних стосунках вивчали та описували в своїх працях І.С.Аверіна, О.І. Колков, Ю.А. Корделяков, О.В. Сухарев, Н.П. Щербо. Процеси рефлексії та саморегуляції в творчості, а також формування засобів саморегуляції як умови розвитку творчого мислення в навчанні дослідили М.М.Гарифулліна, О.В. Завгородня, О.К.Осницький, М.В.Попова, І.М.Семенов, Е.Д.Телегіна.

В сучасній психології актуальним є напрямок, який вивчає духовність і творчість в освітньому просторі. Творчість, професіоналізм і духовність педагога проаналізували в своїх роботах І.Акімов, В.В.Афонін, Є.Н.Дмитрієва, В.В.Клименко, В.В. Рижов, Г.В. Сорокоумова, Т.А. Флоренська, В.С. Шулянський. Творчу діяльність як передумову розвитку духовності описує О.Б.Свешніков. Духовно-моральний розвиток учнів в творчому процесі досліджує О.Н.Ульянова.

Отже, вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців не втратило своєї актуальності в наш час, адже творчий потенціал – це необхідна складова особистості, яку слід, безперечно, вивчати,

діагностувати і розвивати.

Термін “потенціал” (від лат. *potentia* – сила, міць) аналізується в словниках в двох основних значеннях: 1) величина, що характеризує силове поле (електричне, тяжіння і т.д.) в даній точці (у фізиці); 2) сукупність наявних засобів, можливостей в певній галузі [7, с. 231]. Слово “потенціал” означає джерела, можливості, засоби, запаси, котрі можуть бути використані людиною чи навіть суспільством з метою досягнення конкретної мети. Так, в етимологічному плані, вважає В.О.Моляко, “під потенціалом розуміють можливість здійснювати щось (фізичний потенціал – запас фізичних сил; електричний потенціал – загальний енергетичний потенціал та ін.)” [6, с. 14].

Особистість можна охарактеризувати з огляду на п'ять основних потенціалів, котрі відіграють роль динамічних домінант, що великою мірою спрямовують процес розвитку особистості, а саме: 1) пізнавальний потенціал; 2) морально-етичний потенціал; 3) комунікативний потенціал; 4) естетичний потенціал; 5) творчий потенціал [2, с. 57]. Ці потенціали, вважає Г.О.Ковальов [2, с. 59], відповідають наступним компонентам структури особистості: спрямованість людини чи ставлення людини до дійсності; можливості особистості, що вміщують ту систему здібностей, яка забезпечує успіх діяльності суб'єкта; характер чи стиль поведінки індивіда в соціальному середовищі; система управління, що впливає на процес саморегуляції “Я”; психічні процеси і стани особистості.

В науковій літературі творчий потенціал визначається репертуаром умінь і навичок людини, здатностями до виконання продуктивних чи репродуктивних дій продуктивних чи

репродуктивних та мірою їхньої реалізації в певній сфері (чи сферах) діяльності або спілкування [1, с. 134]. За концепцією О.М.Матюшкіна [4], більша частина психічно здорових людей має деякий творчий потенціал, який відрізняється за величиною у різних людей. Творчий потенціал складає основу психічного розвитку особистості, визначає темпи і напрямки становлення людини.

Творчий потенціал В.О.Моляко розглядає як “ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому”. Тобто, вважає вчений, “творча людина... потенційно здатна до творчості. Інша річ – у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, в яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку” [6, с. 14].

Динаміку творчого потенціалу суб'єкта В.О.Моляко бачить в організації, управлінні змістовою діяльністю свідомості за допомогою багаторівневої та розгалуженої диспозиційної системи, що проектується назовні через стратегії й пошуки мисленнєвої діяльності людини. До наукового обігу вчений вводить концептуальне поняття “стратегіальна організація свідомості”. Останнє визначається взаємозв'язком зовнішніх і внутрішніх умов за принципом детермінізму. Функція такої організації – “впорядкувати зміст потоку свідомості, знайти в хаосі конкретні системи, спроектувати їх та змодельовати, орієнтуючись також на об'єктивні показники, що задаються усіма тими вимогами, які існують в реальності (у випадках технічних систем – це вимоги щодо структур та функцій технологій виготовлення та моделювання: економічні, ергономіч-

ні, художні, екологічні)” [5, с. 86].

В дослідженнях Н.Ф.Вишнякової, О.О.Глуховської, К.О. Гуськової, В.М. Дружиніна, В.О. Кан-Калика, Н.В. Кузьміної, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова, С.О.Сисоевої, Р.П.Скульського, С.В.Хмельковської та ін. в найбільш узагальненому вигляді творчий потенціал вчителя вміщує наступні складові: 1) потенційна складова; 2) мотиваційна складова; 3) когнітивна складова.

Спираючись на власні міркування щодо особливостей діяльності вчителя іноземних мов, ми доповнили ці компоненти наступними складовими, виокремленими В.О.Моляко [5; 6] в структурі творчого потенціалу особистості, а саме: *мотиваційний компонент*: допитливість, потяг до створення нового, до пошуку й розв'язання проблем; *емоційний компонент*: задатки, нахили; емоційне ставлення; інтуїтивізм; *вольовий компонент*: наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень; творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, зміна варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.; *інтелектуальний компонент*: швидкість у засвоєнні нової інформації; нахили до постійних порівнянь, зіставлень, відбору; прояви загального інтелекту.

Також, спираючись на виокремлені Н.В.Кузьміною [3] складові творчого потенціалу вчителя, до інтелектуального компоненту ми відносимо інтелектуальну креативність.

До структури творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов ми ввели п'ятий компонент, який назвали “соціальним”. Він, на нашу думку, буде вміщувати виокремлені

В.О.Моляко [5; 6] складові: інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність проявів, домінування пізнавальних процесів; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактик у процесі розв'язання різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

Також соціальний компонент включає складові, виділені Н.В.Кузьміною [3]: психологічна готовність до реконструювання діяльності у пошуках нових способів розв'язання творчих задач; способи врахування системи обмежень та вимог до розв'язання творчих задач, зумовлених професією та виробництвом; способи врахування системи вимог та обмежень до розв'язання задач з огляду на моральні принципи.

До соціального компоненту ми віднесли складову *“соціальна креативність”* (вона вміщує здатність до самоактуалізації, соціальну мотивацію, комунікативну компетентність, комунікативну (вербальну та невербальну) сенситивність, поведінкову сенситивність, соціальну уяву тощо).

Нами уточнено структуру *комунікативної компетентності* вчителя іноземної мови. Ми вважаємо, що комунікативна компетентність складається з лінгвістичної, соціолінгвістичної, стратегічної, соціальної та психологічної компетентностей. Так, під *лінгвістичною* компетентністю ми вважатимемо знання педагогом одиниць мови та здатність вміло оперувати ними; під *соціолінгвістичною* – здатність використовувати і перетворювати мовні форми відповідно до ситуацій спілкування зокрема та всьо-

го соціального контексту в цілому; під *стратегічною* – здатність використовувати комунікативні засоби для компенсації певних знань чи вмінь (в тому числі – й знань про партнерів та ситуації взаємодії, яких недостатньо фахівцеві для здійснення успішного спілкування); під *соціальною* – здатність встановлювати та підтримувати стосунки з людьми, вміння поставити себе на місце іншого та досягти успіху в ситуаціях, які склалися в суспільстві. *Психологічна компетентність* визначається нами як здатність майбутнього вчителя іноземної мови до оволодіння власне психологічними ресурсами в спілкуванні, врахування психологічних особливостей партнерів по спілкуванню.

Також, спираючись на дослідження Н.В.Кузьміної [3], до структури творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов ми ввели *“особистісний компонент”*, який вміщує виокремлені Н.В.Кузьміною [3] складові: 1) індивідуальні якості; 2) структури вмінь.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, саме творчий потенціал особистості є тим фундаментом, який становить основу для ідеальних умов життя людини: особистість вільно демонструє свої почуття, здійснює незалежні вчинки, тобто є креативною в повному сенсі цього слова. Більш детально структуру творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов буде описано в наступних наших публікаціях. Також спеціального емпіричного дослідження потребує перевірка всіх виокремлених складових в структурі творчого потенціалу педагога, і саме опису отриманих результатів будуть присвячені наші майбутні наукові доробки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Гуськова Е.А. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Екатерина Александровна Гуськова. – М., 2007. – 212 с.
2. Ковалёв Г.А. Психология личности / Григорий Александрович Ковалёв. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
3. Кузьмина Н.В. Творческий потенциал специалиста: Акмеологические проблемы развития / Н.В. Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – № 1. – С. 41–53.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / Алексей Михайлович Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 88 – 97.
5. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / Валентин Алексеевич Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
6. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень : [монографія] / В.О. Моляко, О.Л. Музика / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
7. Словарь иностранных слов / [под ред. П.Ф. Петрова]. – [15-е изд., испр.]. – М. : Рус. яз., 1988. – 608 с.

БІРЮК Л.Я.,
доктор педагогічних наук,
професор,
завідувач кафедри педагогіки і
психології початкової освіти,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

МОТИВАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З МОВИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто роль мотивації як психологічного чинника формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки. Визначено складові професійної мотивації майбутнього вчителя: мотивація навчальної діяльності, змістова мотивація, особистісна мотивація, мотивація учіння, мотивація досягнення, мотивація пізнання, комунікативна мотивація, соціокультурна мотивація, ігрова мотивація.

Ключові слова: мотивація, формування, комунікативна компетентність, майбутній вчитель початкових класів

В статье рассмотрена роль мотивации как психологического фактора формирования коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов процессе профессиональной подготовки. Определены составные профессиональной мотивации будущего учителя: мотивация учебной деятельности, содержательная мотивация, личностная мотивация, мотивация учения, мотивация достижений, мотивация познания, коммуникативная мотивация, социокультурная мотивация, игровая мотивация.

Ключевые слова: мотивация, формирование, коммуникативная компетентность, будущий учитель начальных классов.

The article deals with the importance of motivation as a factor of forming communicative competence of an intending primary school teacher in the process of professional training. Motivation is a system consisting of certain components and has got its structure, performs specific functions; it is an activity. Mechanism of motivation appearing is a generalization that means applying the effective ways of actions working out in the process of interaction of social, situational, internal and personal factors. The stages of motivating process are denoted: actualizing, selecting, forming the intention, the intension realizing, post realization. An intending primary school teacher's professional motivating components are examined: teaching motivating, content motivating, personal motivating, learning motivating, achieving motivating, cognition motivating, communicative motivating, social and cultural motivating, playing motivating.

Key words: *motivating, forming, communicative competence, an intending primary school teacher.*

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Реалізація компетентнісного підходу до навчання мови в початкових класах передбачає розв'язання низки методичних завдань у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя: забезпечити відповідну мотивацію навчальної діяльності молодших школярів адекватно її мети, визначити зміст та способи усвідомлення теоретичних відомостей про мову і мовлення та розробити технологічну систему засвоєння теоретичного й практичного змісту. Для досягнення високого рівня сформованості комунікативної компетентності майбутні вчителі повинні спиратися на особливості своєї мотиваційної, емпатійної та рефлексивної сфер, пов'язаних з оволодінням професією вчителя початкової освіти. За результатами констатувального експерименту з'ясовано, що значна частина опитаних усвідомлюють зміст мотиваційного компонента професійної діяльності. Проте певна частка респондентів ще не визначилася у до-

цільності кореспондування мотивації і вивчення мови, а третя частина свою майбутню діяльність пов'язує з іншою професією, отже, мотивація педагогічної (а, значить, і навчальної) діяльності у них відсутня. Це дозволяє зробити висновок про вплив глибокої внутрішньої мотивації майбутнього фахівця щодо обрання професії, яка, відповідно, впливає й на формування досліджуваної якості майбутнього вчителя початкових класів.

У вітчизняній психології традиція особистісного підходу до проблеми мотивації пов'язана з іменем С. Рубінштейна. Проблеми мотивації присвячені також роботи В. Асєєва, Л. Божович, І. Васильєва, М. Магомед-Еминова, І. Ільїної, О. Леонтєва, А. Маркової, С. Смирнова й ін. Так, мотивацію навчальної діяльності студентів розглядали І. Зимня, А. Маркова, В. Сластьонін, О. Скрипченко, С. Смирнов, В. Подвойський.

Мета статті. Вважаємо за доцільне у даній публікації детальніше розглянути мотиваційну діяльність як психологічне підґрунтя процесу формування

комунікативної компетентності з мови майбутнього вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Як стверджують психологи, одним із головних психологічних компонентів у структурі професійної підготовки вчителя є її мотивація. Прагнення отримати професійно необхідні знання та відповідний досвід можливо за умови, якщо у студента є позитивна мотивація пізнавальної діяльності. Висока позитивна мотивація може до деякої міри доповнює недостатність здібностей або недостатній запас знань, умінь та навичок, відіграючи роль компенсаторного фактора. Відповідно, від сили й структури механізму мотивації значною мірою залежать як навчальна активність студентів, так і їх успішність.

Дослідниця А. Маркова [1] розглядає *мотивацію* як спрямованість особистості на опанування певних дій під час навчання, які застосовуються у майбутній професійній діяльності. Авторка зазначає, що становлення мотивації є не простим збільшенням позитивного ставлення до навчання, а ускладненням мотиваційної сфери, встановленням більш зрілих, інколи суперечливих відносин між її сторонами. *Мотиваційний процес* складається з етапів *актуалізації, вибору та формування наміру, реалізації наміру, постреалізації*. Отже, мотивація – це система, що складається з конкретних компонентів, має свою структуру, виконує властиві їй функції й належить до діяльності. Механізмом виникнення мотивації є генералізація, тобто закріплення ефективних стратегій, що виробляються у процесі взаємодії соціальних, ситуативних і внутрішніх особистісних чинників (А.Маркова).

В. Подвойський розглядає *мотивацію навчальної діяльності* як систему,

складовими якої є пізнавальні мотиви, що впливають на зміст творчої діяльності, підвищуючи інтерес щодо творчого розв'язання задач, досягнення нових результатів. Аналіз психолого-педагогічних теоретичних положень [1], [2] і спостереження за навчальною діяльністю майбутніх фахівців дозволяє мотивацію умовно поділити на змістову, особистісну, професійну та процесуально-творчу. *Змістова мотивація* навчальної діяльності майбутніх вчителів має структуру, що складається з функціонального й тимчасового компонентів та плану дій. У складі функціонального компонента виділяємо початкову, проміжну і кінцеву мету, у складі тимчасового – близьку і далеку мету; план вказує, коли, як, в якій послідовності необхідно здійснювати поставлену мету. Для досягнення кінцевого результату потрібне послідовне виконання проміжних дій та операцій, що залежать від конкретної ситуації, яка виникає під час навчального процесу. *Особистісна мотивація* виявляється у різних видах діяльності, особливо в творчій навчальній діяльності у процесі формування фахових умінь. Мотиваційні уміння характеризуються не самим результатом діяльності, на яку спрямовані, а тим, які особливості особистості виявляються під час виконання певного виду діяльності.

Для нашого дослідження одним із актуальних типів мотивації є *професійна мотивація*, вона є складовою загальної особистісної мотивації, характеризується специфічністю, спрямуванням на професійну діяльність із конкретною віковою категорією. Ученими до структури цього типу мотивації віднесено спонукання до діяльності, спрямування діяльності (мета, дії, середовище), підтримка діяльності (регулювання, контролювання, реалі-

зація поставленої мети та виконання відповідних дій), перешкода діяльності (неможливість досягнення поставленої мети). Структура зовнішніх та внутрішніх мотивів студента, що формуються в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього фахівця.

Активізація здібностей до опанування методикою викладання мови зумовлена передусім *мотивацією учіння*. Мотивація як система спонукальних чинників є вихідним психологічним фактором успішного оволодіння мовою, її визначають потреби, бажання, інтереси та емоції майбутнього фахівця [3]. У загальному плані розрізняють два види мотивації учіння: *зовнішню і внутрішню*. Стосовно вивчення нашого предмета зовнішню мотивацію учіння (дистантну або стратегічну) пов'язують із усвідомленням майбутнім фахівцем загальнонавчальної значущості дисципліни. Дослідниками наголошується, що мотиваційно-особистісний аспект пов'язаний із формуванням позитивних *навчальних мотивів* і особистісних якостей майбутнього спеціаліста [4]. Мотив навчально-пізнавальної діяльності – це прагнення студента досягти певного рівня розвитку в навчанні і майбутній професійній діяльності. У свою чергу, навчальна мотиваційна потреба викликає певні переживання, інтерес, спонукання. Таким чином, для активної участі майбутнього педагога у навчально-пізнавальній діяльності необхідно, щоб ціль і зміст учіння з метою оволодіння майбутньою професійною діяльністю не тільки були внутрішньо сприйняті студентом, але й мали для нього особистісний смисл, викликали позитивні відчуття, стремління і потяг до ефективних навчальних дій. Відповідно, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова процесу професійної підготовки у ВНЗ.

Безумовно, викладач повинен формувати у майбутніх вчителів, у першу чергу, мотивацію навчально-пізнавальних дій, тому що їх у цьому випадку цікавить сам зміст, смисл і процес навчально-пізнавальних дій, а у випадку мотивації досягнень – тільки прагматичний результат. Пізнавальна мотивація підвищує активність студентів, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, має вплив на їх особистісний і професійний розвиток. Тобто, у дидактичному процесі для студента має бути основною проблемою не отримання високих оцінок (*мотивація досягнення*), а *мотивація пізнання* – система глибоких, твердих загальнонаукових і професійних знань, навичок і умінь, досвіду професійної діяльності і ціннісних орієнтацій, всебічний гармонійний розвиток особистості. Безперечно, мудро роблять ті педагоги, котрі мотивацію пізнання спрямовують для формування професійної мотивації майбутнього спеціаліста. Тому в навчальному процесі повинні чітко окреслюватися контури і характер майбутньої професійної діяльності.

Особливо продуктивно формується й розвивається професійна мотивація майбутніх фахівців у процесі засвоєння предметів лінгводидактичного змісту. Так, майбутні вчителі початкових класів повинні розуміти соціальну та освітню мету вивчення мови як засобу спілкування, культури та адаптації в соціумі. Для цього необхідно володіти прийомами аналізу, порівняння, узагальнення, вміти класифікувати лінгвістичні явища та процеси, творчо мислити, формувати комунікативну компетентність молодших школярів на основі причиново-наслідкових зв'язків, учити їх переносити з конкретних прикладів на загальні закономірності, проектувати, моделювати

тощо. Розвивальна функція вивчення мови полягає у розвитку комунікативних здібностей і стимуляції мотивів учіння, психологічно важливих для формування особистісної й професійної готовності майбутнього фахівця.

Як зазначалося вище, професійна мотивація ґрунтується на системі мотивів, що визначають цінність опанування навчальними предметами, які забезпечують формування професійної компетентності вчителя початкових класів. Зазначена психологічна властивість тісно взаємопов'язана з іншими видами мотивації учіння майбутнього педагога, зокрема з комунікативною. *Комунікативна мотивація* – це система спонукальних причин, що стимулюють і формують потреби студентів у вирішенні комунікативних задач різного рівня складності, спрямованих на реалізацію певних соціально значущих функцій спілкування: пізнавальної, навчальної, регулятивної, ціннісно-орієнтаційної, етикетної. *Пізнавальна* (або інформаційна) функція комунікативної мотивації передбачає вміння записати, повідомити або обговорити пізнавальну інформацію під час спілкування двох і більше комунікантів; *регулятивна* функція – вміння висловити прохання, пораду, припущення; *ціннісно-орієнтаційна* (або емоційно-оцінна) функція мотивації охоплює вміння висловлювати особисту думку, бажання, оцінку; *етикетна* (або конвенціональна) функція передбачає вміння дотримуватись відповідних норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки у найбільш типових ситуаціях спілкування. До реалізації вищезазначених функцій мотиваційної діяльності під час формування комунікативної компетентності з мови майбутніх вчителів спонукає, насамперед, особистісна спрямованість навчальних завдань, упровадження в практи-

ку викладання ВНЗ комунікативного підходу.

У процесі професійної підготовки комунікативно компетентного майбутнього вчителя початкових класів важливими є пізнавальна, лінгвопізнавальна, соціокультурна та ігрова мотивації.

Сутність *пізнавальної мотивації* полягає у стимулюванні пізнавальних потреб, які знаходяться у площині вікових та особистісних інтересів майбутнього фахівця. Студента, зазвичай, відрізняють пізнавальна активність, інтерес до всього нового. Але задоволення його пізнавальних потреб засобами методики викладання мови становить доволі складну проблему внаслідок відомих протиріч між потребою у полікультурній освіті та пріоритетом державної мови в освітніх закладах, обмеженою кількістю годин, відведених навчальним планом, програмовим змістом дисципліни та суттєвим розширенням кола пізнавальних інтересів сучасної молоді.

Подолання цих протиріч у контексті досягнень сучасної дидактики мають сприяти такі методичні чинники: покращення якості навчального матеріалу; формування у студентів здатності орієнтуватися у комунікативних завданнях; планування послідовності виконання завдання, реалізації своїх навчальних дій; осмислювати результат пізнавально-комунікативної діяльності, оскільки результат спілкування є основним показником готовності майбутніх вчителів до практичної професійної діяльності засобами мови [4], [5].

Важливим чинником посилення лінгводидактичної мотивації й формування інтелектуальних умінь майбутніх педагогів слід вважати підвищення теоретичного рівня викладання дисципліни. Сутність цієї стратегії полягає у стимулюванні без-

посереднього інтересу до мови як до джерела пізнавально-цінної лінгвістичної інформації; у формуванні прийомів пізнавальної діяльності під час роботи над мовою. Практика доводить, що підвищення теоретичного рівня у процесі формування змісту освіти певною мірою прискорює процес орієнтації учіння майбутніх вчителів на оволодіння методологією самостійної роботи з предмета.

Сутність *соціокультурної мотивації* полягає в емоційно-особистісному ставленні майбутнього вчителя до країни, мова якої вивчається, до народу-носія цієї мови, до його духовних надбань і традицій, до цікавих національних реалій минулого та сучасного життя, до стереотипів поведінки носіїв мови у стандартних ситуаціях спілкування; у психологічній готовності студента до спілкування на міжкультурному рівні та значного підвищення його особистісного й професійного потенціалу. Формуванню соціокультурної мотивації, що є психологічним підґрунтям комунікативної компетентності, сприяють такі методичні фактори [5]: відбір і застосування лексики з національно-культурним компонентом; використання автентичних навчальних матеріалів; використання країнознавчих допоміжних засобів (візуальних, аудіативних, аудіовізуальних), що підсилює ілюзію залучення до автентичного комунікативного середовища й забезпечує потрібну якість мовленнєвих навичок і вмінь, що формуються; цілеспрямоване застосування спеціальних прийомів формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів: лінгвокраїнознавчих коментарів, прийомів навчання російськомовного етикету, роботи з малими формами фольклору тощо; побудова уроку як моделі потенційного

спілкування дітей з носіями мови, передусім з уявними ровесниками тощо. Відтак, соціокультурний аспект викладання суттєво підвищує інформаційний фон уроку. Тим самим він інтенсифікує мислення майбутніх учителів і сприяє усвідомленню ними своїх професійно-комунікативних дій. Завдяки цим факторам створюються реальні умови для формування високого рівня комунікативної компетентності. Так, у студентів розвиваються професійні нахили й творчі здібності, посилюється їх особистісний ріст, формується позитивна самооцінка, тобто Я-концепція, яка, за даними психологічних досліджень, є вихідним чинником розвитку індивідуальності особистості [6].

Важливу роль у професійному комунікативному становленні майбутнього фахівця відіграє ігрова мотивація. *Ігрова мотивація* це система спонукальних причин, що стимулюють потреби молодшого школяра у грі. Ці потреби цілком закономірні. Адже початкові класи є збігом двох колосальних домінант: ігрової діяльності та навчальної (гри та учіння, за Д. Ельконіним). Налаштування на гру відповідно вікових інтересів дітей викликає у них позитивний настрій і стимулює готовність до мовно-мовленнєвої діяльності як засобу проведення гри.

Ознайомлюючи майбутніх випускників на практичних заняттях із різноманітними методичними ігровими прийомами, ми тим самим формуємо навички удосконалення комунікативного досвіду майбутніх фахівців засобами ігрової діяльності. Це активізує студентську уяву, фантазію, процеси мислення, роботу пам'яті, пізнавальну й комунікативну ініціативу, посилює самостійність. Гра дозволяє надавати комунікативної цінності практично будь-якій мовній одиниці. Вона спри-

яє орієнтації студентів у новому мовному матеріалі та у процесі мовленнєвої взаємодії.

Висновки дослідження. Отже, формування професійної комунікативної мотивації майбутнього вчителя початкових класів включає різні її компоненти, а також аспекти потреб, інтересів і стимулів, завдяки чому його навчальна діяльність стає вмотивованою, творчою та різноманітною. Взаємодія різновидів цієї мотивації створює потужні важелі впливу на емоційну та інтелектуально-вольову

сферу студента, наслідком чого є її розвиток засобами лінгводидактики як особистості, індивіда й активного суб'єкта учіння.

Узагальнення здобутків психологічної теорії, доповнене результатами нашої експериментальної роботи у ВНЗ, свідчить про те, що мотивації й активізації мовленнєвих дій майбутніх вчителів з мовним матеріалом мають сприяти комунікативно орієнтовані технології, що і є перспективами нашого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Маркова А.К. *Формирование мотивации учения : кн. [для учителя] / А.К. Маркова А.К, Т.А. Матис, А.Б. Орлов.* – М.: Просвещение: 1990.– 192с.
2. *Психологія / [за ред. член-кор. АПНУ Ю.Л. Трофімова].* – К. : Либідь, 1999. – 610 с.
3. *Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон.* – М., 1969. – 320 с.
4. *Семиченко В.А. Психология общения : учебник / В.А. Семиченко.* – К. : Магістр-S, 1998. – 430 с.
5. *Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Я.. Коломинский.* – Минск, 1976. – 217 с.
6. *Madsen K.B. Modern theories of motivation / K.B. Madsen.* – Copenhagen, 1974. – 159 p.

ДАВИДЕНКО Г.В.,
кандидат філологічних наук,
доцент, директор Вінницького
соціально-економічного інституту
ВНЗ «Відкритий міжнародний
університет розвитку людини
«Україна», м. Вінниця

ВИЗНАЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕСУ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ

Статтю присвячено дослідженню синергетичного моделювання процесу інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу. Особлива увага дослідження зосереджена на визначенні параметрів ефективності інклюзії. Встановлено, що ефективність може бути визначена тільки за умови окреслення кількісних та якісних критеріїв, а також одиниць вимірювання результатів. При цьому дидактична ефективність визначається кількістю інтеріоризованої інформації (інформаційна ефективність), а соціально-психологічна – шляхом анкетування.

Ключові слова: моделювання, відкрита система, ресурси, синергетика.

Статья посвящена исследованию синергического моделирования процесса инклюзивного обучения в высших учебных заведениях стран Европейского Союза. Особое внимание исследования сосредоточено на определении параметров эффективности инклюзии. Установлено, что эффективность может быть определена только при условии очерчивания количественных и качественных критериев, а также единиц измерения результатов. При этом дидактическая эффективность определяется количеством интериоризированной информации (информационная эффективность), а социально-психологическая – путем анкетирования.

Ключевые слова: моделирование, открытая система, ресурсы, синергетика.

The article deals with a research of synergistically design of inclusive educational process at higher educational establishments in the European Union countries. The author's special attention is concentrated on the estimation of inclusion efficiency parameters. It is set up that efficiency can be determined only on condition of lineation of quantitative and quality criteria, and units of results. Thus, didactics efficiency by interiorized information (informative efficiency) content, and socio-psychological, by a questionnaire is determined. The prognostic model of results of the inclusive learning process of students with special educational needs at higher educational establishments of the EU countries is presented as a chart. It consists of three trisyllabic blocks. They represent initial, intermediate and eventual results, their interrelations, interdependence of the disability types, content uptake methods and level of individual achievements.

Key words: modeling, open system, resources, synergetics.

Ефективність навчання студентів з особливими освітніми потребами є чи не найголовнішою метою інклюзії. Визначення ефективності інклюзивного процесу включає неоднорідні параметри. При чому окремі з них можуть вимірюватися в математичних чи принаймні соціологічних показниках (успішність, працевлаштування), то інші є суб'єктивними навіть з позиції суб'єкта впливу – студента з інвалідністю (реалізованість, соціальна адаптованість тощо).

Питання моделювання освітніх систем перебувало у центрі наукових досліджень Ж. Капеля, Д. Равіча, Ж. Мажо (традиційна модель), В. В. Рубцова, В. В. Давидова (розвивальна модель), Б. Скіннера, П. Блума (раціоналістична модель), К. Роджерса, А. Маслоу (феноменологічна) та інших. Розуміння освіти як відкритої, нечітко окресленої системи запропонували Дж. Холт, Ф. Клейн та Л. Бернар.

Та попри наявність великої кількості праць, зорієнтованих на моделювання освітньої системи, залишається

нез'ясованим питання визначення ефективності інклюзивного процесу у прогностичному аспекті, що й визначає актуальність публікації.

Таким чином, метою статті є визначення параметрів ефективності інклюзії у рамках дослідження синергетичного моделювання процесу інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу.

Євроінтеграція в царині підвищення ефективності навчання виявляється як в окремих короткострокових проєктів, так і підписання постійно діючих протоколів (стандартів) освіти. Серед перших в новому десятилітті – «RAISING ACHIEVEMENT FOR ALL LEARNERS» [5].

Прийнята у світі наприкінці ХХ ст. низкою країн система оцінки й контролю якості освіти TQM (Total quality management) останнім часом виглядає застарілою й не відповідає багатоаспектності сучасного навчального процесу у вищому навчальному закладі. Останнім часом країни Європейського Союзу приймають інший

стандарт – IWA 2 (*Quality management systems – Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education*). Вони повністю відповідають сучасній інклюзивній парадигмі, яка передбачає повну включеність не тільки студента з інвалідністю, а й будь-якої молодшої людини з її індивідуальністю в якнайширший освітній, соціальний і комунікативно-інформаційний процес.

Харківські спеціалісти А. Б. Єгоров, К. В. Некрасова та Т. Є. Захватава, що вивчають впровадження цього нового протоколу стандартів якості вказують на синергію його принципів. Зокрема, вимірювання різностороннього розвитку і задоволеності особистості дозволяє видозмінювати сам навчальний процес і цим самим ще більше підсилити його ефективність на новому витку. Це включає чотири принципи: створення системи цінностей і можливостей, максимальний акцент на соціалізації й середовищі, швидке реагування й зміна навчального середовища під нові запити, потреби й умови й відносна автономність ВНЗ, які в результаті моніторингу й самоаналізу вповноважені самостійно приймати рішення щодо вищевказаних змін [2].

Особливістю інклюзивного навчання у світлі синергетичної парадигми є її винятково антропоцентричний характер. Це означає, що ефективність діяльності, навчання й соціологізації неповносправної особистості залежить від безпосередньо антропологічних факторів: безпосередня взаємодія, стосунки викладача й студента на рівні не тільки навчання, а й побутової, організаційної, особистісної комунікації. У багатьох країнах Європейського союзу акцент робиться на безпосередній, нічим не обмеженій парадигмі спілкування й діяльності студента з особливими освітніми потребами з викладачем, який курує не тільки на-

вчальні, а й побутові.

Н. Ф. Добриніна пропонує при синергетичному моделюванні навчального процесу у вищому навчальному закладі на рівні групи та оцінюванні його ефективності виокремлювати підгрупи за успішністю, у випадку з інклюзивними групами – за спеціальними потребами й відповідно диференційними способами засвоєння та відтворення знань: «Навчаючись певному предметові, студенти однієї підгрупи впливають на студентів іншої, надаючи допомогу один одному у вивченні навчального матеріалу. Цей процес можна умовно назвати «боротьбою за існування» [1, с. 63]

«Ефективність діяльності групи може бути визначена тільки в тому випадку, коли будуть чітко виділені кількісні або якісні критерії як основи (підстави) для порівняння досягнутого і запланованого результату й одиниці вимірювання результатів. Враховуючи множинність факторів, що впливають на ефективність діяльності групи, дослідники, як правило, обмежують число критеріїв, за якими здійснюється оцінка ефективності. Виділяють два універсальних критерії: 1) продуктивність – найчастіше економічна, яка виражається в одиницях продукції, співвіднесеної з витратами на її виробництво (наприклад, прибуток ФП); 2) задоволеність (роботою, процесом навчання, належністю до групи), під якою необхідно розуміти психологічний стан, викликаний співвідношенням певних домагань суб'єкта діяльності та можливістю їх здійснення» [3]. Дослідник зазначає, що кількість параметрів не обмежуються указаними критеріями, до яких уходять також рівень згуртованості, суспільно корисна діяльність, цінності, розвитку ерудиції тощо, що загалом ускладнює вимірювання й оцінку, змушує користуватися

гетерогенними одиницями вимірювання.

Якщо брати власне навчальну мету, то вона полягає передовсім в передачі й засвоєнні знань, умінь і навичок, математичний результат яких з достатнім ступенем об'єктивності відображають різні типи контролю, особливо рубіжний. Оскільки інструментом і метою передачі знань є інтеріоризована інформація, то найбільш загальну ефективність інклюзивного навчання (виключаючи позадидактичну мету: адаптація, виховання тощо) можна вважати інформацію. Цей аспект взаємодії викладача, студента з особливими освітніми потребами та його оточення можна вважати відносно ізольованою інформаційною системою.

Серед науковців точаться дискусії щодо застосування синергетичних моделей у соціальній, педагогічній сфері. Якщо фізичні процеси струнко вкладаються в синергетичні підходи й математичні методи, то соціальні процеси дисонують з фізичною картиною світу передовсім через людський фактор, який, по-перше, не можливо виміряти, по-друге, він піддається численним суб'єктивним факторам, що настільки помножує дисипативність системи, що остання важко піддається логічним та математичним методам аналізу.

На нашу думку, при дослідженні інформаційної ефективності інклюзивного навчання ізольовано від загальної ефективності перебування студента з обмеженнями медичного здоров'я у закладі, куди також може входити економічна, технологічна, комунікативна ефективність тощо, затратами на її досягнення необхідно вважати потенційні труднощі студента й викладача на шляху до отримання інформації. Серед найоб'єктивніших – об'єм матеріалу (він має бути мінімальним) та

адекватність сприймання студентом з інвалідністю (визначається кількістю каналів передачі (мультимедійність), складністю вживаної лексики, фоновими знаннями студентів, очікуваністю, передісторією, релевантністю прийомів та методів тощо).

Параметри оцінки ефективності інклюзії, виходячи з досвіду такої оцінки в соціальних, кібернетичних та інших системах, бувають контрольовані та неkontrolьовані. Наприклад, успішність студента з інвалідністю може бути легко діагностовано й представлено в деяких статистичних показниках чи графічних функціях (динаміка в часі), тоді, як його психологічний фон (мотивація, задоволеність процесом перебування у вищому навчальному закладі, лабільність настрою тощо) діагностуються важко. Переважно це можна зробити тестовим методом на деяких ключових етапах (початок навчання, перша сесія, кінець навчання). У зв'язку з цим дидактичну мету навчання пропонуємо вважати найбільш контрольованим параметром, який регулярно моніториться й виражається в деяких математичних показниках (оцінки, бали). Як зазначає І. В. Кузьмін, можна визначати ефективність контролю складних систем (студент в інклюзивному середовищі є мікрокомпонентом складної системи, суб'єктом і водночас об'єктом взаємодії), а також ефективність функціонування самого об'єкта (студента) в системі: «Для цього необхідно знати можливі стани об'єкта S , ймовірності цих станів H і показники технічної ефективності цих станів Φ » [4, с. 281].

Релевантність такого підходу пояснюється тим, що застосування максимальних зусиль з адаптації, інтеграції, скеровування студента викладачем, за діяння педагогом максимум каналів інформації, доцільних підходів і на-



Рис 1.

R – резистентність, S – шуми.

віть індивідуального репетиторства (що можна визначити як ефективність суб'єкта у 100 % або 1) завжди дає менший лінійний результат (ефективність) на рівні об'єкта. Причиною цього є суб'єктивний фактор опосередкованості, який значно підсилюється неповносправністю студента, а значить його більшою герметичністю, складністю в сприйнятті явищ тощо. Загалом же будь-який вплив (а в педагогіці він здійснюється передовсім передачею інформації (вербальної, візуальної, мнемонічної тощо). Деструктивні фактори (сліпота, глухота, психічні порушення, наявність психологічних комплексів та неадекватних моментів оцінки й сприйняття дійсності студентами з різними нозологіями) можна позначити кібернетичним терміном S (шуми), які завжди присутні, згідно з моделлю К.Шенона.

Отже, схема навчальної комунікації передбачає шуми і фільтри – втрату об'єктивності інформації і фактори, що заважають сприйманню, але є фактори наближення – ті, що підсилюють сприймання, а також резистентність – опір особистості сприйманню (рис. 1). Постає дидактична проблема: як зробити менш ефективними фактори шуму й більш ефективними – сприймання.

Попри те, що в часі, на деякому лінійному відрізкові, перешкоди у вихованні, навчанні й адаптації (шуми) видаються тільки деструктивним фактором, завдяки синергії внутрішніх зусиль студента, що пробуджуються, взаємодії всередині групи, можливостям, які пропонуються, неповносправний студент (як виявляють соціолого-педагогічні дослідження) може виявляти стрибкоподібні зрушення в ефективності власного навчання, а деструктивні фактори стають організуючими параметрами: блокування одних каналів інформації (сліпота, глухота) мобілізує інші канали й загальну мультимедійність навчання, неможливість здійснювати один тип діяльності компенсується тим, що студенти стають «експертами» у вузьких сферах.

У результаті нашого дослідження, пропонуємо складати паралельно з картою особистих потреб студента фонову карту (карту шумів). Низку гетероморфних переважно психогенних позірно деструктивних факторів пропонуємо називати фоном. Він є особистою (хоча й часто звуженою) картиною світу й каналом сприйняття цього світу студентом з особливими освітніми потребами. Проте синергія студента, середовища й викладача дає змогу

інтуїтивно чи методологічно визначати зони атракції. Наприклад, студент П. який має фізичні обмеження через сліпоту, спочатку комплексував через необхідність користуватись нечисленними підручниками Брайля й відносно низьким рівнем вияву знань, проте завдяки посиленню диференційного підходу на семінарах у групі він освоїв «сліпий набір» на комп'ютері, «Інтернет», почав масово прослуховувати відеоролики в хостингу «Youtube» із соціології, яку вивчав. За кілька місяців він став «експертом» у групі із сучасних соціологічних теорій, підвищив успішність свого навчання, а за психологічним тестуванням – підвищив мотивацію й почав мріяти стати соціальним консультантом для людей з обмеженими фізичними можливостями. Ми дійшли до висновку, що найглибший фактор, що зумовлює якісні стрибки на вищих рівнях є факт часткової метафорично сформульованої «перемоги над собою». Після цього неповносправний студент, як правило мотивується, розвиває лідерські й діяльнісні здібності й потреби, хоче працювати й допомагати собі подібним.

Інший приклад: студентка М. з порушеннями психічного розвитку мала найбільші проблеми з аналітичним осмисленням матеріалу та його креативним застосуванням, проте виявляла великі старання у вивченні дефініцій, поглядів науковців на предмет вивчення. Викладач знайшов вихід: він давав їй завдання проштудіювати ключові визначення й підходи й виступувати на семінарах, після чого інші студенти обговорювали почуте й аналізували його. За деякий час у студентки М. піднялася самооцінка, вона називала себе «ведучою семінарів». Виявилось, що вона має при невисокому інтелекті дуже гарну пам'ять і дикторські здібності. Студентка М.

стала постійною ведучою концертів та зібрань для студентів з інвалідністю, підвищила ефективність навчання на репродуктивному рівні, зросла мотивація, самооцінка й інші психологічні показники.

Прогностична модель результатів здобуття вищої освіти студентами з особливими освітніми потребами опирається на вихідні й проміжні результати (Рис. 2). Так, згідно психологічних та медичних класифікацій інвалідності нормативних студентів та студентів з обмеженими можливостями за каналами й когнітивною специфікою засвоєння-відтворення знань можна згрупувати в три підгрупи в межах кожної інклюзивної групи (перший блок, квадрати 1 – 3). Так, студенти з вадами слуху, а також студенти з психічними порушеннями, у яких домінує конкретно-образне мислення, можна об'єднати в підгрупу «візуали». Проміжними дидактичними результатами їхнього навчання є конкретно-образне засвоєння матеріалу (схеми, зв'язки, відношення) та здобуття певної групи практичних навиків. Проблемним залишається глибоке теоретичне засвоєння матеріалу. Прогнозованим кінцевим результатом навчання таких студентів є певна сукупність практичних вмінь і навиків (в межах можливого когнітивно-сенсорного діапазону) та індивідуальний креативний результат. Останній виникає внаслідок не тільки навчання, а й соціалізації, набуття певної ролі в інклюзивній групі й, нарешті, займання неповносправним студентом своєї компетентнісної «ніші» в рамках специфічних можливостей і потреб.

Для студентів, об'єднаних в групу 2 «Аудіопідгрупа» характерна відсутність у засвоєному матеріалі наочних зв'язків та відношень, проте, як показують результати досліджень, власти-

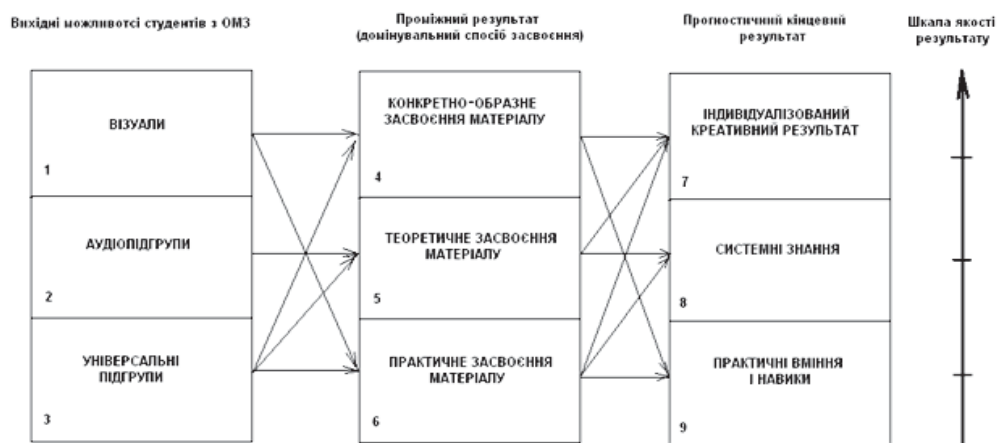


Рис. 2.

ве достатнє, часто буквальне засвоєння понять і ключових теорій, що дозволяє отримати достатній рівень системних теоретичних знань. Найкращими сферами для таких студентів є гуманітарний профіль (іноземні мови, журналістика, музикознавство, соціальна робота), натомість сфери точного напрямку (математика, інформатика, фізика) дуже складні щодо засвоєння. Проблемним для таких студентів є набуття повноцінних практичних навиків, проте за умов достатньої мотивації й старання такі студенти в майбутньому добре справляються з консультативною діяльністю, перекладом, роботою в call-центрах, телефонним консультуванням, соціальною роботою, музикою. Цей аспект їхньої діяльності на схемі зображений зв'язком 5 – 7 (індивідуальний креативний результат).

До блоку 3 («Універсальні підгрупи») входять студенти зі звичайними можливостями, а також з вадами опорно-рухового апарату, які (окрім деяких форм ДЦП) мають тільки фізичні обмеження щодо доступу до навчання.

Отже, ефективність вимірювання різностороннього розвитку і задо-

воленості особистості не тільки дає картину проміжних результатів, а й дозволяє видозмінювати навчальний процес у подальшому, що ще більше підсилить його ефективність. Ефективність може бути визначена тільки за умови окреслення кількісних та якісних критеріїв, а також одиниць вимірювання результатів, при цьому дидактична ефективність визначається кількістю інтеріоризованої інформації (інформаційна ефективність), а соціально-психологічна – шляхом анкетування. Прогностична модель результатів здобуття вищої освіти студентами з особливими освітніми потребами може бути відображена у вигляді схеми, що складається з трьох трискладових блоків, які відображують вихідний, проміжний та кінцевий результати, взаємозв'язок між ними, типами нозологій, способами засвоєння інформації та рівнем індивідуальних досягнень.

Перспективними у подальших наукових розвідках є дослідження математичного моделювання процесу інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах Європейського Союзу та його ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Добрынина Н.Ф. Синергетика в высшем образовании / Н.Ф. Добрынина // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2010. – № 12 – С. 63-65.
2. Егоров А. Б. Моделирование системы управления качеством образовательных процессов / А. Б. Егоров, Т. Е. Захватова, К. В. Некрасова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.confcontact.com/2014-nauka-v-informat-sionnom-prostranstve/pe2_bakanova.htm.
3. Кожухова Т. В. Ефективність діяльності групи / Т. В. Кожухова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/2412/efektivnist-diialnosti-grupi>.
4. Кузьмин И.В. Оценка эффективности и оптимизация автоматических систем контроля и управления [Текст] / И. В. Кузьмин. – Москва : Сов. радио, 1971. – 296 с.
5. European Agency for Development in Special Needs Education. Raising achievement for all learners – Quality in Inclusive Education. – Brussels, 2012. – 40 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.europeanagency.org/agency-projects/ra4al>.

ЕРЕМИНА Л.И.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика»
ФГБОУ ВПО «Ульяновский
государственный педагогический
университет
имени И.Н. Ульянова»,
г. Ульяновск, Россия

ТЕХНОЛОГИИ КРЕАТИВНОГО РАЗВИТИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

В статье аргументирована необходимость использования в профессиональной подготовке технологий креативного развития, позволяющих осуществлять не только психолого-педагогическую поддержку, но и способствующих развитию творческих способностей студентов. Рассматривается технология развития групповой креативности студентов.

Ключевые слова: креативность, педагогическая технология, технологии креативного развития, технология развития групповой креативности, профессиональная подготовка.

У статті аргументована необхідність використання у професійній підготовці технологій креативного розвитку, що дозволяють здійснювати не тільки психолого-педагогічну підтримку, а й сприяють розвитку творчих здібностей студентів. Розглядається технологія розвитку групової креативності студентів.

Ключові слова: креативність, педагогічна технологія, технології креативного розвитку, технологія розвитку групової креативності, професійна підготовка.

In Article arhumentyrovana Need a Professional Using the preparation of creative technology development, pozvolyayuschyh osuschestolyat not only psychological and pedahohycheskuyu support, but sposobstvuyuschyh and development abilities toorcheskyyh students. TECHNOLOGY Rassmatryvaetsya development hruppovoy creativity is students.

© ЕРЕМИНА Л.И., 2015

Key words: creativity, pedahohycheskaya TECHNOLOGY, creative technology development, Technology development hruppovoy creativity professyonalnaya training.

Развитие креативности личности одна из приоритетных задач системы высшего образования. ФГОС определяет требования к новому поколению специалистов – владение системой эвристических методов и приемов; готовность к поиску, созданию, распространению, применению новшеств в образовательном процессе; готовность к применению технологий формирования креативных способностей и др. Актуальность проблемы исследования определяется потенциалом использования педагогических технологий как фактора развития креативности студентов.

Креативность характеризуется как общая универсальная способность к творчеству, в той или иной степени свойственная каждому человеку. Сопоставительный анализ зарубежных и отечественных публикаций показывает, что положения о сущности и структуре креативности рассмотрены в работах отечественных исследователей Т.А. Барышевой, Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, Н.С. Лейтеса, А.Н. Лука, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, М.А. Холодной, Е.Л. Яковлевой и др.

Из зарубежных исследователей проблемы креативности выделим М. Воллаха, Дж. Гилфорда, Н. Когана, С. Медника, Р. Муни, Дж. Рензулли, Р. Стернберга, К.В. Тейлора, А. Термена, Е.П. Торренса.

В.И. Андреев, Л.К. Веретенникова, А.В. Морозов и другие определили концептуальные положения о различных аспектах творческой деятельности. Основные идеи о развитии креативности в процессе обучения принадлежат Л.Б. Ермолаевой-Томилиной, Э. Ландау, Дж. Рензулли, А.И. Савенкову, Н.Б. Шумаковой и др.

Креативность формируется и проявляется в деятельности. Следовательно, целенаправленно организуя деятельность студентов в педагогическом процессе, мы можем развивать способность к творчеству. Говоря о технологической составляющей педагогической деятельности, мы определяем, какими методами, приемами, средствами, формами предполагается развивать творческий потенциал студента.

Анализ литературы показывает, что творческий потенциал личности может проявляться в следующих умениях: самостоятельное видение проблемы, противоречий, критическое мышление; умение формулировать и анализировать любые проблемы, аналитическое мышление; умение находить для них решение; умение переносить знания, умения и навыки, способы учебной деятельности в новую ситуацию; умение видеть новую сторону в знакомом объекте; умение комбинировать, синтезировать ранее усвоенные способы деятельности в новые и пр. При этом они далеко

не всегда являются врожденными, их можно целенаправленно формировать с помощью специальных технологий.

В педагогике под технологией понимается система последовательных действий, увеличивающая шансы преподавателя на получение искомого результата. Целесообразно выстраивая систему действий (методов), педагог может последовательно инструментировать выбранный путь достижения цели. С помощью методов он делает определенные технологические шаги, а именно совершает системно-целевые действия, организованных на базе педагогических средств [5].

В современной науке существует множество трактовок термина «педагогическая технология» (греч. *technē* – искусство, мастерство, *logos* – учение). Теоретические и практические характеристики исследования проблем педагогических технологий отразили в своих работах В.П. Беспалько, М.В. Кларин, А.М. Кушнир, В.И. Монахов, С.Д. Поляков, В.А. Сластенин, Г.К. Селевко, С.А. Смирнов, П.Н. Третьяков и др. Выделим наиболее значимые.

Педагогическая технология как средство педагогической деятельности (Б.Т. Лихачев, С.А. Смирнов и др.). По мнению С.А. Смирнова, педагогическая технология – новый тип средств обучения, включающих методический инструментарий, учебное оборудование, аппаратуру и ТСО. В глоссарии терминов по педагогическим технологиям указано, что последние – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели.

Педагогическая технология как способ осуществления педагогического процесса (В.П. Беспалько, А.М.

Кушнир, В.М. Монахов, В.А. Сластенин и др.). В.П. Беспалько трактует педагогическую технологию как содержательную технику реализации учебного процесса, А.М. Кушнир – как оптимальный способ достижения решения педагогических задач в заданных условиях. Авторы считают, что педагогическая технология – это процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения учебных задач), основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса.

Педагогическая технология как научное направление (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев и др.). С точки зрения П.И. Пидкасистого, технология обучения – новое направление в педагогической науке, занимающееся конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов.

Педагогическая технология как многомерное понятие (М.В. Кларин, Г.К. Селевко, Е.В. Коротаева и др.). М.В. Кларин под педагогической технологией понимает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств, используемых для достижения цели. Г.К. Селевко в своих работах подчеркивает, что педагогическая технология (образовательная) – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам [8].

В нашем исследовании педагогическая технология рассматривается: в широком смысле, как многомерное понятие, учение о совокупности методов и приемов наиболее оптимального достижения педагогической цели;

в узком понимании – наиболее оптимальная последовательность педагогической деятельности (пошаговое выполнение действий), позволяющая получить надежный результат в конкретной ситуации [4]. Как отмечает Н.В. Бордовская (2007), в вузовском образовании понятие «педагогическая технология» связано с определенными профессиональными действиями преподавателя, осознанно включающими известный и освоенный им механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса как процесса достижения цели или процесса реализации поставленной задачи.

В профессиональной подготовке студентов могут использоваться следующие технологии креативного развития личности: технология развития групповой креативности; технология активного обучения (групповая дискуссия, мозговой штурм и его виды, метод синектики, морфологического анализа и пр.); технология технического творчества (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера; технология коллективного способа обучения (В.К. Дьяченко); технология выявления и развития художественного и прикладного творчества (И.П. Волков); технология исследовательской деятельности (исследовательские задания творческой направленности); технология творческого проектирования; технология решения творческих заданий; технология коллективной творческой деятельности (И.П. Иванов); интерактивные технологии (тренинги, работа в малых группах, кейс-ситуации, моделирование и пр.); игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры) и другие [1].

В.Г. Грязева-Добшинская использует технологии стимуляции группового творчества, применяемые на тренинговых занятиях, проектных

семинарах с целью развития творческого лидерства. М.И. Найденов разработал рефлексивные тренинги-практикумы, позволяющие участникам группы решать практическую проблему, обеспечивая возможность для рефлексии этого события. Н.В. Белобородов разработал технологию социального творчества учащихся как средство самореализации личности. Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов, А.Г. Грецов, С.В. Гиппиус разработали тренинги креативности для разной возрастной категории людей. А.П. Панфилова предлагает использовать в педагогическом процессе технологии активного обучения в работе со студентами.

Системообразующим основанием перечисленных технологий выступает совместная деятельность участников образовательного процесса. Исходя из необходимости возникновения форм управления практическим взаимодействием живого существа с окружающим миром, деятельность рассматривается как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

Говоря о деятельности, необходимо обратиться к понятию взаимодействия, которое в психологии определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [7]. Особенность взаимодействия как процесса совместного выполнения некоторого действия, влияние субъектов этого процесса друг на друга, в его причинной обусловленности. Каждая из взаимодействующих сторон выступает

как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур. Для обозначения способа реализации совместной деятельности, цель которой требует взаимного согласования и координации индивидуальных действий, можно использовать трактовку межличностного взаимодействия (в более узком смысле) как систему взаимообусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных.

Таким образом, взаимодействие – процесс и результат изменения индивидом поведения другого человека, его установок, намерений, оценок в ходе взаимодействия с ним.

Согласно А.В. Мудрику [3], необходимо обучение социальному взаимодействию воспитанников, которое включает в себя процесс формирования и развития у человека интеллектуальной, психической и социальной готовности к эффективному участию во взаимодействии и освоение им способов практической реализации этой готовности. Обучение социальному взаимодействию происходит через обучение творческому взаимодействию в учебной группе через коллективную творческую деятельность и специально создаваемые воспитывающие ситуации; включение участников группы в процесс организации жизнедеятельности с помощью различного рода тренингов, игр и этюдов, органично включенных в жизнь группы.

В ходе исследования, проведенного на базе факультета педагогики и психологии Ульяновского государ-

ственного педагогического университета, был разработан и реализуется авторский учебный курс «Креативные технологии в социальном воспитании личности», цель которого – обучение будущих специалистов креативным технологиям для применения их в различных сферах жизнедеятельности. В рамках данного курса студенты знакомятся с психолого-педагогическими аспектами креативности, исследуют основные этапы творческого процесса, осваивают методы стимулирования креативности и креативные технологии. Важным компонентом курса является возможность студента оценить собственный креативный потенциал, увидеть и устранить барьеры, препятствующие развитию творчества, а также разработать и осуществить программу по формированию своей креативности. На занятиях реализуется возможность перехода теоретических знаний в практические умения через групповые формы работы; технологии креативного обучения; комплекс творческих заданий, самостоятельных упражнений, творческих проектов.

Развитие креативности продолжается в практической деятельности студентов при прохождении производственной практики. Практика позволяет студентам углубить знания, полученные в ходе изучения учебного курса «Креативные технологии в социальном воспитании личности»; приобрести опыт самостоятельного творческого взаимодействия в учебной группе; раскрыть в более полном объеме творческий потенциал студентов. С целью реализации этих задач на практике была разработана и реализуется группа специальных заданий творческой направленности. Приведем примеры таких заданий: 1) сконструировать: модель урока,

опорную схему, ситуативную игру и пр.; 2) придумать: сценарий воспитательного мероприятия, наглядное пособие, «имидж» отряда и пр.; 3) составить: памятки для родителей, алгоритм по выполнению упражнений, правила оформления дневника, эскиз оформления доски и пр.; 4) сочинить: рассказ, сказку, стихотворение, иллюстрацию, загадку и пр.; 5) используются задания исследовательского характера: изучение личности учащегося, ученического коллектива, временно-детского объединения; 6) написать эссе; 7) разработать социальный проект; 8) проводится исследовательская работа по курсовым, дипломным проектам.

В качестве формы дополнительного образования студентов используются тренинги «Формирование креативности студентов» и «Интерактивные технологии креативного самовыражения личности», авторский учебный курс по дополнительной образовательной программе «Технологии креативного развития в организации летнего отдыха».

Творческая активность возникает в условиях решения творческих задач, и любой человек на какое-то время может почувствовать себя творцом. Тем не менее, дифференциально-психологический анализ поведения людей в разнообразных жизненных ситуациях показывает, что существует такой тип личности, который использует оригинальные способы решения любых жизненных задач, – это тип творческой личности. Основной особенностью творческой личности является креативность.

Анализ ролевой структуры малой группы как небольшого объединения людей, связанных между собой непосредственным взаимодействием, позволяет определить, какие именно

ролевые функции, и в какой степени реализуются участниками группового взаимодействия. В наиболее общем виде при анализе процесса взаимодействия в группе выделяются роли, связанные с решением задач, и роли, связанные с оказанием поддержки другим членам группы.

Х.Й. Лийметс (1975) выделяет следующие признаки групповой работы:

- студенты осознают коллективную ответственность за данное преподавателем задание и получают за его выполнение соответствующую социальную оценку;
- организация выполнения задания осуществляется всеми студентами и отдельными группами под руководством преподавателя;
- действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого студента и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности;
- есть взаимный контроль и ответственность каждого перед всеми и группой [2].

Н.И. Шевандрин (2001) раскрывая процесс принятия группового решения, уточняет, что в данном случае речь идет о групповом обсуждении какой-либо проблемы, в результате которого группа принимает определенное решение. Среди выделяемых специалистами переменных процесса принятия группового решения задача занимает весьма существенное место: во многом она может быть квалифицирована как источник и объект этого процесса [9].

По мнению автора, процесс группового принятия решений состоит из четырех фаз: 1) установление фактов (групповое интервью); 2) оценка фактов (мнения по поводу установленных фактов); 3) поиск решений (брейн-сторминг); 4) принятие решений. По-

сле постановки проблемы основная задача заключается в сборе данных по указанной проблеме. В этом состоит первая фаза, которая носит в основном фактографический и объективный характер. В этот период участники собрания воздерживаются от оценки собираемых фактов. Вторая фаза носит оценочный характер. Участники имеют возможность говорить все, что они думают о собранных данных. Руководитель собрания в это время регистрирует высказываемые мнения. Третья фаза представляет собой поиски решения. Ее можно назвать «квази-брейнстормингом», когда от группы требуется максимум воображения для порождения разнообразных решений рассматриваемой проблемы. Принятие решения относительно варианта действий из предложенных составляет содержание четвертой фазы. При этом данные варианты решения группа сопоставляет с диагнозом, установленным во время второй фазы. Одни из них она отбрасывает, другие – объединяет и затем приходит к окончательному решению, удовлетворяющему всех участников группы [9].

Н.И. Шевандрин (2001) выделяет факторы, детерминирующие групповую эффективность:

- способность членов группы к развитию организационной структуры;
- степень свободы, с которой личность может функционировать в группе, имея в виду, что независимость действий члена группы обусловлена не только доступностью получаемой информации, но также и всевозможными ситуативными моментами, действиями других членов группы и оценкой воспринимаемой субъектом информации;
- насыщение или информационную перегрузку, испытываемую членами группы в позициях коммуника-

тивной сети;

- уровень развития группы, способный в ряде случаев существенным образом влиять на взаимосвязь рассматриваемых переменных [9].

Исследователи выделяют основные группы механизмов творческой деятельности [8].

1. Поиск неизвестного с помощью ассоциативного механизма. Перебор ассоциаций приводит к «Ага-решению».

2. Поиск неизвестного с помощью механизма «анализ через синтез» (С.Л. Рубинштейн).

3. Механизм творческой рефлексии: осознание и понимание, каким образом происходит творческое изменение и улучшение деятельности. Применение рефлексии способствует расширению и увеличению зоны внутреннего плана и внешней активности.

4. Поиск неизвестного на основе взаимодействия интуитивного и логического начал. Интуитивное мышление реализуется в форме озарения («Ага-решения»). Решение задач всегда предполагает интуитивный момент.

5. Позитивное переструктурирование своего опыта с помощью различных эвристических приемов: 1) переформулирование требований задачи; 2) рассмотрение крайних случаев; 3) блокирование составляющих; 4) аналогия.

Немаловажная роль в развитии творчества студентов отводится методам стимулирования креативности. Е.П. Торренс (1964) сформулировал требования к приемам, позволяющим стимулировать развитие креативности личности:

- они должны содействовать переходу из обычных состояний сознания

- в необычные, по крайней мере на короткие промежутки времени;
- они должны обладать возможностями возбуждать взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций;
 - они должны обеспечивать реалистичное столкновение с проблемой, погружение в нее, эмоциональную вовлеченность;
 - они должны обеспечивать столкновение противоположных понятий, образов, идей [10].

В работе использовались такие методы стимулирования креативности как: мозговой штурм и его виды, метод синектики, метод морфологического анализа, метод фокальных объектов, метод инверсии, метод ментальных карт, метод шести шляп, метод контрольных эвристических вопросов, метод «букета проблем» и др. Так, по мнению исследователей (Ruscio et al., 1998), применительно к мозговым штурмам от креативной личности можно ожидать: 1) подготовки к групповой встрече; 2) активное участие в ней; 3) постановки значимых для обсуждения вопросов; 4) высказывания оригинальных идей; 5) развитие предложений других участников.

При использовании методов стимулирования креативности педагог по созданию творческой атмосферы в ходе обучения придерживается следующих рекомендаций: устранять внутренние препятствия творческим проявлениям; уделять внимание работе подсознания; воздерживаться от оценок; показывать обучающимся возможности использования метафор и аналогий; давать обучающимся возможность умственной разминки; поддерживать живость воображения, «дисциплинировать» воображение, фантазию; контролировать и развивать восприимчивость,

повышать чувствительность, широту и насыщенность восприятия; расширение фонда знаний, оказывать помощь обучающимся обнаружить смысл, общую направленность их творческой деятельности; личностная включённость каждого в творческую деятельность.

Опираясь на взаимодействие участников совместной творческой деятельности, нами разработана технология развития групповой креативности, включающая в себя систему пошаговых действий.

Технологический шаг – это профессиональное действие, вызывающее ожидаемую динамику педагогической системы в заранее известном диапазоне (эмоциональную, поведенческую реакцию, определенное отношение и пр.). Из последовательных шагов выстраивается технологическая цепочка. Каждое звено, шаг обеспечивается с помощью отдельного метода, который строится из приемов, позиций, форм взаимодействия и средств. Возможность построения технологической цепочки повышает степень управляемости логикой развития педагогического процесса [5].

Опишем технологию развитию групповой креативности студентов.

Шаг 1. Подготовка к групповому событию: мотивация, творческий настрой, вовлечение участников во временную творческую группу, постановка проблемы, выделение значимых вопросов для обсуждения, распределение ролей в группе («генераторы», «активаторы» («резонаторы») и «информаторы»), принятие правил работы временной творческой группы, создание творческой атмосферы.

Шаг 2. Эффективный обмен идеями: активное участие и взаимодействие членов группы при выдвижении идей, поиск путей и способов реше-

ния проблемы, создание банка идей, выделение важной информации при решении проблемы, стимулирование состояния творческого вдохновения.

Шаг 3. Рефлексивный анализ: развитие предложения участников временной группы, стимулирование переосмысления и совершенствования индивидуальных и групповых идей, обработка опыта участников временной группы, сочетание интуитивного и логического решения в групповой форме преобразования идей.

Шаг 4. Совместное решение: отбор действительно продуктивных и лучших идей, стимулирование принятия совместного решения, подведение итогов группового события (личностный смысл группового взаимодействия, «значение для меня») [1].

В педагогической работе следует учитывать, что групповая креативность реализуется в определенных обстоятельствах, при решении определенного рода задач.

Исследования показывают, что уровень развития креативности студентов увеличился в 2,5 раза, что позволяет сделать вывод о целесообразности включения креативных технологий в педагогический процесс. В ходе исследования были выделены социально-педагогические условия, позволяющие сохранять положительную динамику творческого развития студентов: творческая направленность и характер совместной деятельности; активное включение студентов в совместную творческую деятельность; использование в полном объеме социально-педагогических возможностей совместной творческой деятельности; организация взаимодействия в совместной творческой деятельности; совместное творчество преподавателей и студентов; безопасное пространство совместной творческой деятельности; создание креативной развивающей среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Еремина Л.И. Влияние групповой креативности на социальное творчество студентов в Поволжском регионе: монография. Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2014. 144 с.
2. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. М.: Знание, 1975. 64 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2005. 200 с.
4. Нагорнова А.Ю., Стрюкова Г.А., Еремина Л.И. Психолого-педагогические особенности младших школьников. Том Часть 3. Saarbrücken, 2012. 175 с.
5. Поляков С.Д. Технологии воспитания: учеб.-метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2002. 144 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 303 с.
7. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
8. Селевко Г.М. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
9. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 2001. 512 с.
10. Torrance E.P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Hall, 1964. 234 p.

КОЗЬМЕНКО О.І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри гуманітарної
та фундаментальної підготовки,
Сєверодонецький інститут
МАУП, м.Сєверодонецьк

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ КАНАДСЬКИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглядається поняття національної ідентичності та характерні риси національної самосвідомості у Канаді. Зазначаються фактори, що сприяють формуванню особистості та патріотичному вихованню молодого покоління, серед яких визначена національна ідентичність учителя має велике значення. Охарактеризовано умови, що сприяють становленню національної ідентичності учителів у Канаді.

Ключові слова: національна ідентичність, Канада, особистість учителя, патріотичне виховання.

В статье рассматривается понятие национальной идентичности и характерные черты национального самосознания в Канаде. Указываются факторы, способствующие формированию личности и патриотическому воспитанию молодого поколения, среди которых сформированная национальная идентичность учителя имеет большое значение. Охарактеризованы условия, способствующие становлению национальной идентичности учителей в Канаде.

Ключевые слова: национальная идентичность, Канада, личность учителя, патриотическое воспитание.

This article discusses the concept of national identity and main characteristics of national identity in Canada. The factors which influence on the formation of personality and patriotic education of the young generation in schools are indicated. The importance of the national identity of the teacher is shown in this article. The definite national identity as a key factor in the patriotic education of senior

pupils is of great importance in this multinational country. It is characterized the conditions, which help to form the national identity of teachers in Canada.

Key words: *national identity, Canada, the personality of the teacher, patriotic education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями

На сьогоднішній день поняття національна ідентичність є дискусійним. Більшість дослідників погоджуються з тим, що воно має складну структуру і потребує наукових досліджень. Традиційно національна ідентичність розглядається як частина соціальної ідентичності, яка формується в процесі соціалізації особистості. Однією з головних функцій соціалізації є формування особистості, яка здатна адекватно сприймати соціальну ситуацію та знаходити гідне рішення стосовно найважливіших суспільно-значущих завдань, допомагати суспільству, країні, сім'ї тощо. В процесі соціалізації відбувається інтеграція індивіда у людське суспільство та набуття ним необхідного досвіду. Саме цей досвід формує світосприйняття особистості та дозволяє ідентифікувати себе зі своєю країною, нацією, етносом тощо.

На сучасному етапі розвитку канадського суспільства проблема виховання патріотично свідомих громадян, формування національної ідентичності мешканців цієї багатонаціональної країни є першочерговим завданням. Цей процес розпочинається з раннього дитинства, але саме школі належить пріоритетна роль у патріотичному вихованні молодого покоління. Школа виступає тим осередком, де в процесі навчально-виховного впливу

індивід здобуває необхідний досвід, знання, навички, уміння, знайомиться з культурою та цінностями суспільства, формує національну ідентичність. Одним із чинників, що впливає на цей процес є особистість учителя, а саме його визначена національна ідентичність. Чітке усвідомлення власної канадської ідентичності, патріотизм учителя, що формується під впливом багатьох факторів є запорукою успіху патріотичного виховання молодого покоління і подальшого добробуту канадської держави.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор

Проблема визначення національної ідентичності привертала увагу багатьох науковців, серед яких П. Ален, А. Ватерман, Е. Еріксон, М. Ігнат'єф, Дж. Марсія, Ж. Піаже, Е. Сміт, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, З. Фрейд, С. Шульман та ін. Особливості національної ідентичності в Канаді досліджували Ф. Ганон, Р. Гвін, Х. МакКензі, М. Мендельсон, М. Паже, Р.Трейсі та ін. Процес патріотичного виховання в школі стало темою досліджень Дж. Венши Лі, С. Левеск, В. Хартлі, І. Херберт та ін. Особливостям виховання національної ідентичності старшокласників в Канаді присвятили свої дослідження такі науковці, як С. Айман-Ноллі, А. Аллахар, Дж. Коте, Р. Діновітцер, Л. Тайра, Дж. Хаган та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим

присвячується означена стаття

Умови виховання зростаючої особистості, вплив особистості вчителя в процесі навчання як і інші фактори визначення національної ідентичності відіграють пріоритетну роль в процесі формування національної ідентичності. Визначення компонентів, з яких складається національна ідентичність, характеристика особливостей національної ідентичності канадців, проблема формування національної самосвідомості учителів в процесі професійної підготовки та вплив ідентичності учителя на виховання патріотичних почуттів старшокласників Канади становлять найбільш актуальні питання цієї статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання)

Головною метою цієї роботи є визначити особливості канадської ідентичності та фактори, які впливають на формування національної самосвідомості учителя. Показати вплив національної ідентичності учителя на виховання патріотичних почуттів канадських старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів

Національна ідентичність досліджується багатьма галузями науки і має різні аспекти вивчення. Складовими цього поняття є нація та ідентичність, як наукові дефініції. Існують два поняття нації: перше — це нація-держава, яка з етносом не має нічого спільного, друге — нація як народ, етнос, який переріс у націю. Прикладом нації-держави є Канада де до нації належать усі, хто є громадянами держави (а не тільки громадяни, які становлять етнічну більшість). Визначення саме національної ідентичності Канади становить інтерес багатьох дослідників. Але більшість науковців, які вивчають

феномен національної ідентичності дотримується соціально-психологічної точки зору на цю проблематику. Національна ідентичність являє собою результат когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником нації та відокремлення від інших націй. На думку канадського дослідника Дж. Марсії, ідентичність складається з потреб, здібностей, переконань, індивідуальної історії та має прояв у поведінці людини [7]. Інший науковець, А. Ватерман, вважає, що ідентичність пов'язана з наявністю у людини чіткого самовизначення, що містить вибір завдань, цінностей та переконань, яких людина дотримується у житті. А. Ватерман відокремлює чотири сфери життя, які мають найбільший вплив на формування ідентичності: 1) вибір професії та професійного шляху; 2) прийняття та переоцінка релігійних і моральних переконань; 3) формування політичних поглядів; 4) прийняття низки соціальних ролей [13]. Деякі дослідники висловлюють думку, що існують декілька типів національної ідентичності. Так, відокремлюють культурну національну ідентичність та громадянську національну ідентичність [6, 10, 11]. На думку Е. Сміта, який підтримує таке розподілення типів національної ідентичності, система громадянської національної ідентичності характеризується історично спільною територією, законом, політичною рівністю громадян, що має прояв у діючій системі прав та обов'язків, спільною громадянською культурою та ідеологією. Етнічна модель національної ідентичності має наступні компоненти: походження, що розуміється як належність до свого клану, національна культура, мова, звичаї [11].

Відомий канадський політичний діяч та історик М. Ігнат'єф вважає,

що громадянська національна ідентичність – це спільність рівноправних громадян, патріотична прихильність до політичних практик та цінностей, що усвідомлюється всіма громадянами. Етнічна національна ідентичність, на думку М. Ігнат'єфа, має спільність мови, релігії, звичаїв, традицій, довіри тільки до представників свого етносу [6].

Отже, структура національної ідентичності різних концепцій має низку спільних елементів. Для концепції громадянської ідентичності – це аспект рівноправності громадян, для етнічної ідентичності – аспекти спільності території, мови, релігії, традицій, звичок. У зв'язку з цим Е. Сміт доводить, що структура національної ідентичності містить і громадянський і етнічний елементи, але у різній мірі і у різноманітних формах [11]. Канадський дослідник Стівен Шульман, погоджуючись, робить висновок, що національна ідентичність – це багатокомпонентна система, що має три елементи: громадянський, культурний та етнічний. На думку науковця, до компонентів громадянської ідентичності відносяться: спільність території, громадянства, прихильність до певної системи політичних принципів або ідеології, довіра до політичних установ та рівність політичних прав, бажання та згода бути частиною нації. Компоненти культурної ідентичності містять не політичні риси культури: мову, релігію, традиції. Головними критеріями етнічної ідентичності є походження та раса. Тобто, це фактори, що допомагають усвідомити власну ідентифікацію [10].

С. Шульман проводив дослідження у багатьох країнах, серед яких була і Канада та довів, що останнім часом культурні та громадянські основи національної ідентичності превалюють у

мешканців цієї країни. Канадська держава має велику територію та багату природу, дві офіційні мови, державні символи, певну систему політичних принципів та рівність політичних прав для всіх верств населення. Головним завданням уряду є підтримати бажання та згоду пересічних мешканців бути частиною нації.

Саме визначенням особливостей національної ідентичності Канади опікуються не тільки науковці але й освітяни, які розглядають канадську ідентичність не як етнічну, але як громадянську національну ідентичність, що має відображення в конституції Канади (Хартія прав та свобод (1982), у політиці (Закон про канадську мультикультурність (Canadian Multicultural Act (1985), у національній символіці (прапор, гімн) або у відвертих націоналістичних зверненнях політичних лідерів [6, 8, 12]. Канадські педагоги Д. Суммара, Б. Девіс та Л. Лейдло висловлюють думку, що «канадська ідентичність не є сталою, єдиною, або бездоганною, на її визначення можуть впливати особливості мови, географічного розташування та історичних обставин» [12]. У 2003 році Центр досліджень та інформації Канади оприлюднив дані опитування канадців щодо різноманітних факторів, які впливають на визначення особистої ідентичності. Так 85% канадців показали що, найбільш важливим фактором визначення ідентичності є їхня національна приналежність [8]. Таким чином, визначення національної ідентичності є питанням, що стосується не тільки політиків та урядовців, але й освітян Канади, оскільки майбутнє нації залежить від покоління, що виховується в середніх освітніх навчальних закладах Канади. Утверджувати національну ідентичність можна через систему виховання та освіти, державну

мову, символи та календар, культурне та мас-медійне виробництво. Формування національної ідентичності молодого покоління в процесі виховання та навчання є повільним процесом і підпадає під вплив багатьох факторів, серед яких особистість учителя грає неабияку роль. Учитель як особистість виховує своїх учнів, власною поведінкою сприяє їхньому прагненню до визначення національної ідентичності, формує громадянську культуру учнів, оскільки, на думку К. Ушинського, «тільки особистість може вплинути на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформуванати характер» [1].

Канадські педагоги вважають, що саме власна ідентичність учителя, як частина його особистості впливає на навчально-виховний процес, на вибір вчителем того чи іншого педагогічного підходу, ставлення до окремих педагогічних проблем і, обов'язково, на процес становлення національної ідентичності у школярів [2, 5]. Англійські педагоги Ян Гросвенор і Мартін Лон у своєму дослідженні про вплив ідентичності учителя на національну освітню політику довели, що «національна ідентичність учителя і процес викладання щільно пов'язані одне з одним, невідривні в їхній довірі до відображення минулих подій, до значущості виховної ролі освіти і до демократичної відповідальності викладання. Внутрішніми складовими цього процесу є професіоналізм і педагогічний процес» [5 с.357]. Деякі канадські науковці, зокрема Б. Годелі або С. Гібсон, зазначають, що визначення національної ідентичності учителя є особистим і надзвичайно внутрішнім процесом. Так, Біл Годелі з'ясував, що «такі елементи ідентичності педагогів, як стать, досвід роботи, релігійна приналежність, сімейне виховання,

фізичний стан і етнічна ідентичність впливають на педагогічну тактику учителя. Власні аспекти ідентичності впливають на інтерпретацію змісту курсу глобальної освіти, переваги учителів стосовно викладання тієї чи іншої теми, особливо при визначенні змісту матеріалу або кількості годин, що присвячується цій темі» [4]. Канадський педагог Сюзан Гібсон, займаючись проблемою визначення ідентичності учителя, отримала дані про те, що «ідентичність учителя формується під впливом концепцій, що утворилися в попередні роки, тобто ще до початку трудової діяльності» [3 с.74]. Дослідниця Ліз Барті з університету провінції Альберта зробила підсумок багатьох досліджень з проблеми впливу ідентичності учителя на навчально-виховний процес і зазначає, що ідентичність учителя «формується під впливом багатьох факторів, починаючи від індивідуального досвіду і рівня підготовки учителя і закінчуючи впливом соціально-культурних чинників, що стосуються проблем націоналізму» [2]. Підкреслюючи домінування впливу зовнішніх факторів на визначення національної ідентичності педагога, Л. Барті підкреслює значущість підготовки учителя в процесі навчання в університеті. На її думку, навчальні програми підготовки вчителів для того щоб розвивати ідентичність повинні бути органічною частиною суспільства, мати справжній зміст, що відображає стан освіти, суспільства, екології тощо [2]. Окрім змістовного наповнення навчальних програм підготовки студентів, канадські педагоги підкреслюють значущість навчальної практики, яка сприяє становленню студента як професіонала і особистості, оскільки студенти під час практики знайомляться з процесами планування навчальної і виховної роботи, мето-

диками оцінювання учнів, прийомами і методами виховної роботи, правилами спілкування з учнями і учителями і, звісно, тактикою викладання [2]. Результати досліджень, присвячених розвитку ідентичності студентів під час практики в школі, свідчать, що час, проведений в шкільному класі з легкістю нівелює емоційний вплив інших аспектів педагогічної освіти, а також практична робота з учнями має надзвичайно особовий або ідіосинкратичний вплив на індивідуальність учителя, визначення його ідентичності [9]. Освітняни зазначають, що національна ідентичність вчителя в процесі підготовки формується та удосконалюється під впливом пізнання студентами самобутніх ознак рідного народу, особливостей його національного характеру і світогляду, постійної систематизації, інтеграції набутих знань, виявлення їхніх зв'язків з національною ідеєю, ознайомлення з новітніми досягненнями канадської науки та техніки, науковими теоріями і концепціями з національних проблем. Національна самосвідомість формується в процесі активної участі у політичних, соціальних та культурних подіях сучасної Канади, виховання почуття любові до природи Канади, дбайливого ставлення до рідного краю.

Не тільки процес навчання в університеті, але й післядипломна підготовка впливають на національну ідентичність учителя. Педагоги постійно займаються самоосвітою і самовихованням, самореалізацією, самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю з проблем історії, культури, духовності канадського народу. Держава, провінційні уряди та заклади освіти надають цьому значну підтримку і впроваджують систему підвищення кваліфікації педагогів. Так, при університеті м. Торонто (Онтаріо) успішно функціонує

Центр навчання і розвитку учителів, який займається дослідженнями педагогічної освіти і пропонує різноманітні програми з підвищення кваліфікації учителів. Серед курсів, що пропонуються учителям провінції, найбільш цікавими в плані підготовки до патріотичного виховання старшокласників є «Створення ідентичності вчителя: розвиток сподівань і практики», «Школа та суспільство», «Порівняльна і крос-культурна перспективи», «Молодь, популярна культура і шкільна освіта» та ін.

Удосконаленню професійної компетенції учителів сприяють і засоби масової інформації. Активну просвітницьку роботу здійснюють телебачення, радіо, професійні журнали і газети. Засобами мас-медіа стає можливим охопити значну кількість учителів, які зацікавлені в удосконаленні своєї професійної підготовки. Наприклад, у провінції Квебек існує телевізійний проект «Теле-Квебек», у межах якого створюються культурні та освітні програми для школярів і педагогів. Асоціація вчителів Квебека підтримала ідею представників університетів і коледжів щодо організації Телеуніверситету, який за допомогою телевізійного каналу «Каналь савуар» (Освітній канал) надає можливість не тільки підвищити кваліфікаційний рівень педагогів, але й здобути вищу освіту шляхом дистанційного навчання.

Професійні журнали і газети розглядаються канадськими педагогами як засоби самоосвіти педагогів, оскільки надають інформацію щодо новітніх розробок у галузі педагогіки, розповсюджують передовий досвід серед учителів, надихають на нові ідеї і форми роботи. Майже кожна канадська провінція має видавничий орган Асоціації учителів. Серед публікацій найбільш відомих журналів увагу пе-

дагогів у процесі патріотичного виховання старшокласників привертають такі видання, як «Канадський учитель», «Канадські соціальні науки», «Канадський журнал освіти», «Освіта Канади» та ін. Ці журнали публікують статті, що містять коментарі та критику проблем канадської освіти, надають цікаву і корисну інформацію стосовно технологій та практичних розробок у педагогічній практиці, удосконалюють знання педагогів.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку

Отже, визначення національної ідентичності є багаторівневим феноменом, що має певні компоненти. Внутріособистісні та зовнішні умови мають великий вплив на формування національної ідентичності особистості. Визначення канадської ідентич-

ності як громадянської національної ідентичності з елементами культурної національної ідентичності дозволяє відокремити фактори, що впливають на її формування. Значну роль у формуванні національної свідомості молодого покоління відіграє школа. Готовність учителя до патріотичного виховання полягає у визначенні власної ідентичності як фактору, що впливає на вибір стратегій виховання старшокласників. З'ясовано, що виховання гармонійно-розвинутої особистості майбутнього вчителя забезпечує система підготовки педагогів та удосконалення професійної підготовки вчителів. Це дозволяє поліпшувати й удосконалювати форми, методи і засоби патріотичного виховання старшокласників.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Ушинський К. Д. Педагогічні статті. — К.: Радянська школа, 1954. — Т.1. — С. 181.
2. Barty L. Embracing Ambiguity in the Artefacts of the Past: Teacher Identity and Pedagogy [Електронний ресурс] /L. Barty // *Canadian social studies*. — 2004. — Vol. 38 — № 3. — Режим доступу: www.quasar.ualberta.ca/css
3. Gibson S. *Emerging Teacher Identity: a Study in Learning to Teach through the Experiences of a Secondary Social Studies Methods Course* / Susan Gibson. — Unpublished dissertation. Vancouver: University of British Columbia, 1995. — 453p.
4. Gaudelli B. *Teacher as Self: Understanding Pedagogy in Global Education* [Електронний ресурс] / Bill Gaudelli // Paper presented at the Annual Meeting of the College and University Faculty Association National Council for the Social Studies (Orlando, FL, November 19, 1999). — 23 p. — Режим доступу: <http://eric.ed.gov/>
5. Grosvenor I. *This is Who We Are and This is What We Do: Teacher Identity and Teacher Work in Mid-twentieth Century English Educational Discourse* / Ian Grosvenor, Martin Lawn // *Pedagogy, Culture and Society*. — 2001. — № 9 (3). — P. 355-370.
6. Ignatieff M. *Blood and Belonging* / M. Ignatieff - Toronto: Penguin Canada, 1994. — 263 p.
7. Marcia J. E. *Development and validation of ego identity status* / J. E. Marcia // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1966. — № 3. P.551-558.
8. Mendelsohn M., Parker A. *A New Canada: An Identity Shaped by Diversity*

- / M.Mendelsohn, A.Parker - Ottawa: Centre for Research and Information on Canada, 2003. – 24p.
9. Seifert K. *Learning To Feel Like a Teacher* /Kelvin Seifert// *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. – 2004. – № 32. – P. 12-15.
 10. Shulman S. *Challenging the Civil/ Ethnic and West: East Dichotomies in the Study of Nationalism* // *Comparative Political Studies*.-2002.-Vol. 35. N 5.- 585p.
 11. Smith A. *National Identity* /Antony Smith// Reno: University of Nevada Press, 1991.
 12. Sumara D. *Canadian Identity and Curriculum Theory: An Ecological, Postmodern Perspective* / D.Sumara, B.Davis, L.Laidlaw // *Canadian Journal of Education* – 2001. - Vol.26, issue 2. – Pp. 144–163
 13. Waterman A. S. *Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review* // *Devel. Psychol.* 1982. V. 18. N 3. P. 341-358.

КОРХ В.М.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач, кафедра
психології і педагогіки

МАЛЬСЬКА В.В.,
студентка,
Київський національний
лінгвістичний університет,
м. Київ

СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ У СПРИЙМАННІ ПОСТАТІ ВЧИТЕЛІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті аналізується стан дослідження проблеми соціальної перцепції у вітчизняній та зарубіжній літературі з позиції розуміння її статевих відмінностей та особливостей в юнацькому віці, та висвітлюються результати теоретичного-емпіричного дослідження статевих відмінностей у сприйманні постаті вчителів особами юнацького віку.

Ключові слова: соціальна перцепція, юнацький вік, статеві відмінності, механізми перцепції, соціально-психологічні особливості.

В статье анализируется состояние исследования проблемы социальной перцепции в отечественной и зарубежной литературе с позиции понимания ее половых различий и особенностей в юношеском возрасте, а также приведены результаты теоретико-эмпирического исследования половых различий в восприятии личности учителя особами юношеского возраста.

Ключевые слова: социальная перцепция, юношеский возраст, половые различия, механизмы перцепции, социально-психологические особенности.

The condition of research of social perception problem in domestic and foreign literature from the position of understanding of its sex differences and features at juvenility is analyzed in the article, and the results of theoretical-empirical research of sex differences in the

© КОРХ В.М., МАЛЬСЬКА В.В., 2015

perception of teacher' sidentity by young people of juvenility are also_ induced.

Key words: *social perception, juvenility, sex differences, perception mechanisms, social and psychological features.*

Характеристикою сучасного глобалізованого, медіатизованого суспільства є динаміка соціальних процесів, наслідком чого стало розширення міжособистісних соціальних контактів. Міжособистісне сприймання зумовлює створення перцептивного образу, залежно від особливостей якого, індивід визначає подальшу соціальну поведінку та діяльність.

Рання юність - це пора важливих змін – як фізіологічних, так і психологічних. Міжособистісна взаємодія починає відігравати велику роль в житті юної людини, адже вона прагне до більш тісних міжособистісних контактів. Провідною діяльністю у вказаному віці є інтимно-особистісне спілкування. Юна особа починає заглиблюватися в себе, оцінювати свої якості. Це зумовлено формуванням самосвідомості та становленням Я-концепції особистості в юнацькому віці. Особи раннього юнацького віку починають розвивати свої оціночні здібності, опираючись на сформовані еталони. На такий ідеалізований образ (стереотип) і орієнтується молода людина, оцінюючи партнера по взаємодії.

Розглядаючи різні підходи до проблеми розвитку соціальної перцепції, слід зазначити, що більшість дослідників визначають соціальну перцепцію як складову процесу спілкування (Г.М.

Андреева, О.О. Бодальов, Дж. Брунер, Ч. Кулі, А. Міллер, Г. Ньюком, К. Роджерс, Е. Уїлсон, Дж. Холмс та ін.) [1; 2], а також специфічні вікові особливості розвитку цього процесу в підлітковому та юнацькому віці (Л.І. Божович, О.І. Власова, І.С. Кон, Д.І. Фельдштейн, Г. Крайг) [6].

Узагальнення результатів здійсненого теоретичного аналізу свідчить, що соціальна перцепція - це процес сприймання, розуміння і оцінки людьми соціальних об'єктів (себе, інших людей, соціальних груп та спільностей), що надає можливість надійніше визначати успішність і перспективи спільної та узгодженої взаємодії. Процес соціальної перцепції здійснюється за допомогою певних механізмів, до яких відносять ідентифікацію (О.В. Шевченко), емпатію (Б.І. Борисенко, Т.В. Василишина, Л.П. Виговська, І.М. Коган, Р.О. Агавелян, Л.І. Джрнзян), рефлексію (А.В. Карпов, Т.В. Махова, Т.В. Комар, А.Ю. Рождественський), атракцію (В.М. Фомічова), каузальну атрибуцію (М. Хьюстон, Ф. Фінчем), стереотипізацію (У. Ліппман, Т.Г. Стефаненко) [8], категоризацію (Дж. Брунер), апперцепцію (Г. Лейбніц, І. Кант, І. Гербарт, В. Вундт) тощо.

Міжособистісні стосунки у процесі психолого-педагогічної взаємодії у системі «учитель – учень» є важливим чинником успішності учнів старшої

школи та їх становлення як особистостей. Саме від якості міжособистісних стосунків «учитель – учень» залежить не лише середній бал атестату, але й формування системи морально-етичних принципів, ціннісних орієнтацій та вибір професії, життєвого шляху учнем.

Взаємовідносини між учителем і учнем повинні бути найбільш сприятливими для навчального процесу та навчальної атмосфери. Успішні взаємовідносини між учителем та учнем пов'язані з рівнем розвитку механізмів соціальної перцепції у суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії, а також від статевовікових особливостей соціального сприймання.

Часто старшокласники не можуть знайти спільну мову з учителем. Це пригнічує учня, знижує його бажання готуватись до уроків та відвідувати заняття, а також знижує його шанси здобути якісну освіту та знайти гідну роботу у майбутньому. Головною причиною непорозумінь між вчителем і учнем є небажання вчителів визнавати проблему а також їх необізнаність у питанні особливостей соціального сприймання особистості у юнацькому віці [3].

Метою статті є висвітлення результатів теоретико-емпіричного дослідження статевої відмінностей у сприйманні постаті вчителів особами юнацького віку.

Відповідно до поставленої мети визначено наступні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми соціальної перцепції у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі з позиції розуміння її статевої відмінностей та їх особливостей в юнацькому віці.
2. Теоретично дослідити психологічні особливості формування особис-

тості у юнацькому віці.

3. Емпірично дослідити статево відмінності сприймання постаті вчителів в юнацькому віці.

Об'єкт дослідження: процес соціальної перцепції.

Предмет дослідження: статево відмінності у сприйманні постатівчителів у юнацькому віці.

Для досягнення цілей дослідження були використані конкретні **методи**:

- *теоретичні:* аналіз даних з проблеми дослідження, поданих у науковій літературі та узагальнення отриманої інформації; систематизація та інтерпретація отриманих даних; аналіз, порівняння й узагальнення теоретичного та емпіричного матеріалу;
- *емпіричні методи:* спостереження, анкетування, бесіда;
- *статистичні методи* обробки даних: визначення відсоткових співвідношень результатів.

З метою вирішення дослідницьких завдань було розроблено авторську анкету, спрямовану на виявлення соціально-психологічних особливостей та чинників сприймання постаті вчителів старшокласниками.

Вибірка. В емпіричному дослідженні взяли участь 30 учнів 10-х класів, у віці 15 років (з них 15 хлопців та 15 дівчат).

База дослідження: гімназія №167 Дарницького району міста Києва.

Сприймання учнем постаті вчителя, як об'єкта перцепції, є складним процесом, котрий залежить від багатьох чинників: статевовікових характеристик суб'єкта сприймання, життєвого досвіду, рівня розвитку механізмів та ефектів соціальної перцепції. У ході емпіричного дослідження було виявлено, що образ одного конкретного учителя для різних учнів може бути як негативним, так і позитивним. Об-

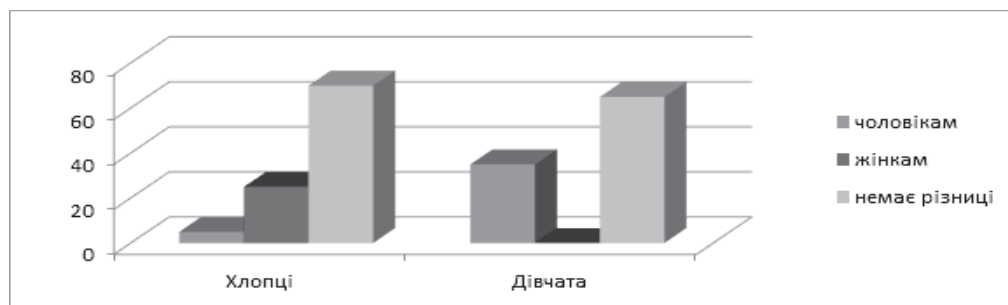


Рис.1 Розподіл юнаків та дівчат за рівнем прихильності до вчителів чоловічої та жіночої статі (у%) (N=30)

раз ідеального учителя для більшості учнів схожий, але у кожній молодій людині є свої індивідуальні вимоги до педагога.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що для більшості опитаних старшокласників - 70% хлопців та 65% дівчат, стать учителя не має великого значення (рис.1) Проте хлопці надають перевагу учителю-жінці (25%) а дівчата, навпаки, учителю-чоловіку (35%). Лише 5% респондентів-хлопців надали перевагу учителю - чоловіку, респонденти-дівчата налаштовані більш категорично - до учителя-жінки (жодного вибору). Причиною негативного ставлення до учителя - жінки можуть бути статево-рольові стереотипи, тому що у міжособистісній взаємодії, як зазначає В.В. Горанчук, компетентність виявляється негативною якістю для жінок: висока компетентність жінок не користується прихильністю ні чоловіків ні жінок, тому що це підриває існуючі стереотипи.

Стосовно вікових характеристик педагога, 70% респондентів-хлопців та 75% респондентів - дівчат надають перевагу молодим учителям (25-30 років) (рис.2). Учителям, вік яких від 30 до 40 років, отримали підтримку лише 30% респондентів-хлопців та 20% респондентів дівчат, і лише 5% дівчаток

віддали перевагу досвідченим педагогам, котрим уже за 40 років. Такий відсотковий розподіл можна пояснити тим, що особам одного віку легше знайти спільну мову, і їх міжособистісна взаємодія буде набагато кращою. Стосовно учителів середнього віку можна припустити, що учні наштавхуються з ними на «конфлікт поколінь».

Стиль викладання більшості вчителів старшого віку, на думку учнів, є шаблонним та застарілим. Такі вчителі неохоче використовують на своїх уроках сучасні засоби навчання (комп'ютерні презентації, аудіо - та відеоматеріали), а також не намагаються знайти спільну мову з учнями, вимагаючи при цьому беззаперечної поваги від них.

Зовнішній вигляд, незважаючи на загальновідоме припущення про те, що учнів цікавить лише досвід педагога, відіграє важливу роль у процесі сприймання. 80% респондентів - хлопців, та стільки ж респондентів-дівчат погоджуються, що для них зовнішній вигляд учителя є важливим, і 20% респондентів обох статей не звертають уваги на зовнішність педагога. Крім того, 80% респондентів-хлопців та 60% респондентів - дівчат вважають, що учитель має «йти в ногу з часом». Для решти 20% хлопців та 40% дівчат «су-

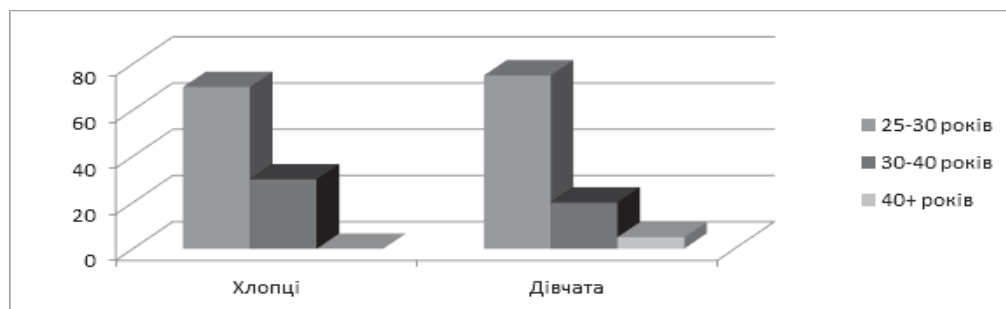


Рис. 2. Розподіл старшокласників за рівнем прихильності до вчителів різних вікових категорій (у%) (N=30)

часність» учителя не важлива.

Спільною та беззаперечною для респондентів обох статей (95% хлопців та 100% дівчат) стала вимога поваги до них з боку вчителя. Лише 5% хлопців зазначила, що повага вчителя їх не хвилює. Також старшокласники, (90% хлопців та 85% дівчат) вважають, що вчителі не мають права втручатись у їхнє особисте життя, і відповідно, 10% респондентів – хлопців та 15% респондентів – дівчат втручання вчителя в особисте життя вважають можливим.

Стосовно компетентності учителя, 100% хлопців – респондентів та 85% дівчат – респондентів вважають, що педагог має ідеально знати свій предмет, і лише 15% респондентів-дівчат висловлюють припущення, що це не

найголовніше в особі вчителя (рис. 3).

Моральність учителя для 90% респондентів обох статей виявилась важливою рисою особистості педагога, а для 10% учнів така якість учителя не важлива.

Незважаючи на суворість респондентів стосовно професійних якостей учителя, 75% хлопців та 80% дівчат вважають, що учитель може мати погані звички, і лише 25% хлопців та 20% дівчат вважають, що це – неприпустимо.

Особисте життя учителя учнів взагалі мало цікавить. 60% респондентів – хлопців і 70% респондентів-дівчат вважають, що учитель не повинен афішувати події із свого життя. Інші 40% хлопців і 30% дівчат все ж цікавляться приватним життям учителя.

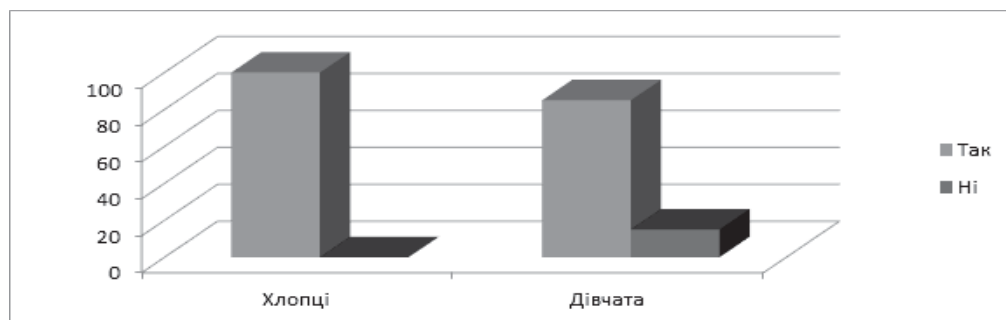


Рис. 3. Розподіл осіб юнацького віку за рівнем вимоги до професійної компетентності учителя (у%) (N=30)

Результати анкетування показали, що 80% респондентів-хлопців і 70% респондентів-дівчат не бажають, щоб учитель нав'язував їм свою думку. Відповідно 20% респондентів-хлопців і 30% респондентів – дівчат вважають таке нав'язування допустимим.

Стосовно припущення, що дисципліна на уроці в учителя-чоловіка краща, ніж в учителя-жінки, 70% респондентів обох статей абсолютно не згодні, а інші 30% респондентів погоджуються. Зате 95% респондентів – дівчат вважають, що учителі-жінки краще ладнають з учнями, між учителями-чоловіками. Думки респондентів-хлопців стосовно цього питання розділились – 50% підтримують припущення і 50% з ним не згодні.

За результатами анкетування, 70% респондентів – хлопців та 65% респондентів дівчат вважають, що сучасний ідеальний учитель повинен бути відкритим до проблем учнів, але стриманим щодо особистого життя. 20% респондентів-хлопців і 35% респондентів-дівчат вважають, що вчитель має бути відкритим до проблем учнів і, водночас, відвертим щодо особистого життя. Лише 10% респондентів-дівчат бажають, аби учитель був стриманим і холодним.

Стосовно професійних вмінь учителя, 50% респондентів-хлопців та 45% респондентів – дівчат вважають, що вчитель повинен зацікавити та мотивувати учнів для подальшої самостійної пізнавальної діяльності, 40% хлопців та стільки ж дівчат вважають, що учитель повинен подавати матеріал грамотно, логічно, зрозуміло, з використанням наочності, аудіо-відео супроводу. Для 10% респондентів-хлопців та 5% респондентів-дівчат важливим є об'єктивне оцінювання знань кожного учня окремо (відсутня можливість списування), і лише 10%

респондентів-дівчат згодні, щоб учитель сухо, коротко і змістовно подавав учням матеріал, не виходячи за межі навчального плану.

Результати анкетування також свідчать, що 30% респондентів-хлопців та 35% респондентів дівчат бажають, щоб учителі були всебічно розвиненими, та гарно орієнтувались в інших науках, майже така сама кількість (35% і 40%) хотіли б, щоб вчителі досконало знали свій предмет і уміли його викладати. Для 30% респондентів-хлопців і 15% респондентів – дівчат важливо, щоб учитель був культурним і освіченим – відвідував театри, мистецькі виставки тощо. Лише 5% респондентів – хлопців та 10% респондентів дівчат вважають, що вчитель повинен бути особистістю творчою.

Дані анкетування показують, що 30% респондентів-хлопців і 60% респондентів-дівчат вважають, що педагогу необхідно однаково ставитись до всіх учнів і приділяти увагу у рівній мірі і успішним, і невстигаючим учням. Інші 40% респондентів-хлопців і 20% респондентів-дівчат вважають, що вчитель повинен присвячувати свій вільний час удосконаленню професійних здібностей. Решта 30% респондентів-хлопців і 20% респондентів-дівчат зазначили, що вчителі повинні проводити різні позакласні заходи, виховну роботу, щоб краще ознайомитись з психологічними особливостями учнів.

Також результати анкетування показують, що 60% респондентів-хлопців і 80% респондентів-дівчат вважають, що учителі-чоловіки та учителі-жінки досягають однакових результатів у навчанні учнів. Інші 15% респондентів-хлопців і 10% респондентів-дівчат вважають, що чоловіки-учителі досягають кращих результатів, ніж учителі-жінки. 25% респондентів-хлопців та

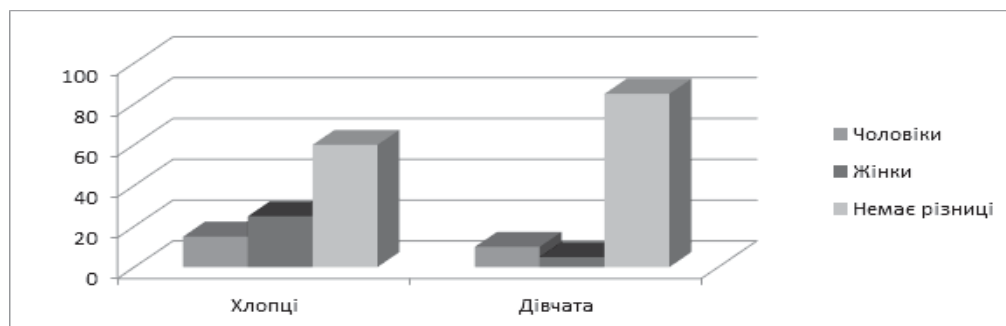


Рис 4. Розподіл за рівнем переконань, стосовно різниці у компетентності вчителів різних статей в юнацькому віці (у%) (N=30)

лише 5% респондентів-дівчат вважають, що жінки-вчителі справляються з навчанням учнів краще (рис.4).

Учні не помічають також відмінностей у стилі викладання учителів-чоловіків та учителів-жінок. 70% респондентів-хлопців та 55% респондентів-дівчат вважають, що вчителі обох статей викладають однаково, решта ж респондентів, запевняють, що різниця є, хоч і не можуть чітко її описати.

Висловлюючи свою власну думку в анкеті, відповідаючи на запитання «На що ви звертаєте увагу при першій зустрічі з учителем?», більшість учнів відповіли, що важливими для них є

зовнішній вигляд, вміння знаходити спільну мову з учнями, професійність, знання, характер(рис. 5).

Ставлення учнів до учителя, згідно з їхніми відповідями, залежить від ставлення вчителя до учнів, від вміння пояснити матеріал, від оцінок, від характеру, релігійності, особистої гігієни.

Учитель, до якого учні хотіли б ходити на уроки, повинен бути веселим, відкритим до проблем, всебічно розвиненим, цікавим, спокійним, сучасним, творчим, ввічливим, молодим душею, охайним, компетентним, повинен мати почуття гумору. Старшокласники відзначили, що їм не подобається,

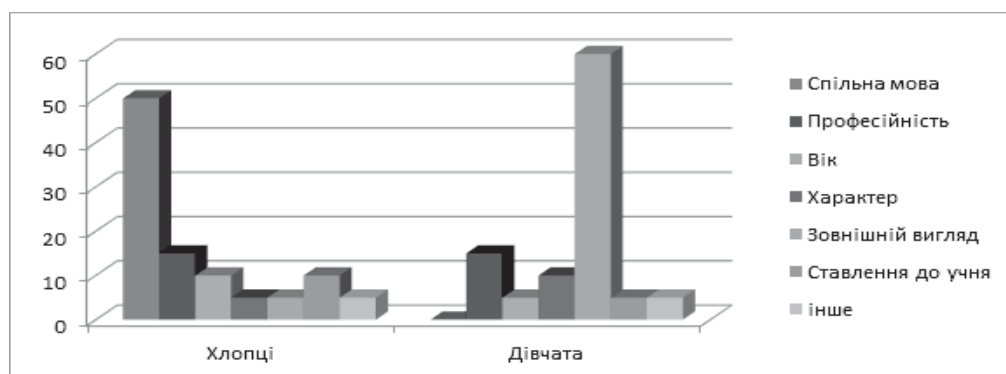


Рис. 5. Розподіл за критеріями оцінки постаті учителя при першій зустрічі в осіб юнацького віку (у%) (N=30)

коли вчитель, який підвищує голос, проявляє неповагу до учнів, принижує, занадто швидко або повільно пояснює матеріал, відхиляється від теми, занижує оцінку, ставить оцінку не за знання, а за поведінку, несправедливо ставиться до учнів, втручається в особисте життя, демонструє некомпетентність, дає непотрібну інформацію, вважає свій предмет головним, залякує, псує оцінки, порівнює учнів і класи, виходить з себе, грубіянить, переходить на особисте.

Завдяки емпіричному дослідженню ми визначили, в чому полягає відмінність у сприйманні постаті чоловіків та жінок вчителів у юнацькому віці, та вияснили, з якими проблемами стикаються сучасний учень та вчитель у процесі міжособистісної взаємодії.

Проблема соціальних стосунків важлива для людини в будь-якому віці, особливо в юнацькому. Вікові особливості сприймання юнаками соціальних стосунків проявляються в таких аспектах: емоційному, статусно-рольовому і ціннісному. Особливості раннього юнацького віку пов'язані зі сферою міжособистісного спілкування, загальним ставленням індивіда до навколишнього світу, самосвідомості та образу власного Я.

Аналіз результатів емпіричного дослідження показує, що у старшокласників є чітко сформоване уявлення про те, яким має бути учитель, щоб їхня міжособистісна взаємодія досягла найбільшого успіху, а також вони усвідомлюють, що є повноправними членами суспільства, і вимагають до себе відповідного ставлення.

Статеві відмінності у сприйманні постаті вчителів у юнацькому віці полягають у тому, що дівчата сприймають педагога, насамперед, як людину. Саме тому 95% респондентів – дівчат (50% респондентів-хлопців) вважають,

що педагог повинен знаходити спільну мову з учнями, також дівчата не проти поганих звичок вчителя (80%), та вимагають поваги до себе (100%).

Хлопці сприймають педагога, як професіонала. 50% респондентів-хлопців (45% дівчат) вважають, що педагог має мотивувати учнів до подальшої самостійної пізнавальної діяльності, та 30% хлопців (15% дівчат) вважають, що вчитель повинен бути ще й культурним і освіченим, і присвячував свій вільний час вдосконаленню професійних компетенцій.

Майже однаково важливим для юних осіб обох статей є вік учителя. Учні охочіше співпрацюють з молодими учителями, котрі йдуть в ногу з часом. Незважаючи на вік (25-30 років), такий учитель має бути компетентним у своїй галузі та уміти в доступній формі викласти матеріал, знаходити спільну мову з учнями і усім однаково приділяти увагу, справедливо виставляти оцінки.

Особистий простір однаково цінують юні особи обох статей. Вони вважають, що учитель не має права втручатись у їхнє особисте життя та нав'язувати власну думку. При цьому особисте життя учителя цікавить лише 10% респондентів-дівчат.

Емпіричне дослідження показало, що особи юнацького віку чоловічої статі більш критичні до професійних якостей педагога, ніж до особистісних. Юні особи жіночої статі ставляться до особистості учителя полярно і, певною мірою, поборливо.

З метою оптимізації психолого-педагогічної взаємодії старшокласників з учителями необхідно розробляти та проводити психологічні тренінги для учителів та учнів у школах. Основним завданням психологічних тренінгів є формування у старшокласників та педагогів ефективних комунікативних

компетенцій.

Доцільно також розробляти психологічні рекомендації щодо навчально-виховних заходів для покращення міжособистісних стосунків з учнями та створення сприятливого психологіч-

ного клімату в навчальному закладі.

Успішні взаємовідносини з учителем є запорукою успішності учнів та сприятливим підґрунтям для вибору ними майбутньої професії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология познания. [Учеб. пособие]: 2-е изд., перераб. и доп./ Г.М. Андреева – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 288с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев – М.: Педагогика, 1995. – 271с.
3. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / под ред. М.В. Гамезо и др. –М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
4. Гусева Т.И. Психология личности: конспект лекцій / Т.И. Гусева, Т.В._Каратьян – М.: Эксмо, 2008. - 160 с.
5. Ильин Е.П. Психология межличностного отношения / Е.П. Ильин – Питер, 2009. - 576с
6. Кон И.С. Психология ранней юности/ И.С. Кон – М.: Просвещение, 1989. – 254с.
7. Степанов С. Язык внешности / С. Степанов – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
8. Стефаненко Т.Г. Изучение социальной каузальной атрибуции: успехи, проблемы, перспективы/ Т.Г. Стефаненко // Мир психологии. – Москва - Воронеж: Московский психолого-социальный институт, 1999. – №3. – С. 52-60.

КРАМАРЕНКО А.М.,
доктор педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
початкової освіти, Бердянський
державний педагогічний
університет, м. Бердянськ

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО ОРІЄНТОВАНОГО МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АУДИТОРНА РОБОТА

У статті розглядається питання формування еколого орієнтованого майбутнього фахівця початкової освіти у контексті позааудиторної роботи. Автор пропонує форми та методи, які сприяють підвищенню ефективності даного процесу та є складовими структурно-функціональної моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи. Значна увага приділяється не лише традиційним, а й нетрадиційним методам та формам у процесі професійної діяльності викладача.

Ключові слова: екологічні цінності майбутніх учителів початкової школи, формування екологічних цінностей.

В статье рассматривается вопрос формирования эколого ориентированного будущего специалиста начального образования в контексте внеаудиторной работы. Автор предлагает формы и методы, способствующие повышению эффективности данного процесса и являются составляющими структурно-функциональной модели формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы. Значительное внимание уделяется не только традиционным, но и нетрадиционным методам и формам в процессе профессиональной деятельности преподавателя.

Ключевые слова: экологические ценности будущих учителей начальной школы, формирование экологических ценностей.

It is elaborated the model of scientific-methodic providing of staged forming of ecological values of future teachers of primary school during

the professional training; it is grounded the necessity and it is proved the topicality of implementation of different aspect and multilevel pedagogical conception of forming of ecological values as the source of development of ecologically-holistic personality of future primary school teacher; it is represented the author's scientific-methodical resource on forming of ecological values of future primary school teachers during the process of educational studies and extra-curricular work at high educational establishments. There are concretized notions of essence of ecological values of future primary school teachers, there are characterized indicators and levels of their formation among the mentioned specialists. It is proved that due to the implementation of model of forming of ecological values of future primary school teachers and thanks to the scientific-methodical system of its staged providing it is possible to increase significantly the effectiveness of training of future specialists of primary school for the ecological-pedagogical activity.

Key words: *ecological values of future primary school teachers, forming of ecological values.*

У контексті стрімких процесів світової та європейської інтеграції освіта України покликана навчити громадян жити спільно, постійно дбаючи про відновлення й збереження ноосфери планети. Виконати це завдання можливо за умов високого рівня екологічної відповідальності кожної людини, тому діяльність усіх ланок системи неперервної освіти має бути зорієнтована на пошук ефективних способів екологічної підготовки суб'єктів педагогічного процесу, що регламентована положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. та ін.

У становленні еколого орієнтованої особистості неабияку роль відіграє педагогічний вплив учителя із перших років її навчання. У початковій школі педагог зобов'язаний виховувати ціннісне ставлення дитини до природи,

учити берегти довкілля та піклуватися про його чистоту. Відповідно до “Концепції екологічної освіти України”, в особистісному й професійному аспектах одним із пріоритетних напрямів діяльності вищої педагогічної школи є формування екологічних цінностей у майбутніх фахівців у цілому та вчителів початкової школи зокрема.

Тому **мета** статті полягала у розкритті питання підвищення ефективності аудиторної роботи у формуванні вищезазначених цінностей у майбутніх учителів початкової освіти.

В експериментальній програмі важлива роль відводилася лекціям, відвідування яких сприяло не лише отриманню майбутніми вчителями початкової школи теоретичних знань, а й становленню їх ціннісних екологічних орієнтацій, усвідомленню цінності природи рідного краю, цілісності системи “людина – навколишнє середовище”, соціальної значущості

еколого-доцільної діяльності в процесі формування особистості молодшого школяра та власного професійного становлення.

Лекція (лат. *lectio* – читання) – одна з провідних форм навчального процесу й одночасно метод навчання і виховання у вищій школі [1, с. 447]. Зазначимо, що традиційна лекція є інформаційною, для неї характерна перевага репродуктивних методів. Особливістю ефективного засвоєння є здійснення його в процесі власної діяльності суб'єкта, а саме це іноді традиційною лекцією не забезпечується. Якщо під час еколого-педагогічної підготовки ширше використовувати активні, проблемні методи, прийоми мотивування, то засвоєння теоретичних знань майбутніми вчителями початкової школи, необхідних для проведення еколого-педагогічної роботи, буде більш успішним, а рівень сформованості теоретичного компонента готовності до цього виду діяльності – значно вищим.

Тому під час навчального процесу разом з традиційними лекціями використовувалися лекція-діалог (“Поетапне усвідомлення молодшими школярами довкілля”), лекції з включенням повідомлень студентів (“Особливості ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи за технологіями екологічної освіти”), проблемна лекція (“Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: технологічний аспект”), яким віддавалася перевага. Під час таких лекцій студенти оволодівали основними прийомами розумової діяльності (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, порівняння), у них розвивалося абстрактно-логічне мислення, активізувався процес мотивації, формувалася інтерес до змісту дисципліни.

Лекція-діалог з питання поетапного

усвідомлення молодшими школярами довкілля (II курс, “Методика навчання освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство”, тема 3.1 [4, с. 117–124]) була орієнтована на розкриття методики цього процесу та визначення сутності екологічного виховання молодших школярів на уроках курсу “Я і Україна”. Під час обговорення процесу формування екологічно доцільної поведінки майбутні вчителі запрошувалися до обговорення психолого-педагогічних понять: мотив, мотивація, поведінка, екологічні цінності, екологічна культура, екологічна вихованість, екологічна компетентність; до самостійного визначення поняття “екологічно доцільна поведінка”; до визначення умов та обґрунтування методів формування екологічно доцільної поведінки молодшого школяра у процесі вивчення природознавства.

Лекція з участю студентів – підготовка повідомлень та виступ з ними – актуалізували інтегровані знання, отримані у процесі вивчення природознавчих та психолого-педагогічних дисциплін, сприяли збагаченню та закріпленню знань про особливості ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи за технологіями екологічної освіти, про напрями підвищення ефективності цього процесу (V курс, “Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи”, тема 6.2 [5, с. 244–256]). Під час *проблемної лекції*, присвяченої формуванню екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи в технологічному аспекті (VI курс, спецкурс “Підготовка еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ”), відбувалося не лише узагальнення та ретроспективний аналіз поглядів з цієї проблеми, а й введення нових знань, активізація мислення сту-

дентів шляхом постановки проблемних питань і вирішення проблемних ситуацій. Проблемні ситуації мали місце під час пошуку нових підходів до створення екологічного освітнього простору в умовах сучасного вищого навчального закладу.

Відповідно до програми дослідження було також підготовлено та проведено *електронну лекцію*. Зберігаючи індивідуальну манеру викладача, вона надає студентові можливість обрати бажаний темп викладу матеріалу та роботи над ним. Однак її недолік – відсутність можливості поставити викладачу запитання, що дещо обмежує процес взаємодії в системі “студент – викладач”.

З метою запропонувати студентам нові засоби, які сприятимуть становленню еколого орієнтованої особистості, зорієнтувати їх у сучасних педагогічних пошуках, нами було проведено електронну лекцію на тему “Потенціал ноопедагогіки в теоретичному забезпеченні освітології і екологопедагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи” (VI курс, “Вибрані проблеми педагогіки”).

Методичним підґрунтям зазначеної електронної лекції були концептуальні ідеї К. Корсака, О. Кузьменко, В. Огнев’юка та ін.

Під час лекції було визначено такі опорні поняття, як “ноосферна освіта”, “неопедагогіка”, “ноопедагогіка”, “освітологія” та ін. Пропонуємо фрагмент цієї лекції.

Так, після вступної частини викладач надав авторське визначення К. Корсака “ноосферної освіти” як нової якості усього безперервного навчання, що стосується змісту виховання та освіти, світогляду, духовності та моральності, уявлення про фундаменталізацію змісту на всіх етапах безперервної освіти” [2, с. 36]. Увагу студентів було

зосереджено на позиції вченого стосовно того, що в усьому масиві публікацій на тему ноосферної освіти немає конкретних пропозицій, які виходили б за межі закликів до екологізації, гармонійності, духовності, моральності та усвідомлення катастрофи, є кілька праць, у яких уживається поняття “неопедагогіка” (М. Таланчук), а також видано збірку матеріалів конференції, у назві якої це поняття замінено словом “ноопедагогіка” [3, с. 9].

Висвітлення поняття “ноопедагогіки”, продовжував викладач, неможливе без “освітології” – інтегральної науки про дослідження і діяльність усієї освітньої сфери, основні положення якої розроблені українським філософом В. Огнев’юком та членами його наукової групи. Так, студенти були ознайомлені з особливостями “освітології”, а саме: “На відміну від педагогіки, яка досліджує освіту як процес, та філософії освіти, яка досліджує освіту як ідею, освітологія має формуватися як наука, що досліджує освіту як сферу зі складною структурою самоорганізованих систем. Отже, об’єктом дослідження освітології є сама сфера освіти, а предметом – домінанти розвитку освіти на даному етапі людської цивілізації та особливості функціонування наявних систем освіти” [6, с. 5–9]. Викладачем було зазначено, що ця ідея пов’язана з наміром В. Огнев’юка доповнити коло психолого-педагогічних термінів словом “освітологія”, а найповніший варіант дослідження змісту цього поняття і споріднених з ним понять (наприклад, “едукологія”, “образованиеведение” (за О. Кузьменко)) висвітлено в колективній монографії з проблем освітології [6].

Розкриваючи концептуальні ідеї К. Корсака, лектор наголосив, що дуже важливо підтримати побудову освітології формуванням ноопедагогіки як

ефективного поєднання і класичного педагогічного спадку й досягнень та відкриттів нових наук, предметом дослідження яких є людина [3, с. 9]. Відповідно, продовжував викладач, єдиним реальним способом створення системи ноосвіти, спроможної зробити вирішальний внесок у порятунок людства через заміну індустріального виробництва ноотехнологіями та підвищення екологічної культури, перетворення класичної педагогіки в ноопедагогіку. Лектором також було зазначено, що автор ще на початку ХХІ ст. закликав до створення повноцінного “наукового людинознавства” як окремої експериментальної та надійної науки, проте ідея повинна розвиватися.

Наступний лекційний матеріал визначав вплив теоретичних засад ноопедагогіки та освітології на еколого-педагогічну діяльність майбутнього вчителя початкової школи.

Ураховуючи недолік електронної лекції – відсутність можливості поставити викладачу запитання, студенти мали час обмірковувати наданий матеріал, опрацювати додаткову літературу щодо доцільного використання новітніх відкриттів у процесі формування екоцілісної особистості та підготувати питання на семінарське заняття.

Разом з тим у процесі експериментального навчання орієнтиром було положення, що головне завдання викладача будь-якої дисципліни, й екологічного напрямку зокрема, – навчити майбутніх учителів початкової школи мислити такими категоріями, які б допомогли їм усвідомити свою природну сутність, невіддільність від природи, а звідси й уміння застосовувати набуті знання для подальшого її збереження і розвитку. Посилюючи кожен лекційну тему вивченням законів природи, наприклад законів Б. Коммонера “Ніщо не дається задарма”, “Природа

знає краще”, “Все пов’язано з усім”, інших біосферних законів, соціоекології та природокористування, ми насамперед змушували студентів аналізувати природні й суспільні процеси, які тісно переплетені та взаємопов’язані; дискутувати, висловлювати власне бачення у вирішенні проблем, що виникають. Адже без знання цих закономірностей неможливий подальший прогрес людства й суспільства, процес коеволюції.

Слід зазначити, що ефективність роботи на змістово-практичному етапі дослідження залежала від позиції особистості як активного суб’єкта діяльності, від осмислення практичного індивідуального екологопедагогічного досвіду, від підтримки та заохочення в колективі індивідуально-творчих пошуків студентів (особистісно-діяльнісний підхід). На цьому етапі було задіяно потенціал аудиторної та позааудиторної роботи, а саме: проведення практичних занять, самостійних та індивідуальних робіт, еколого-психологічних тренінгів, створення проєктів еколого-педагогічного спрямування, проходження навчально-польової та педагогічної практик, просвітницька робота зі студентами тощо.

Зазначимо, що поєднання форм і методів у цілісному педагогічному процесі ВНЗ можливе за декількома показниками. Перший полягає в тому, що організаційні форми й методи взаємопов’язані системою відповідної науки та мають максимально відображати її організацію (лабораторні та практичні дослідження, доповіді на засіданнях наукових груп, конференціях тощо). Другим показником їх систематизації є теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін).

Теорія поетапного формування розумових дій дає змогу розмістити

форми педагогічного процесу у ВНЗ в ієрархічній системній послідовності “аудиторна робота (лекція – практикум – семінар) – позааудиторна робота” і передбачає введення відповідних методів.

Метод – сукупність прийомів і операцій практичного й теоретичного освоєння дійсності [1, с. 486]. У підручнику “Педагогіка вищої школи” за редакцією В. Кременя, В. Андрущенка та В. Лугового вказується, що правомірним є розгляд трьох взаємопов’язаних понять: “метод викладання”, “метод навчання” та “метод учіння”, які можна визначити таким чином:

Метод навчання – спосіб спільної діяльності викладачів і студентів, спрямованої на досягнення цілей, означених галузевими (та вищих навчальних закладів) стандартами підготовки фахівців. *Метод викладання* – система структурованих, цілеспрямованих способів дій викладача, спрямованих на розв’язання навчально-виховних завдань. *Метод учіння* – спосіб пізнавальної діяльності студентів, що здійснюються з метою засвоєння змісту навчання та відповідних професійних компетентностей [7, с. 124]. Хоча у деяких тлумачних словниках, вказується у вищезазначеному посібнику, терміни “метод”, “спосіб”, “прийом” розглядаються як синоніми, у педагогічній теорії одностайним є розуміння прийому як конкретного прояву складової методу навчання [7, с. 124].

Найчастіше методи навчання класифікують за такими ознаками [7, с. 125]:

- а) джерелом отримання повідомлень (словесні, наочні, практичні);
- б) логікою організації процесу навчання (індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні, традиційні);
- в) рівнем самостійно-пізнавальної діяльності та креативності сту-

дентів (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемно-пошукові, частково пошукові, евристичні (дослідницькі).

Крім згаданих, існують й інші класифікації методів навчання.

Орієнтуючись на активну взаємодію викладача зі студентами у процесі експериментального навчання застосовано нижчезазначені методи.

Під терміном “інтерактивність” розуміють принцип побудови й функціонування педагогічного, психологічного тощо спілкування в режимі діалогу. Інтерактивним є навчання, що передбачає міжособистісне педагогічне спілкування у процесі навчання, таку організацію процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії мобільні, відкриті й активні, а навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учасників (О. Комар).

На відміну від активних методів навчання, які будуються на односторонній комунікації, інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, відкриті до діалогу. Головною особливістю застосування інтерактивних методів є можливість виявити різні думки учасників з якогось питання та забезпечити всебічний аналіз кожного з них. Тому інтерактивні методи можна використовувати і як засіб розв’язання проблем, і як метод критичного засвоєння широкого спектра знань. Отримані професійні знання та досвід усіх учасників через їх виявлення та обговорення стають доступними для кожного члена групи і можуть бути засвоєні під час дискусії.

Крім того, інтерактивні методи – це групова форма навчання, яка дає змо-

гу розвивати у студентів уміння вести наукові дискусії, формувати етику відносин, знімає страх перед помилкою, дає можливість побачити й перейняти стиль роботи інших колег. Цікавою особливістю застосування інтерактивних методів також є те, що в умовах жвавого групового обговорення учасники зазвичай доходять думок і висновків більш “ризикованих”, таких, що відрізняються від загальновизнаних, ніж коли працюють поодиночки. Це дає перевагу в ситуаціях, коли при вирішенні будь-якого питання виникає потреба в оригінальній ідеї. Але слід зазначити, що використання інтерактивних методів навчання об’єктивно має певні недоліки: студенти не вступають у процес інтерактивного навчання, коли вони не підготовлені

або неініціативні; не завжди можуть знайти правильне рішення без допомоги викладача, налаштовуватись на взаємодію; наявність психологічного бар’єру між студентом і викладачем.

Прикладами застосування інтерактивних методів в експериментальній програмі були метод “мозкової атаки”, метод “снігової кулі”, метод “кейс-стаді” та ін. Враховуючи обсяги викладу матеріалу, не деталізуємо методику їх застосування.

Проте, не дивлячись на підвищення ефективності аудиторної роботи з формування еколого орієнтованого фахівця початкової освіти, не можна залишати поза увагою й позааудиторну роботу, що й буде розкрито у наступних наших розробках.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Корсак К. ХХІ століття – епоха четвертої цивілізаційної хвилі / Костянтин Корсак // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 31–37.
3. Корсак К. В. Потенціал ноопедагогіки в теоретичному забезпеченні освітології і діяльності освітніх систем / К. В. Корсак // Шлях освіти. – 2013. – № 1. – С. 8–14.
4. Крамаренко А. Методика викладання освітньої галузі “Людина і світ” : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 “Початкова освіта”] / Алла Крамаренко. – [2-ге вид., перероб. і допов.]. – Донецьк : Ноулідж, 2010. – 394 с.
5. Крамаренко А. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об’єктами природи : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів спец. 7.01010201 “Початкова освіта”] / Алла Крамаренко, Катерина Степанюк. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 354 с.
6. Освітологія: витоки наукового напряму : [монографія] / за ред. В. О. Огнев’юка ; авт. кол. : В. О. Огнев’юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа та ін. – К. : Едельвейс, 2012. – 336 с.
7. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волорщук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.

КУЗЬМИЧ О.В.,
здобувач, Східноєвропейський
національний університет
ім. Лесі Українки, м. Луцьк

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ БАГАТОМОВНОГО НАВЧАННЯ З ТОЧКИ ЗОРУ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

Володіння людиною двома чи більше мовами давно цікавить представників різних наукових галузей і часто викликає неоднозначне ставлення. На основі результатів дослідження лінгвістів і психологів у статті розглянуто природу засвоєння іноземної мови в групах різного віку, так як психологічні дослідження індивідуальних можливостей дітей різного віку і використання їх знання для формування та розвитку інішомовних здібностей треба брати до уваги у процесі багатомовного навчання. Основна увага приділяється особливостям мислення і пам'яті.

Ключові слова: засвоєння чужої мови, навчання дошкільнят, школярів та дорослих, мислення, пам'ять, увага, слухові та зорові подразники, латералізація, багатомовність.

Владение человеком двумя и больше языками давно интересует представителей разных научных направлений и часто вызывает неоднозначное отношение. На основе результатов исследований лингвистов и психологов в статье рассматривается природа усвоения иностранного языка в группах разного возраста так как психические исследования индивидуальных возможностей детей разного возраста и использование их знаний для формирования и развития иностранных языковых навыков нужно учитывать в процессе многоязычного обучения. Основное внимание уделяется особенностям мышления и памяти.

Ключевые слова: усвоение иностранного языка, обучение дошкольников, обучение детей начального образования, память, мышление, латерализация, мультилингвизм.

© КУЗЬМИЧ О.В., 2015

The acquisition process of two or more foreign languages by people has attracted scholars of different fields of science for a long period of time and provoked different attitude to it. On the ground of linguistic and psychological research the nature of foreign language learning in different age groups is discussed in the given article as psychological research of individual abilities of children of different age and the usage of their knowledge for the formation and development of foreign language skills should be taken into account in the multilingual learning process. The main attention is given to peculiarities of cognition and memory. The key to the successful foreign language acquisition is the interrelation of didactic process with the learning ability on every next level. To make the process of learning of children (4-8 years) more effective it is necessary to take into account the peculiarities of children's development. The teaching process of primary school children (8-12 years) is based on methodological work which is used with the preschool children as the cognitive process of children of this age is also based on mechanical memory.

Key words: foreign language learning, pre-school children teaching, primary school children teaching, memory, cognition, lateralization, multilingualistic.

Багатомовність привертає увагу лінгвістів, психологів, педагогів відповідно до динаміки когнітивних підходів до опису мовних явищ та мовленнєвих процесів. У вивченні й оволодінні іноземною мовою надзвичайно велику роль відіграють різноманітні психолінгвістичні аспекти. Володіння людиною двома чи більше мовами давно цікавить представників різних наукових галузей і часто викликає неоднозначне ставлення. При вивченні білінгвізму дослідники роблять акцент на різних аспектах цього явища: власне лінгвістичних, соціальних, психологічних, ментальних, культурологічних, політичних тощо. Одні вчені традиційно наголошують на соціальному характері білінгвізму, оскільки він поширюється на спільноту чи певну її частину. Інші цілком слушно відносять білінгвізм до психічних процесів, оскільки він є фактом індивідуального мовлення. Поняття «білінгвізм» похо-

дить від латинського слова *bilingua*, що означає подвійна мова. Білінгвізм трактується як здатність до оперування кількома мовами. Білінгв-целюдина, яка володіє як мінімум двома мовами. Нерідко, як знання більше двох мов, зустрічається багатомовність (або мультілінгвізм, полілінгвізм). Психологічні дослідження індивідуальних можливостей дітей різного віку і використання їх знання для формування та розвитку іншомовних та розширення мовленнєвих здібностей треба брати до уваги у процесі білінгвального навчання. У цьому разі організація педагогічної взаємодії розгортається відповідно до:

- особливостей розвитку пізнавальних психічних процесів учнів певного віку;
- індивідуальних психічних властивостей спрямованості, мотивів, сфери інтересів і зацікавлень;
- особистого досвід ужиттєдіяльності учнів, їх орієнтації у професіях

і діяльності, яка передбачає вільне володіння однією і більше мовами.

Надзвичайно важливим питанням у процесі організації двомовного навчання є вік учнів, коли вони починають вивчати другу мову. У науковій літературі прийнято вирізняти засвоєння мови у дитячому, підлітковому та дорослому віці. Психологи стверджують, що якщо озасвоєння другої мови відбувається у ранньому дитинстві, то друга мова засвоюється за допомогою тих же механізмів, що і перша. Критичним періодом в оволодінні другої мови вважають 8–11 років (Е.Леннеберг), після якого значно зменшується вірогідність якісного оволодіння фонетичною системою, мовними конструкціями другої мови, безпосереднього сприйняття іншої культури.

Питання віку, у якому необхідно розпочинати вивчення іноземних мов, продовжує й надалі бути предметом дискусій.

Спеціалісти з глотодидактики (методики викладання іноземних мов) погоджуються з тим, що вивчення чужих мов від наймолодшого віку є корисним для дитини і не несе ніякої загрози для її розвитку. Дослідження підтверджують, що раннє вивчення іноземних мов позитивно впливає на розвиток інтелекту, має хороший вплив на результати, яких дитина досягає в школі, допомагає в опануванні рідної мови, розвиває позитивну мотивацію і створює фундамент для систематичної праці над мовою. Водночас треба пам'ятати, що навіть якщо розпочато вивчення чужої мови ще в дошкільному віці, але триватиме воно недовго, то важко очікувати надзвичайних досягнень. Адже це результат, який залежить не тільки від віку, у якому розпочато вивчення іноземної мови, а також терміну, упродовж якого триває

навчання (чим довше, тим ліпшими є результати вільного засвоєння мови). Кожна вікова група засвоює іноземну мову специфічно. Ключем до успіху в процесі вивчення мови є узгодження дидактичного процесу з можливостями засвоєння мови на окремих етапах.

Доцільність раннього навчання іноземних мов знайшла відображення в працях вітчизняних і зарубіжних науковців: навчання іноземних мов дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Ш.О. Амонашвілі, А.Ф.Гергель, В.М.Плахотник, Т.К.Полонська, В.Г.Редько, К.Д. Ушинський Н.В). Значну увагу психологічним та психолінгвістичним явищам двомовності приділяли і зарубіжні психологи та психолінгвісти Ч. Осгуд, Р. Дибольд, В. Ламберт, Е. Петерсон, Д. Веркер, Б. Корфе, Леннеберг, Д. Джонсон, Е. Ньюпорт та ін.

Метою статті є визначення психолінгвістичних особливостей різних вікових груп дітей та дорослих у процесі якісного засвоєння іноземної мови та визначення найсприятливішого вікового періоду для її вивчення в умовах багатомовного навчання.

Щоб навчання групи дошкільнят і наймолодших учнів (4–8 років) було ефективним, необхідно, щоб воно враховувало особливості розвитку дітей. У цьому віці діти мають механічну пам'ять і конкретне мислення. Головним завданням викладача у цей час є дати можливість дітям якнайбільше прислухатися до чужої мови та заохочувати їх до подальшого навчання. Процес навчання потрібно пов'язати з конкретними предметами і ситуаціями та пристосувати до того, що охоплене зором дитини. Типовим для цього віку є швидке забування поряд зі швидким запам'ятовуванням та недовгі проміжки часу, в які дитина концентрує увагу. Тому пісеньки,

віршики і т.п. завдання мають бути короткими. У навчанні повинна переважати мовна гра, яку необхідно поєднати з рухливими іграми, відповідно до засади „Навчай граючись”.

Навчання груп молодшого шкільного віку (8-12 років) спирається на методи роботи, подібні до тих, що їх застосовують у роботі з дошкільними групами, оскільки мислення дітей цього віку також ґрунтується на механічній пам'яті. Навчання старших дітей (12-16 років) і молоді є навчанням систематичним, у якому регулярно застосовують комплекси завдань для вироблення вмінь і навичок. Методи роботи пов'язують із домінуванням логічної й механічної пам'яті, а також із більшим залученням абстрактного мислення.

У навчанні дорослих можна спочатку оперувати конкретними поняттями, щоб потім, на певному рівні знання мови, подавати абстрактні поняття. Навчання чужої мови в дорослому віці не повинно бути менш ефективним, аніж у випадку роботи з дітьми, за умови, що інтенсивність курсів підібрана оптимально відповідно до можливостей і очікувань певної особи.

У своїй книзі „Теорія навчання і засвоєння чужої мови” Д. Жаона [3. с. 140] подає чимало думок психологів і педагогів світового рівня, які зазначають, що дитина набагато легше засвоює мову, аніж доросла людина. Таким чином, можемо покладатися на результати досліджень, які чітко вказують на те, що природа засвоєння чужої мови у дітей є цілком іншою, аніж у дорослих. У своїх пошуках у сфері нейрофізіології і нейропсихології В. Пенфільд і Л. Робертс, а також Е. Леннеберг стверджують, що „у віці 11-12 років настає процес, який пізніше назвали латералізацією, результатом

якого є затвердіння мозку” [2. с. 28]. У гортані людини, яка підростає, настають структурні зміни, внаслідок яких гортань стає менш еластичною й гірше пристосовується до відтворення нових звуків. Оптимальним віком для засвоєння мови є 4-8 років, коли найліпше працює акустичний апарат, що дозволяє імітувати звуки, а мозок має найбільшу пластичність. У цьому контексті використовують термін „критичний вік”, під яким розуміють, що певні вміння і навички набуваються у визначений період життя.

У людей різного віку спостерігаються домінантні способи перетворення інформації. Дехто з них надає перевагу використанню здебільшого зорового каналу, в інших ситуаціях сильніше впливають слухові подразники, а ще інші діти мусять торкатися, смакувати, маніпулювати [1. с. 103]. Учні початкової школи насамперед сприймають візуальну інформацію. Слухові подразники впливають гірше, але у цьому віці помітний значний розвиток слухового чуття та зростає здатність розрізнення висоти звуків і комплексних слухових структур. Їх можна вдосконалювати, застосовуючи відповідні вправи [6. с.168].

Людське вухо виявляє різний рівень реакції на окремі довжини акустичних хвиль і цей факт не можна залишити поза увагою дидактики іноземних мов, стверджують спеціалісти ларингологи. У цьому плані відправним пунктом є дванадцятий рік життя. Виявляється, що дитяче вухо від початку свого розвитку реагує на кожну довжину акустичних хвиль. Після дванадцяти років вухо налаштовується на ті довжини, які характерні для його рідної мови. Від цього часу його сприйняття звуків, які відрізняються від тих, що є в його рідній мові, щоразу слабша. Відтворенням звуків керує

вухо. Тому саме малі діти мають менше труднощів з чужою вимовою, ніж дорослі [2. с. 29-30].

Навички детального та аналітичного спостереження розвиваються у шкільному віці. Здатність цільового спостереження уможливорює систематичне засвоєння реалієзнавчого і мовного матеріалу в процесі вивчення іноземної мови. Завдяки детальному спостереженню й аналітичному поясненню окремих аспектів дитина отримує матеріал для своїх процесів мислення.

З віком здатність керувати увагою у дітей зростає. „Увага у 5-6-річних дітей у 2-3 рази більша, ніж у 2-3-річних” [4. с. 111] і формується під впливом шкільних занять. Увага стає тривалішою і щоразу більш сконцентрованою, її обсяг дедалі збільшується. Діти у початковій школі можуть і мають бути дуже „уважними”, однак їхня здатність до концентрації ще не до кінця сформована, – вважає К. Мірке. Увага дитини під час занять повинна постійно підтримуватись вчителем.

Здатність окремих вікових груп концентрувати увагу залежить також і від тривалості заняття. Дитина в дошкільному віці в спонтанно утвореній групі витримує в середньому близько 20 хвилин, Г. Шмідт-Шьонбайн робить висновок, що це найоптимальніший час тривання заняття.

Активувати дитячу увагу може урізноманітнений навчальний матеріал. Монотонна дія, що триває занадто довго, викликає втому. Р. Грос радить, щоб після фаз зосередженої праці й сконцентрованої уваги наступали фази відпочинку за допомогою гри чи музики [4. с.111]. Це потрібно в молодших класах початкової школи. Чим молодшою є дитина, тим вона має меншу здатність виконувати упродовж довшого часу ту саму психічну

дію. Однак потрібно усвідомлювати, що навіть діти старшого віку не повинні втомлюватись занадто довгим введенням нової інформації, чи втомлюватись від монотонного повторенням уже опрацьованого матеріалу, яке на кожному занятті здійснюють щоразу однаковим методом, застерігає В. Маєр [8. с. 72].

Згідно досліджень психологів і глотодидактиків, можна стверджувати, що раннє вивчення іноземної мови сприяє кращому засвоєнню мови яка вивчається.

Процес навчання малих дітей докорінно змінило відкриття факту домінантності правої півкулі у дітей 10 років. Ця півкуля відповідає за емоційні компоненти мови, жести, музику, розвиток уяви і артистичну творчість. Вона перетворює інформацію цілісно, сукупно, образно. Ліва півкуля натомість перетворює інформацію лінійно, логічно і послідовно. Ліва півкуля відповідає за зміст того що переказують, натомість інтонацію, жести і міміку, що є супровідними, ми сприймаємо підсвідомо.

Малі діти ліпше навчаються за допомогою гри, однак потрібно пам'ятати про мету заняття, а не використовувати гру заради гри.

З досліджень неврологів Л. Пенфілда і Е. Леннеберга, проведених над фізіологією мозку в 50-60-х рр. минулого століття, випливає, що найліпший час для вивчення іноземних мов припадає на перші десять років життя дитини, після 10 років, мозок стає менш пластичним. Дитина в молодшому шкільному віці може вивчити іноземну мову природним шляхом, без надмірних зусиль і труднощів.

Поєднання вивчення іноземної мови з цілісним початковим навчанням сприятиме розвитку дитини та породжуватиме в ній природну потре-

бу використання іноземної мови.

Швидкий мовний старт гарантує досконале опанування чужої мови на рівні фонетики, морфології та синтаксису і соціолінгвістичної мовної компетенції. Дослідження лінгвістів показують, що діти повільніше від підлітків чи дорослих засвоюють іноземну мову. Однак тільки ранній початок вивчення іноземної мови забезпечує досконале оволодіння вимовою, без чужого акценту. Адже вимова є наслідком імітаційних процесів, вершини яких дитина досягає у 4 – 8 років. Діти засвоюють те, що можна назвати „мелодією мови”, тобто тонічний наголос, ритм та інтонацію. Після цього періоду такі здібності поступово зменшуються, аж до повної втрати [9].

Критичним віком для фонетичного засвоєння мови є 10 років. Дитина починає сприймати новий мовний код за допомогою своєї мови, і їй щоразу важче зауважити різницю між подібними фонемами. Тому молодший шкільний вік – це етап надзвичайної вразливості на акустичні збудники, що в поєднанні з високою ще пластичністю акустичних органів сприяє тому, що діти досягають дуже добрих результатів у сфері розрізнення і відтворювання звуків. Відповідно, найліпшим часом для засвоєння граматики є вік між 3-ма і 7-ма роками. Дослідження показали, що іноземна мова, яку вивчаємо у цей час, запам'ятовується таким самим чином, як рідна мова, тобто закріплюється в правій півкулі мозку. Мови, які пізніше вивчаємо в житті, наш мозок сприймає по-іншому – як логічну послідовність слів. Вивчення мови в старшому віці відбувається з використанням лівої півкулі, й тому воно пов'язане з більшими зусиллями. Е. Леннеберг на підставі аналізів дозрівання мозку, дійшов висновку, що так звана „природна мовна готовність ди-

тини” закінчується разом зі закінченням процесу латералізації, тобто у віці 12-13 років [7].

Важливо, що, чим пізніше розпочинається вивчення іноземної мови, тим процес навчання стає аналітичнішим і саме до цих потреб мусять підбиратися відповідні методи та техніки навчання.

Сучасна методика викладання іноземних мов сконцентрована в основному на вдосконаленні методів навчання дітей у дошкільному віці. Методисти вважають, що діти мають ті природні здібності та пластичність мозку для автоматичного й несвідомого засвоєння рідної мови. Тому їм видається очевидним, чим раніше дитина почне вивчати іноземні мови, тим більше вона має шансів засвоїти їх на дуже високому рівні, інколи навіть наближеному до рівня знання рідної мови.

Однак не меншу потребу в спілкуванні чужими мовами мають також і дорослі. Науковці стверджують, що дорослі навчаються, залучаючи логічні пояснення і абстрактні розмірковування, оскільки, за теорією Гіпотези критичного періоду (Critical Period Hypothesis), люди втрачають здатність природного засвоєння іноземної мови у віці між 5-м і 13-м роком життя (В. Пенфілд і Л. Робертс [9]; Е. Леннеберг [7]; С. Крашен[5. с. 67-74]).

Отже, можна вважати, що найефективнішим періодом для вивчення іноземної мови є діти дошкільного та молодшого шкільного віку, адже саме цей період психічного розвитку забезпечить швидке та якісне засвоєння іншомовного матеріалу. Ефект від занять іноземною мовою в дошкільному віці неодмінно позитивно позначиться на розвитку дітей, культурі спілкування, впливатиме на активізацію всіх психічних функцій, розширить загальний кругозір дітей. Під час скла-

дання програм двомовного навчання слід брати до уваги ці дані досліджень і вводити вивчення другої мови найоптимальніше на початковому етапі

навчання у школі, спочатку лише як предмет, а згодом і як мову вивчення інших дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Appeltauer E. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*/ E.Appeltauer. – Kassel, 1997 – С.100-110.
2. Brzezinski J. *Nauczanie języków obcych dzieci*/ J.Brzezinski. – Warszawa, 1987. – С.10-35.
3. Gaonach D. *Thriesd'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*/ D.Gaonach. – Paris, 1987. – С.120-150.
4. Cros R. *10 kleine Zappelmänner. Deutsch als Fremdsprache für Vor- und Grundschulkinder Handbuch*/ R.Cros. – München, 1991. – С.111.
5. Krashen S. *Lateralization, language learning, and the critical period* / S.Krashen. – London, 1973 – С.67-74.
6. Langenscheidt Nickel H. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*/ H. Langenscheidt Nickel. – München, 1979. – С.160-170.
7. Lenneberg E. *The Biological Foundation of Language*/ E.Lenneberg. – New York, 1967. – С.30-80.
8. Maier W. *Fremdsprachen in der Grundschule*/ W.Maier. – Berlin, 1991. – С.30-45.
9. Penfield W., Roberts L. *Speech and Brain Mechanisms*/ W.Penfield, L. Robert. – Princeton, 1959. – С.26-31.
10. Perruchet P., Pacteau C. *Implicit acquisition of abstract knowledge about artificial grammar* // *Journal of Experimental Psychology*. – 2002. – Bun.120. – С. 112-116.

МАТВИЄНКО Ю.О.,
кандидат педагогічних наук,
Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана,
м. Київ

ЗМІСТ ТА СКЛАДОВІ КОМПОНЕНТИ ДІЯЛЬНОСТІ САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ: ДОСВІД ВИВЧЕННЯ

У статті проаналізовано зміст, структуру, функції, види, методи, форми самоконтролю в процесі навчання студентів.

Ключові слова: види, форми, функції, методи, критерії, компоненти самоконтролю.

В статье проанализировано содержание, структуру, функции, виды, методы, формы самоконтроля в процессе обучения студентов.

Ключевые слова: виды, формы, функции, методы, критерии, компоненты самоконтроля.

The article analyzes the content, structure, functions, types, methods, forms of self-control in the learning process of students.

Key words: types, forms, functions, methods, criteria and components self-control.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Одним з важливих завдань вищої школи є розвиток у студентів умінь самостійно керувати навчальною діяльністю, контролювати та оцінювати її результати, що дозволить студенту ефективно управляти процесом оволодіння знаннями в процесі навчання та забезпечить у майбутньому здатність до самоконтролю результатів професійної діяльності.

Уміння самоконтролю дають можливість людині реалізувати свої здібності, інтереси, створити умови для особистісного розвитку і підвищення соціального статусу в суспільстві. Формування даних умінь у процесі навчання є ефективним способом задоволення потреб вищого гатунку: самопізнання, самоствердження, самореалізації, самовиховання, саморозвитку тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Наукові роботи Б. Г. Ананьєва, В. М. Володька, В. І. Загвязинського, О. М. Леонтьєва, О. М. Пехоти, І. Н. Унт та ін. заклали основи індивідуалізації та диференціації навчання в цілому й самостійної роботи студентів зокрема, що, значною мірою, зумовлюють формування самоконтролю студентів. Психолого-педагогічні дослідження з вивчення проблеми сутності самоконтролю (М. В. Мова, Н. І. Олейник,

П. Я. Осіпов, І. Ю. Сєрьогіна, Я. О. Устінова та ін.) дозволили зробити висновок про те, що останнім часом вирішенню цієї проблеми надається дуже велике значення. Вагомий внесок у розроблення методів навчання контролю і самоконтролю здійснили А. М. Алексюк, С. І. Архангельський, Ю. К. Бабанський, В. М. Вергасов, Д. Б. Ельконін, В. О. Якунін. Водночас, не зважаючи на численність досліджень, у яких розглядаються питання самостійної роботи студентів, місця і значення самоконтролю в ній, впливу самооцінки на формування здатності до самоконтролю у навчальній діяльності, визначення комплексу вмінь, які його складають, не існує.

Формулювання цілей статті...

Метою статті є аналіз та визначення змісту форм, методів, функцій діяльності самоконтролю студентів в процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження... До складу самоконтролю різні автори включають різні компоненти. Так, І. О. Зимня та ін. до складу самоконтролю включають дії суб'єкта навчання стосовно з'ясування мети, результату і програми діяльності, аналізу, оцінки виконуваної навчально-професійної діяльності та її корекції в разі невідповідності еталону; визначається інформаційний та організаційний аспекти самоконтролю [3]. А. С. Линда до складу самоконтролю включає: з'ясування мети діяльності та

ознайомлення зі зразками, порівняння отриманого результату зі зразками; самооцінку стану роботи, виявлення помилок, аналіз їх, виявлення причин їх виникнення; коригування на основі оцінки стану роботи та вдосконалення [6]. Н. І. Олейник до складу самоконтролю включає: усвідомлення, з'ясування студентами мети діяльності та початкове ознайомлення з кінцевим результатом і способами його отримання, з якими вони будуть порівнювати застосовувані ними прийоми роботи з отриманим результатом; звірення ходу роботи і досягнутого результату зі зразками; оцінку стану виконуваної роботи, встановлення та аналіз допущених помилок, і виявлення їх причин; корекцію роботи на основі даних самооцінки та уточнення плану її виконання, внесення удосконалень [8].

На думку Л. Г. Подоляк великий вплив на розвиток самоконтролю має взаємоперевірка [9]. Г. А. Собієва та ін. до складу самоконтролю включають уміння критично ставитись до своїх вчинків і дій, вміння регулювати свою поведінку і керувати нею [10]. П. Р. Чамата виокремлює у складі самоконтролю в якості основних компонентів: уміння порівнювати себе з людьми і з самим собою на різних етапах розвитку (рефлексія), уміння регулювати свою поведінку, самовдосконалення [11]. В. В. Чебишева компонентами самоконтролю вважає планування діяльності, перевірку і оцінку суб'єктом власних дій і їх результатів, регуляцію діяльності [12]. Дещо іншої думки дотримується З. Н. Ямалдінова, яка зазначає, що при самоконтролі звірення не завжди можливо і не завжди дає необхідний ефект. Дослідниця пояснює це тим, що, звіривши результат із зразком або еталоном, ми здійснюємо перевірку лише однієї зі сторін засво-

ення – повноту, не враховуючи і не звертаючи уваги на такі сторони, як усвідомленість та інші. У зв'язку з цим З. Н. Ямалдінова вважає, що структурними компонентами самоконтролю є: з'ясування мети діяльності і засобів їх досягнення; самоперевірка і самооцінка стану роботи; виявлення помилок, їх аналіз, з'ясування причин їх виникнення; коригування і удосконалення роботи [14].

Як бачимо, одні вчені, розкриваючи зміст дій та операцій, які необхідно здійснити суб'єкту для контролю власної діяльності та поведінки, розглядають їх як компоненти самоконтролю, інші – як елементи самоконтролю, які входять до складу (структури) самоконтролю. Найбільш лаконічну, на наш погляд, характеристику складових самоконтролю надав С. Б. Єлканов, який зазначив, що самоконтроль реалізується через самоспостереження; самоперевірку; самозвіт; самоаналіз [2].

На основі здійсненого аналізу, ми визначаємо такі основні структурні компоненти самоконтролю, які можуть бути сформовані у студентів в процесі навчання: *цілепокладання, самоперевірка, самооцінювання, самоаналіз, самокорекція, рефлексія* [7].

Обґрунтовуючи зміст комплексу умінь самоконтролю, ми спирались на позицію М. М. Булинського та Н. І. Олійник щодо етапів самоконтролю, а саме: контроль правильності вибору мети навчальної діяльності; знайомство зі зразком результату або ходом і результатом певної навчальної діяльності; контроль за ходом навчальної діяльності на кожному етапі; зіставлення проміжних і кінцевих результатів із зразком; знаходження неточностей, помилок; аналіз знайдених неточностей, помилок; виявлення причин помилок і недоліків; коригу-

вання навчальної діяльності; оцінка контрольованої навчальної діяльності; використання інформації самоконтролю для планування наступного циклу навчальної діяльності [8].

У процесі дослідження теоретичних проблем формування та розвитку самоконтролю у студентів у психолого-педагогічній літературі ми з'ясували, що існує декілька класифікацій видів самоконтролю. Найбільш поширеною є класифікація, де підставою слугує етап діяльності. В. О. Вадюшин виділяє: попередній, поточний, проміжний, заключний [1]. Н. І. Кувшинов виокремлює орієнтовний самоконтроль (перед початком роботи), робочий (в процесі роботи) і заключний (після закінчення роботи) [5]. В. В. Чебишева запропонувала наступну класифікацію: підготовчий самоконтроль, поточний та заключний [12].

З. Н. Ямалдінова класифікувала самоконтроль за способом і характером його здійснення, а саме: самоконтроль через відтворення матеріалу, що вивчається; через застосування отриманих знань; через аналіз матеріалу, що розглядається і за відповідями на контрольні питання з матеріалу [14]. А. С. Линда класифікує самоконтроль за формами його організації: фронтальний, індивідуальний, взаємний [6]. Н. В. Изотова спиралась на низку критеріїв: за ступенем усвідомлення мети – навмисний, мимовільний; за складом елементів – констатувальний, коректувальний та прогнозуючий; за способом отримання інформації – безпосередній і опосередкований; за формою організації – фронтальний, взаємний і індивідуальний; за місцем у структурі діяльності – прогнозуючий, поточний, підсумковий [4].

В. В. Ягупов, розглядаючи види самоконтролю зазначав, що важливо

розрізняти самоконтроль і за ступенем вольової саморегуляції: ненавмисний (мимовільний) та навмисний (довільний). Ненавмисний (мимовільний) самоконтроль може здійснюватися в структурі сприйняття, функціонувати автоматично. Навмисний (довільний) самоконтроль визначається спеціальною метою і має значні можливості стабілізації діяльності [13].

На нашу думку, в основу класифікації видів самоконтролю можуть бути покладені як найбільш поширені й усталені критерії, зокрема етапи процесу самоконтролю, так і безліч інших критеріїв – за формами самоконтролю, його метою чи результатом тощо, найважливішим є висновок щодо сутності розуміння самого поняття «вид самоконтролю». Вид самоконтролю навчальної діяльності студентів відображає специфіку завдань самоконтролю, об'єктів, на які спрямовані вольові зусилля суб'єктів самоконтролю, а також засобів, які використовуються з метою самоконтролю.

Важливою проблемою формування умінь самоконтролю є добір форм і методів формування самоконтролю. Широко висвітлені питання форм та методів навчання контролю і самоконтролю в роботах А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, В. М. Вергасова, В. О. Якуніна та інших. Вчені зазначають, що їх реалізація може відбуватися або на заняттях, або при самопідготовці. Самоконтроль на заняттях доповнюється викладацьким контролем, що сприяє підвищенню ефективності пізнавальної діяльності студентів. У процесі самоконтролю студенти реалізують набуті знання, вміння, навички, порівнюють їх з існуючими еталонами і оцінюють якість виконаного завдання.

Розглядаючи методи самоконтро-

лю, зазначимо, що ще К. Д. Ушинський приділяв чимало уваги методам виховання самоконтролю. До них належать: активне повторення, звіт про прочитане, самостійне складання питань учнями, виправлення учнями своїх помилок на основі зіставлення виконаного письмового завдання із друківаним текстом, взаємне виправлення і самовиправлення ними помилок, застосування знань на практиці. Серед методів самоконтролю він особливо виділяв усне відтворення, вважаючи, що краще давати дітям читати небагато, але зі звітом прочитаного.

Ю. К. Бабанський визначив такі методи самоконтролю: усний; письмовий; лабораторно-практичний; самоконтроль за допомогою програмованих посібників.

Як бачимо методи контролю і самоконтролю є майже ідентичними.

Інтерес становить підхід О. М. Синіциної до класифікації методів самоконтролю. Виходячи із концепції процесно-системного управління авторка поділяє методи самоконтролю на процесно-функціональні методи та методи функціональних зв'язків системи самоконтролю. Перші, своєю чергою, поділяються на методи самоаналізу та методи самообліку, а друга група містить методи самопланування, самоорганізації та самомотивації. Надалі складові кожної із зазначених груп конкретизуються у вигляді відповідних операцій, які також розглядаються авторкою як окремі методи.

З'ясуємо, чи існують відмінності у формах контролю і самоконтролю. Більшість дослідників (Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, Г. С. Нікіфоров та ін.) серед форм самоконтролю виокремлюють індивідуальну та взаємну перевірку, вважаючи, що самоконтроль формується в процесі перевірки своїх досягнень на основі

самостійного аналізу своїх досягнень або досягнень іншого учня на основі аналізу еталону. Що ж до фронтальної форми, то вона має здійснюватися вчителем, педагогом стосовно виконаних завдань кожного з тих, хто навчається. На нашу думку це дещо звужує можливості самоконтролю і ми приєднуємось до думки А. С. Линди, який наголошував на доцільності запровадження і фронтальної форми самоконтролю поряд із індивідуальною та взаємоперевіркою [6]. При фронтальній перевірці проводиться колективний аналіз правильності написаного тексту, виконаної вправи, завдання і т.д. В ході цієї перевірки студенти фіксують допущені помилки, визначають їх причини та шляхи усунення, знайомляться зі способами реалізації самоконтролю, обговорюють і оцінюють пропозиції своїх товаришів із виправлення помилок.

До індивідуальної форми відносяться всі види самоконтролю, що проводяться на різних етапах діяльності, яка виконується. Це основна і найскладніша форма самоконтролю. Кожен студент виконує всі його елементи самостійно.

Взаємний контроль проводиться при перевірці письмових і графічних робіт, а також при рецензуванні усних відповідей і повідомлень. Студенти обмінюються роботами і кожен з них виступає в ролі рецензента. Вони повинні визначити допущені кимось із своїх товаришів помилки, пояснити їх причини, способи виправлення і попередження при виконанні аналогічної роботи. Взаємний контроль дозволяє поглибити знання та вміння учнів, сприяє розвитку уваги і відповідального ставлення до справи, формуванню навичок самоконтролю. Це більш висока форма контрольних дій, що виступає засобом навчання сту-

дентів самоконтролю.

На нашу думку, на початкових етапах професійної підготовки студентів, доцільно застосовувати фронтальну форму, поступово переходячи до взаємоперевірки й індивідуальної форми самоконтролю.

Для визначення тих цілей, які можуть бути досягнуті студентами в процесі навчання, завдяки сформованим умінням самоконтролю, проаналізуємо погляди вчених на можливі його функції.

При з'ясуванні функцій самоконтролю і його ролі в навчальній діяльності студентів Ю. К. Бабанський, Г. П. Кукла та ін. спираються на розроблені в педагогіці підходи до визначення функцій контролю в процесі навчання.

Під *функцією* контролю розуміють роль, яка визначає вплив контролю на процес навчання, і яку він виконує залежно від умов і завдань навчання на кожному конкретному етапі академічного процесу. Ю. К. Бабанський, О. В. Захарова, Г. С. Костюк, Н. Ф. Тализіна в якості основних функцій самоконтролю визначають навчальну, розвивальну та виховну. І. О. Зимня, Г. С. Нікіфоров, Л. І. Рувінський виділяють перевірку і коректувальну функції.

Разом з тим науковці виокремлюють й інші функції самоконтролю у навчальній діяльності. Л. Б. Ітельсон, Н. І. Кувшинов, А. С. Линда, В. В. Чебишева виокремлюють регулювальну і планувальну функції самоконтролю. Р. Ф. Кривошапова та О. Ф. Сілютіна виділяють: контролюючу, діагностувальну, орієнтувальну, навчальну, розвивальну і виховну функції. А. В. Петровський відзначає наявність специфічних для контролю контрольної та виховної функцій і загальну для процесу навчання в цілому – навчальну. А. П. Гудима розширює типові

функції самоконтролю такими специфічними, як: екзаменаційна, організаторська, методична, інформаційна тощо.

Узагальнюючи погляди вчених щодо функцій контролю і самоконтролю в навчанні, спираючись на розроблені в психолого-педагогічній літературі підходи до визначення самоконтролю в процесі навчання (Ю. К. Бабанський, А. С. Линда, Л. І. Рувінський та ін.) визначимо функції, які має виконувати, на нашу думку, самоконтроль в процесі навчання: навчальна, виховна, розвивальна, коригувальна, мотиваційна.

При здійсненні самоконтролю, засвоєння знань відбувається за допомогою дій, спрямованих на здійснення самоконтролю, що сприяє поглибленню, зміцненню, систематизації знань, тобто підвищенню їх якості, забезпечує активізацію набуття предметних знань, умінь та навичок, у чому полягає *навчальна* функція самоконтролю. *Розвивальна* функція самоконтролю має забезпечувати розвиток психічних властивостей, які студенти вивчають, діагностують у себе в процесі навчання. *Виховна* функція реалізується в процесі вдосконалення якостей особистості, які також є предметом вивчення і діагностики в процесі навчання. *Коригувальна* (оцінна, регулююча) – забезпечує самодіагностування досягнутих результатів, рефлексію, виявлення недоліків чи здобутків порівняно з попереднім досвідом. *Мотиваційна* функція самоконтролю передбачає, що процес навчання та самоперевірки, самооцінювання, самоаналізу має супроводжуватися для студента позитивними переживаннями навіть за умови, що його результати засвідчують наявність помилок, яких студент припустився, чи призводять до висновку

про неефективність обраного методу самоконтролю.

Ці функції самоконтролю реалізуються в практиці навчання і самоосвіти студентів. При засвоєнні ними наукових знань і практичних умінь важливим чинником, який впливає на якість всієї роботи, є ступінь усвідомлення самого процесу засвоєння і його результатів. Студенти повинні чітко уявляти вимоги до результатів, які вони ставлять за мету отримати, міру відхилення між фактичним і запланованим результатом; усвідомлювати ефективність застосованих методів навчальної роботи, щоб досягти бажаного з мінімальною втратою часу і сил.

Виділення функцій самоконтролю доцільно для того, щоб наочно показати складність феномена самоконтролю і його значущість у навчальній діяльності.

Реалізація визначених нами функцій самоконтролю передбачає і *визначення критеріїв*, які будуть свідчити про прояв реалізації тієї чи іншої функції. Обґрунтуємо зміст кожного з критеріїв, за якими можна перевірити, наскільки самоконтроль виконує ту чи іншу функцію у навчанні.

Прояв реалізації навчальної функції самоконтролю виявляється на основі *когнітивного* критерію, який відображає навчальні досягнення студентів, їх знання про самоконтроль у діяльності, його можливості, його значення для активізації пізнавальної діяльності, успішності навчання, знання про форми, методи, прийоми самоконтролю.

Прояв реалізації мотиваційної функції самоконтролю можна перевірити за *мотиваційним* критерієм, який має відображати наявність відповідних потреб, мотивів, цілей тощо та усвідомленість цих спонукальних

чинників студентами.

Прояв реалізації виховної та розвивальної функцій самоконтролю перевіряється за *особистісним* критерієм, який відображає наявність особистісного сенсу у здійсненні самоконтролю, усвідомленість потреби в особистісному вдосконаленні та його значущості для успішної професійної діяльності

Прояв реалізації коригувальної функції перевіряється за *діяльнісним* критерієм, який відображає сформованість у студентів власне умінь самоконтролю, їх вправність у цьому відношенні, а також зафіксовані факти застосування способів, прийомів самоконтролю.

Висновки... Здійснений аналіз теоретичних положень щодо сутності самоконтролю у студентів з огляду на вимоги до їх професійно значущих особистісних якостей, функцій, структури самоконтролю, форм та методів дозволяє нам висловити власний погляд на зміст, структуру, компоненти самоконтролю такі як: цілепокладання, самоаналіз, самооцінювання, самоперевірка, самокорекція та здатність до рефлексії.

Формування вмінь самоконтролю у студентів має свої особливості. Теорія та практика підготовки фахівців різного профілю у вищих навчальних закладах представлена у науковому доробку багатьох дослідників, у тому числі тих, які досліджували різні проблеми цієї підготовки у вищих навчальних закладах. Однак подальшого вивчення і розкриття потребує проблема впливу визначених нами функцій на процеси свідомої, цілеспрямованої навчальної діяльності, яка включає в себе оволодіння необхідними знаннями й уміннями при виконанні навчальних завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вадюшин В. А. Педагогические проблемы самоконтроля в обучении и эффективности применения ТСО для его реализации : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Владимир Александрович Вадюшин. – Минск, 1978. – 195–с.
2. Елканов С.–Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С.–Б.–Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
3. Зимняя И.–А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
4. Изотова Н.–В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в ВУЗе (на материале предметов гуманитарного цикла) : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.08 / Изотова Надежда Васильевна. – Брянск, 2004. – 250 с.
5. Кувшинов Н.–И.–К вопросу о самоконтроле учащихся на начальном этапе производственного обучения / Н.–И.–Кувшинов // Вопросы психологии. – 1961. – № 2 – С. 25–29.
6. Лында А.–С.–Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий : учебное пособие / А.–С.–Лында. – М. : Высшая школа, 1973. – 137 с.
7. Матвієнко Ю.О. Підходи до формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей у процесі навчання // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 4 до Вип. 31, Том III (11): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – с.189-195.
8. Олейник Н.–И. Развитие умений самоконтроля учебной деятельности студентов технического вуза / Н.–И.–Олейник. // Вестник УМО по проф.–пед. обр. – Екатеринбург, 2001. – Вып. 2 (29). – С. 41–45.
9. Подольяк Л.–Г.–Об особенностях формирования самоконтроля в трудовых действиях у учащихся 5-8 классов / Л.–Г.–Подольяк // Вопросы психологии. ---1966. – №1. – С. 70-85.
10. Собиева Г.–А.–Формирование навыков самоконтроля у учащихся начальных классов на уроках русского языка / Г.–А.–Собиева // Вопросы психологии. – 1964, №2. С. 49–55.
11. Чамата П.–Р.–Вопросы самосознания личности в советской психологии. / П.–Р.–Чамата // Психологическая наука в СССР : сб. статей. – Т. 2. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 656 с.
12. Чебышева В.–В. Самоконтроль в процессе труда и обучения // Вопросы психологии обучения труда / [под ред. А.–А.–Смирнова]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С.77-141.
13. Ягупов В.–В.–Педагогіка – самоконтроль і самоаналіз. Самоорганізація життя і діяльності. Самозобов'язання, самопереконавання і самонавіювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=293.
14. Ямалдинова–З.–Н.–Дидактические условия формирования умений самоконтроля знаний у студентов : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Закия Нажметдинова Ямалдинова – Челябинск, 1984. – 212 с.

МЕДВЕДЄВ В.В.,
Національний медичний
університет імені
О.О. Богомольця,
м. Київ

МЕТОД “СУБ’ЄКТИВІЗАЦІЇ” НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

У роботі викладено принцип та варіанти реалізації методу “суб’єктивізації” навчальної інформації, як дієвого засобу поточного зацікавлення студентів навчальною дисципліною, стимулювання уваги, покращення ефективності навчання. Метод ґрунтується на віднайденні особистих реляцій поміж студентом та елементами інформації навчальної дисципліни, включення їх у поле суб’єктивного досвіду студента. З цією метою використовують факт наявності патології у оточенні студента, демонстрацію високої ймовірності її виникнення, зв’язки з відомими суспільними інформаційними трендами тощо. Метод відпрацьовувався протягом багаторічного викладання нейрохірургії в межах Національного медичного університету імені О.О. Богомольця і може бути легко модифікованим у прийнятний для інших навчальних дисциплін вид.

Ключові слова: мотивація навчання, метод “суб’єктивізації” навчальної інформації, ефективність навчання.

В работе изложено принцип и варианты реализации метода “субъективизации” учебной информации – действенного средства повышения заинтересованности студентов учебной дисциплиной, стимуляции внимания, улучшения эффективности обучения. Метод базируется на отыскании личных реляций между студентом и элементами информации учебной дисциплины, включения их в поле субъективного опыта студента. С этой целью используют факт наличия патологии в окружении

студента, демонстрацію високої вероятності її виникнення, зв'язи з известними інформаційними трендами и т.д.

Метод отрабатывался в течении многолетнего преподавания нейрохирургии среди студентов Национального медицинского университета имени А.А. Богомольца и может легко модифицироваться в контексте преподавания других дисциплин.

Ключевые слова: мотивация обучения, метод "субъективизации" учебной информации, эффективность обучения.

This paper describes the principle and embodiments of the method of educational information "subjectivization" as an effective means of provoking interest of students in a discipline, stimulating their attention, improving the learning efficiency. The method is based on finding a personal relations between a student and information elements of the course, their inclusion into the field of subjective experience of a student. For this purpose a lecturer uses the fact of presence of pathology surrounding a student, demonstrates the high probability of its occurrence, relations with prominent public information trends, etc. The method has been worked out for many years of teaching neurosurgery within the National Medical University n. O.O. Bohomolets and can be easily modified for teaching other disciplines.

Key words: motivation for study, the method of educational information "subjectivization", the effectiveness of learning.

Вступ. Однією з найважливіших передумов успішного навчання і водночас ключовою проблемою педагогіки вищої школи є створення задовільної мотивації студента. Це твердження апріорне, його істинність верифікується повсякденним досвідом.

Наявність стійкої мотивації до набуття знань є результатом взаємодії низки мотивуючих та демотивуючих чинників; деякі з них укорінені у стратегічних цілепокладаннях особистості, інші – у тактичних. Ієрархія мотивів чи, навпаки, демотивуючих переконань студента формується протягом дитинства та юності, є виразом набутого життєвого досвіду. Основними мотивами, зазвичай, є вподобання

молодої людини, у деяких випадках – соціально-економічні переконання, що виражають сформоване тим чи іншим чином прагнення до забезпеченого життя. Часто молоді люди, особливо творчі особистості, мають тверді ідеалістичні уявлення щодо цілей життя, вибору фаху; у деяких випадках можна зіткнутися з прагматичним життєвим вибором, котрий є результатом ангажування з боку батьків. Згодом студент деталізує вибір під впливом нових життєвих обставин чи інформації, здобутої у процесі навчання. Не менш часто формування стратегічного вибору фахового напрямку здійснюється під час навчання: людина вступає до вищого навчального закладу (ВНЗ), керуючись прагненням

навчатися у вищій взагалі, без будь-яких первинних переконань. За таких особливостей, завдання будь-якого педагога вищої школи полягає у створенні мотивації до навчання взагалі і у підведенні студента до правильного вибору фаху.

Однак цим проблема мотивації навчання не вичерпується. Мова йде про мотивування засвоєння знань, які, на думку студента, не мають значення для його майбутньої фахової діяльності. Особливо гостро ця проблема стоїть у традиційних ВНЗ країн пострадянського простору, де залишається у дії принцип слабкої диференціації навчання. Якщо протягом першої половини минулого сторіччя на тлі скромних знань тогочасної медико-біологічної науки такий підхід був виправданим, зараз така ситуація не витримує жодної критики, є значним демотивуючим чинником, сказати б, руйнує рельєф важливості інформації, тобто стирає і до невпізнаності деформує профіль засвоєних знань. За хащами механічно накопиченої, у переважній більшості випадків – еkleктичної інформації у сучасних студентів не проглядається цілісних простих і тривких уявлень щодо ключових питань сучасної медико-біологічної науки. Надмір інформації з часом автоматично редукується, причому без усякої диференціації. Як результат – особи, що закінчили медичні ВНЗ, володіють фрагментарними, непридатними до практичного застосування знаннями, є, за влучним висловом філософа Івана Ільїна, “начитниками”¹ [1]. Далі, у більшості випадків, протягом післядипломної освіти (*інтернатура, ординатура, аспірантура*) відбувається процес тотального “перенавчання” під формат обраного фаху. Отже, створення

поточної зацікавленості під час вивчення студентами вузькопрофільних дисциплін, яка сприяла б засвоєнню важливої інформації загальномедичного чи загальнолюдиського значення, є важливою проблемою вищої школи.

Суть методу. За нашими спостереженнями, чи не найбільш дієвим засобом поточної мотивації навчання, актуалізації матеріалу є метод активного занурення, вштовхування студента у досліджувану проблему шляхом переведення запропонованої інформації із статусу об’єкту вивчення у розряд елементу суб’єктивного досвіду студента, або, іншими словами – метод “суб’єктивізації” навчальної інформації. Метод ґрунтується на використанні еґоцентричних властивостей будь-якої особистості, особливого і зосередженого її відношення до усього того, що має безпосередній стосунок до неї, світу її переживань та проблем. Основним прийомом методу є демонстрація того факту, що запропонована навчальна інформація торкається кожного, у тому числі – студента. Ознакою вдалого володіння методом є навик швидкого віднайдення таких реляцій стосовно будь-якого сегменту навчального матеріалу і щодо будь-яких студентів. Результативність методу посилюється, коли реляції стосуються реально існуючої на момент навчання ситуації; апелювання до майбутнього або використання умовного способу послаблює аргументованість актуальності інформації.

Варіанти методу. Метод має ряд варіантів, включає інші відомі методи та прийоми стимуляції навчання. Наприклад, ігрова інсталяція є варіантом перетворення розглядуваної проблеми із зовнішньої щодо студента у його власну, лише за умови віртуальності ситуації.

Розглянемо найбільш вживані у на-

1 «...самоуверенный начетчик не есть ученый: он просто “справочник” да еще часто и бестолковый» - И.А. Ильин.

вчальному процесі варіації означеного методу.

«Віднайдення» патології. Прийом може успішно використовуватися стосовно убиквіторних захворювань. Йдеться, наприклад, про остеохондроз хребта, больові синдроми, серцево-судинну та онкологічну патологію, травми, сезонні вірусні захворювання тощо. Основою демонстрації може бути факт наявності патології як у близького життєвого оточення, так і у самого студента. Наприклад, для такого виду патології, як черепно-мозкова травма (ЧМТ), характерне широке розповсюдження серед осіб дитячого та підліткового віку [2], що збільшує ймовірність наявності у навчальній групі особи, що перенесла ЧМТ. Використання прийому, однак, обмежується небажанням розкривати особистий анамнез. Окрім того, фактор казуїстичності пережитої ситуації, фрагментарності спогадів про неї є тими моментами, що спотворюють класичну картину патології, ускладнюють розбір матеріалу.

Апеляції до поширеності захворювання. У випадку, якщо встановлення прямої реляції між об'єктом вивчення і суб'єктом (*студентом*) на момент навчання не можливе, слід звернутися до високої ймовірності виникнення такого зв'язку у майбутньому, що стає аргументованим за наявності епідеміологічних даних стосовно значної поширеності різних видів патології [див.: 3]. Майстерність педагога у такому випадку виявляється в умінні переконливо і яскраво продемонструвати близькість патології до будь-якого представника людської популяції, у тому числі – студента чи його оточення. Для цього використовують ряд прийомів.

Використання статистичних даних у перерахунку на найближчий окіл сту-

дента: на студентську групу, на корпус викладачів університету, де навчається студент тощо. Наведемо приклад. Захворюваність на гострі порушення мозкового кровообігу серед людської популяції становить 3 випадки на 1000 осіб [4]. Якщо викладацький склад ВНЗ становить, приміром, 3000 осіб – щороку інсульт трапляється у 9 викладачів, серед яких кожен третій (*тобто три особи щороку*) гине. Інший приклад. Найбільш часта причина внутрішньочерепного крововиливу (*геморагічного інсульту*) – розрив аневризми (*аномального локального випинання судинної стінки*). Аневризми наявні у 7% населення [4, с. 85], тобто майже у кожного десятого студента. Мікроаневризми трапляються у 30% населення, тобто у кожного третього присутнього на занятті є прихована потенційна причина інсульту. Чи реалізується негативний сценарій – для кожної особи визначається поєднанням ряду інших негативних чинників.

Розгляд абсолютних показників смертності чи поширеності захворювання у порівнянні з даними щодо чисельності населення деяких країн. Загальна летальність, приміром, від церебральних та кардіальних судинних катастроф становить близько 15 млн осіб щороку [5], що співмірно з населенням багатьох країн. Так, 172 з 239 існуючих на даний час країн мають населення менше 16 млн осіб [6].

Порівняння летальності при означуваних видах патології із людськими втратами у широковідомих трагічних подіях – катастрофах чи військових конфліктах. Такі порівняння, звичайно, використовуються не для применшення трагічності описаних подій (*і це слід окремо підкреслювати*), а задля демонстрації тієї чи іншої медичної проблеми, яка, будучи розтягнута у часі і просторі у більшості випадків

не помічається. Наприклад, щорічні людські втрати в Україні від ДТП (5–10 тис. осіб, в Росії – 25–30 тис. осіб, у більшості випадків безпосередньою причиною смерті є ЧМТ [7]) можна порівняти з даними про загальні втрати СРСР під час 10-річної військової кампанії у Афганістані (1979–1989 рр., 15 тис. осіб [8]), тепер – і з втратами у війні в Україні.

Представлення кількісних показників захворюваності чи смертності при тій чи іншій патології у перерахунку на одиницю часу. Так, щохвилини у світі внаслідок ДТП гине не менше двох осіб, щодня – 3500 [7]; стосовно церебрального інсульту ці показники становлять близько 10 та 19 000 осіб відповідно [5].

Демонстрація випадковості реалізації патології. Здійснюється шляхом представлення пацієнтів з акцентом на ймовірнісному, непередбачуваному характері виникнення патології у кожного з них, що справляє значний психологічний вплив на студентів. Відсутність соціальних чи будь-яких інших ніш, у які можна “сховатися” від означеної патології можна продемонструвати, навівши її приклади серед відомих сучасників чи історичних осіб. Приміром, церебральний інсульт виявився причиною смерті в усіх трьох чільників держав-укладачів Ялтинської післявоєнної доктрини: Й. Сталіна, Ф. Рузвельта і В. Черчилля.

Прив'язування до відомих інформаційних платформ. Інформація, яку отримує студент, часто для нього нова, не асоційована з його персональними знаннями, переживаннями, спогадами, накопиченим досвідом. Демонстрація зв'язків між нею і звичними для студентів інформаційними стереотипами, мейнстримними інформаційними квантами, вводить її у звичний з точки зору студента життєвий дискурс, сприяє запам'ятовуванню і практичному використанню. Так, в

наш час широко рекламують діагностичні послуги, препарати, новітні методи лікування. Демонстрація прямого стосунку нейрохірургічної патології до цього інформаційного масиву дає позитивний результат, унаочнює затребуваність навчальної інформації у повсякденні студента. Це стосується діагностичних процедур – магнітно-резонансної та комп'ютерної томографії, левова частка яких виконується саме з метою діагностики патології нервової системи, а також радіохірургії (лікування пухлин головного мозку), засобів лікування остеохондрозу хребта тощо.

Прив'язування до популярних філософсько-світоглядних дискурсів та гострих світоглядних проблем. Передусім, це стосується таких дискусійних тем, як евтаназія, смерть мозку і трансплантація органів, відновлення функцій мозку і трансплантація стовбурових клітин, нейроімплантаційні методи і штучний інтелект, психохірургія тощо.

Моделювання професійних ситуацій. Актуальність наданих знань проявляється повною мірою лише в контексті професійної діяльності. Тому важливим засобом актуалізації матеріалу є вдале режисерування професійних ситуацій за участі студента у якості лікаря-спеціаліста з означеної дисципліни. Наведемо лише один варіант використання цього засобу з педагогічною метою. Відомо, що вміння чітко і зрозуміло викладати суть професійної інформації, особливо у спілкуванні із хворим чи його оточенням є важливим деонтологічним моментом. Формування цього навичку стимулюється неодноразовим зануренням студента у ситуацію вдаваного спілкування з хворим чи його родичами (у ролі яких виступає викладач), котрі не мають жодного професійного дотику до ме-

дичної галузі, з вимогою зрозуміло пояснити суть патології чи певні моменти лікувального протоколу.

Підсумок. Егоцентричні властивості будь-якої особистості можна використовувати для мотивування процесу навчання за умови перетворення абстрактного теоретичного матеріалу у цілком наближену до цієї особистості життєву реальність. Протягом тривалого часу метод у тій чи іншій формі використовується нами під час викладання нейрохірургії студентам лікувальних факультетів. Слід визнати що цей засіб у значній кількості випадків є чи не єдиним, подекуди – останнім дієвим інструментом ула-

штування атмосфери зацікавленості навчальним матеріалом. Важливо зазначити, що відома моральна максима – “чини з іншим так, як бажаєш, щоб чинили з тобою” – розкриває переваги альтруїстичного типу поведінки людини апеляцією до егоцентричної рефлексії. Зважаючи на традиційно посередній рівень моралі пересічного члена людського суспільства такий засіб демонстрації переваг емпатичної поведінки є історично інваріантним, затребуваним і широкоживим. Доказ цього нам доводиться спостерігати під час рутинного педагогічного процесу у середовищі студентів-медиків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ильин И.А. Академическое несчастье молодого поколения // Наши задачи. Статьи 1948–1954 годов. В 2-х т. – М., 1992, т.1, с. 49–50. Цит. за: Георгий Митрофанов, прот. Россия XX века – «Восток Ксеркса» или «Восток Христа»: Духовно-исторический феномен коммунизма как предмет критического исследования в русской религиозно-философской мысли первой половины XX века. – Ростов-на-Дону: «Троицкое Слово», 2004. – 320 с., С. 200.
2. Rao V. Neuropsychiatric sequelae of traumatic brain injury / V. Rao, C. Lyketsos // Psychosomatics. – 2000. – V. 41, N 2. – P. 95 – 103.
3. Нейрохірургія: Підручник / В.І. Цимбалюк, Б.М. Лузан, І.П. Дмитерко та ін.; за ред. акад. В.І. Цимбалюка. – Вінниця: Нова Книга, 2011. – 304 с.
4. Stroke / G.A. Donnan, M. Fisher, M. Macleod, S.M. Davis // Lancet. – 2008. – V. 371, N 9624. – P. 1612 – 1623.
5. Global and regional mortality from 235 causes of death for 20 age groups in 1990 and 2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010 / R. Lozano, N. Mohsen, K. Foreman [et al.] // Lancet. – 2012. – V. 380, N 9859. – P. 2095 – 2128.
6. http://uk.wikipedia.org/wiki/Список_країн_за_населенням
7. http://uk.wikipedia.org/wiki/Дорожньо_транспортна_пригода; https://ru.wikipedia.org/wiki/Дорожно_транспортное_происшествие.
8. http://uk.wikipedia.org/wiki/Війна_в_Афганістані_1979-1989.

ОЗИМОВСЬКА А.В.,
здобувач, Львівська Національна
музична академія ім. М. Лисенка,
м. Львів
викладач, кафедра теорії та
методики музичного мистецтва,
Хмельницька гуманітарно-
педагогічна академія,
м. Хмельницький

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ХІХ СТОЛІТТІ

У статті дається загальна характеристика стану музичного життя на території України в ХІХ столітті. Розповідається про існування музичних осередків, виникнення самобутніх інструментальних оркестрів, великої кількості спеціалізованих освітніх закладів з обов'язкових вивченням музичної грамоти. Розкриваються історичні умови формування та становлення професійної музичної освіти.

Ключові слова: Професійна музична освіта, інструментально-виконавське мистецтво, музичні осередки, народні оркестри.

В статье дается общая характеристика состояния музыкальной жизни на территории Украины в XIX веке. Рассказывается о существовании музыкальных ячеек, возникновения самобытных инструментальных оркестров, большого количества специализированных образовательных заведений, из обязательных изучением музыкальной грамоты. Раскрываются исторические условия формирования и становления профессионального музыкального образования.

Ключевые слова: Профессиональное музыкальное образование, инструментально-исполнительское искусство, музыкальные ячейки, народные оркестры.

In the article general description of the state of musical life is given on territory of Ukraine in XIX century. Told about existence of musical

cells, origin of original instrumental orchestras, plenty of the specialized educational establishments, from obligatory the study of musical deed. The historical terms of forming and becoming of trade musical education open up.

Key words: Trade musical education, instrumental-performance art, musical cells, folk orchestras.

Постановка проблеми: Становлення національної професійної музичної освіти, як і системи виховання музиканта-інструменталіста в цілому має численні лінії перетину з загальноєвропейськими процесами при збереженні самобутності, зумовленої історико-політичними та соціокультурними чинниками. Музичне мистецтво України традиційно трактується як вокально-хорове за пріоритетами розвитку жанрів, що зумовлено як історичними, політичними, релігійними, так і соціокультурними чинниками. Інструментальна сфера музичного мистецтва цього часу переплітається з провідними європейськими тенденціями і, водночас, позначена національною специфікою. З цими сферами практичної діяльності пов'язані осередки і методи плекання фахових спеціалістів, створення зразків концертного репертуару, інструментобудівництво. В останній чверті XVIII століття маєтки, українських та польських магнатів, російської аристократії та освіченого заможного поміщицтва стали найважливішими осередками національної культури, зокрема музичної інструментальної. На цей період припадає організація і функціонування у них симфонічних та рогових оркестрів, інструментальних ансамблів, які були задіяні в урочистостях, балах, театральних виставах, концертних програмах, виконувала фонову побутову

камерну та плерну музику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... До вивчення даної проблеми звертались науковці з історії музичного мистецтва, еволюції становлення національних виконавських шкіл Н. Кашкадамова, О. Кушнір, Є. Мединський, О. Михайличенко, Т. Молчанова, В. Музалевський, І. Розанов, Ю. Рудчук, О. Стасьєвська, О. Стріхар, Ю. Толмачов та В. Дубок, Ю. Усов, П. Харченко, К. Шамаєва; історії педагогіки та освітнім традиціям Н. Белкіна, О. Вишневський, Н. Гупан, Д. Лихачов, Г. Прохоров, Л. Пушкар'єв, Я. Шапов та ін. В музичній педагогіці, історії педагогічних систем і технологій, теоріям виховання: Е. Абдуллін, Н. Акбергенова, Т. Анікіна, С. Бакай, Л. Баренбойм, Є. Гуревич, В. Безекирський, С. Грінштейн, З. Глядешкіна, О. Ростовський, С. Салдан, С. Уланова та ін.

Мета статті - визначити та проаналізувати особливості становлення професійної музичної освіти на території України в XIX столітті.

Виклад основного матеріалу. XIX століття – це доба розвитку професійної музичної освіти на всій території України, яка переходить з культу домашнього музикування на вже новий рівень свого розквіту. Перед тим як розглядати основні засади музично-освітніх осередків, звернемось насамперед до тих передумов, які були на

Україні. Все музичне життя на той час було сконцентровано в маєтках заможної знаті. До найвизначніших колективів України того періоду належать оркестри шляхетських родин І. Мазепи, А. Полуботка, Я. Марковича, Д. Трощинського, Д. Ширая, В. Капніста, родини Маркевичів, П. Рум'янцева-Задунайського, В. Кочубея, І. Безбородька, О. Лобанова-Ростовського, С. Щенсного-Потоцького, П. Галагана, П. Лопухіна, О. Будлянського, кріпацькі струнно-духовий і роговий оркестри у складі ста музик А. Іллінського, духові й рогові оркестри князя Кирила Розумовського та ін. [3, с. 984] та ін.

У цих колективах формувались професійні якості виконавців-інструменталістів, диригентів та композиторів, їх концертні програми включали зразки національної та західноєвропейської світської музики (оркестрові фрагменти опер, балетів, театральної музики, переклади та аранжування, оригінальні інструментальні жанри: п'єси-мініатюри, інструментальні народно-пісенні обробки, рондо, танцювальні та маршові композиції). Зокрема, саме у репертуарі оркестру К. Розумовського було започатковано тенденції до опори на національний тематизм в інструментальній музиці. Збережене нотне зібрання цієї родини нараховує понад 2500 одиниць, в ньому широко представлено тогочасну італійську камерно-інструментальну музику [2, с. 185].

Іншу лінію формування традиції інструменталізму представляють цехові професійні та муніципальні організації музикантів, діяльність яких зумовлена культурними запитами міщанства. Вони діють на підставі статутів, що захищають інтереси цеховиків, регулюють ціни на послуги, ділять сфери обслуговування. Важливими осередками плекання інструменталіс-

тів-виконавців на українських землях XVII – пп. XVIII століття слід вважати школи при магістратських цехах, в яких навчання відбувається під проводом досвідчених майстрів в контексті практичного виконавства. Аналогічними були способи навчання в кріпацьких та магнатських капелах, полкових та гарнізонних оркестрах. Нерідко вони набувають форм організованих навчальних закладів, де забезпечення виконавських потреб колективу є лише одним з напрямків діяльності. Так, наприклад В. Посвлюк вказує на діяльність невеликої школи при оркестрі Київського військового корпусу (що мав магістратське підпорядкування), у якій навчались шість хлопчиків-сиріт [7, с. 7-8].

Особливою специфікою наділені процеси становлення виконавця-інструменталіста кінця XVIII – першої половини XIX ст. на територіях Галичини, Буковини, Закарпаття, Поділля, що протягом століть належали до Польщі, Австрії, Румунії, Угорщини. Австрійські, а згодом австро-угорські шкільні реформи кінця XVIII ст. здійснили істотний вплив на розвиток музичної фахової освіти в Західній Україні. З одного боку у освітній системі відводилося значне місце мистецтву, культурі, освіті, науці, з іншої через утвердження системи культурних цінностей реалізувалися процеси денаціоналізації народів, що знаходилися у складі Австро-угорської монархії. У Західній Україні було здійснено кілька шкільних реформ: 1777 р. - за наказом Марії Терези, 1781 р. - Йосифа II, але наприкінці XVIII - на початку XIX ст. під тиском впливових польських кіл українське шкільництво різко згортається, обмежується навчання рідною мовою згідно розпоряджень Едукаційної комісії 1789 року [1, с. 3-4]. Ті території України, що знаходилися у

складі Російської імперії формуються в контексті російської музичної практики, інтегруючись у відповідні їй музично-педагогічні процеси.

Протягом усього XIX століття ініціюються численні осередки опанування нотної грамоти і теорії музики в мережі загальної освіти різних рівнів: духовних навчальних закладах, гімназіях, приватних пансіонах, університетах, а також осередки спеціальної музичної освіти при полках та гарнізонах, товариствах та мистецьких спілках за їх безпосередньої участі та підтримки: Новгород-Сіверський гурток, "Попівська академія", Галаганівський колегіум, Сварківська школа, засновані нащадками гетьмансько-старшинських родин та українських магнатів. Викладання інструментальної гри впроваджувалося в жіночих навчальних закладах, зокрема у Київському й Полтавському пансіонах, інститутах шляхетних дівчат, де працювали видатні для того часу педагоги: Й. Витвицький, А. Єдлічка, не можемо не згадати подільських композиторів А. Коціпінського, В. Зарембу, М. Завадського.

Прикладом центру музичної культури на університетському рівні може послужити Харківський університет (заснований у 1805 р.), у якому головна увага приділялась інструментальній музиці. Тут опановувались фортепіано та гра на оркестрових інструментах, функціонував оркестр. Провідними педагогами-музикантами у першій половині XIX ст. були А. Барсицький, І. Витковський, Л. Лозинський. Власне у стінах цього закладу виникла ідея створення української філармонії. За фінансового сприяння М. Чайковського та В. Ржевуського у 1825 році Тиміш Падура засновує у с. Саврань на Одещині школу для виконавців на інструментах кобзарської традиції: торбані, бандурі, лірі [1, с. 18-19].

15 січня 1889 року Міністерство освіти скерує по навчальних округах циркуляр "Про значення естетичного виховання і введення викладання музики", який передбачав також введення у навчальні плани, переважно закритих навчальних закладів, співів і музики, а також створення на цій основі хорів та оркестрів. Колективи повинні були брати участь в урочистостях закладу. Цим положення музичних дисциплін з допоміжних і надобов'язкових переводиться у статус усталеного освітньо-виховного комплексу, утвердженого на державному рівні [5, с. 110-116].

Можливість навчатися у вищих музичних закладах Австрійської та Австро-Угорської імперії, переймати педагогічний досвід у провідних фахівців австрійської столиці та музичне середовище Відня справило величезний вплив на формування провідних композиторів і митців краю С. Воробкевича, Є. Мандичевського, К. Мікулі, Ч. Порумбеску, О. Руснака, В. Урсуляк, Т. Флондора та ін. Окрім цих домінуючих центрів, інструменталісти-українці навчаються у закладах та у ході приватних лекцій у спеціалістів Празі, Неаполі, Варшаві (хоча у сфері струнних та духових інструментів провідна роль, поза всяким сумнівом, належить чеським музикантам-виконавцям та оркестровим диригентам). «Завдяки їх плідній праці були закладені основи для поширення фахової музичної освіти, яка, маючи громадський характер і ґрунтуючись на правових нормах австро-угорського законодавства, створила перспективи для діяльності національних музичних шкіл» [6, с.134].

З цими тенденціями нероздільно пов'язане формування власних місцевих фахових музичних інституцій, на базі яких формуються підвалини української інструментальної педаго-

гіки: культурно-просвітницька місія духовних навчальних закладів (Греко-католицька духовна семінарія у Львові та Дяко-вчительський інститут в Перемишлі, музичні дисципліни у програмах парафіяльних шкіл, учительських семінарій, гімназій тощо), інструментальні класи при різнонаціональних музичних і співочих організаціях, як осередках духовного відродження краю: “Боян” (від 1891), “Просвіта”, “Руська бесіда” (1862 р.) та “Академічне братство” (1871 р.). “ГМТ” з інструментальними класами, “Лютня”, “Гармонія” з інструментальними класами та школою гри на духових в Галичині, “Співацького товариство у Чернівцях” (“Czernowitzer Gesangverein”), “Товариства сприяння музичному мистецтву на Буковині” з інструментальною школою при ньому, “Чоловічого співочого товариства”, “Шубертбунду”, “Гармонії”, “Буковинського Бояну”, “Міщанського хору”, “Товариства плекання української музики, пісні і драматичної штуки”, українських студентських товариств “Согласіє”, “Січ”, “Союз” на Буковині, а також класів/училищ численних філій (Імператорського) Російського музичного товариства (заснованого у 1859 р.) та Безплатної музичної школи (БМШ).

Поширення засад гри на струнних і духових інструментах також велось приватно виконавцями-інструменталістами, артистами театральних оркестрів та капельмейстрами, у приватних багатопрофільних школах інструментальної гри, у класах при численних музичних товариствах. Так, наприклад, від 1839 р. у Харкові працювала музична школа, заснована чеським музичним діячем М. Гердлічко, для підготовки виконавців-інструменталістів і капельмейстерів поміщицьких оркестрів, що відповідала рівню музичного училища. Документи зберегли

інформацію про існування інструментальних класів при польському Музичному Товаристві Чоловічого Співу “Гармонія” у Львові (1877 р. заснування), як вказує дослідник, які надавали можливість “дітям різного соціального стану оволодіти грою на музичних інструментах з метою їх подальшої участі в різноманітних оркестрових колективах. При товаристві існував духовий оркестр, яким у різний час керували Йозеф Пістль, М. Фаль, Ян Касторський. Колектив був постійним учасником різноманітних урочистостей, виступав у парках та на площах Львова” [1, с. 10-11]. При організації функціонувала безплатна Школа гри на духових інструментах (період її діяльності приблизно 1877-1914 рр.).

Інструментальні класи Галицького музичного товариства у Львові трансформувалися у спеціальну музичну Школу (1839, з класами гри на скрипці, віолончелі, контрабасі, фортепіано, духових інструментах), а згодом – у консерваторію ГМТ (заснована в 1853-1854 рр.), яка стала потужним провідним центром плекання професійного інструменталізму всього західноукраїнського регіону XIX століття.

Так, у своїй праці Н. Кашкадамова «Фортепіанне мистецтво у Львові», досить яскраво описує фортепіанне життя Львова у XIX –поч. XX століття, акцентує на тому, що піаністи були першими західноукраїнськими музикантами, у діяльності яких перетнулися і реалізувалися ідеї національно спрямованого розвитку української музичної культури та її професіоналізації, формується західно-українська фортепіанна педагогіка та фортепіанне виконавство[4, с. 77-78].

Українське інструментальне виконавство спочатку існувало у домашніх умовах, нерідко українці опановували засадами професійного інструмен-

тального виконавства у консерваторії ГМТ, проте власний осередок був заснований “Музикальним кружком” при “Львівському Бояні” (заснованому в 1897 р.), який мав класи інструментальної гри скрипки, альті, фортепіано. Вони творять підвалини, які слугують підґрунтям для формування різнорівневої системи навчальних закладів регіону, лідерство серед яких належить вищезгаданій консерваторії ГМТ, Консерваторії Музичній ім. Кароля Шимановського (1902 р.) та Вищому музичному інституту ім. М. Лисенка у Львові з численними регіональними філіями у Галичині.

Філії Імператорського Російського Музичного Товариства в численних містах на українських територіях послужили підставою для формування професійних навчальних закладів середнього та вищого типу на зламі ХІХ– ХХ століть, подекуди (як у Одесі, Харкові) інтегруючи інші місцеві осередки фахової освіти.

Завдяки зусиллям видатного громадського діяча та композитора П. Сокальського у Одесі в 1886 році було відкрито перші безплатні музичні класи – Школи аматорів музики, в основу навчальної роботи якої лягли програми та плани Київського музичного училища. Заклад поряд із заснованою раніше при “Товаристві красних мистецтв”, відіграв важливу роль у ста-

новленні спеціальної музичної освіти в Одесі (у 1897 році музичні класи були перетворені в музичне училище, в подальшому завдяки високому художньо-освітньому рівню підготовки учнів Одеського музичного училища стало можливим відкриття Одеської консерваторії). До провідних педагогів належав Павло Пустарнаков – відомий український скрипаль-віртуоз, учень Л. Ауера. В музичному училищі та консерваторії працювали Г. Фріман, Е. Млинарський, А. Фідельман, Р. Ступка, Й. Перман, наставник П. Столярського Й. Карабулька (випускник Празької консерваторії та класу Й. Йоахіма, викладач філії ІРМТ З 1895 по 1908 р. вихованці якого були відомими не лише в Україні, але й за її межами.).

Висновок. Таким чином, розглянувши дану проблему робимо висновок, що свого розквіту професійна музична освіта набуває саме в ХІХ столітті. Досліджуючи цей процес, вказуємо на те, що відбувається розвиток музичного мистецтва одночасно по всій території України, виникають культурні осередки, оркестри, розвивається музично-інструментальна освіта. Цей процес переходу від домашнього музикування до рівня професійного музичного мистецтва тривав досить довго. Але найбільшого свого розквіту музична культура на Україні досягає саме у ХХ столітті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Величко О.М. Музично-інструментальне виконавство доби Просвітництва та Романтизму: історіографічний та інструментознавчий аспекти : автореф. дис. ... канд. мист. : спец. 17.00.03 “Музичне мистецтво” / О.М. Величко. – Львів, 2014. – 21 с.
2. Івченко Л. В. Нотна колекція О. К. Розумовського як об’єкт музичного джерелознавства : дис... канд. Мистецтвознавства : 17.00.03 / Івченко Лариса Василівна. – К., 2000. – 204 с.

3. Історія української культури : у 5-ти тт. – Т. 3 : Українська культура другої половини XVII-XVIII століть / передмов. А. Смолій. – К : Наук, думка, 2003. – 1246 с.
4. Кашкадамова Н. Фортепіанне мистецтво у Львові /Статті. Рецензії. Матеріали. // Тернопіль, 2001. –С. 77-78.
5. Мельничук С. Г. Естетичне виховання студентів учительських інститутів засобами музичного мистецтва (II половина XIX – I чверть XX століття) // Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Наукові записки. – Кіровоград, 2001. – Вип. 36 : Сер. Педагогічні науки. – С. 110-115.
6. Мельничук Я. М. Становлення та розвиток музичної освіти на Буковині (кінець XVIII – початок XX століття). : дис... канд. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки. / Мельничук Ярина Маноіївна. – Івано-Франківськ, 2009. – 303 с.
7. Посвалюк В. Т. Київська школа виконавства на трубі : історичні та методичні аспекти : автореф. дис. ... канд. мист. : спец. 17.00.03 “Музичне мистецтво” / В. Т. Посвалюк. – Київ, 2001. – 22 с.

РОЛЯК А.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
кафедра іноземних мов,
Подільський державний
аграрно-технічний університет,
м. Кам'янець-Подільський

ЛОГІКА РЕФОРМУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ: ЕПОХА ЗНАНЬ

У статті представлено авторську періодизацію реформування університетської освіти в європейському просторі в сучасній епосі знань. Автором проаналізовано основні фази реформування європейської університетської освіти, виявлено особливості кожної з фаз, з'ясовано зовнішні та внутрішні фактори, що зумовили розвиток сучасних університетських реформ.

Ключові слова: періодизація, університетська освіта, реформування, європейський контекст, епоха знань

В статье представлена авторская периодизация университетского образования в европейском союзе в современной эпохе знаний. Автором проанализированы основные фазы реформирования европейского университетского образования, раскрыты особенности каждой фазы, исследованы внешние и внутренние факторы, которые повлияли на развитие современных реформ в университетском секторе.

Ключевые слова: периодизация, университетское образование, реформирование, европейский контекст, эпоха знаний.

The article deals with the author's periodization of the European university education reforms in the modern knowledge-based era. The author analyzes the main phase of the reform of European university education, reveals the features of each of the phases, grounds external and internal factors that led to the development of modern University reforms. Analyzing works of European scientists and university model

of higher education in European countries, working with university programs, curricula and documents we came to the conclusion that principles of university education modernization are not the same but rather similar in the whole European educational environment and in general they may be described as triple-phased process with the first phase of reforms proclaiming the equality in education in 1960-s, the second phase of global transformations in 1990-s and the third modern phase started with Bologna processes in 1999. All these phases of European university reforms are interrelated with each other and in the long run the new policy on university education has been formulated based on European triangle of knowledge embracing education, research and innovation. Nonetheless, there is growing evidence that the European university is in a transition phase in which the legitimacy of its mission, organization, functioning, foundation, ways of thought and resources are challenged and transformed.

Key words: *periodization, University education, reforming, the European context, the knowledge-based era.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Університет є однією з найміцніших соціальних структур у Європі. Нагадаємо, теперішня структура університету існує вже понад 900 років у добре відомих всім формах, з більш-менш тими ж самими функціями. Таким чином можна стверджувати, що маючи давню історію захисту від спроб зовнішнього впливу, університет, як структура продемонстрував відповідну динаміку інституційних змін, що дозволило йому підтримувати гнучкий і досить ефективний баланс між внутрішньою послідовністю дій і зовнішніми потребами. Цей баланс показав свою ефективність не лише у часи, коли університетське середовище було досить стабільним, але й також у ті періоди, коли соціальні функції та основні засади функціонування університетів підлягали різкій критиці.

Існує все більше свідчень того, що європейська університетська освіта знаходиться на перехідному етапі, в

якому «легітимність місії університету, його організації, функціонування, моральні основи, способи мислення та ресурси – все підлягає сумнівам і потребує змін» [7, с. 28]. Європейська вища освіта сьогодні знаходиться в очікуванні змін – більше ніж двадцять років цей освітній сектор знаходився під впливом цілей реформування як освіти в цілому, так і змін у державному секторі. Однак, з 1990-х років швидкість зазначених трансформацій значно прискорила, насамперед, внаслідок двох ключових євроінтеграційних ініціатив: Болонської декларації 1999 року, яка мала на меті створення Європейського простору вищої освіти до 2010 року і загальної Лісабонської стратегії 2000 року, створену для того, щоб до 2010 року зробити Європейську економіку знань найбільш конкурентоспроможною і динамічною в світі. У відповідь європейські університети ввели новий стиль управління, організації і менеджменту, який забезпечує новими інструментами для внутрішнього роз-

поділу ресурсів, оцінки й поліпшення якості та впровадження використання стандартів для надання освітніх послуг, професіоналізації практики і процедур адміністрування [1;5].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналізуючи нещодавно опубліковані політичні документи та пропозиції щодо освітніх реформ на європейському рівні, а саме роботи Олсена Дж.П., Кларка Б., Ділла Д.Д., Кока В., Маассена П., Шварца С., Вестергейдена Д.Ф. та ін., можна зробити висновок, що 20 років національних університетських реформ найчастіше інтерпретуються як незадовільні, а, отже, європейська система університетської освіти все ще потребує подальшої «модернізації» та змін.

Європейські університети розглядаються такими науковцями як С.Льєнковою, О. Ковальчук, Н. Селезневою, В. Шадриковим, Н. Теренєвою, Г. Шапоренковою, А. Загороднім, Ю. Захаровим, Л. Кайдаловою, К. Корсак, як основні освітні заклади, що потребують нагальних реформ для того, щоб використовувати повністю той потенціал, який в них історично закладений. І це відбувається не дивлячись на нещодавно проведені реформи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Часто стверджують, що реформи у європейській вищій освіті засновані на універсальній і стандартизованій ідеї щодо модернізації університетів. Однак, мало вивчались питання про те, як зовнішні потреби у освітніх змінах, а саме професійній підготовці, дослідженнях та інноваціях впливають на університети. У даній роботі визначаються три різні фази сучасних зовнішніх реформ, які разом обґрунтовують нові виклики щодо формування, розповсюдження та управління процеса-

ми акумулювання знань університетом.

Формулювання цілей. Основна мета статті – розробити періодизацію реформування університетської освіти в європейському просторі в сучасній епосі знань. Відповідно нами визначено наступні завдання: проаналізувати основні фази реформування європейської університетської освіти, виявити особливості кожної з фаз, з'ясувати зовнішні та внутрішні фактори, які зумовили розвиток сучасних університетських реформ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші 20 років після Другої світової війни були досить стабільним періодом у відносинах між Європейським університетом і суспільством. Цей зв'язок можна інтерпретувати як пакт, прийнятний для всіх основних зацікавлених сторін. Відповідно, з національної точки зору, очікувалось, що основними функціями університетів будуть наступні: 1) формування і розповсюдження основних систем цінностей суспільства, 2) виокремлення еліти суспільства, 3) генерація нових знань, та 4) підготовка бюрократії [8]. Ці функції підлягали різкій критиці в період швидкого економічного зростання в 1950-х і початку 1960-х років. Перші сумніви з приводу надійності пакту виникли, коли університетська система в Європі почала стрімко зростати. У цей період у європейських країнах точилися дебати щодо університетів як основи всіх соціальних установ.

Суспільство наполягало на втіленні перспективи рівності в освіті для всіх соціальних груп населення та на створенні такої моделі університетської освіти, яка б видаляла елементи соціальної ієрархії. Зрештою, з'явилось поняття «масовості» («massification») вищої освіти, яке продемонструвало

протиріччя між бажаннями все більшої частини європейського населення отримати університетську освіту і однією з головних функцій університету – формування еліти суспільства (еліта, принаймні, не може бути масовою). Втілення ідеї масовості університетської підготовки призвело до зміни освітніх і дослідницьких функцій університету. Державна бюрократія стала не спроможною «поглинати» таку велику кількість випускників університетів. Крім того, дослідження все більше відокремлювались від «чистої науки», поєднуючись із потребами національної економіки.

Таким чином, спостерігаючи трансформацію першої функції університету від соціальної інституції до індустріальної, ми все ж відмітимо, що за європейським університетом залишилась функція генератора нових знань, технологій та інновацій, яка в даний час розглядається як першочергова [2].

Історичні розвідки свідчать про те, що підґрунтя для сучасного періоду трансформацій у вищій освіті Європи було закладено трьома тісно пов'язаними фазами реформування.

Перша фаза реформування університетської освіти співпадає з періодом 1960-х років, коли освітяни більшості Європейських країн виступили з ініціативою втілення перспективи рівності в освіті для всіх соціальних груп населення та створення такої моделі вищої освіти, яка б видалjala елементи соціальної ієрархії. Для цього статус університетів, які до кінця 50-х – 60-х років все ще залишались елітарними навчальними закладами, що “представляли далеку від широких мас наукову освітню культуру”, повинен був кардинально змінитись [4, с.212]. Наш аналіз доводить, що саме в цей час вперше у європейських країнах було висунуто ініціативу про перетворення

університетів на заклади нового типу, в яких буде поєднуватись академічна і професійна підготовка, активний науковий пошук та експериментальна перевірка отриманих знань. Наукові дослідження, що проводились європейськими педагогами у 60-х роках, стимулювали виникнення в освітній політиці більшості розвинених країн концепції “соціальної інтеграції” (social inclusion). Концепція передбачала розвиток трьох основних освітніх перспектив: 1) перспективи досягнення рівності в освіті; 2) перспективи включення в систему вищої освіти людей із спеціальними потребами; 3) перспективи рівних можливостей етнічних меншин отримувати освіту.

Відповідно, європейська університетська освіта в цей період стала більш демократичною. Всі, хто мав бажання займатись науково-дослідною діяльністю, могли отримувати академічну підготовку у стінах європейських університетів, а професійна підготовка спеціалістів у коледжах здобула рівень вищої освіти. В деяких країнах Європи, а саме у Німеччині, Бельгії, Великобританії, Данії, Франції, Норвегії, Швейцарії в середині 70-х років виникла бінарна система вищої освіти, в якій університетський сектор доповнювався значною кількістю професійних коледжів, що підпорядковувались єдиному комплексу законодавчих норм та пропонували середньострокові програми, після завершення яких майбутньому спеціалісту надавалась можливість працювати у відповідній професійній сфері.

Зростаюча кількість студентів вплинула на збільшення державного фінансування університетів. На передній план було поставлено питання щодо ефективності та якості освітніх послуг. В ряді країн в університетах введено режим самоуправління, який

поєднував деякі елементи державної моделі управління з ринковими принципами існування. Якщо раніше університетом керувала обмежена кількість призначених професорів, то тепер до органів управління європейських університетів стали обиратись в рівній кількості як викладачі, так і студенти [3].

Зазначалось, що нова перехідна модель управління університетами була ефективнішою ніж традиційна, зосереджена лише на державному контролі та академічно-колегіальному керівництві. Отже, основною ідеєю було зміцнити самоврядування в університетському секторі для того, щоб підвищити ефективність і швидкість реакції освітніх послуг на різноманітні потреби суспільства. Через конкуренцію, більшу інституційну автономію, університети стимулювали стати більш орієнтованими на потреби споживачів освітніх послуг.

Друга хвиля університетських реформ може розглядатись як прямий наслідок першої фази. В 90-х роках ХХ ст. потреба у радикальному оновленні змісту, форм та методів університетської підготовки призвела до глобальних трансформацій у системі європейської вищої освіти. Європейська співдружність почала усвідомлювати, що університети вже не можуть бути лише «посередниками» між науково-просвітницькою діяльністю і виробництвом, вони є одним з ключових складових економіки знань.

Протягом 90-х років ХХ ст. розвиток держав, що орієнтуються на ринкові відносини спонукав до посилення впливу державного регулювання на університетську освіту. Нові моделі регулювання роботи університетів включали загальне фінансування та багаторічні угоди або контракти з окремими вищими навчальними закладами. По

суті, уряди багатьох європейських держав не зняли з себе відповідальності за ефективне функціонування власних систем вищої освіти. Натомість було оголошено новий пошук систем контролю за якістю знань та управління університетами на основі отриманих результатів.

У деяких європейських країнах, Скандинавських, зокрема, доволі гостро постало питання отримати державний контроль над університетською освітою. Так, наприклад, 1996 рік характеризується тим, що децентралізована система педагогічної освіти Данії починає рухатись до більш централізованого управління. У цей період створюються нові типи проміжних керівних органів та установ – часто з метою підвищення та контролю якості освітніх послуг або зміцнення стратегічного потенціалу вищих навчальних закладів. Як наслідок, виникають гібридні форми управління університетами та багаторівнева система врядування. У Данії та Швеції кожній освітній програмі Міністерство освіти призначають рецензента (reviewer), а кожний предмет, що вивчається майбутнім спеціалістом в університеті має окремого консультанта (chairman). Всі рецензенти і консультанти об'єднуються у Професійну Раду (Professional Council), яка працює в університетській системі з ціллю “підвищення рівня професійної підготовки спеціалістів” [5].

Європейські освітні закони 1997-1998 рр. наголошували на досягненні більш тісного зв'язку та інтеграції між трьома основними елементами університетської освіти: предметними знаннями, теорією та практикою. В урядових наказах говорилося про те, що “історичні зв'язки університетів з виробництвом в умовах активізації інтеграційних процесів, переходять

на якісно новий рівень – систему рівноправного партнерства” [9, с.62]. Ідея “рівноправного партнерства” полягає в тому, що університети разом із закладами, де проводиться студентська практика, виконують роль провідних закладів у професійному становленні майбутнього спеціаліста. Як зазначається в законах, система партнерства вищого навчального закладу і виробництва включає в себе відповідальність: 1) за розробку загальних програм підготовки спеціалістів та програм підвищення кваліфікації; 2) за складання методик викладання спеціалізованих дисциплін та методик перевірки знань студентів; 3) за узгодження структури та змісту виробничої практики; 4) за організацію загальної перевірки кінцевих результатів професійної підготовки [7].

У роботу зі студентами, майбутніми спеціалістами залучаються як викладачі університетів, так і відповідальні наставники на виробництві. Для університетських студентів пропонуються так звані “вступні схеми”, згідно з якими практиканти прикріплюються до наставників-менторів, які протягом року допомагають майбутньому спеціалісту подолати труднощі вступного періоду до професії. Для практикантів та молодих спеціалістів у скандинавських країнах вступний період під наглядом та керівництвом наставника продовжується два роки. Ідея поєднання теоретичного навчання майбутнього спеціаліста з практичною підготовкою у професійному середовищі виноситься в число першочергових завдань на шляху до створення сучасної системи неперервної вищої освіти.

Третю фазу університетських реформ започатковано Болонською декларацією 1999 року, основною метою якої було: 1) створення європейського

простору вищої освіти і запровадження європейської освіти у світі; 2) формування єдиного ринку праці вищої кваліфікації у Європі; 3) забезпечення мобільності студентів і викладачів; 4) прийняття загальноєвропейської ступеневої системи вищої освіти [8]. Амбітні цілі Болонської декларації й Лісабонської стратегії про створення «Європейського освітнього простору» до 2010 року та розвиток Європи як фортеці нової економіки знань, зробили процес контролю за вищими навчальними закладами, університетами зокрема, набагато складнішим, усунувши межі між формальним і неформальним впливом регуляторних структур в управлінні вищими навчальними закладами.

Проаналізуємо Лісабонську стратегію з точки зору її впливу на розвиток третьої, сучасної, фази університетських реформ у Європі. Визначаючи основну парадигму освітньої та наукової політики Європи, Лісабонський саміт зробив принаймні три речі: по-перше - посилив роль науково-дослідної діяльності для економічної конкурентоспроможності та зростання; по-друге - підкреслив роль освіти як основного фактору ринку праці, а також вирішального чинника соціальної єдності; по-третє - зацентрував на загальноєвропейських проблемах і пріоритетах, не наголошуючи при цьому на національній різноманітності європейських систем освіти та досліджень [1, §27].

У сформульованому «лісабонському трикутнику» зайнятості, росту та соціальної згуртованості, наукове дослідження є першочерговою ланкою будь-якої економічної стратегії, а освіта – це головний елемент соціальної, економічної та ринкової політики. Поряд денний лісабонської стратегії можна розглядати як втілення загальної мо-

делі соціально економічної політики, або «світового сценарію», з акцентом на науково-обґрунтованих інноваціях як рушійних силах економічного розвитку й освіти як необхідній інвестиції в людський капітал. Таким чином, з практично-політичної точки зору Лісабонська стратегія окреслює шляхи, якими освіта та дослідження як політичні сфери визначаються та окреслюються в дискурсі економіки знань. А, отже, масштаби університетських реформ повинні значно розширитись. І, оскільки, попередня фаза університетських реформ у Європі зосереджувалась на підвищенні ефективності та якості освітніх і дослідницьких послуг, то на сучасному етапі ми говоримо про інтеграцію інноваційної складової та зв'язок між освітою, дослідницькою складовою та інноваціями.

Як підкреслювалось Європейською Комісією: «Європа повинна підсилити три полюси у трикутнику знань: освіту, дослідження та інновації» [2, с. 152]. Вважається, власне такий зв'язок між освітою, дослідженнями та інноваціями зможе перетворити Європу у простір, де дослідницькі ідеї та досягнення науки будуть успішно втілюватись

у комерційних розробках і технологіях. Для цього університетська система потребує «базово-галузових» реформ організації, управління, фінансування та контролю [3].

Висновки. На сучасному етапі розвиток освіти будь-якої країни має сильний територіальний вимір а, отже, національних цілей можна досягти лише реалізуючи основний потенціал складових субнаціональних одиниць і саме у цьому випадку університети розглядаються як рушійні сили майбутніх регіональних змін. Тому, сучасна фаза університетських реформ повинна містити наступні елементи: зменшення впливу уряду, розширення інституційної автономії та самоврядування, збільшення приватних інвестицій, налагодження партнерських відносин з промисловістю, підвищення мобільності студентів та персоналу. Стосовно університетської освіти, домінуючим терміном у європейському просторі є термін «модернізація», причому, як економічних функцій вищої професійної підготовки, так і необхідної адаптації до економічних і технологічних змін, інновації, ефективності, практичного застосування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Eurydice. *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards*. – 2000. – European Commission (DG Education and Culture). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eurydice.org/Documents/ref20/en/FrameSet.htm>.
2. Eurydice. *Focus on the structure of higher education in Europe 2006/07 National trends in the Bologna process*. – 2005. – Brussels: Eurydice. – 352 p.
3. *Higher education policy; An international comparative perspective* / L.Goedegebuure, F.Kaiser, P. Maassen et al [Eds.] – 1994. – Oxford: Pergamon Press. – 246 p.
4. Krejsler J. *Discursive Battles about The Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics* / J. Krejsler // *European Educational Research Journal*. – 2006. – Vol.5. – №3 – 4. – P.210 – 220.

5. Larsen I.M., Maassen P., Stensaker B. *Four Basic Dilemmas in University Governance Reform* / Ingvild M. Larsen, Peter Maassen and Bjørn Stensaker // *Higher Education Management and Policy*. – 2009. – Vol. 21/3. – P.41 – 58.
6. Meyer J. W. *Globalization – Sources and effects on national states and societies*. *International Sociology* / J. W. Meyer. – 2000. – Vol.15(2). – P. 233–248
7. Olsen, J. P., & Maassen, P. *European debates on the knowledge institution: The modernization of the university at the European level*. – 2007 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.arena.uio.no>
8. *Reform of Higher Education in Europe* / D.F. Westerheijden, J. Enders, H.F. de Boer [Eds.]. – 2011. – Dordrecht: Springer. – 191 p.
9. *University dynamics and European integration* / Peter Maassen & Johan P. Olsen[Eds.]. – 2007. – Dordrecht: Springer. – 248 p.

САРКІСОВА О.Ю.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та психології,
ДВНЗ «Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана»,
м. Київ

ГРУПОВА ВЗАЄМОДІЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА»

У статті представлено можливості використання групової взаємодії в процесі вивчення дисципліни «Психологія та педагогіка». На конкретних прикладах продемонстровано форми та методи організації навчання на основі групової взаємодії, які можуть використовуватись в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Висвітлено можливості організації групової взаємодії студентів, які дозволяють поєднувати та враховувати у навчальному процесі індивідуальні та соціальні чинники, та ефективно реалізовувати навчальний процес.

Ключові слова: *групова взаємодія, організація групової взаємодії, психолого-педагогічна підготовка, психолого-педагогічні умови, професійна підготовка майбутніх викладачів економіки.*

В статье представлены возможности использования группового взаимодействия в процессе изучения дисциплины «Психология и педагогика». На конкретных примерах продемонстрированы формы и методы организации обучения на основе группового взаимодействия. Освещены возможности организации группового взаимодействия, которые позволяют объединять и учитывать в процессе обучения индивидуальные и социальные факторы, и эффективно реализовывать учебный процесс.

Ключевые слова: *групповое взаимодействие, организация группового взаимодействия, психолого-педагогическая подготовка, психолого-педагогические условия, профессиональная подготовка будущих преподавателей экономики.*

The article is dedicated to overcoming the problem of the using of group forms in learning activity of higher school by organizing students' group interaction. In the article are presented the possibilities of using group interaction during studying the discipline «Psychology and pedagogics». On specific examples are demonstrated the forms and the methods of organization of learning process on the basis of group interaction. Are highlighted the possibilities of organization of group interaction, which allow to combine and to take into consideration during the learning process individual and social factors and to implement the learning process efficiently. The attention is drawn to the efficiency of the educational process building for future economics' teachers on the basis of group interaction, which provides the students not only with the theoretical knowledge concerning the organization of interaction and communication with others, but also with practical skills of the organization of group interaction.

Key words: group interaction, organization of group interaction, psychological and pedagogical training, psychological and pedagogical circumstances, professional training of future economics' teachers.

Актуальність та постановка проблеми. Однією з актуальних проблем підготовки майбутніх викладачів економіки є пошук таких форм організації навчальної діяльності майбутніх викладачів економіки, які забезпечували б їх практичними навичками багаторівневої взаємодії та сприяли розвитку соціальних особистісних якостей. Варто зазначити, що і сама соціальна взаємодія, групові форми навчальної діяльності визнаються ефективним засобом професійної підготовки, у тому числі підготовки майбутніх вчителів та викладачів, зокрема, економічного профілю. Але й досі впровадження групових форм діяльності в навчальний процес ВНЗ стикається з труднощами, які пов'язані як з некомпетентністю викладачів щодо застосування таких форм організації групового навчання, так і з не готовністю студентів до групової діяльності. Саме подоланню цих

проблем шляхом організації групової взаємодії студентів присвячена дана стаття.

Аналіз наукових праць. Вагомість підготовки майбутніх педагогів до взаємодії різних типів зумовлює те, що останнім часом збільшується кількість відповідних наукових досліджень.

Питанням підготовки майбутнього вчителя до діалогічного навчання присвячені дослідження І.Я.Глазкової [4] та В.В.Морозова [6]. Підготовку майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії вивчає О.О.Грейліх [5].

Методу активного соціально-психологічного навчання як засобу підготовки вчителя до спілкування з тими, хто навчається, присвячено роботу Т.С.Яценко [9]. У дослідженні Н.М.Савельєвої обґрунтовується доцільність використання групових форм навчальної діяльності для підвищення ефективності загально-педагогічної підготовки студентів педа-

гогічних ВНЗ [7].

Відносно підготовки викладачів ВНЗ сьогодні також спостерігається збільшення кількості наукових досліджень, присвячених питанням соціальної взаємодії. У роботі І.С.Булах розглядаються психологічні аспекти взаємодії викладачів і студентів [2]. Психологічний аспект педагогічної взаємодії у школі та ВНЗ розглядається Л.К.Велитченко [3]. У роботі О.Л.Балан [1] розглядається дидактична взаємодія викладачів і студентів як фактор оптимізації навчального процесу.

Мета статті: показати можливість використання групової взаємодії в процесі вивчення дисципліни «Психологія та педагогіка», продемонструвати форми та методи організації навчання на основі групової взаємодії, які можуть використовуватись в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу.

Навчальна дисципліна «Психологія та педагогіка» (далі ПП), яка викладається на I курсі є початковим етапом психолого-педагогічної підготовки у КНЕУ. Організація групової взаємодії студентів в процесі вивчення цієї дисципліни має на меті формування первинного досвіду налагодження контакту між учасниками взаємодії на основі спільної мети та рівності позицій, отримання вмінь співпраці в умовах кооперування та розвиток особистісних властивостей, які необхідні для здійснення групової роботи. Для реалізації цієї мети створювалися сприятливі умови організації процесу навчання, які заохочували б прояв самостійності та ініціативності у взаємодії, давали можливість не тільки пізнати, а й вдосконалити окремі свої особистісні властивості, які необхідні для конструктивної взаємодії, такі, як активність, ініціативність, бажання та

вміння співпрацювати з оточуючими. Це, в свою чергу, дає можливість сформувати позитивне ставлення до процесу навчання та актуалізувати потребу в самопізнанні та саморозвитку через групову діяльність.

Розглянемо докладніше, як відбувалась організація групової взаємодії на в процесі вивчення дисципліни ПП, а також, як реалізовувались окремі психолого-педагогічні умови такого навчання.

Перша психолого-педагогічна умова організації групової взаємодії: забезпечення пізнання учасниками своїх індивідуальних особливостей, переваг і недоліків, розвиток впевненості у собі, інтернальності, мотивації до успіху, зняття надмірної тривожності, усвідомлення цілей і завдань групової взаємодії, оволодіння загальними механізмами групової взаємодії.

Дана умова відповідає особистісно-суб'єктному компоненту організації групової взаємодії, який є особливо важливим на перших етапах підготовки викладачів економіки. Однією з основних цілей дисципліни ПП у КНЕУ є пізнання власних індивідуально-психологічних особливостей. Для цього студентам пропонується велика кількість психодіагностичних методик. За традиційних умов навчання виконання таких методик відбувається переважно індивідуально у позаурочний час. Однак, на нашу думку, це дещо знижує ефект від використання таких завдань, оскільки не дозволяє студентам навчитись пізнавати один одного, співвідносити свої індивідуальні особливості, враховувати їх при груповій взаємодії. Для подолання такої ситуації ми використовуємо завдання, які побудовані на груповій роботі: дидактичні ігри «Який тип темпераменту кращий?» та «Політ на повітряній кулі»; вправи «Аналіз пор-

третів літературних героїв», «Валіза побажань» та «Шукаю друга». Виконання цих вправ, участь у дидактичних іграх дозволяє студентам пізнати індивідуальні особливості, переваги і недоліки як свої, так і партнерів по груповій взаємодії, визначити особистісні якості, важливі для міжособистісного спілкування. Таким чином, кожен студент отримує можливість у разі необхідності намітити шляхи для самовдосконалення та саморозвитку.

Введення студентів в групову роботу ми здійснюємо через знайомство, унормування стосунків, що дозволяє запустити один з механізмів групової взаємодії – взаєморозуміння. Для цього ми використовуємо вправи-знайомства, такі як «Сніговий ком», «Хто я?», «Скарбничка» та інші. Для унормування стосунків і засвоєння загальних механізмів організації групової взаємодії ми використовуємо завдання на вироблення спільних правил групової взаємодії – «Правила взаємодії». Для кращого розуміння цілей і завдань групової роботи, здатності чітко слідувати здійсненим інструкціям і узгоджувати окремі дії – вправи «Хлопки по колу» та «Українська машина». Виконання цих вправ дозволяє також розвинути уважність учасників один до одного, усвідомити взаємозалежність дій партнерів по взаємодії.

Для налагодження відносин на основі взаєморозуміння дуже важливо розвинути в студентах особистісні якості, які є важливими для групової взаємодії. Зокрема, студенти-першокурсники на початку навчання мають підвищену тривожність, мають складності з презентацією себе із-за сором'язливості, побоювань виглядати смішно і т.п. Тому ми використовуємо багато вправ і завдань, які сприяють розвитку особистісних якостей, важливих для групової взаємодії, а саме:

впевненості в собі, позитивного самовідношення (вправи «Інвентаризація», «Дозвольте представити нашу парту»), добросердності, чуйності, емпатії (гра «Вгадай емоцію», вправа «Як би він був...»). Завдяки такому супроводу ми маємо змогу створити сприятливу атмосферу, в якій студенти можуть розповісти про себе і усвідомити, що вони цікаві іншим, тим самим знизити свою самооцінювальну та міжособистісну тривожність.

Приділяємо ми увагу і розвитку інтернальності у студентів, так як вважаємо, що в груповій роботі дуже важливо вміти брати відповідальність на себе та усвідомлювати, що індивідуальні дії кожного учасника взаємодії впливають на кінцевий результат. Для кращого розуміння відповідальності перед учасниками всієї підгрупи студентам пропонується після групової роботи з теоретичним матеріалом (завдання «Прийоми запам'ятовування», «Наведення прикладів психічних захистів у ситуаціях») оцінити індивідуальний внесок студента у роботу підгрупи. Таким чином розпочинається залучення студентів до проведення рефлексії групової роботи та внутрішнього контролю результатів групового навчання. Що в свою чергу сприяє усвідомленню цілей і завдань групової взаємодії та формуванню конструктивних установок як до партнерів по підгрупі, так і до членів інших підгруп.

На практиці отримані знання, вміння та навички з організації групової взаємодії студенти можуть випробувати під час роботи над підготовкою спільних доповідей-презентацій. Протягом семестру студенти у підгрупах мають можливість здійснити наступні доповіді-презентації: «Знайомство з психічними станами», «Теорії темпераменту», «Несвідомі психічні явища», «Функції управління навчанням».

Дані завдання надають можливість учасникам оволодіти основними механізмами організації групової взаємодії. При цьому використовується така послідовність роботи: узгодження дій між учасниками підгрупи, взаєморозуміння, координація дій учасників взаємодії, презентація результатів роботи та отримання зворотного зв'язку від аудиторії слухачів у вигляді оцінок.

Отже, як бачимо, при викладанні дисципліни ПП особистісно-суб'єктний компонент організації групової взаємодії відіграє одну з ведучих ролей. Тому при плануванні дій щодо організації групової взаємодії студентів на початковому етапі ППП, нами відводиться більша кількість часу на методики, вправи, ігри та завдання, які спрямовані на самопізнання та саморозвиток студентів.

Не менш важливим для ефективного впровадження групової взаємодії в навчальний процес є реалізація наступної психолого-педагогічної умови організації групової взаємодії – формування позитивного ставлення студентів до групової взаємодії, забезпечення позитивних внутрішньо-групових та зовнішньо-групових установок, розвиток емпатії один до одного, взаєморозуміння.

Групова взаємодія студентів організовувалась нами на принципах кооперації, взаєморозуміння та взаємодопомоги. Нами використовуються наступні завдання: «Очікування від вивчення дисципліни», вправа «Принципи взаємодії». Протягом занять ми часто використовуємо методи бесіди та дискусії для обговорення проблемних питань щодо покращення навчального процесу (вправа «Скринька побажань»). На заняттях створювалася атмосфера пошуку та відкритості, де викладач і студенти ставлять один одному запитання, аналізуючи проблеми

й ухвалюючи рішення. Таким чином, студенти залучаються до ситуацій взаємодії з викладачем на основі рівності позицій та демократичності відносин. Формування позитивного ставлення студентів до групової взаємодії також здійснюється шляхом постановки і обговорення певних правил, принципів взаємодії в атмосфері взаєморозуміння і взаємодопомоги. Фіксуючи увагу студентів на досяганні ними цілей групової діяльності, ми підвищуємо позитивне ставлення студентів до групової взаємодії, оскільки це дозволяє студентам розвинути соціальні властивості. А розуміння механізмів, форм та методів групової взаємодії дозволяє формувати конструктивні установки до взаємодії взагалі та кооперуванні в навчанні зокрема. Цьому сприяє створення позитивної взаємозалежності між студентами, яка мотивує їх до взаємодії в умовах кооперування. Так, наприклад, при виконанні завдання «Наведення прикладів психічних захистів у ситуаціях», створюється взаємозалежність за результатом – у всіх єдина мета: вирішити психологічні задачі на розпізнання видів психологічних захистів, перерахувати негативні наслідки такої поведінки та знайти способи конструктивної поведінки учасників ситуації. При організації групової взаємодії на основі взаємозалежності за результатом всі учасники підгрупи мають можливість застосувати свої знання, які вони набули вдома індивідуально, на користь групи, тобто зробити їх часткою спільної справи. Підбір різних завдань дає змогу проявити себе, а виконання завдання спільно з одногрупниками збагачує знання з даного питання. Виконання вправи «Чутки» наочно демонструє студентам взаємозалежність по завданню: задача поставлена таким чином, що неможливо виконати її один без одного, кожний

виконує одну з важливих під задач. При роботі з завданням «Робота з висловлюваннями про освіту, навчання і виховання» у підгрупах нами створювалась взаємозалежність за ресурсом. Виконання вправи «Корабельна аварія на місяці» демонструє студентам прояв взаємозалежності за успіхом, при якій оцінка роботи групи вбирає внесок кожного з учасників. Рольова взаємозалежність створювалась нами при виконанні наступних вправ і завдань: «Розігрування тактик поведінки в конфлікті», «Зустріч двох цивілізацій», рольова гра-дискусія «Педагогічні ідеї та погляди відомих педагогів».

Отже, в процесі реалізації цієї психолого-педагогічної умови шляхом застосування відповідних методик, вправ та завдань, закладаються основи для кооперативного та інтерактивного навчання на основі групової взаємодії.

Зміст, завдання та форми проведення практичних занять з дисципліни дозволяють створювати ситуації для взаємодії на кожному занятті і реалізувати наступну психолого-педагогічну умову: використання різноманітних форм і методів групової взаємодії; чергування індивідуальних, парних, групових та фронтальних форм групової роботи; перевага кооперативних форм взаємодії перед змагальними; вибір оптимальних способів поєднання студентів у підгрупи; забезпечення змінного групового складу та рольового розподілу учасників групової взаємодії; поступовий перехід від варіативного до постійного групового складу.

Занурення студентів у ситуації групової взаємодії різних форм та видів під час практичних занять з «Психології та педагогіки» здійснюється нами шляхом побудови занять на основі інтерактивного навчання. Нами використовуються наступні методи інтерактивного навчання: «Активне слу-

хання», «Павутиння», «Два – чотири – всі разом», «Обміркуйте/об'єднайтеся в пари/обміняйтеся думками», «Робота в парах», «Робота в малих групах», «Ролі в груповому навчанні», «Рольова гра (розігрування ситуацій за ролями)», «Ротаційні (змінювані) трійки», «Спеціальні ролі під час обговорення», «Мозковий штурм», «Мікрофон» та ін. Робота в інтерактивному режимі дає студентам можливість постійно перебувати в стані пошуку, обговорювати з іншими те, про що дізналися, виконуючи індивідуальні завдання, ставити питання, багато чому навчитися, пояснюючи матеріал іншим, розмірковувати разом з партнерами над способом виконання завдання та ін., тобто набути соціальні навички роботи у групі.

Також ми використовуємо різні форми групової роботи: індивідуально-групову, парно-групову, групову та фронтально-групову.

Індивідуально-групова форма організації групової взаємодії полягає у паралельному чи послідовному виконанні учасниками індивідуальних завдань, що у сукупності створює спільний результат. Така форма організації групової взаємодії представлена у вправах «Шукаю друга», коли кожен учасник пише індивідуальну об'яву про бажані якості партнера по взаємодії, а далі презентує цю інформацію іншим; «Мнемонічний тренажер», коли учасники самостійно готують запитання до теоретичного матеріалу, які надалі використовуються для взаємної перевірки.

Парно-групова форма організації групової взаємодії полягає в створенні мінімально можливих за складом підгруп – діад, що складаються з двох учасників. Така форма роботи використовувалась нами при організації знайомства учасників один з одним. Так, при виконанні вправи «Дозвольте

представити нашу парту» нами використовувалася групова робота, яка розпочиналася роботою в парах (методика «Трьохкрокове інтерв'ю»), потім у четвірках (методика « Два – чотири – всі разом»). Така форма роботи ефективна під час вступних роз'яснювальних вправ, під час навчання один одного та ін. Робота у парах дає час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої ідеї перед аудиторією. Таким чином, цю форму роботи можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. Ми практикуємо взаємне опитування у парах за допомогою мнемонічного тренажеру. Завдання для пар мають бути короткочасними, не припускати конкуренції, а самі пари мають бути ретельно підібраними, щоб учасники не змогли зайти в глухий кут, якщо пари не спрацюються.

Групова форма роботи включає організацію роботи окремих підгруп, що складаються з 3-7 осіб, які спільно виконують певне завдання, координуючи свої дії та узгоджуючи обов'язки. Така форма організації групової взаємодії є основною, оскільки у такій формі найповніше реалізуються всі необхідні компоненти групового навчання. Така форма використовувалася нами у вправах: «Очікування від дисципліни», «Прийоми запам'ятовування», «Вгадай емоцію», підготовка доповідей-презентацій з різних тем тощо.

Фронтально-групова форма організації групової взаємодії (15-30 осіб) здійснюється тоді, коли у спільній груповій роботі одночасно бере участь вся академічна група. Це можливо тоді, коли проводиться фронтальна дискусія, здійснюється обмін результатами роботи, виконаної окремими підгрупами, проводиться заключна рефлексія. Ця форма використовувалася нами

рідко: на початку для встановлення швидкого контакту, зняття напруження (вправа «Сніговий ком»), встановлення загальних правил взаємодії на практичних заняттях (вправа «Правила взаємодії»), при розігруваннях ситуацій на прояв типу темпераменту, для розвитку здатності розігрування ролей, для надання зворотного зв'язку іншим учасникам групової взаємодії (вправа «Валіза побажань»). Також ця форма активно застосовувалася нами під час доповіді-презентації підгрупами своєї частки теоретичного матеріалу перед всією академічною групою. Перевагами такої форми групової роботи є те, що з інформацією та досвідом можуть ознайомитися усі члени групи, при чому здійснюється обмін не тільки результатами роботи, а й формою подачі навчального матеріалу. При організації групової взаємодії такого типу студенти отримують можливість осмислити індивідуальні особливості сприймання та оперування вербальною інформацією та вчать найбільш повно передавати інформацію аудиторії.

Наступна виділена нами психолого-педагогічна умова організації групової взаємодії: постановка і обговорення певних правил, принципів взаємодії, встановлення необхідних часових норм, забезпечення сприятливого середовища групової роботи.

Встановлення принципів і правил групової роботи дозволяє студентам краще усвідомити механізми групової взаємодії, забезпечує конструктивність стосунків. Особливо важливим є спільне визначення та обговорення порядку групової взаємодії, реалізації окремих функцій. За таких умов студенти відчують себе причетними до встановлених правил і охоче їм слідує. При цьому можна використати окреме завдання такого роду на почат-

ку запровадження групових форм навчання (вправа «Правила взаємодії»), а також здійснювати обговорення правил і принципів взаємодії учасників на початку кожного групового завдання («Правила групової роботи»).

Для успішної організації групової взаємодії важливе значення має поєднання зовнішнього і внутрішнього контролю результатів групового навчання та проведення рефлексії групової роботи.

Мета контролю групової роботи – перевірка її ефективності. Внутрішній контроль групової діяльності дає можливість встановити, які з виконаних дій були корисними, вдалими і можуть бути використані в подальшому, порівняти власну оцінку своїх дій при виконанні спільного завдання з оцінкою партнерів по груповій взаємодії і т.п. Здійснюється такий вид контролю учасниками підгрупи за розробленими критеріями, які можуть подаватись як у вигляді запитань, так і у вигляді оцінки роботи або відсотковому розподілу внеску кожного. Така оцінка сприяє підвищенню відповідальності, дає можливість усвідомити взаємозалежність членів підгрупи та виказати своє відношення до дій товаришів та разом намітити шляхи вирішення проблем у разі необхідності. Правилком при цьому має бути те, що висловлювання мають бути описовими, конструктивними та мати позитивну спрямованість. Такі висловлювання надають можливість учасникам пізнавати досвід інших людей і бачити себе їх очима.

Окремо слід зазначити на необхідності зовнішнього контролю групової роботи і навіть виставлення окремих балів за якість її реалізації. Вважаємо, що на перших етапах організації групової взаємодії оцінка за якість групової роботи може складати до 50 % від загальної оцінки. Це служить до-

датковим стимулом для студентів не відмовлятися від роботи у групі. При цьому слід по-можливості оцінювати посильний внесок кожного у виконання спільного завдання [6, с.196].

Групова рефлексія припускає здійснення заключного обговорення групової роботи, з'ясування думок учасників щодо виконання спільного завдання, задоволеності від участі у груповій роботі тощо. Її роль дуже важлива для кращого усвідомлення учасниками цілей і завдань групової взаємодії, правил її реалізації, осмислення індивідуального внеску кожного учасника до групової роботи, розуміння особливостей один одного тощо. Це реалізувалося за допомогою спеціальних запитань, наприклад: Чи були реалізовані поставлені завдання групової роботи? Чи задоволені ви роботою підгрупи? Чи вкладали усі члени команд свої особистісні досягнення в загальні цілі групи? Які висновки можна зробити з цього завдання?

Далі здійснюється оголошення результатів експертною підгрупою, визначається краща підгрупа, підбиваються підсумки.

Таким чином, вивчення дисципліни ПП яка є початковим етапом психолого-педагогічної підготовки було спрямовано на навчання студентів здійснювати групову взаємодію організовано і конструктивно. Велике значення мало поступове занурення студентів у ситуації групової взаємодії різних форм та видів під час практичних занять. Цей етап необхідний для мотивації студентів до використання групової взаємодії в навчальному процесі. В процесі вивчення дисципліни ПП студенти мали можливість отримати не тільки психолого-педагогічні знання, а й розширити соціальний досвід.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Демонструючи мож-

ливості використання групової взаємодії в процесі викладання дисципліни «Психологія та педагогіка» ми намагалися описати можливі види вправ, завдань та форм організації навчання на основі групової взаємодії. Ми намагалися показати можливості організації групової взаємодії студентів, яка дозволяє поєднувати та враховувати у навчальному процесі індивідуальні, соціальні чинники і ефективно реалізовувати навчальний процес. Також, хотілося зазначити, що побудова на-

вчального процесу на основі групової взаємодії озброює майбутніх викладачів економіки не тільки теоретичними знаннями, щодо організації взаємодії та комунікації з оточуючими, а й практичними навичками організації групової взаємодії. Сподіваємось, що такі можливості використання групової взаємодії будуть спонукати викладачів до впровадження групових форм навчальної діяльності у навчальний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балан О. Л. Дидактична взаємодія викладачів і студентів як фактор оптимізації процесу навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Л. Балан. – Одеса, 1994. – 24 с.
2. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
3. Велитченко Л. К. Психология педагогического взаимодействия : проблемы концептуализации / Л. К. Велитченко – Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 222 с.
4. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. Я. Глазкова. – Х., 2004. – 20 с.
5. Грейліх О. О. Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Грейліх Ольга Олексіївна. – К., 2000. – 162 арк.
6. Контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів економічного університету : науково-практичне видання / [Г. М. Романова, М. І. Радченко, М. В. Артюшина та ін.]. – К. : КНЕУ, 2010. – 332 с.
7. Морозов В. В. Формування готовності майбутніх студентів вищих педагогічних закладів до діалогічного навчання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Морозов Володимир Віталійович. – Кривий Ріг, 2000. – 198 с.
8. Савельєва Н. М. Групові форми навчальної діяльності як засіб підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки студентів педвузів: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. М. Савельєва.– Харків, 1994. – 23 с.
9. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.

СУРЖОК Г.М.,
аспірант, Інститут професійно-
технічної освіти НАПН України,
м. Київ

МОТИВУВАННЯ УЧНІВ ДО АКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, СПРЯМОВАНОЇ НА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Статтю присвячено обґрунтуванню однієї з педагогічних умов формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю, а саме: мотивування майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю до активної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування основ здорового способу життя.

Ключові слова: майбутній кваліфікований робітник будівельного профілю, культура здоров'я майбутніх будівельників, педагогічні умови.

Статья посвящена обоснованию одного из педагогических условий формирования культуры здоровья будущих квалифицированных рабочих строительного профиля, а именно: мотивации будущих квалифицированных рабочих строительного профиля к активной учебно-познавательной деятельности, направленной на формирование основ здорового образа жизни.

Ключевые слова: будущий квалифицированный рабочий строительного профиля, культура здоровья будущих строителей, педагогические условия.

Article seeks to substantiate the pedagogical conditions of formation of culture of health of future skilled workers building profile, namely: motivation for future skilled workers building profile to active learning and cognitive activity.

Key words: future skilled worker building structure, culture, health future builders, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Сформувати в кожній особистості ставлення до здоров'я як пріоритетної цінності, дати необхідні для життя кожного індивідуума знання, навчити вести правильний спосіб життя є важливим завданням гуманістичної педагогіки.

У Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років підготовленому експертною групою при Міністерстві освіти і науки [9] у розділі про стандарти, що забезпечують відповідність змісту освіти потребам і викликам сучасного суспільства йдеться про особливу важливість забезпечення освітніх цілей (розвиток і навчання) учня в у сферах соціального, емоційного, когнітивного й фізичного розвитку, розвитку мови й мовлення, розвитку творчих здібностей, розуміння навколишнього світу, навчання здоровому способу життя (health education).

У результаті проведення констатувального етапу експерименту, спрямованого на діагностику культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю, ми дійшли висновків, що більшість учнів не усвідомлюють відповідальності за власне здоров'я та здоров'я оточуючих. Втрата інтересу до діяльності кваліфікованого робітника будівельного профілю, розчарування, яких зазнали учні внаслідок попередніх невдач у професійній діяльності, вказують на

відсутність в учнів цілісного образу власної діяльності, як робітника будівельного профілю, недостатню потребу у формуванні культури здоров'я.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Аналіз передового досвіду педагогів і наукових досліджень показує, що останнім часом проблемі ціннісного ставлення до здоров'я та формуванню культури здоров'я особистості приділяється значна увага (В. Бараненко, О. Багнетова; В. Горашук; Ю. Драгнєв, Г. Зайцев; С. Кириленко; Г. Кривошеєва; Л. Татарнікова; М. Чуркіна та ін.).

Причини окресленого вище стану досліджуваної культури здоров'я вбачаємо у відсутності орієнтації в системі професійної освіти на формування мотивації на збереження і зміцнення здоров'я майбутніх фахівців будівельного профілю, їхнього усвідомлення відповідальності за власне здоров'я та здоров'я оточуючих; домінуванні інформативного навчання, спрямованого переважно на професійний розвиток майбутніх будівельників; недостатній реалізації інтегративного підходу, спрямованого на підвищення поінформованості майбутніх будівельників у галузі здоров'язбереження; відсутності єдиної, цілеспрямованої організаційно-педагогічної системи підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю, спрямованої на практичне втілення потреби піклу-

ватися про власне здоров'я при виконанні завдань, пов'язаних з професійною діяльністю.

Результати констатувального зрізу доводять необхідність виявлення, розробки, теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки педагогічних умов, які уможливають ефективність формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю в процесі професійної підготовки.

Формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю залежить від багатьох різноманітних чинників і умов, під якими ми розуміємо зовнішні і внутрішні обставини, що визначають прояв і становлення досліджуваного феномена в учнів. У даному випадку розуміємо під педагогічними умовами середовище, в якому реалізується причинно-наслідковий зв'язок між досліджуваними предметами, явищами, процесами. Тобто під педагогічними умовами формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю розуміємо спеціально створені обставини, що сприяють становленню цього феномена у майбутніх фахівців.

Так, наприклад, у дослідженні Л. Безуглої обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність організації самостійної роботи з формування культури здоров'я студентів педагогічних ВНЗ: формування в майбутніх учителів готовності до самостійної роботи з формування культури здоров'я; підготовку викладачів фізичного виховання педагогічних ВНЗ до організації самостійної роботи з формування культури здоров'я учнів; упровадження в навчально-виховний процес з фізичного виховання педагогічних ВНЗ оздоровчих технологій, що спрямовані на формування культури здоров'я учнів [2].

В цілому погоджуючись з педагогічними умовами формування культури здоров'я учнів, вважаємо, що не лише дисципліна «Фізичне виховання» має потенційні можливості формування культури здоров'я. Вважаємо, що цю особистісну якість можна розвивати в процесі вивчення різних дисциплін, що вивчаються майбутніми фахівцями.

У контексті нашого дослідження становлять інтерес позиція О. Гладощук [3]. Науковець, цілком справедливо вважає, що велике значення в підготовці майбутніх висококваліфікованих фахівців до збереження і зміцнення власного здоров'я під час занять з фізичного виховання відіграють практичні заняття з обраних видів спорту. Для того щоб оптимально застосувати оздоровчі технології на заняттях з фізичного виховання у ВНЗ та на заняттях з самостійної підготовки, дуже важливо, на думку О. Гладощук, щоб учні під час навчання оволодівали не тільки теоретичними знаннями щодо їх використання, але й самі засвоювали їх на практиці. Науковець стверджує, що зміст занять з спортивних дисциплін, які викладаються на кафедрах фізичного виховання, повною мірою дозволяє учням на практиці освоювати найбільш сприятливі оздоровчі технології, визначаючи однією з умов вдосконалення культури зміцнення власного здоров'я та ведення здорового способу життя учнів використання на практичних і самостійних заняттях з фізичного виховання оздоровчих технологій та вивчення методики їхнього застосування на практиці.

Г. Капранова визначає педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників: розгляд культури здоров'я всіма суб'єктами навчально-виховного процесу як пріоритетної мети; створення позитивної мотивації

до здоров'я як цінності; застосування інтерактивних форм та методів [5].

Найбільш ефективними соціально-педагогічними умовами формування культури здоров'я старшокласників С. Кириленко вважає: усунення помилок у виховному процесі; посилення уваги до особистості старшокласника з урахуванням його можливостей і потреб, допомога в захисті прав підлітка шляхом використання здоров'язміцнюючих, здоров'я формуючих, здоров'язберігаючих технологій; розширення соціального досвіду та життєвих навичок старшокласників, що передбачає їх позитивну мотивацію щодо ведення здорового способу життя, культуру здоров'я; створення шкільних традицій здорового способу життя на основі проведення оздоровчої роботи серед учнівської молоді, вчителів, батьківської громадськості; цілеспрямоване науково-методичне забезпечення, удосконалення теоретичної і методичної підготовки педагогічних кадрів до здійснення діяльності з формування культури здоров'я старшокласників шляхом організованого навчання на курсах в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, проведення обласних (міських, районних) проблемних семінарів, семінарів-практикумів з використанням інтерактивних форм та методів навчання, а також шляхом самоосвіти [6].

У контексті нашого дослідження становлять інтерес визначені Г. Кривошеєвою психолого-педагогічні умови формування культури здоров'я студентів у навчальному процесі університету:

- координація цілей формування культури здоров'я і вищої освіти в цілому; постійне спонукання учнів до потреби у зміцненні свого здоров'я;
- організація самостійної діяльності учнів, спрямованої на самооздоровлення, самоосвіту, саморозвиток й самовиховання;
- синтез наукових знань про здоров'я, способи його зміцнення й формування, розроблених в психології, філософії, медицині, екології, фізичному вихованні і, у зв'язку з цим, розробці інтегрованих курсів;
- орієнтація навчальних планів і програм інтегрованих курсів на максимальне наближення навчальної роботи учнів до самостійної практичної діяльності з питань самооздоровлення, на формування у майбутніх фахівців «настанови» на здоров'я;
- формування культури здоров'я з урахуванням її початкового рівня у кожного учня [7]. Уважаємо ці умови цілком прийнятними для формування культури здоров'я не лише студентів університету, а й коледжів, наприклад, коледжів будівництва й архітектури.

Опікуючись проблемою формування культури здоров'я в учнів початкової школи, Ю. Мельник визначає такі соціально-педагогічні засади формування означеного феномену: взаємодія соціальних інститутів суспільства в системі соціально-педагогічної діяльності з формування культури здоров'я молодших школярів, організація діяльності соціального педагога з проблеми формування культури здоров'я молодших школярів, упровадження соціально-педагогічної технології формування культури здоров'я в початковій школі [8].

Педагогічними умовами формування в учнів культури здорового способу життя Л. Соколенко вважає: розробку змісту валеологічної освіти, спрямованої на формування в учнів знань, позитивних ставлень, ціннісних орієнтацій у галузі здорового спосо-

бу життя; впровадження змістового і методичного забезпечення виховної позааудиторної діяльності, яка передбачала рефлексію учнями здобутих знань, їх трансформацію через емоційні переживання і практичні дії, активізацію зворотного зв'язку; активізацію самостійної усвідомленої роботи учнів із самовдосконалення з усіх аспектів здорового способу життя [11].

Як бачимо, існують різні підходи до визначення педагогічних умов формування культури здоров'я особистості, що дає підстави вважати цю проблему до кінця не вирішеною і продовжити пошук оптимальних умов розвитку культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю в процесі професійної підготовки.

Аналіз наукових праць Л. Безугла [2], Ю. Драгнєва [4], Г. Капранової [5], С. Кириленко [6], Г. Кривошеєвої [7], Ю. Мельник [8], Л. Соколенко [11] та ін., вивчення сучасної практики професійної підготовки учнів будівельних спеціальностей, врахування результатів констатувального етапу експерименту та власного педагогічного досвіду дозволили висловити припущення про те, що однією з умов формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю в процесі професійної підготовки є *мотивування учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування основ здорового способу життя з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності.*

Підвищення якості формування культури здоров'я учнів в системі закладів будівельної освіти неможливе без постійного вдосконалення матеріально-технічної бази закладів та дотримання усіх санітарно-гігієнічних вимог до організації навчально-виховного процесу.

Важливим у формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю є розвиток у них стійкої мотивації здорового способу життя.

Загальновідомо, що мотивація спонукає людину до професійного розвитку у відповідному напрямі для досягнення мети. Мотивація не лише детермінує поведінку людини, а й пронизує всі сфери психічної діяльності (С. Рубінштейн). Мотиваційна сфера посідає провідне місце у структурі особистості [10, с. 34]. І тому саме від установок, інтересів, потреб майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю залежить формування їхньої культури здоров'я, зокрема.

Цілком справедливою вважаємо думку К. Абульханової-Славської стосовно того, що «якщо джерело професійного самовдосконалення знаходиться в соціальному оточенні, то рушійні сили цього процесу потрібно шукати в самій особистості – серед мотивів самовдосконалення» [1, с. 233]. Тому можна зробити висновок: для того, щоб успішно керувати процесом формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю, необхідно вирішити двоєдине завдання – створювати відповідні умови повсякденної професійної діяльності (а в умовах професійної підготовки – квазіпрофесійної діяльності) й формувати в учнів відповідні потреби у формуванні власної культури здоров'я та мотивацію на збереження і зміцнення здоров'я під час виконання завдань навчальної практики, а згодом – професійної діяльності кваліфікованого робітника будівельного профілю.

Наведемо приклад реалізації цієї педагогічної умови під час вивчення дисципліни «Охорона праці в галузі». Ця дисципліна відноситься до дисциплін

професійної та практичної підготовки (розділ «Вибіркові навчальні дисципліни») молодшого спеціаліста в галузі знань 0601 «Будівництво та архітектура», за напрямом «Будівництво», спеціальністю 5.0601010 «Будівництво та експлуатація будівель і споруд». Згідно з навчальним планом, на вивчення дисципліни відведено 36 годин: 6 – лекційних, 12 – практичних занять, та 18 годин для самостійної роботи учнів. З метою мотивування учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування основ здорового способу життя з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності ми під час формувального етапу експерименту дещо коригували зміст цієї нормативної дисципліни. Так, наприклад, під час вивчення теми про травматизм і професійні захворювання в галузі ми пропонували учням вправи на поглиблене засвоєння знань, що стосуються культури здоров'я майбутніх фахівців. Учні ЕГ самостійно підбирали й аналізували інформацію стосовно травматизму на виробництві. Під час таких занять використовувався метод рольової гри. Учні намагалися програвати ті й інші професійні ситуації аби усвідомити причини їх виникнення й разом знайти шляхи виходу зі складних ситуацій.

При розгляді питання, що стосувалося вимог безпеки під час експлуатації складного технологічного обладнання були організовані й проведені ділові й рольові ігри: «Безпека розміщення обладнання» (учні програвали ситуації нехтування головними правилами й наслідки безпечного ставлення до правил охорони праці в галузі), «Безпечне робоче місце», «Безпечне використання контрольно-вимірювальних приладів», «Безпека автоматизованих систем управління», «Електробезпека на будівництві»,

«Увага! Шкідливі речовини!» та інші. Загальновідомо, що ігри належать до методів активного навчання. У ділових іграх, що використовувалися під час експерименту майбутні робітники-будівельники не тільки самостійно оволодівали знаннями, вміннями і навичками, а й набували емоційно-ціннісного досвіду. Емоції в даному випадку виступали як мотив діяльності, зокрема ігрової. Саме гра робить навчальний процес привабливим, цікавим і веде за собою розвиток, в даному випадку, сприяє формуванню культури здоров'я майбутніх робітників-будівельників. В даному випадку ділова гра може бути визначена як знакова модель професійної діяльності майбутніх будівельників, контекст якої задається знаковими засобами – за допомогою моделювання, імітації.

Таким чином, можемо стверджувати, що ділова гра дозволяє максимально наблизити навчальний процес майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю до виробничих умов, стимулює учнів до пошуку шляхів творчого вирішення професійних завдань, орієнтована на найвищий рівень оволодіння знаннями і безпосередньо сприяє формуванню професійних умінь, у тому числі й умінь і навичок дотримання норм і цінностей здорового способу життя, оволодіння оздоровчими технологіями тощо.

Висновок. Отже, виходячи з вищесказаного, мотивування учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування основ здорового способу життя з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності вважаємо важливою педагогічною умовою формування культури здоров'я майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю в процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова К. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
2. Безугла Л. І. Організація самостійної роботи з формування культури здоров'я студентів вищих педагогічних навчальних закладів : Дис... канд. наук: 13.00.04 - 2009. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009.
3. Гладощук О. Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я). – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2008.
4. Драгнєв Ю.В. Формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання : дис...канд. пед. наук : 13.00.04 / Юрій Володимирович Драгнєв / Луган. держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 300 с.
5. Капранова Г. В. Формування культури здоров'я у старшокласників загальноосвітньої школи промислового міста: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Г. В. Капранова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 22 с.: а-табл. – укр.
6. Кириленко С. В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Світлана Володимирівна Кириленко / Інститут проблем виховання Академії пед. наук України. – К., 2004. – 240 с.
7. Кривошеева Г.Л. Формування культури здоров'я студентів університету: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кривошеева Галина Леонідівна / Донецький національний ун-т. – Луганськ. – 2001. – 228 с.
8. Мельник Ю.Б. Організація здорового способу життя в школі та формування культури здоров'я учнів початкових класів: навч.-метод. Посіб. Для кер. Навч. Закл., учителів, вихователів, практик. Психологів, соц. Працівників / Ю. Б. Мельник, С. М. Свячена. – Х.: ХДПУ, 2002. – 92 с.
9. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років <http://www.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-obgovorennya-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini-na-period-20152025-rokiv>.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб, 1998г.
11. Соколенко Л. С. Формування культури здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. С. Соколенко; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2011. – 20 с.

СУХОПАРА І.Г.,
старший викладач,
кафедра початкової освіти
та методик гуманітарних
дисциплін,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено вікові та психологічні особливості формування толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності як важливої якості особистості.

Ключові слова: толерантність, формування толерантності, вікові та психологічні особливості.

В статье рассмотрены возрастные и психологические особенности формирования толерантности у младших школьников во внеурочной деятельности как важного качества личности.

Ключевые слова: толерантность, формирование толерантности, возрастные и психологические особенности.

The article considers the age and psychological characteristics of the formation of tolerance among junior schoolchildren like important personality traits.

Key words: tolerance, forming of tolerance, the age and psychological characteristics.

Постановка проблеми. Процеси інтеграції та демократизації, які відбуваються у сучасному світі ведуть до зіткнення різних держав, культур, людства. Мирний розвиток країн можливий лише за умови визнання принципів рівних прав і рівних цінностей, толерантного ставлення до різних проявів людської самобутності. Проблема мирного співіснування є актуальною і для України, оскільки Україна є багатонаціональною і багатоконфесійною державою з різними політичними поглядами. Труднощі у взаєморозумінні на ґрунті расових, національних, політичних, статусних, майнових, вікових, статевих розбіжностей, які ведуть до росту соціальної та психологічної напруженості, культурної нетерпимості, міжетнічної агресії неможливо подолати тільки шляхом політичних та економічних рішень. Необхідно формувати толерантність, навчити людей ефективно і мирно взаємодіяти під час розв'язання тих складних питань, які ставить сучасне життя. Тому проблема толерантного ставлення до оточуючих стає сьогодні важливою суспільною проблемою.

Відповідно актуальним освітнім завданням постає виховання особистості, здатної виявляти готовність до розуміння і поваги до себе та іншого, терпимість до інакомислення, співпраці на засадах взаєморозумін-

ня, злагоди, толерантності. Важливим напрямом роботи школи стає формування толерантності в учнів, оскільки, як засвідчує досвід, в межах традиційного навчання стихійно цей процес не відбувається. Розпочинати його доцільно саме в початковій школі. Виявлення вікових, психічних особливостей дітей молодшого шкільного віку допоможе з'ясувати механізм і психолого-педагогічні умови формування основ толерантності в учнів початкової школи у позаурочній діяльності.

Аналіз публікацій і досліджень. В теорії сучасного наукового знання мають місце різні підходи до розуміння феномену «толерантність» через його багатогранність. Толерантність розглядається в філософському, політичному, медико-біологічному, етичному, соціальному, психологічному і педагогічному аспектах. Дослідження інших наук збагатили і дали можливість більш ґрунтовно і різнобічно розкрити сутність поняття «толерантність». Аналіз досліджень показує, що педагогічний контекст проблеми толерантності та її виховання у молодших школярів недостатньо вивчений.

Значення толерантності в сучасному суспільстві досліджували філософи Р. Валітова, В. Лекторський, М. Мchedлов, В. Тишков, М. Уолцер, соціологи О. Швачко, психологи А. Асмолов, І. Бех, С. Бондирева, О. Клепцова, О. Кононко, Г. Солдатова, педагоги Б.

Вульфів, А. Погодіна, П. Степанов. Окремі теоретичні питання щодо визначення сутності, змісту, структури та критеріїв толерантності у школярів висвітлюються у працях Л. Бернадської, О. Гриви, О. Доукіної, В. Киричок, Д. Колесова, К. Чорної, В. Шаліна, О. Щеколдіної та ін. Проблемам виховання толерантності дітей молодшого шкільного віку присвячені роботи Т. Гурової, С. Герасимова, О. Крушельницької, Е. Койкової, О. Савченко.

Проблема виховання толерантності охоплює широкий аспект вирішених питань. Однак ще недостатньо висвітлено вплив вікових особливостей розвитку дитини молодшого шкільного віку на процес формування основ толерантності у позаурочній діяльності.

Мета статті полягає у висвітленні вікових, психологічних, педагогічних особливостей формування толерантності як соціально-ціннісної якості особистості у дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою дослідження є положення філософської та психолого-педагогічної науки про соціальну сутність особистості, її цінності й ціннісні орієнтації (С. Архангельський, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Франкл, Е. Фром); погляд на дитину як на суб'єкт діяльності та спілкування (О. Киричук, О. Сухомлинська); про механізми трансформації суспільних цінностей в особистісні надбання (І. Бех, Б. Ліхачов, І. Мар'єнко, Р. Немов); теорія формування особистості дитини молодшого шкільного віку (Л. Божович, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Л. Кольберг, В. Мухіна), Декларація принципів толерантності.

У педагогічному контексті толе-

рантність трактується такими дослідниками як О. Асмолов, І. Бех, С. Бондирева, Д. Колесов, А. Петровський, Г. Солдатова, Л. Шайгерова як: соціальна цінність; норма соціального життя; культура толерантної свідомості; суб'єкт-суб'єктна взаємодія; якість особистості; принцип гуманістичного виховання. Поняття «толерантність» розглядається нами як важлива *соціальна загальнолюдська цінність*; як компонент *активної життєвої позиції* особистості, яка має систему цінностей та інтересів і готовність їх захищати, одночасно з повагою ставитись до позицій і цінностей інших людей, взаємодіяти з ними на основі злагоди і порозуміння; як *якість особистості*.

Поділяючи думку науковця Койкової Е. І. щодо формулювання поняття «толерантність молодшого школяра» як потребу й готовність учня початкових класів до конструктивної взаємодії з однолітками незалежно від національної, соціальної, релігійної приналежності; прийняття, розуміння та інтерес до культури і традицій різних народів [5, с. 7]. Російський дослідник С. Герасимов розуміє виховання толерантності у молодших школярів як цілеспрямований, планомірно організований професійно компетентним учителем першої ступені загальної освіти процес формування в учнів толерантності: терпимого ставлення до іншого роду поглядів, нравів, звичок, поваги до особливостей різних народів, націй, релігій; процес розвитку толерантної свідомості, світогляду, почуттів, якостей особистості молодшого школяра, а також здібності до толерантної взаємодії на основі використання системи педагогічних засобів. [3, с. 146]. ми розуміємо виховання толерантності в учнів як процес взаємодії вихователя і вихованців з метою формування толе-

рантності як соціальної загальнолюдської цінності, особистісної якості, яка буде виявлятися у поведінці та вчинках учнів, ставленні до оточуючих на основі поваги та розуміння точки зору іншого. Формування основ толерантності у молодших школярів розглядаємо як початковий, пропедевтичний етап виховання толерантності, її становлення і розвитку в ході спеціально організованої діяльності з молодшим школярами.

Широкі можливості для формування основ толерантності в учнів початкової школи дає творчо організована і проведена позаурочна діяльність, яка розглядається як організація у позаурочний час різноманітних видів діяльності та спілкування, що забезпечують виховання й соціалізацію школярів. Позаурочна діяльність дозволяє дітям бути активними учасниками, виявляти свої творчі здібності, розкривати таланти, які не можуть розкрити у навчальній діяльності, отримувати нову, невідому раніше інформацію, спробувати себе в різних ролях, збагачувати свій життєвий досвід, вчитися спілкуватися та конструктивно взаємодіяти з іншими, підвищувати власну самооцінку.

Необхідною умовою формування толерантності у позаурочній діяльності є розуміння і врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Психологи (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Кононко, О. Люблінська, О. Скрипченко) визначають *молодше шкільне дитинство як період* інтенсивного розвитку почуття довіри, здатності до співпереживання, сприйнятливості і вразливості, формування емоційно-почуттєвого ставлення до оточуючої дійсності, переходу поверхневих переживань до світу глибоких почуттів, виникає новий рівень самосвідомості.

Дослідження проблеми показало, що молодший шкільний вік виявляється найбільш сенситивним для формування толерантності. Як зазначають науковці, такі особистісні новоутворення молодшого школяра як довільність психічних процесів, внутрішній план дій і рефлексія, які допомагають учню стати суб'єктом поведінки і спілкування; інтелектуалізація життя дитини (керування не тільки своїми почуттями, а й розумом при оцінці життєвих ситуацій, власного внутрішнього життя); більш системний і змістовно диференційований процес індивідуалізації особистості, коли дитина прагне виявити себе, виокремити своє «Я», протиставити себе іншим [4, с. 90] найбільше впливають на формування толерантності.

Ефективне формування толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності неможливе без врахування вікових особливостей, які відображають стійкі якості та риси особистості, властиві дітям молодшого шкільного віку. Категорію «особливості» трактують у педагогічній науці як специфічні риси. Серед особливостей формування толерантності як виховного процесу можна виділити педагогічні, вікові, специфічні, властиві лише процесу формування толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності. Обґрунтуємо та розглянемо кожен групу окремо. Перша група – це педагогічні особливості, які властиві виховному процесу загалом, а отже і процесу формування толерантності. До них можна віднести:

1. Цілеспрямованість. Мета формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку – розвиток толерантної особистості. Для її досягнення необхідно вирішити такі завдання: розкриття культурних, соціальних,

політичних, національних, економічних і релігійних джерел толерантності; попередження інтолерантності, насилля, нетерпимості, непримиренності; організація позитивного досвіду толерантності, тобто досвіду співіснування різного; формування у молодших школярів уявлення про їх права і свободи та права і свободи оточуючих; розвиток толерантності як якості особистості, як принципа людських взаємовідносин; розвиток вмінь поважати свою гідність та гідність іншої людини, особисту думку; встановлення позитивних взаємостосунків з іншими людьми; поважливе ставлення до представників іншої нації, віросповідання та інше; конструктивно виходити з конфліктних ситуацій; виражати свої почуття й переживання без агресії; будувати свою поведінку та діяльність без тиску, насилля; довіряти іншій людині; вислуховувати й розуміти іншого; емпатія; заохочення бажання до взаємодії з іншими людьми. Мета формування толерантності характеризується гармонією соціальних та індивідуальних цілей, завдань, співробітництвом у їх досягненні.

2. Багатофакторність. На процес формування толерантності у молодших школярів впливають різноманітні об'єктивні та суб'єктивні фактори: родина, друзі, окремі педагоги, вся школа в цілому, все суспільство з його виховними інститутами. Встановлено, що чим більше збігаються впливи організованої виховної діяльності й об'єктивних умов, тим успішніше здійснюється процес формування толерантності особистості.

3. Довготривалість. Процес формування толерантності вимагає досить тривалого проміжку часу, він відбувається протягом всього життя. При цьому змінюється лише роль і співвідношення різних виховних факторів.

4. Безперервність. У процесі формування толерантності відбувається систематична регулярна взаємодія вихователів і вихованців. Виховні впливи молодші школярі відчувають не лише в момент реалізації виховної дії.

5. Двосторонній характер взаємодії. Процес формування толерантності здійснюється в двох напрямках: від вихователя до вихованця – прямий зв'язок, результатом чого є послідовність взаємопов'язаних виховних ситуацій; від вихованця до вихователя – зворотній (суб'єкт-суб'єктні стосунки), який дозволяє будувати кожну виховну ситуацію з урахуванням попередньої.

6. Діалектичність. Процес формування толерантності знаходиться у безперервному розвитку, динамічності, рухливості, мінливості.

7. Комплексність. Особистість формується в цілому, певні риси та якості розвиваються не по чергово, а одразу, комплексно. Цілі, завдання, зміст, форми і методи виховання толерантності повинні підпорядковуватися ідеї цілісності формування особистості, тобто педагогічний вплив повинен мати комплексний характер. Однак, на певному етапі увага до вирішення завдань виховання толерантності може посилюватися. Усі виховні завдання в міру розвитку людини ускладнюються і поглиблюються.

8. Ступінчастий характер.

9. Непомітність і віддаленість результатів виховання. Між педагогічними впливами і проявом толерантних або інтолерантних вчинків, дій лежить довгий період формування цінностей, утворення необхідних якостей особистості. Результати виховання толерантності не завжди відразу помітні для зовнішнього сприймання.

10. Спрямованість на перспективу.

Результати формування толерантності молодших школярів спрямовані на майбутнє. Толерантність як важлива гуманна цінність, якість буде потрібна не лише зараз, а в подальшому житті.

Вікові особливості відображають стійкі якості та риси особистості, які властиві дітям молодшого шкільного віку, визначаються поєднанням внутрішніх умов розвитку, тобто певним рівнем розвитку психічних процесів, рис особистості (пам'ять, мислення, почуття, увага, воля, мотиви та інше) і зовнішніх умов життя, змістом, формами діяльності дітей, їх оточенням. Вікові особливості включають фізіологічні та психічні особливості дітей молодшого шкільного віку, які впливають на процес формування толерантності учнів.

Психічні особливості формування толерантності у молодших школярів пов'язані з особливостями розвитку психіки в даному віці. Вікові особливості психічного розвитку – типові ознаки розвитку психіки в певному віковому періоді, що виступають нормативами для визначення темпів психічного розвитку індивіда. До них можна віднести наступні.

1. У дітей молодшого шкільного віку відбувається зміна співвідношення нервових процесів збудження і гальмування: ще велика схильність дітей до збудження, але вже значне місце належить процесам гальмування. Відповідно, створюється сприятлива основа для формування у молодших школярів свідомої регуляції своєю поведінкою, що є важливим для виховання толерантності.

2. Основними новоутвореннями даного віку стають довільність, велика опосередкованість психічних процесів, внутрішній план дій і рефлексія. Розвиток у молодшому шкільному

віці довільних психічних процесів дає змогу дітям планувати свої вчинки та співвідносити їх зі своїми можливостями, визначати мету, ставити завдання, шукати способи їх реалізації. Поведінка із ситуативної набуває довільний характер. Довільність поведінки виявляється у різних формах внутрішньої та зовнішньої діяльності. Це довільні психічні процеси, свідомий вибір, підпорядкування мотивів, дії за інструкцією, за взірцем. У поведінці молодшого школяра перестає домінувати спонтанна реакція на ту чи іншу життєву ситуацію, що дає можливість свідомо керувати своєю поведінкою, що буде сприяти формуванню толерантності.

3. Важливим віковим новоутворенням є здатність дітей молодшого шкільного віку до підпорядкування мотивів. Діяльність та поведінка дітей залежить від системи мотивів, серед яких, за умови правильного виховання, починають домінувати суспільно-значущі мотиви, соціальні почуття. Вони формуються в процесі суспільно корисної діяльності дітей та дорослих й виявляють потребу зробити щось потрібне заради інших. Якщо чутливі почуття, співпереживання стають мотивами вчинку, вони можуть впливати на формування глибинної та важкої для вивчення та зовнішнього втручання моральної спрямованості особистості. Однак, спонтанного виникнення співчуття, любові до ближнього, бажання допомогти йому не виникає. Позитивне емоційне ставлення до оточуючих залежить від характеру їх діяльності та розвивається в умовах цілеспрямованого педагогічного керівництва. Воно має бути спрямоване на формування соціальної орієнтації, спрямованої на оточуючих. Цьому може сприяти організація продуктивної діяльності, яка потребує взаємоді-

помогти, поєднання зусиль у досягненні значущої мети.

4. Основним видом мислення в молодшому шкільному віці стає наочно-образне, хоча на початку навчання ще залишаються елементи наочно-дієвого. Наприкінці даного періоду розвитку великого значення набуває словесно-логічний тип мислення особистості. Необхідно зазначити значний прогрес у розвитку розумових операцій молодших школярів. Відбувається швидко засвоєння й активне використання дитиною мовлення як засобу мислення. Словесно-логічний тип мислення буде допомагати дитині робити вибір на користь толерантних вчинків.

5. У молодшому шкільному віці спостерігається подальше збагачення емоційної сфери учня, її вразливості та розвиток у бік більшої усвідомленості, стриманості, довільності. Це дозволяє виявляти свої емоції, висловлювати почуття, контролювати вчинки.

6. У даному віці значні зміни відбуваються у вольовій сфері особистості. У вольових вчинках учнів початкової школи велику роль відіграють почуття, які не рідко стають мотивами поведінки. Розвиток волі й почуттів на даному етапі відбувається у постійній взаємодії. У процесі навчання й виховання вольові якості молодшого школяра вдосконалюються. Діти починають виявляти цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримку, самовладання, дисциплінованість. Що є важливим для формування толерантності.

7. Мотиваційно-потребова сфера молодших школярів розвивається, формуються вольові якості особистості, з'являється витримка, самостійність, пробуджуються почуття гордості, сорому, відповідальності,

розвиваються навички самоконтролю, самооцінки [4, с. 90]. Це дозволяє формувати почуття власної гідності, впевненості в собі, здатності до самопізнання, саморозвитку.

8. Визначну роль у моральному становленні особистості відіграє потреба у спілкуванні з оточуючими, дорослими та ровесниками. Характер взаємовідношень впливає на спрямованість особистості. Зростає інтерес школярів до оточуючих, до їх ставлення, вчинків, індивідуальних якостей. Для дитини стає важливою можливість обговорення своїх вчинків із оточуючими, визначення змісту та моральної оцінки життєвих ситуацій, особистих переживань. Цьому сприяє взаємний прояв чуйності, толерантності під час спільної діяльності, де регулятором учнівських відношень стає мотиваційний компонент. Позитивні відносини можливо створити за допомогою ідентифікації, толерантним стосункам, демократичному стилю спілкування, суб'єкт-суб'єктним відносинам.

Важливими для формування толерантності у молодших школярів є особливості, які властиві саме процесу виховання толерантності у позаурочній діяльності в початковій школі. До них можна віднести такі особливості.

1. Нова позиція учня досить гостро сприймається дитиною. Школяр усвідомлює важливість, необхідність нових обов'язків, тому сприймає нові вимоги з бажанням і готовністю їх виконувати. Вимоги щодо толерантного ставлення, спілкування, взаємодії з іншими сприймаються з бажанням дотримуватись їх.

2. Наслідкування, як провідна риса молодшого шкільного віку дає можливість дорослим, батькам, учителям показувати зразок толерантної поведінки з іншими. Наслідкування буде

виявлятися і в тому, що діти будуть намагатися поводити себе так, як учні, яких ставлять у приклад. Школярі будуть наслідувати головних героїв художніх творів, фільмів для дітей, мультфільмів.

3. Авторитет вчителя, як центральної фігури для учня початкових класів допомагає закладати основи загальнолюдських цінностей, виховувати гуманні моральні якості, такі як доброта, милосердя, щирість, відповідальність, толерантність, впливати на формування почуття впевненості у собі, власної гідності, самооцінки. Вчитель початкових класів показує зразок для наслідування, організовує толерантне середовище, встановлює толерантне спілкування, показує зразок толерантних відносин. Для цього вчителю потрібно і самому бути толерантним. Толерантний педагог відкритий, упевнений в собі, доброзичливий, виступає радником, наставником, цінує особистість дитини, намагається розкрити здібності, задатки дитини, буде виховний процес на основі позитивного в дитині, спирається на успіхи.

4. Конкретність дитячого мислення пов'язана з ситуативністю у застосуванні учнями правил поведінки і вимог вчителя. Тому дуже важливо спрямовувати поведінку та діяльність дітей молодшого шкільного віку на користь толерантних дій та вчинків.

5. Для дітей молодшого шкільного віку стає можливою відмова від принадної мети заради діяльності, яка принесе моральне задоволення. Удосконалюються ігрові та трудові навички, сюжети дитячих ігор більш різноманітні. Це призводить до змін у соціальні ситуації розвитку дітей та складає реальні умови активного формування моральних якостей, зокрема, толерантності.

6. Потреба зробити благо іншому викликає дитячу активність. Завдяки цілеспрямованому виховному процесу у молодших школярів розвиваються уявлення про цінність іншої людини, формується потреба в її добробуті. При виникненні ситуації морального вибору «добре» чи «погано», визначною стає домінуюча потреба.

7. В третьому – четвертому класах все більшого значення набуває думка й оцінка ровесників, спілкування з однолітками, ділові зв'язки і дружні контакти починають підкріплюватися моральною поведінкою, глибше починають усвідомлювати відмінності іншої людини, формуються почуття товарищескості, дружби, колективізму, виявляється дружнє ставлення з ровесниками (співчуття, радість, солідарність), що сприяє формуванню відносин на основі поваги, визнання, розуміння іншого, його відмінностей, попередження та мирного розв'язування конфліктів.

Висновки. Виховання толерантності стало нормою загальнолюдських стосунків у сучасному суспільстві, а тому потребує нових підходів до її вивчення, необхідність виховання толерантності в школярів. Для формування основ толерантності в учнів початкової школи надзвичайно важливим є врахування педагогічних, вікових і специфічних особливостей дітей молодшого шкільного віку та побудова процесу виховання толерантності на основі поваги до себе (почуття власної гідності, впевненості у собі, адекватної самооцінки, здатності до самопізнання та саморозвитку) та виховання поваги до іншого (розуміння його позиції, поглядів, почуттів) і побудови взаємодії з ним на основі злагоди, миру, порозуміння, конструктивного діалогу, співпраці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2. – С. 16 – 25.
2. 2. Богданова О. С. Методика воспитательной работы в начальных классах / О. С. Богданова, В. И. Петрова. – Издание 3-е, доработанное. – Москва : Просвещение, 1986. – 192 с. – (Библиотека учителя начальных классов).
3. 3. Герасимов С. А. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Герасимов. – Архангельск, 2004. – 269 с.
4. 4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. 5. Койкова Е. І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / Койкова Е. І.; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2008. – 20 с.

ТОВКАНЕЦЬ Г.В.,
доктор педагогічних наук,
доцент,
Мукачівський державний
університет,
м. Мукачеве

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті розглядається проблема розвитку освіти на початку XXI століття, врахування впливу соціально-економічних трансформацій на модернізацію навчально-виховного процесу. Проаналізовано основні тенденції розвитку педагогічної освіти, серед яких гуманізація, інтеграція, демократизація, диференціація й індивідуалізація, неперервність освіти, диверсифікація змісту і форм педагогічної діяльності та інші.

Ключові слова: педагогічна освіта, тенденції розвитку, модернізація.

В статье рассматривается проблема развития образования в начале XXI века, учета влияния социально-экономических трансформаций на модернизацию учебно-воспитательного процесса. Проанализированы основные тенденции развития педагогического образования, среди которых гуманизация, интеграция, демократизация, дифференциация и индивидуализация, непрерывность образования, диверсификация содержания и форм педагогической деятельности и другие.

Ключевые слова: педагогическое образование, тенденции развития, модернизация.

In the article the problem of education in the XXI century, taking into account the impact of socio-economic transformation to modernize the educational process. The basic trends of teacher education, including humanization, which is the main purpose of «humanization» educational technology, integration, democratization and focus on self-organization of learning activities of students and students differentiation and individualization, continuity of education,

diversification of content and form of educational activities, professional and social mobility as one of the defining features of modern life way, strengthening the role of managerial competence, implementation of the principles of continuous teacher education, the creation of new types of educational institutions for non-formal education and others. It is noted that the basis of education degree should focus on developing, culture-dominant education responsible person that is able to self-education and self-development, is able to think critically, to process various information, use the acquired knowledge and skills for the creative solution of pressing problems, seeks change to better their lives and their country.

Key words: teacher education, trends, modernization.

Система освіти як один із соціальних інститутів, її розвиток повністю зумовлюється зміною потреб суспільства, характером і досягненнями науково-технічного і соціального прогресу. Динаміку сучасного суспільного розвитку характеризують швидкі і глибокі зміни в усіх сферах життя і діяльності людини – в науці і техніці, в економіці і політиці, в освіті та культурі, в організації виробництва і в управлінні ним. Освіта як один з найважливіших соціальних інститутів також схильна до постійного розвитку відповідно до зміни цілей і потреб суспільства з розробкою і впровадженням високих технологій. У той же час реагування освітніх систем на суспільні виклики часу відбувається не автоматично, а опосередковано, в процесі розвитку громадської думки та активності педагогів, громадських і державних діячів, відрізняючись певною інерційністю.

На рубежі ХХ–ХХІ століть як важливий засіб модернізації освіти стали розглядати педагогічну освіту. Проблемам розвитку педагогічної освіти приділяли значну увагу такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як

С. Вершловський, Б. Вульфсон, П. Друкер, Г. Єльнікова, І. Зязюн, В. Кре-

мень, А. Кузьмінський, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Пехота, В. Поліщук, А. Сбруєва, В. Семиченко, Л. Сігаєва, І. Соколова, О.Сухомлинська, Т. Суценко, І. Федорчук та ін. Значна увага розвитку вищої педагогічної освіти приділяється в державних документах [4;8].

Спеціальне вивчення основних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти дозволяє стверджувати, що проблема організації вищої педагогічної освіти, яка включає в себе загальнонаукову і загальнокультурну підготовку, вдосконалення власне професійного рівня кожного педагога, а також і педагогічного колективу загалом, набула в сучасних умовах своєрідного соціального і культурного феномену, що викликає професійний інтерес.

Мета статті: здійснити аналіз сучасних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти.

Зазначимо, що до провідних тенденцій розвитку західноєвропейського вищої педагогічної освіти кінця ХХ століття можна віднести наступні: обумовленість інтернаціональної уніфікації систем, структур і змісту педагогічної освіти об'єктивною необхідністю створення єдиного європейського

освітнього простору; гуманізація, гуманітаризація професійної підготовки майбутнього вчителя у зв'язку з гуманістичною переорієнтацією суспільної свідомості на світовому рівні; створення сучасної системи професійного відбору майбутніх педагогів як підстави для формування конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем професіоналізму; функціонування і розвиток існуючої системи неперервної (післядипломної) педагогічної освіти як умова постійного підвищення рівня професіоналізму педагогів.

Аналіз наукових джерел [1; 3; 5; 6; 9] уможливило стверджувати, що у світовій системі освіти початку ХХІ століття склалися і виразно проявляються такі глобальні тенденції:

- посилюється загальне прагнення до демократизації системи освіти, що забезпечує доступність освіти для всього населення країни, в першу чергу для здатної талановитої молоді незалежно від її соціального походження та матеріального становища, і спадкоємність ступенів і рівнів освіти;
- виразним стає прагнення до забезпечення права на освіту всім бажаним, то є реальна можливість і рівні шанси для кожної людини отримати освіту в навчальному закладі будь-якого типу та рівня, незалежно від національної і расової приналежності, політичних поглядів та віросповідання;
- відбувається поступове збільшення загальної тривалості і підвищення якості дошкільного навчання і виховання дітей, які значно полегшують успішну роботу всіх наступних рівнів освіти;
- має місце помітне підвищення ефективності роботи початкової школи за допомогою перегляду її програми і змісту освіти, залучення до педагогічної роботи в ній переважно випускників університетів, а не педагогічних училищ;
- відбувається перебудова основної (базової) школи. Вона полягає в тому, щоб закладати основи базових знань і вмінь одночасно із забезпеченням учнів максимально широкими можливостями навчально-професійної орієнтації. Характерно, що сьогодні жодна розвинута країна світу не забезпечує успішного з'єднання загальної освіти дітей та їх професійної підготовки високого рівня в стінах школи за період навчання в ній;
- загальною тенденцією для розвинених країн є поступове ускладнення систем професійної освіти, створення і використання нових його варіантів, більшість яких розраховане на молодь 18–23 років. Добре помітна також тенденція розширення системи професійної освіти на контингент дорослих людей, яким доводиться змінювати професію, а також відмова від занадто «вузьких» професій чи роду занять, і підготовка молодшої людини відразу за кількома спеціальностями, освоєння якими відбувається в короткий час після найму на роботу ;
- помітними стають відхід школи від орієнтації на «середнього» учня і підвищений її інтерес до обдарованих дітей і молодим людям, до особливостей розкриття і розвитку їх здібностей та творчого потенціалу в процесі навчання саме засобами освіти;
- відбувається пошук додаткових ресурсів для забезпечення отримання освіти дітьми з особливими потребами, тобто дітей з відхиленнями у розвитку та дітей-інвалідів;
- спостерігається поступове розростання ринку освітніх послуг та роз-

- ширення їх спектру;
 - освіта стає пріоритетним об'єктом фінансування в усіх розвинених країнах світу, має місце усвідомлення перспективності інвестицій в людський капітал;
 - у сфері управління освітою відбувається пошук розумного компромісу між жорсткою централізацією і стандартизацією освіти, з одного боку, і повною автономією навчальних закладів, з іншого;
 - постійно розширюється спектр навчально-організаційних заходів, спрямованих як на задоволення різнобічних інтересів, так і на розвиток здібностей студентів;
 - відбувається розвиток багаторівневої системи освіти, яка забезпечує більш широку мобільність в темпах навчання і у виборі учнями майбутньої спеціальності. Вона формує в студента здатність і прагнення освоювати на базі отриманої університетської освіти нові спеціальності та професії;
 - для освітнього процесу ВНЗ характерно потужне збагачення сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Internet з її багатючими інформаційними ресурсами та інтенсивний розвиток дистанційних форм навчання студентів;
 - у світовій освітній системі істотно збільшується гуманітарна складова змісту підготовки фахівців в цілому, а також за рахунок введення нових людиноорієнтованого наукових і навчальних дисциплін: філософії, психології, політології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки;
 - посилюються університетизація вищої освіти і процеси інтеграції всіх вищих навчальних закладів в систему провідних в країні і в світі університетів, що призводить до появи потужних університетських комплексів, науково-освітніх мегаполісів державного, континентального і міжрегіонального значення;
 - відбувається також об'єднання університетів з промисловими комплексами. В результаті формується база для наукових пошуків та адресної підготовки унікальних фахівців для сучасних фірм і підприємств;
 - регулярно оновлюються цілі, зміст і технології вищої професійної освіти, здійснюється коректування навчальних програм з урахуванням досягнень науково-технічного і соціального прогресу і вимог світових стандартів освіти;
 - поглиблюється міждержавне співробітництво в галузі освіти. Активність розвитку даного процесу залежить від потенціалу національної системи освіти і від забезпечення рівних умов для партнерства держав і окремих учасників цього співробітництва;
 - значного поширення набувають нововведення при збереженні сформованих національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. У силу цього освітній простір стає полікультурним і соціально орієнтованою на розвиток людини і цивілізації в цілому, більш відкритим для формування міжнародної освітньої середовища, національним за характером культури та наднаціональним за характером знань, залученню людини до світових життєвих цінностей, до скарбниці загальноцивілізаційних досягнень.
- Розглянуті світові тенденції розвитку освіти мають досить загальний характер. В той же час практично для розвитку кожного виду та рівня освіти

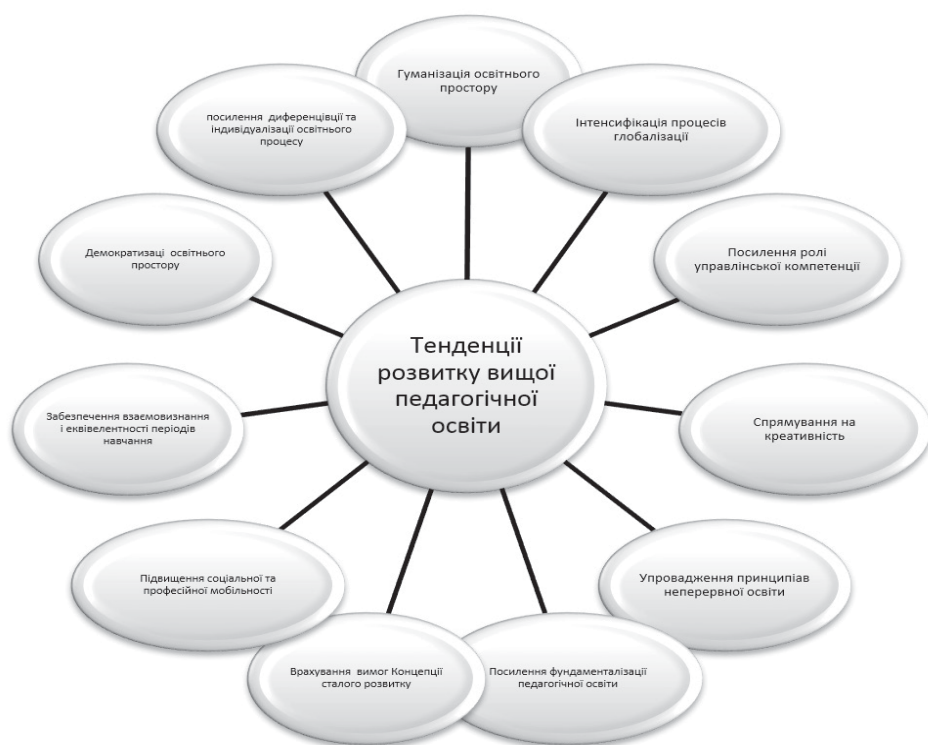


Рис. 1. Основні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти

мають місце і свої специфічні тенденції, обумовлені їх власними цілями, особливостями, характером здійснення і новими соціальними вимогами до рівня підготовки відповідних випускників.

На основі аналізу наукової літератури ми визначили найбільш характерні наступні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні на початку XXI століття (рис. 1).

1. Гуманізація педагогічної освіти, що має основною метою «олюднення» педагогічних технологій. Ця тенденція виступає відображенням загальної зміни цілей і характеру суспільного виробництва і його орієнтацією на потреби та інтереси людини, а також усвідомлення в суспільстві визначальної ролі особистісного чинника

в забезпеченні високої ефективності виробництва. Система педагогічної освіти приділяє все більшу увагу формуванню у студентів розуміння ролі моральних норм і цінностей в їх майбутній професійній діяльності. Саме це забезпечує виховання у них почуття особистої відповідальності перед нинішнім і майбутніми поколіннями за можливі результати цієї діяльності.

2. Посилення ролі фундаменталізації педагогічної освіти. В умовах істотного прискорення науково-технічного прогресу і швидкої зміни поколінь техніки і технологій для розробки нових високих технологій та успішного їх використання в процесі створення сучасної конкурентоспроможної продукції одних спеціальних знань виявляється вже недостатньо. Сучасний

педагог повинен бути готовим до використання нових педагогічних технологій, застосовуючи при цьому інформаційні технології.

3. Демократизація освіти. Демократизація як один з провідних напрямків розвитку сучасної освіти будується на наступних принципах: самоорганізація навчальної діяльності учнів і студентів; співпраця педагогів і учнів; відкритість освітніх установ; різноманіття освітніх систем; регіоналізація освіти; рівні можливості в здобутті освіти; суспільно-державне управління.

4. Підвищення професійної та соціальної мобільності як однієї з визначальних рис способу життя сучасної людини, що вимагає відмови від вузької спеціалізації і переходу до універсалізації, до підготовки фахівця широкого профілю. Це дозволяє випускникам вільно орієнтуватися в досить широкому спектрі проблем у сфері професійної діяльності, швидко адаптуватися до неминучих змін технологій, умов і характеру педагогічної діяльності.

5. Врахування основних вимог Концепції сталого розвитку, оскільки серйозне ускладнення екологічної ситуації, проблеми якої набувають сьогодні глобальний характер, вимагає відповідної підготовки майбутнього педагога. Ця тенденція проявляється в посиленні екологічного виховання та прищепленні екологічної культури майбутнім педагогам.

6. Інтенсифікація процесів глобалізації світогосподарських зв'язків на основі принципів ринкової економіки зумовлює необхідність посилення економічної та правової підготовки педагогів. Без цього вони не можуть належним чином оцінити соціально-економічні результати педагогічної діяльності, а також забезпечувати пра-

вовий захист своїх винаходів та інших наукових розробок, інтелектуальної власності.

7. Посилення ролі управлінської компетенції у зв'язку з серйозною зміною цілей, характеру і структури професійної діяльності сучасного педагога і підвищенням ролі особистісного чинника і функцій навчання, перенавчання та виховання персоналу. Ця обставина викликає необхідність внесення відповідних змін і в зміст їх професійної освіти. Йдеться, зокрема, про серйозне підвищення якості управлінської підготовки педагогів. Сьогодні відповідні знання стають не просто елементами загальної культури педагога, а невід'ємною складовою його професійної компетенції.

8. Креативність, тобто спрямування перебудови освітнього процесу на те, щоб засвоєння знань мало творчий характер і заклало б базу для науково-дослідної і конструкторсько-проектної діяльності. Слід урахувати й те, що традиційна лінія на професійну спеціалізацію кадрів багато в чому втрачає свою актуальність, оскільки технологічні структури розвиваються так стрімко і стрибкоподібно, що потенціал наукової інформації, накопиченої фахівцем в ході навчання, дуже швидко вичерпується [1, с. 138].

9. Упровадження принципів неперервної педагогічної освіти, створення нових типів навчальних закладів для неформальної освіти, участь у розробленні та реалізації різних комерційних проектів, навчальних програм та планів, проведення маркетингових та соціологічних досліджень, видавнича діяльність тощо. Відбувається реалізація принципів неперервної системи освіти – системи базових ідей, які необхідно впроваджувати у процесі конструювання системи освітніх установ, супроводжуючих людину в різні

періоди її життя. До таких належать: а) поступальність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості; б) вертикальна і горизонтальна цілісність пожиттєвого освітнього процесу; в) інтеграція навчальної і практичної діяльності; г) урахування особливостей структури і змісту освітніх потреб людини на різних стадіях її життєвого циклу; д) змістова спадкоємність висхідних ступенів освітніх щаблів; е) єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти; ж) самоосвіта в періоди між стадіями організованої навчальної діяльності; з) інтеграція формальної, неформальної та інформальної складових неперервного освітнього процесу.

10. Посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу шляхом розвитку варіативних освітніх програм, орієнтованих на різні категорії студентів, а також розробка індивідуалізованих програм і визначення темпів навчання стосовно персональних особливостей і здібностей кожного студента. Також передбачається суттєве розширення диференціації та індивідуалізації навчання на основі створення нових поколінь навчальних програм з максимально конкретизованим рівнем навчальних успіхів, на який повинен вийти кожен студент і досягнення якого об'єктивно перевіряється викладачем за допомогою компактних методик [1, с. 139].

11. Забезпечення взаємовизнання і еквівалентності періодів навчання, освітньо-кваліфікаційних рівнів та документів про отримання освітніх

кваліфікацій (атестатів і дипломів), а також вчених ступенів і звань на міжнародному рівні. Для успішного вирішення проблеми експертами, в тому числі і міжнародними, повинні обов'язково враховуватися особливості і характеристики кожної національної системи вищої освіти, які при цьому повинні відповідати також стандартизованому опису і використовуватися для об'єктивної оцінки якості навчання і заключних освітніх кваліфікацій.

Таким чином, ХХІ ст. – це час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості і культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі два десятиліття вимагають глибокого оновлення системи педагогічної освіти і зумовлюють необхідність прогнозування та проектування нових підходів до її модернізації. Основою вищої педагогічної освіти має бути орієнтація на розвиваючу, культуротворчу домінанту, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання назрілих проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дубасенюк О. А. *Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи* / О. А. Дубасенюк // *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура : матер. Всеукр. конф. К.: ІОД НАПН України. – 2011. – С. 135–142*

2. Кларк Б.Р. Поддержание изменений в университетах / Б.Р. Кларк / пер. с англ. Е.Степкиной. — М.: Изд.дом высшей школы экономики, 2011. — 312 с.
3. Кремень В.В. Філософія національної ідеї : Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2010. — 575 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 / Офіційне інтернет-представництво Президента України [Електронний ресурс]. — Режим доступу 14.10.2013 : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. — Загол. з екрану. —
5. Ничкало Н. Г. Проблеми педагогічної освіти у діяльності наукових шкіл / Н. Ничкало // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського : зб. наук. пр. — Вип.1.28. Розвиток педагогічної освіти в контексті цивілізаційних змін / ред.: В. Д. Будак, О. М. Пехота. — Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. — (Педагогічні науки) — С. 27 – 36.
6. Поліщук В. Тенденції розвитку соціально-педагогічної освіти: зарубіжний досвід / В. Поліщук // Я-концепція Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: з. наук. пр. / Редкол. І. А. Зязюн (голова), О. М. Отич та ін.; Національна академія педагогічних наук України; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих НАПН України. — К., 2014. — С. 398 – 403.
7. Соколова И. И. Педагогическое образование: тенденции развития / И. И. Соколова // Науковий вісник МДУ ім. В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць. — Вип. 1.33. Педагогічні науки. — Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2011. — С. 45 – 50.
8. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів: матеріали парламентських слухань / за заг ред. проф. В.І. Полохало. — К. : Парламентське видавництво, 2009. — 630 с.
9. Федорчук І. Тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Південного Кавказу (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) / Ірина Федорчук // Порівняльно-педагогічні студії. — 2013. — № 2–3 (16 – 17). — С. 139 – 145.
10. Social science and policy challenges: democracy, values and capacities [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/>

ЦИГАНОК О.О.,
старший викладач, кафедра
української літератури,
українознавства та методик їх
навчання, Уманський державний
педагогічний університет імені
Павла Тичини, м. Умань

САНІВСЬКИЙ О.М.,
викладач, кафедра української
літератури, українознавства та
методик їх навчання, Уманський
державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНОЗНАВСТВА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ ХХ СТ.

Автори статті на основі ретельного аналізу праць з українознавства, етнографії та етнології розробили періодизацію становлення українознавства як науки, при цьому виокремили шість основних етапів, які охоплюють період від перших українознавчих відомостей зафіксованих у літописах вітчизняних та іноземних мандрівників, філософів, істориків, датовані IV–IX ст. і до сьогодення.

Ключові слова: українознавство, періодизація, становлення українознавства.

Авторы статьи на основе тщательного анализа исследований по украиноведению, этнографии и этнологии разработали периодизацию становления украиноведения как науки, при этом выделили шесть основных этапов, охвативших период от первых украиноведческих ведомостей, зафиксированных в летописях отечественных и иностранных путешественников, философов, историков, датированные IV–IX веками и до сегодняшних дней.

Ключевые слова: украиноведение, периодизация, становление украиноведения.

The authors based on careful analysis of ethnographical and ethnological works developed the periodization of formation Ukrainoznavstvo as science and they highlighted six main stages of its formation: the first one – the time when ethnology, nandigram, religious science, culturology was established, we could see that in foreign sources of the 6th – 9th centuries (Prehistoric period). The second stage – the time of Kyivan Rus, the 9th – the 13th centuries. The third stage – the 14th – 18th centuries, brightest and greatest time of Hetmanstvo. The fourth stage (the 19th century) – genesis of life and ideology, the formation of national character became the subject of researches of hysterics, anthropologists, folklorists, linguists, culturologists, philosophies and others. The fifth stage (ending of the 19th and 30th years of the 20th century.). The sixth stage (the 90th of the 20th century till now).

Key words: *Ukrainoznavstvo, periodization, establishment of Ukrainian.*

Більшість сучасних дослідників вбачає витoki науково-го українознавства у ХІХ ст.. Імовірно, вирішальну роль відіграло те, що саме на цей період припадає утвердження терміну «народознавство», у той час як термін «українознавство» закріпилося і набуло державної ваги лише у ХХ ст..

Певну проблему становить термінологія, що постійно змінюється. У окрему галузь науки українознавство виокремилася нещодавно. Його поява припадає на 90-ті роки ХІХ ст.. Першим запропонував цей неологізм М. Драгоманов. Підсилив правомірність його функціонування М. Грушевський, виступаючи за охоплення поняттям «українознавства» всіх без винятку наукових дисциплін по український народ та Україну [2, с. 3].

У 1901 р. вийшли друком лекції з етнографії М. Харузіна, в яких зазначалося, що термін «народоведение» – Völkerkunde увійшло в науковий обіг наприкінці ХІХ ст. як заміник або аналог терміну «етнографія». Проте вчений вважав, що і народознавство і етнографія – науки, присвячені

вивченню законів, встановлених на основі зібраних серед різних народів матеріалів. «Немає потреби прагнути до заміни старого терміну новим, тим більше, що у визначенні науки її назва відіграє найменшу роль» [15, с. 6].

Дослідник М. Тиводар підкреслює, що Völkerkunde – дисципліна, що вивчає неєвропейські, переважно неписемні, відсталі в соціально-економічному і політичному розвитку етноси. Термін був запропонований А. Шльоцером у 1772 р., через два роки його почав вживати Й. Гердер, в Росію, він з'явився значно пізніше [12, с. 6].

Становлення української етнографії вчені пов'язують з появою у 1777 р. праці Г. Калиновського «Опис весільних українських простонародних обрядів», праці Я. Маркевича «Записки про Малоросію, її жителів і твори» у 1798 р., нарису А. Антоновського про українців, опублікований у книзі Й. Горгі «Опис усіх проживаючих у Російській державі народів...», що вийшла в світ у 1799 р.

Офіційно термін українська етнографія почав вживатися з 1829 р. після публікації теоретичної статті В. Дов-

говича «Погляд на етнографію як на засіб до науки». Термін став загально-визнаним в Україні на кілька наступних десятиліть [12, с. 6].

Як стверджують В. Кафарський та Б. Савчук українським відповідником європейської та слов'янської термінології «народознавство» є поняття «українознавство», яке також не має єдиного тлумачення. Беручи до уваги двохсотлітні вітчизняні та зарубіжні народознавчі традиції, у 1990-х р. р. сформувалося два основні підходи щодо його суті:

Українознавство розглядається як галузь народознавства, що повинна вивчати формування самобутності української спільноти. Відповідником терміну у германомовному науковому обігу стає категорія «Völkerkunde», у романомовних країнах – «народна традиція».

Українознавство визначається як всеохоплююча система знань про всі сфери життєдіяльності українського народу від часу його виникнення й до сьогодні. Прихильники цієї точки зору визначають предмет науки як цілісне знання про Україну, що повинна вивчатися як унікальний етнонаціональний феномен і як суб'єкт світової історії. Закріпленню терміна у науковій практиці сприяла десяти томна «Енциклопедія українознавства» В. Кубійовича та проведення Конгресів українознавців [4].

Втім, ми не можемо не погодитися із думкою П. Кононенка, що українознавство сягає своїм корінням еллінських часів, тобто, так званої доісторичної доби. У той час життя і побут племен, що населяли землі сучасної України описували Гомер, Геродот, Аристотель, Плутарх та інші філософи та мислителі. Не можна залишати поза увагою і той факт, що уже у літописах VI-IX ст., тобто часів Київської

Русі, ми знаходимо значну кількість етнографічних відомостей про життя племен русів, а починаючи із XII століття у літописах з'являється поняття Україна-Русь. При чому, до Петра I в Європі чітко розмежовували держави Русі і Московії.

С. Шелухін стверджує, що стародавні книжники та географи вживали кілька назв України – Русь, Росія, Сарматія, Роксоланія, Козакорусія, Черкасія та ін.. Вперше згадку про Україну ми зустрічаємо в Іпатіївському списковій літопису від 1187 року. На думку вченого, Україна це «простонародний» термін, офіційною назвою держави була Русь. Незабаром терміни поєдналися, їх стали використовувати для означення однієї держави – України [16; 17].

Аналіз праць з українознавства, етнографії та етнології дозволяє нам стверджувати, що чітка періодизація становлення українознавства як науки тривалий час була відсутня.

В одному із перших підручників з українського народознавства «Культура та побут населення України» (1993), В. Горленко та В. Наулко виділяють в історії української етнографії три періоди, кожен з яких має кілька етапів етнографічних досліджень.

У 2004–2006 р. р. П. Кононенко запропонував своє бачення історії розвитку українознавства, виділив при цьому шість основних етапів розвитку українознавства. [6].

Узагальнюючи матеріали підручників та посібників з народознавства, етнології, етнографії, українознавства, можемо виокремити наступні основні періоди становлення та розвитку українознавчої науки.

Перший період. Першу українознавчу інформацію, тобто це час, коли засновується крає-, природо-, етно-, релігіє-, культурознавство отримуємо

із зарубіжних джерел IV–IX ст. (доісторичний період). З цих джерел ми дізнаємося про племена, які населяли землі сучасної України, їх життєвий устрій, частково про релігію та обрядовість. Однак ця інформація інколи носила суб'єктивний характер.

Наприклад, у рукописах Феофілакта Сімокатти знаходимо відомості про похід навесні-влітку 585 р. на Візантію, коли «плем'я слов'ян, яке розорило більшу частину роменської землі і, ніби прелетівши [по повітрю], лавиною підступило до так званих Довгих стін, на очах [городян] знищуючи все» [10, с. 13].

Цей же автор повідомляє про зустріч візантійського імператора з трьома представниками слов'янського племені, які вразили його своїм зростом, фізичною довершеністю та миролюбством. Без зброї, вони, з дипломатичною місією, були направлені каганом до візантійських земель. З собою чоловіки мали тільки кіфари, які взяли тому, що «не навчені носити на тілі зброю: адже їхня країна не знає заліза, що робить їхнє життя мирним і спокійним; вони грають на лірах, не знайомі зі співом сурм» (тут маються на увазі військові сурми) [10, с. 17].

У Пасхальній хроніці згадуються воєнні події 626 р. біля Константинополя, коли слов'янські племена, обурені зрадою і підступністю свого кагана (за його наказом були страчені воїни-слов'яни), залишили його без своєї підтримки і покинули поле бою, а «проклятий хаган був вимушений піти і слідувати за ними» [10, с. 79]. С. Іванов підкреслює, що цей вчинок характеризує слов'ян, як плем'я, яке уже мало почуття племінної спільності [10, с. 82].

Другий етап – розквіт Київської держави, IX–XIII ст. («Повість минулих літ», «Літопис Руський», «Галицько-Волинський літопис», праці Воло-

димира Мономаха, Іларіона, «Руська правда», «Києво-Печерський патерик»).

Вітчизняні джерела – «Велесова книга», а також «Слово о полку Ігоревім» містять багатющий етнографічний матеріал про назви та історію племен, що ввійшли згодом до складу українського етносу, їхні звичаї та вірування, як-от коляди та русалії:

«То бо покропимо ягням на коляди і на русалії»

В день весняний і на честь Красної гори» [5].

У «Повісті минулих літ», створеній на межі XI–XII ст., ми не тільки знайомимось із історичними відомостями, але й зі звичаями, законами та характером таких племен як, поляни, древляни, сіверяни, уличі, тиверці, хорвати, дуліби, радимичі. Цікавими для етнографів є описи звичаїв та обрядів полян (шлюбний та поховальний), їх матеріальною культурою.

На думку В. Наулко та Л. Горленко витоки української етнографії сягають часів Київської Русі, а саме у давньоруської «Повісті врем'яних літ». Її укладач – Нестор-Літописець «висловив принципово важливу для розвитку етнографії думку про культурно-побутову своєрідність усіх племен і народів: “Имяхут бо обьячаи свои, и законы отець своих и предания, кардо свои нравы”» [8, с. 45].

У «Повчанні» Володимира Мономаха подано моральні настанови дітям і підліткам, коротенькі описи побуту часів Київської Русі, інформацію про мисливство та військові походи русичів [16, с. 64–68].

Надзвичайно багатий етнографічний матеріал містить «Слово о полку Ігоревім»: згадуються різні народи й племена, відомі на той час, військові звичаї, вірування, міфологія, тлумачення сновидінь.

Оповідачем, власне фіксатором етнографічного матеріалу у «Слові», виступає Боян, який «пам'ятає часи перших усобиць» та описує діяння Ярослава Володимировича (Ярослав Мудрий 1019–1054), Мстислава Володимировича (І половина XI ст.), Романа Святославовича (помер у 1079 р.), Володимира Святославовича (був Київським князем з 980 р.).

В. Січинський у вступі до праці «Чужинці про Україну» підкреслював, що «описи подорожей по Україні та інші писання чужинців про нашу Батьківщину і наш нарід, – це незвичайно цінний скарб для пізнання минувшини і сучасності українського народу у всіх проявах його життя і творчості.

Поруч з історичними документами і пам'ятками минувшини, мемуари, записки, ітінерари та інші писання сучасників відтворюють більш живо і рельєфно саме життя, а не лише сухі факти, наслідки, відгуки, що попадали, часами зовсім випадково, на пергамені та інші писані пам'ятки» [11, с. 9].

Автор збірки наводить фрагмент із «Книги добрих скарбів» Ібн-Даста, арабського письменника X ст., де згадується Київ та побут його жителів: «... на початку славянської землі є місто Куяб [Київ]. Шлях до їх країни йде степами, бездоріжжям, через потоки і густі ліси. ...

Всі вони погани. Найбільше сіють просо; в жнива беруть просіяні зерна проса в корці, підносять до неба й кажуть: – Боже, ти дав нам страву, дай і тепер її досить. Є в них різні кобзи, гуслі і дудки; дудки довгі на два лікті, а кобза має вісім струн. Напиток роблять собі з меду. При спалюванні небіжчика, гучно бенкетують, радіють з ласки, яку виявив до нього Бог...» [11, с. 18–19].

Твір «Хождение чернігівського ігу-

мена Данила» (XII ст.) засвідчує, що слов'яни цікавилися життям сусідніх народів. Автор описує своє паломництво до Палестини, де провів 16 місяців та занотував спосіб життя, поселення, заняття арабських народів.

Третій етап – XIV–XVIII ст., найяскравішим, найвеличнішим епізодом якого є доба Гетьманщини («козацькі» літописи – Самовидця, Грабянки, Величка, Густинський, «Синопис» І. Гізеля, «Краткое описание о козацком народе» П. Симоновського, «Краткая летопись Малой России» В. Рубана, «Топографическое описание Черниговского наместничества» О. Шафонського). Цей період згадано у листах, щоденниках та спогадах іноземних торговців, дипломатів, мандрівників тощо.

Ось як описує Київ та українські землі Альберт Кампензе у своєму листі до папи Климента VII (початок XVI ст.): «Київ столиця цієї держави, при річці Бористені, є один з найгарніших і найбагатших міст, незважаючи на те, що був пограбований і спустошений до краю жорстокістю і несамовитістю татар, котрі ще і тепер сусідуючи з Литвою, роблять часті напади на землі Росії, від чого ці землі під цей час дуже мало заселені» [11, с. 45].

Наприкінці XVI – початку XVII ст. у Львові були надруковані «Різдвяні вірші Памви Беринди», в яких зафіксовано колядки та щедрівки, виконавцями яких були діти:

«За коляду и щодрий день, книжечку тую, Празника зацного на памятку святую. Которая то през дѣток ест деклямована, И для утѣхи на день тот, з друку выдана» [16, с. 165].

З етнографічної точки зору цікавою є «Інтермедія до драми Я. Гаватовича», в якій зображено побут, традиції харчування українців [16, с. 159–170].

Наприкінці XVII–XVIII ст. Климен-

тій Зіновієв підготував рукописний збірник (369 невеличких рядків), у якому міститься багато цікавої інформації щодо народного побуту в Україні. У віршах автор подав власні спостереження над представниками різних станів і професій: панів і ченців, мешканців села, козаків і особливо кустарів-ремісників. Вірші містять численні зразки живої народної мови, перемешована приказками та прислів'ями [9].

У літописах Самовидця та Грабянки (XVIII ст.) ми зустрічаємо значну кількість етнографічних відомостей про українців. Зокрема, Грабянка фіксує побут козаків, їхнє харчування, звичаї, мораль, описано рід Богдана Хмельницького. Крім того, автор виводить етимологію слова «козак», яке, на його думку походить від назви скіфського племені хозарів.

У літописі полтавчанина, вихованця Києво-Могилянської академії, канцеляриста Запорізького війська Самійла Величка (XVIII ст.) використано численні фольклорні матеріали, а також звернено увагу на ментальність українців.

Значний за обсягом інформації матеріал про цей період історії українського народу, отримуємо із фольклорних творів (історичні пісні, думи).

Четвертий етап (XIX ст.) – генеза буття та світогляду, формування національного характеру стають предметом досліджень істориків, етнологів, фольклористів, мовознавців, культурологів, філософів тощо (українознавчі праці Д. Банташ-Каменського, П. Куліша, М. Костомарова, І. Срезневського, М. Максимовича, В. Антоновича, А. Метлинського, О. Бодянського, П. Житецького, М. Драгоманова, О. Котляревського, Т. Шевченка, М. Грушевського, публікації НТШ).

Кінцем XVIII – початком XIX ст. датована пам'ятка «Історія Русів», в якій

зібрані історичні відомості про Україну, їх у своїх творах використовували М. Гоголь, М. Костомаров, А. Маркевич, А. Метлинський, Т. Шевченко та ін..

Про значення історичних пісень українського народу у дослідженні історії говорив М. Костомаров: «Історичну поезію ... можна назвати виключно народним літописанням найважливіших подій Гетьманщини» [7, с. 50]. На його думку в ній збереглися найдавніші «старослов'янські рештки», оскільки, створюючи поезію, народ описував своє життя, яке поділив на три види: духовне (відношення народу до вищих сил та природи), історичне (погляд на політичне життя) та суспільне (реальне життя, взятє ніби в один момент його існування, тобто картина внутрішньої історії, яка передавалася з вуст у уста самим народом) [7, с. 8–50].

Уже в середині XIX ст. вчений наголошував на тому, що народна пісня є джерелом для дослідження народного (національного) характеру українців. Оскільки вона «висловлює почуття не завчені, порухи душі не штучні, поняття не зайняті. Народ в ній постає таким, яким він є: пісня – істина» [7, с. 8]. Дослідник підкреслює, одне з найбільших її достоїнств – всезагальність: «Ніхто не скаже, коли і хто створив певну пісню; вона вилилася цілою масою, кожен, хто її співає, вважає її за власний твір, ніде народ не являється таким єдиним, як у цих звуках душі своєї, отже ні в чому іншому він так не проявляє свій характер» [7, с. 8].

М. Костомаров розглядає історичні пісні, як основу дослідження минулого України:

1) літописи подій (зовнішня історія);

2) зображення народного побуту (внутрішня історія), по яким можна

досліджувати суспільний, сімейний побут, мораль, звичаї, тощо;

3) предмет філологічних досліджень – вивчення історії розвитку мови, а не самого народу;

4) погляд народу на самого себе і на оточуючу дійсність. «На цьому базується те, що ми називаємо характером: особливий погляд на речі, які мають, як кожна окрема людина, так і кожен народ» [7, с. 8].

На важливості історичної пісні у дослідженні минувшини України наголошували В. Антонович та М. Драгоманов, оскільки в них відображені всі зміни суспільного ладу, збережено інформацію про релігію (обрядовий фольклор), сімейне життя та економічний стан народу (суспільно-побутові пісні). [3, с. IV].

Дослідники звертають увагу на багатство та образне розмаїття українських народних пісень, на яскравість, з якою в них описані історичні події та на тому, наскільки вони добре «збереглися у пам'яті неграмотного, селянського народу», оскільки, фактично, пісенний матеріал почали записувати лише у XVIII – XIX ст. ст. [3, с. IV].

П'ятий етап (кінець XIX–30-ті роки XX ст.). Характерні утвердженням ідеалу національно-духовного та політико-державного відродження, а отже, і розвитку українознавства як науки та освітньо-виховної справи (праці І. Франка, Б. Грінченка, П. Чубинського, Лесі Українки, М. Сумцова, Ф. Вовка, В. Вернадського, А. Кримського, П. Єфименка, С. Русової тощо).

І. Франко визначав народну творчість як глибоко реалістичну творчість, дослідження якої неможливе у відриві від тих умов життя народу, на ґрунті яких вона виникла і які відобразила. У своїх фольклористичних працях та багатьох статтях публіцистичного і літературно-критичного ха-

рактеру він відзначив соціальне спрямування, високу гуманність і реалізм кращих творів народної поезії [14].

В Україні наприкінці XIX – початку XX ст. провідні члени Наукового товариства ім. Т. Шевченка – академічного осередку українознавства – І. Франко, М. Грушевський, С. Томашівський, В. Гнатюк, Ф. Вовк та інші – розбудували історичний, філологічний, антропологічний, етнографічний, правничий компоненти українознавства в контексті розвитку його теоретичних концепцій. М. Грушевський відіграв пріоритетну роль у перетворенні Наукового товариства ім. Шевченка в «некороновану» академію, започаткуванні нового рівня наукового українознавства, заснуванні першої українознавчої наукової школи. Саме завдяки його роботі та членів НТШ в країні було сформовано наукову лабораторію українознавства та закладено її підвалини.

М. Грушевський став фундатором теоретичних основ українознавчої науки, першим опрацював методологічні засади українознавства як науки, виокремив предмет і об'єкт дослідження, вважаючи народ героєм і рушієм історії. Наукове українознавство учений розумів як «...різні галузі науки, присвячені досліді і пізнанню українського народу і його території в сучасності і минулості» [1, с. 458–485]. Вчений обґрунтував вагомість поступу наукового українознавства, а також його складових – історії, етнографії, народознавства, мови, літератури, історіографії, започаткувавши з цією метою планомірну підготовку науковців-українознавців. Поява багатотомних видань «Історії України-Руси» та «Історія української літератури», стали «візитною карткою» української науки.

Шостий етап (90-ті роки XX ст. і по

сьогодення) характеризується впровадженням українознавства у наукову систему, освіту, культуру, державне управління [6, с. 27–35].

Починаючи з 90-х років ХХ ст. посилюється зацікавленість педагогічним потенціалом українського фольклору та народознавства взагалі. Зокрема, у 1988 р. Головне управління шкіл Міністерства освіти Української РСР розробили Методичний лист «Ідейно-моральне виховання учнів при вивченні

усної народної творчості», в якому йшлося про значення фольклору у вивченні творів української літератури, загального розумового розвитку учнів, їх морального та естетичного виховання. У цій роботі вагомим є рівень знань, ерудиції, майстерності вчителя, адже від нього залежить рівень сприймання школярами фольклорних творів [13].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Грушевський М. *Справа українських кафедр і наші наукові потреби* // Грушевський М. С. *Твори: У 50 т.* / Ред. кол.: П. Сохань, Я. Дашкевич, І. Гирич та ін.; Гол. ред. П. Сохань. – Львів: Світ, 2002. Т. 1. – Серія: Суспільно-політичні твори (1894–1897). – С. 458 – 485.
2. Домбровський С., Скульський Р., Стельмахович М., Ступарик Б., Хрущ В. *Українознавство в національній школі: Посібник для вчителів* / С. Домбровський, Р. Скульський, М. Стельмахович, Б. Ступарик / За ред. дійсн. чл. АПН України М. Стельмаховича. – Івано-Франківськ, 1995. – с. 3.
3. Драгоманов М, Антонович В. *Исторические песни малорусского народа* / М. Драгоманов, В. Антонович. – К., 1874. – Т. I. – с. IV.
4. Кафарський В. І., Савчук Б. П. *Етнологія. Підручник* / В. Кафарський, Б. Савчук. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 432 с.
5. Ключек Г. *Світ «Велесової книги»* / Г. Ключек. – Кіровоград: Степова Еллада, 2001. – 160 с.
6. Кононенко П. П. *Українознавство: Підручник для вищих навчальних закладів* / П. Кононенко. – К.: Міленіум, 2006. – 870 с.
7. Костомаров Н. *Об историческомъ значеніи русской народной поэзіи* / Н. Костомаров. – Харьковъ. Печатано въ университетской типографіи. 1845. – 216 с.
8. *Культура і побут населення України: Навч. посібник* / В. І. Наулко, Л. Ф. Артюх, В. Ф. Горленко та ін.. – 2-е вид., доп. та перероб. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.; іл..
9. Перетц В. *Вірші єром. Климентія Зиновієва сина* / В. Перетц. – Львів, 1912.
10. *Свод древнейших письменных известий о славянах.* – Том II (VII–IX в. в.). – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. – 590 с.
11. Січинський В. *Чужинці про Україну. Вибір з описів подорожей по Україні та інших писань чужинців про Україну за десять століть* / Володимир Січинський. – Київ: Довіра, 1992. – 255 с.
12. Тиводар М. *Етнологія : Навчальний посібник для студентів історичного факультету* / Михайло Тиводар. – Ужгород, 1998 – 577 с.

13. Удод Л. І. Ідейно-моральне виховання учнів при вивченні усної народної творчості : Методичний лист / Л.Удод. – К.: Радянська школа, 1988. – 65 с.
14. Франко І. Вибрані статті про народну творчість / І. Франко / Упоряд. О. І. Дей. – К.: Видавництво Академії наук Української РСР, 1955. – 289 с.
15. Харузин Н. Этнография. Лекции читанные в Императорском Московском университете / Н. Харузин. – СПб, 1901, Вып. 1. – 343 с.
16. Хрестоматія давньої української літератури (доба феодалізму) // Упоряд. О. Білецький. – К.: Радянська школа, 1949. – 555 с.
17. Шелухін С. Наша пісня / С. Шелухін // Шлях. – 1918. – № 6–7. – С. 75–81.
18. Шелухін С. Наша пісня / С. Шелухін // Шлях. – 1918. – № 4–5. – С. 54–70.

ШКІЛЬОВА Г.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
ім. Б. Хмельницького,
м. Мелітополь

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто особливості реалізації проектної діяльності в початковій школі; висвітлено етапи планування проектної діяльності, аспекти дидактичної мети проектної діяльності; проаналізовано основні підручники початкової школи щодо можливості організації проектної діяльності на уроках в початкових класах; окреслено шляхи вдосконалення організації проектної діяльності в початковій школі.

Ключові слова: підручник, початкова школа, проект, проектна діяльність.

В статье рассмотрены особенности реализации проектной деятельности в начальной школе; освещены этапы планирования проектной деятельности, аспекты дидактической цели проектной деятельности; проанализированы основные учебники начальной школы на предмет возможности организации проектной деятельности на уроках в начальных классах; намечены пути совершенствования организации проектной деятельности в начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, проект, проектная деятельность, учебник.

The author discussed special features of implementation of the project activity in primary school; highlighted planning stages of project activity and aspects of didactic purposes of project activity such as education, development, bringing up, socializing. To organize the project activity at the lessons in primary school means to combine it in integral system with clearly defined characteristics and logical structure with its subject, object, forms, methods and results. Project activity is always oriented on the individual activity of the pupils and trains them

© ШКІЛЬОВА Г.М., 2015

to use their knowledge from different subject. The author also analyzed the main textbooks for primary school according to the possibilities of the organization of project activities at the lessons in primary school; showed the ways of improving of organization of the project activity at the lessons in primary school.

Key words: *primary school, project, project activity, textbook.*

Постановка проблеми. В умовах роботи за новим Державним стандартом початкової загальної освіти, який розроблений на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, перед сучасним вчителем постає завдання сформулювати в молодших школярів загальнокультурну, громадянську, здоров'язбережувальну, соціальну компетентність, компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій, навчити дітей вчитися самостійно впродовж всього життя.

В останній час увагу дослідників привертає проектна діяльність як ефективний шлях втілення особистісного зорієнтованого і компетентнісного підходу до навчання, тому, з огляду на нові вимоги Державного стандарту початкової освіти, організація проектної діяльності в початковій школі набуває нової актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варіанти використання проектної діяльності розглядаються у працях В. Гузєєва, О. Коберника, І. Лернера, Н. Матяш, М. Павлової, Є. Павлютенкова, Є. Полат, М. Романовської, І. Сасової, Г. Селевка, В. Симоненка, О. Фураєвої, І. Чечель. М. Смирнова звертає увагу на те, що проектна діяльність є одним із варіантів інтеграції таких видів діяльності, як ігрова, навчальна, трудова [7]. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено освіт-

ній і розвивальний потенціал методу проектів (О. Онопрієнко).

Проектна діяльність передбачає формулювання теми, постановку проблеми, аналіз ситуації, визначення завдання, які необхідно вирішувати в ході виконання проекту (організаційні, навчальні, мотиваційні); етапи реалізації проекту та можливі критерії оцінювання рівня реалізації [5].

Метою статті є визначення шляхів реалізації проектної діяльності в школі I-III ступенів і аналіз підручників щодо можливості організації проектної діяльності на уроках в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Л. Хоружа наголошує на тому, що проектна діяльність – це спосіб розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу за допомогою креативних дій і операцій у процесі створення конкретного продукту – проекту, ідеального та реального [10, с. 12].

На думку В. Беспалька, проектна діяльність – це самостійна поліфункціональна діяльність, яка визначає створення нових або перетворення існуючих умов освітнього процесу [1].

Т. Супрун, розглядаючи проектну діяльність у початковій школі, визначає чотири етапи її планування:

1. Пошуковий (вибір теми й обґрунтування назви проекту; формування мети проекту; визначення кола

навчальних предметів; конкретизація способів дослідження проблеми).

2. Підготовчий (створення підгруп учнів; запрошення батьків до співпраці).

3. Технологічний (підбір інформації з тієї чи іншої теми; обробка інформації за темою проекту).

4. Підсумковий (аналіз результатів запропонованого дослідження; узагальнення результатів за темою проекту; внесення пропозицій, надання рекомендацій у формі написання рефератів, підготовки статей) [9, с. 250–252].

Ряд науковців пропонує формулювати дидактичну мету проектної діяльності в чотирьох аспектах: 1) освітньому – передбачає створення в учнів образу цілісного знання та підвищення мотивації учнів для здобуття нових знань; 2) розвивальному – має за мету розвиток дослідних, творчих здібностей особистості; критичного мислення, навичок аналізу та рефлексії; уміння визначати власну позицію, планувати свою роботу й час; комунікативних умінь і навичок; уміння презентувати результати своєї роботи; 3) виховному – включає виховання значущих загальнолюдських цінностей (соціальне партнерство, толерантність, діалог почуття відповідальності, самодисципліни, самоорганізації); 4) соціалізуючому – передбачає вироблення власного погляду на події; усвідомлення значення спільних зусиль, роботи в команді [11].

Проектна діяльність може виконувати такі функції, як: прогностична, дослідна, конструктивна, перетворювальна, нормувальна.

Проектна діяльність у початковій школі реалізується через визначення тем, які є близькими й актуальними для школярів, та може бути проведена у формі уроку або проектного тижня

у школі. Але аналіз педагогічного досвіду учителів-практиків доводить, що навчальні програми і підручники орієнтують учителів на впровадження активних, інтерактивних та рефлексивних методів і технологій навчання, однак кількість завдань, тем є недостатньою за ознаками інтегративного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходів. Часто не створюються в початковій школі педагогічні умови проектної діяльності, такі як актуальність проблеми для учасників, самостійність учнів у визначенні шляхів розв'язання проектної проблеми. Проектна діяльність у початковій школі відбувається несистематично. Вчитель-практик не може відтворювати головні принципи проектної діяльності молодших школярів, заздалегідь спрямовувати дії школяра на пошук проблемного поля. Надмірний покроковий контроль з боку учителя, його поради та рекомендації стримують індивідуальну активність учня, виявлення особистості, ствердження у колективі дітей. Учні починають працювати лише за завданнями учителя, за його вказівками, очікують готові зразки від нього. Таким чином, проектна діяльність поступово перетворюється в навчальну роботу, яка не має нічого спільного з проектною діяльністю молодших школярів. Але потенціал проектної діяльності молодших школярів є дуже великим, тому що він дає змогу молодшим школярам поглибити знання із навчальних предметів, визначає їхні здібності, розвиває інтерес до пошукової, інформаційної, дослідної роботи, формує систему моделювальних, проектних, конструктивних дій, навчає проводити спостереження та робити висновки, залучає до активності, відкриває в учнях здібності лідерів, які вчать організовувати роботу в групах, співпрацювати, відчувати себе

членом команди, брати відповідальність на себе, конкретно і предметно отримувати результат.

Дослідники звертають увагу на таку особливість навчальних проектів в початковій школі: на відміну від наукових знань, проект перевіряє знання з погляду їх реалізації, а не на істинність; поєднуються знання про діяльність та мислення із знаннями про об'єкти діяльності ("не тільки знаю, що робити, а й усвідомлюю, для чого і як це робити"); враховуються відмінності та множинні позиції учасників та їх ставлення до об'єкта (принципи множинних уявлень та знань, які мають відношення до одного об'єкта); об'єднання різних знань здійснюється за схемою самої діяльності [5].

Г. Соценко, О. Стребна стверджують, що проект завжди орієнтований на самостійну діяльність школярів, яка реалізується шляхом використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання і передбачає необхідність інтегрування знань, умінь використовувати знання з різних галузей науки, техніки [8, с. 3]. Це інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку самостійності учня початкової школи в досягненні нового, стимулюючи його природну допитливість та творчий потенціал (І. Єрмаков) [3]. Проект спрямований на зв'язок з реальною життєвою практикою, створює умови для творчої самореалізації молодших школярів, підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей (С. Вірста) [2, с. 54].

Теми проектів можуть бути запропоновані учнями, стосуються з нагальних проблем та життєвих обставин. Проекти можуть бути класифіковані як навчально-інформаційні, довідкові, контрольні, навчально-освітні та ін.

Щоб активність учасників проекту

була дуже високою, пропонують використовувати декілька методичних прийомів: командно-рольовий характер захисту проектів, періодична зміна керівників, призначення доповідача в останній день підготовки проекту, співбесіда як допуск до захисту [5].

У початковій школі найчастіше розробляються проекти, пов'язані з певними початковими темами. О. Онопрієнко, О. Кондратюк [6, с. 12] звертають увагу на те, що учні перших класів не мають достатнього досвіду з розробки проектів, тому вчитель безпосередньо здійснює координацію. Він обирає тему проекту, яка підпорядковується не лише інтересам учнів, а й потребам конкретної освітньої ситуації. Учитель самостійно ставить дидактичну мету проекту, формулює провідне проблемне питання та методичні завдання. У ході розробки проекту вчитель допомагає учням визначити джерела необхідної інформації, серед яких є шкільні підручники для початкової школи. Так, наприклад, вчитель початкових класів пропонує ідею дослідного проекту "Історія досягнень", метою якого є вивчення фактів із життя людей, які стали у своїй справі найкращими. Учні можуть виконувати інші проекти за темами: "Подорож дощової краплинки" (ігровий проект, 1-й клас), "Рослини-рекордсмени" (інформаційний проект, 2-й клас), "Звідки походить моє прізвище?" (пошуковий проект, 3-й клас), "Збереження природи нашого краю" (дослідницький проект, 4-й клас). Теми для проектів зазначені у підручниках "Я і Україна".

Учителі початкових класів пропонують виконання проектів учням за іншими предметами на підставі використання змісту навчального матеріалу підручника "Читанка". Наприклад, за розділом "Сторінки історії" вчитель пропонує розробити інформаційний

проект, який присвячений цікавим історичним фактам або важливим подіям. Проект матеріалізується від ідеї до задуму у вигляді альманахів, класної газети, усних журналів, виставки малюнків. Молодші школярі можуть розробляти проекти “Герої книжок – у мультфільмах” (пошуковий проект, 1-й клас), “Зимові свята в Україні” (ігровий проект, 2-й клас), “Чарівні перетворення в казках” (інформаційний проект, 3-й клас), “Квітковий календар” (творчий проект, 4-й клас) та інші.

Підручник “Рідна мова” теж містить навчальний матеріал для розробки проектів молодшими школярами. Так, наприклад, у ході вивчення теми “Мова і мовлення” учні виконують проект про виникнення мов, місце української мови в системі європейських мов, виконуючи дослідні проекти “Як писали наші предки”, “Звідки до нас прийшли літери”, “Українські слова в іноземних мовах”. Для школярів доступно виконання таких проектів: “На планеті Невивчених правил” (ігровий проект), “Українські слова в іноземних мовах” (інформаційний проект).

Підручник “Математика” для початкової школи має теми, які можуть бути основою для створення проекту молодшими школярами. Так, наприклад, для створення учнями прикладних проектів за “Математичні загадки” є відповідний навчальний матеріал. Створення пошукових індивідуальних або колективних (групових) проектів таких як: “Математика в казках”, “Математика в побуті” (пошуковий проект), сприяє виготовленню дітьми дидактичного ілюстративного матеріалу, який є корисним на уроках.

Багатим на проекти та на проектні ідеї є підручник “Основи здоров’я”. Цей навчальний предмет пов’язаний

із суб’єктивним досвідом молодшого школяра, тому актуальним є створення проектів за такими темами, як “Вороги-невидимки” (інформаційний проект), “Город на підвіконні” (прикладний проект), “Дерево здоров’я” (творчий проект), “Небезпечні речовини у квартирі” (прикладний проект), “Найдавніший транспорт нашого міста” (пошуковий проект), “Чи будь-яка мінеральна вода корисна?” (дослідний проект).

Таким чином, проект – це можливість дитини зробити щось самостійно чи у складі групи. Проект допомагає виявити нахили і здібності дітей, самотвердитися, своєчасно застосувати їх життєвий досвід. Проект мотивує дитину на його створення, спрямовує дії молодшого школяра на розв’язання проблеми, яка за характером може бути прикладною, інформаційною, пошуковою, творчою, ігровою. Проектувальна діяльність сприяє навчанню школяра планування, конструювання подумки, досягнення мети та виконання завдань у зазначений термін.

Але аналіз педагогічного досвіду учителів-практиків свідчить про те, що визначення тем з проекту часто відбувається інтуїтивно. Бракує методичної літератури стосовно початкової школи. Це впливає на те, що важливі складові щодо створення проекту, такі як планування, вироблення критеріїв оцінювання результатів, залишаються поза увагою учителів-практиків. Робота над проектами несистематична та повною мірою не розкрита для молодших школярів. Також спостерігається робота над проектом “заради самого проекту”, яка спрямована тільки на зовнішню форму на шкоду його змістовому наповненню. Вчитель-практик недостатньо чітко визначає цілі, які повинні бути досягнуті молодшим школярем та є рушійною силою про-

екту.

Проект являє собою єдине ціле, має свою динамку створення, виконується впродовж визначеного часу і закінчується, коли досягнуто його основні цілі. Проект є суттєвим фрагментом проектування, існує рівно стільки часу, скільки потрібно для одержання кінцевого результату.

Отже, суттєвими ознаками проєктів є: орієнтація на майбутнє, оптимальність, гнучкість, конкретне розв'язання проблем, визначення перспектив; цілісність, варіативність, відсутність суперечностей, мобільність, новизна. Проект передбачає чітке формулювання мети – результату в розв'язанні учнем життєвої проблеми. Працюючи над проектом, учень завжди виконує комплекс дій, що спрямовані на відтворення задуму та бажаного результату, який задовольняє особистісні або колективні інтереси. Проекти допомагають розвивати в учнів початкової школи самостійність, формують систему моделювальних, проєктних, конструктивних, оцінних дій, сприяють бути наполегливим у досягненні мети. Головна вимога при роботі з проєктами – це забезпечення системності у здобутті монопредметних, міжпредметних, надпредметних знань, які дають учню змогу бачити цілісну картину світу та гармонізують уявлення дитини про себе, природу, світ та їх взаємодію у просторі і часі.

Таким чином, “робота над проєктом – це особистісно орієнтоване на-

вчання учня на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів, а для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками” та робота, спрямована на практичний результат [4, с. 14].

Висновки. Отже, проєктна діяльність молодших школярів за своїм складом є поліфункціональною, спрямовується освітньою, розвивальною, виховною та соціалізуючою цілями, містить організаційні, навчальні, пізнавальні, мотиваційні завдання, виконується етапами. Центральним компонентом проєктної діяльності є створення проєкту на основі проєктування, яке поєднує в собі ціннісно-змістові основи навчання, діяльнісний, особистісно зорієнтований та компетентнісний підходи.

Організувати проєктну діяльність на уроках в початковій школі – це означає упорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою, тобто виокремити суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи діяльності, її результат. Процесом її здійснення є повний, завершений цикл продуктивної діяльності, що реалізується за певний проміжок часу. Предметом виступає сама проєктна діяльність як новий тип організаційної культури діяльності, метою якої є оволодіння суб'єктом методологією проєктування на теоретичному, практичному і творчому рівнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Изд-во Ин-та профессионального образования Министерства образования России, 1995. – 336 с.
2. Вірста С.Є. Інноваційне навчання: метод проєктів / С.Є. Вірста // *Нові технології навчання*. – 2007. – № 50. – С. 54–58.

3. Єрмаков І. Компетентісний потенціал освіти: проектні засади / І. Єрмаков // *Рідна школа*. – 2006. – № 12. – С. 49–51.
4. Карандаш С.М. Проектна технологія: від теорії до практики / С.М. Карандаш // *Початкове навчання та виховання*. – 2008. – № 19–21. – С. 14–15.
5. Лозбичева Е.А. Метод проектов в образовательном процессе [Електронний ресурс] / Е.А. Лозбичева. – Режим доступу: <http://www.pencilclass.ru/pages/62457>.
6. *Проекти в початковій школі. Тематика та розробки занять : посібник* / [уоряд. О. Онопрієнко, О. Кондратюк]. – К. : Шкільний світ, 2008. – 127 с.
7. Смирнова М.А. Возможности проектного обучения при подготовке студентов в техническом вузе [Електронний ресурс] / М.А. Смирнова // *Наука, образование, общество : Интернет-журнал СахГУ*. – Режим доступу: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=12/>.
8. Соценко Г. Метод проектів. Сутність, вимоги до використання, етапи роботи / Г. Соценко, О. Стребна // *Початкова освіта. Методичний порадник*. – 2006. – № 40. – С. 3–8.
9. Супрун Т. Планування проектно-тематичної діяльності у початковій школі / Т. Супрун // *Проектна діяльність у ліцеї: компетентісний потенціал, теорія і практика : наук.-метод. посіб.* / [за ред. С.М. Шевцової, І.Г. Єрмакова, О.В. Батечко та ін.]. – К. : Департамент, 2008. – 520 с.
10. Хоружа Л. Проектна культура вчителя: етичний компонент / Л. Хоружа // *Шлях освіти*. – 2006. – № 4. – С. 11–15.
11. Як сформулювати дидактичну мету проектної діяльності. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ped.sumy.ua/index.php?com_content&view=article&id=1216:2010-03-15-18-20-20&catid=18:2009-05-23-07-15-48&I.

2.
ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ,
СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ:
ВИМІРИ ТРЕТЬОГО
ТИСЯЧОЛІТТЯ

ГРАБОВСЬКА С. Л.,
кандидат філософських наук,
доцент,
завідувач кафедри психології
філософського факультету,
Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м. Львів

ОСТРОВСЬКА К. О.,
доктор психологічних наук,
доцент, професор,
кафедра психології,
філософський факультет,
Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м. Львів

СТОСУНКИ ФІЛОСОФІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ЕПОХИ ПОСТМОДЕРНУ: ОСТАТОЧНЕ « РОЗЛУЧЕННЯ » ЧИ НОВИЙ ЕТАП ЗБЛИЖЕННЯ?

У статті ведеться пошук концепцій та ідей, що можна розглядати як моменти зближення психології та філософії епохи постмодерну. Попри декларовану філософами-постмодерністами антипсихологічність, філософія і психологія демонструють взаємопроникнення та взаємодоповнення ідей та підходів.

Ключові слова: філософія, постмодернізм, психологія, конструктивізм, конструкціонізм.

В статье ведется поиск концепций, которые можно рассматривать как моменты сближения психологии и философии эпохи постмодерна. Несмотря на декларируемую философами-постмодернистами антипсихологичность, философия и психология демонстрируют ныне взаимопроникновение и взаимодополнение идей и подходов.

Ключевые слова: философия, постмодернизм, психология, конструктивизм, конструкционизм.

Nowadays, postmodernism has become a valuable scientific, literary and philosophic trend. Despite the declared anti-psychologism, postmodern philosophy is in fact connected tightly with psychological concepts, and often seeks for answers on psychological questions. That is why, the present paper is dedicated to ideas that can be considered as points of convergence of psychology and philosophy of postmodernism. It highlights several core concepts that are common to postmodern philosophy and psychology, such as schizoanalysis, relativity of psychiatric norm, social constructionism and constructivism, etc. Moreover, it shows that many philosophical methods of postmodernism may be useful in psychological practice and theoretical research. So, despite the separation of psychology and philosophy of modern age, in postmodern, they seem to come in touch again.

Key words: *philosophy, postmodernism, psychology, constructionism, constructivism.*

Постановка проблеми

Проблема «стосунків» між філософією та психологією актуальна на протязі усього часу існування психології як окремої науки, як прийнято говорити, у власних межах. Ідеї Г.І. Челпанова про емпіричну психологію як науку про душевні явища, що з необхідністю приводять до філософського аналізу феномену душі або до філософії духу [7], не лише не втратили актуальності, але й надихають шукати моменти зближення філософії і психології в складній, неоднозначній, буремній епосі постмодерну.

Постмодернізм як заперечення культури, філософії та методології модернізму виглядає як «заперечення заперечення»: якщо модернізм заперечував попередню культуру (академізм, позитивізм, сцієнтизм тощо), то постмодернізм фактично їх відроджує, використовуючи надбання минулого, нехай іронічно, з доповненнями та своєрідними інтерпретаціями, інверсіями, на перший погляд, дивними поєднаннями. Попри декларовану філософами-постмодерністами ан-

типсихологічність, у цьому напрямі використовують значно більше суто психологічних понять та підходів, ніж у філософських течіях епохи Нового часу та Модерну. Так, наприклад, Ж. Батай дає дуже цікаве визначення неврозу як боязкого переживання глибин неможливого, Р. Барт намагається з'ясувати особливості феноменів задоволення та насолоди, Ж. Делез і Ф. Гваттарі розробляють своєрідну форму теоретичного підходу з певним практичним застосуванням – шизоаналіз, Ю. Крістева у створеному нею семаналізі поєднує структуралізм, лінгвістику з психоаналізом, Ж. Деріда природу Психеї вбачає у створенні Іншого, М. Фуко глибоко вивчає проблему психічного здоров'я особистості, історію розвитку психіатрії, проблему керування собою та іншими тощо. Цей список можна продовжувати і продовжувати. Отож в постмодернізмі відбувається зближення психології та філософії, хоча попередні сто років психологія активно намагалася відокремитися від філософії, знайти свій особливий шлях, виробити власну своєрідну методологію дослідження

людської свідомості. Отож, спробуємо окреслити найбільш виразні моменти цього зближення.

Дж. Морс в „Енциклопедії постмодернізму” закидає психології невігластво щодо об’єктивності і суб’єктивності [6]. Яку реальність вивчає психологія: об’єктивну чи суб’єктивну? Чи можна вважати методи дослідження, якими послуговуються психологи, об’єктивними? Чи можна вважати об’єкт та предмет в психологічних дослідженнях незалежними від дослідника? Психологічне дослідження видається з одного боку суб’єкт-суб’єктивним (людина вивчає людину), а з іншого – суб’єктивно-суб’єктивним (бачення однієї людини у певний спосіб трактує інша). Об’єктом дослідження психологи на загал «домовилися» вважати не людину (або групу людей), а певні психічні феномени, чим нібито роблять дослідження об’єктивним. Але суб’єктивність дослідженого цим «знешкодити» не вдається: відповідаючи на запитання опитувальників, виконуючи завдання, поставлені дослідником, досліджуваний керується не лише своїм баченням змісту завдань, але й тим, наприклад, як йому хочеться виглядати в очах дослідника, який має актуальний настрій, самопочуття, як ставиться до участі в дослідженні тощо. У боротьбі за об’єктивність психологи останні десятиліття усе більше нагадують соціологів: намагаються досліджувати достатньо великі групи людей, застосовують репрезентативні вибірки, усе активніше використовують для опрацювання емпіричних даних різноманітні методи математичної статистики. Але суб’єктивність психологічного дослідження не обмежується суб’єктивністю відповідей досліджуваної особи: як не намагається дослідник, але позбутися власної суб’єктивності йому також остаточно

не вдається. Дослідник сам визначає свій об’єкт і предмет, в експерименті створює умови для вияву тих чи інших досліджуваних явищ, зрештою, інтерпретує на свій смак отримані результати. Навіть за умови використання методів статистичного аналізу отриманих емпіричних даних, психолог залишає за собою останнє слово в поясненні результатів. Як тут чітко визначити, що в дослідженні – об’єктивне, а що – суб’єктивне?

Отож, «за замовчуванням» у психології давно вже панують принципи, які окреслюють як засади постмодернізму: заперечення абсолютизації, невпевненість, відносність істини, апофеоз безгрунтовності, ідея про те, що подія завжди випереджає теорію, сумнів як головний метод пізнання тощо. Окрім того у психології з самого початку її існування у власних межах як самостійної науки не було визнано загальним певний предмет і підходи до його дослідження. Пліуралізм підходів та теоретичних парадигм у психології можна вважати її нормальним, звичним станом. Тому і цілісної категоріальної системи фундаментальної психології досі не створено. Коли психологи захоплюються ідеєю необхідності створення такої системи і формулювання загальних законів функціонування психічного, то власне це нагадує порівняння науки з детективом та науковою фантастикою (Ж. Делез). Показовими у цьому плані є ідеї Р.Р. Гарифулліна, який ратує за створення власне психологічного категоріального та понятійного апарату, відмову від використання понять і термінів інших природничих наук, та водночас обстоює ідею створення нанопсихології, як науки, що вивчає надсвідомі процеси принципово аструктурної психіки людини, кореляції між наноструктурними перетвореннями

та психічними і психофізіологічними процесами [2, 3], при тому активно використовуючи термінологію не лише фізіологічну, а й запозичену з фізики, кібернетики, математики та інших наук.

Диференціація як виокремлення щоразу нових наукових галузей та інтеграція різних (у тому числі і фундаментальних) наук давно уже нікого не дивує. Психологія не становить виключення у цьому плані: від самого початку психологія користалася з різних джерел (філософії, фізіології ВНД, психіатрії, соціології, педагогіки тощо). Понятійний апарат психології поповнювався не лише з перелічених наук, а й з фізики (поняття поля, валентності, локомоцій, ізоморфізму), математики, кібернетики тощо. Зрозуміло, що наявність власного понятійного апарату, який однозначно окреслює феномени, що вивчаються, дозволило б позбавитися багатьох проблем та не вельми плідних дискусій. Але слушною видається відома метафора Е. Гусерля: між світом і реальністю – глибоке провалля сенсу. Навіть якщо уявити таку фантастичну ситуацію, що психологи домовились би про систему однозначних визначень фундаментальних понять та категорій, сенс, який кожен напрям (а з-поміж представників напряму і майже кожен вчений!) вкладає у ці терміни, буде різний, оскільки позиція буде визначати бачення і трактування досліджуваних явищ та інтерпретацію понять, які застосовують.

Часто філософію постмодернізму називають рефлексією рефлексії науки, оскільки філософію звикло окреслюють як рефлексію науки. Якщо раніше наука відігравала роль дзеркала, в якому відображався світ, то постмодернізм хоче дзеркало зробити точкою відліку та критерієм істини.

Незважаючи на те, що постмодернізм проголошує ідею Розуму вищою за Практичний розсудок з його оціночними дихотоміями «добро - зло», «раціональне - ірраціональне», «дух - матерія», «ідеальне - матеріальне», «старе - нове», «чоловіче - жіноче» тощо, у його власному Задзеркаллі критерієм істини стає переживання, почуття (пригадаємо «еротику тексту», ідею насолоди, прагнення перетворитися у текст (за Р. Бартом) тощо, а це уже безсумнівно «терени» психології.

Багато ідей та підходів філософії постмодерну легко проінтерпретувати у психологічному контексті, і їх активно застосовують психологи у своїх дослідженнях. Це синергетика, ітіка та іміка, конструктивізм та конструкціонізм тощо. Психологічну інтерпретацію легко знайти для таких метафор як ризома, номад, долання нездоланної межі (трансгресія), дискурс, доля тощо. А такі феномени як ідентичність особистості, мова, комунікація, що дедалі більше стають популярними предметами дослідження філософів, психологія давно «приватизувала».

Важливим полем зближення філософії та психології на теренах постмодерну є запропонований у 70-х роках Ж. Делезом та Ф. Гваттарі шизоаналіз, що побачив світ у двотомнику «Капіталізм і шизофренія» («Анти-Едип» (1972), «Тисяча плато» (1980) та у роботі Ф. Гваттарі «Машинне несвідоме. Начерк шизоаналізу» (1979). Автори розглядають шизофренію не як традиційний психіатричний діагноз, а як продукт жорстокого гноблення, тиранії, деспотії. Суспільство не просто об'єднує людей і сприяє їхньому розвитку, а є передовсім машиною для продукування бажань, серед яких найпотужніші: «прагни», «бажай», «візьми», «придбай», «привласни».

Шизофренік, згідно цього підходу, не хвора людина з психіатричним діагнозом, а особа, що хоче жити за власними, а не нав'язаними ззовні бажаннями, має власне бачення світу і свої критерії оцінки подій та явищ.

Автори шизоаналізу вважають базою усіх природних та соціальних зв'язків сексуальний потяг та породжені ним імпульси. Ця активність несвідома. Власне несвідоме породжує циклічний саморух особистості завдяки сексуальним бажанням. Людина повинна довіряти цим своїм потягам і керуватися ними, плануючи дії та приймаючи рішення.

Поеднуючи положення теорії суспільного виробництва К. Маркса та психоаналітичну концепцію сексуального потягу, Делез та Гваттарі розробили багатомірну концепцію «машини, що бажає», яка є суб'єктом автоматичного (машинного) процесу. Цей процес вони трактують як модель механізмів функціонування несвідомого. Описана ними система «машини, що бажає» має такі складники: «машини-органи» – виробництво і життя загалом; «тіло без органів» – втілення антивиробництва, стерильна непродуктивна актуалізація інстинкту смерті, стагнація; «машина бажання» – продукування бажань, які функціонують лише у пошкодженому, зіпсованому стані.

Компоненти машинного процесу іманентно суперечливі, вони взаємно тяжіють і взаємно виключають, відштовхують одне одного. Це породжує конфлікт між складовими і всередині кожного елементу процесу продукування бажань. На основі цієї діалектики розроблена типологія «машин бажання», що описують її як процес в історичному контексті.

Головним способом вивільнення бажань є «вислизання» від будь-якої

визначеності, певності. Ф. Гваттарі має на меті побудувати «об'єктивно-суб'єктивну» метамодель несвідомого через глибоке та глибинне дослідження соціуму, в якому це несвідоме формувалося під впливом виховних, медичних закладів, ЗМІ тощо. Він пропонує замінити термін несвідоме терміном екстра-свідомість, оскільки це не просто «чорний ящик», або відсутність свідомості, а «екстракт», «квінтенсенція» найважливіших функцій свідомості [4].

На противагу прихильникам нейро-лінгвістичного програмування, Ф. Гваттарі стверджує, що карти співпадають з територіями: опис, «картографування» суб'єктивності тотожні створенню суб'єктивності. Несвідоме, за цією концепцією, завжди має колективний характер, оскільки породжено культурою, яку асимілює конкретна особа. Отож практика шизоаналізу полягає у тому, щоб впорядкувати функціонування особистості, а не докорінно її змінювати. Для клієнта добрим є те, що його робить задоволеним, щасливим, оскільки поняття норми відносно (у кожної людини «норма» індивідуальна). Тому завжди особистість слід розглядати у системі її зв'язків. «Машина» – це абстрактний ансамбль різномірних компонентів. За Ф. Гваттарі, психічні розлади виникають, якщо «абстрактні машини» ламаються, проблематичність «згущується», концентрується, людина перестає бути гнучкою, втрачає здатність давати собі раду з розв'язанням проблем. Отож, виникає необхідність створення інструменту дешифровки, прагматичного моделювання зв'язку між «абстрактною машинністю» і екзистенційними теоріями. Власне мова здатна структурувати первинні хаотичні несвідомі процеси. Суб'єктивність як сукупність процесів детериторіалізації,

багатократно (ризотно) заплутаних переміщень екзистенційними територіями створює умови до енергетичної дискурсивації продуктивного розвитку особистості.

Ідея відносності поняття психічної норми не нова для психології та психіатрії. Проблема природи, структури, механізмів та функцій несвідомого дискутується психологами впродовж усієї історії психології як науки.

Важливими як для філософії постмодерну, так і для психології цього ж напрямку є ідеї соціального конструктивізму і конструкціонізму. Прихильники ідеї соціального конструктивізму П. Бергер і Т. Лукман трактують пізнання як активне конструювання емпіричної дійсності через соціальні взаємини, в які суб'єкти пізнання вступають у процесі комунікації. Реальність конструюється самим суспільством, а не відображається у процесі пізнання [1]. Загалом ці ідеї для філософії та психології не можна вважати кардинально новими. Досить пригадати відоме твердження Протагора про те, що людина – міра усіх речей: існуючих, у тому, що вони існують, та неіснуючих, у тому, що вони не існують, та ідею Дж. Берклі про те, що бути – означає бути сприйнятим. Конструкціонізм як підхід, світобачення та, як часто зазначають дослідники, своєрідний безперервний діалог різних позицій, полягає у припущенні, що пізнання світу не є відображенням реальності або фіксуванням об'єктивних закономірностей, а є описом або тлумаченням світу, яке створюють люди, виходячи з їхнього бачення, що базується на конкретній культурі та стосунках цих людей з іншими. Ж. Дерріда зазначає, що текст деконструює, заміщає свій зміст, свій сенс і значення лише в ході нескінченного процесу самовіднесення. С. Фішп, вивчаючи

проблему декодування сенсу тексту читачем, стверджує, що текстуальний сенс за своєю природою є соціальним сенсом. Отож соціум інтерпретує тексти та робить їх взаємоприйнятними для членів соціуму. У цьому плані цікавими видаються ідеї М. Фуко, що доводить наявність зв'язку мови з системою владних стосунків та системою влади загалом. Отож, конструкціонізм пов'язує інтерпретацію суб'єктами подій та явищ свого життя з соціальними практиками і стверджує залежність соціальних стосунків від фіксування певних подій в тексті (описі), що завжди має суб'єктивне забарвлення.

Нагадаємо, що подібні ідеї містяться і у роботах Г.І. Челпанова, де проводиться думка про те, що людина сама творить, конструює зміст свого пізнання за допомогою мислення, отож створює світ, який пізнає. Предмети – сума відчуттів людини, ознаки, які приписують фізичним явищам – це певні відчуття, матеріальні речі люди пізнають через психічні стани, а не безпосередньо. Тому свідомість людини – не що інше, як психічна реальність [7].

У світовій психології ідея активного вибудовування суб'єктом знань у формі конструктів, що моделюють досвід цього суб'єкта пізнання, побутує з робіт Ж. Піаже, який розглядав інтелект як засіб адаптації людини до світу, завданням якого є створення ефективних пізнавальних схем, та Д. Келлі, що створив теорію особистісних конструктів, своєрідної форми організації психічних процесів особи, яка дозволяє передбачати та реалізовувати майбутні події через певну організацію поведінки та ситуації. За ідеєю Д. Келлі, кожна людина створює для себе образ довкілля за допомогою власної унікальної системи категоріальних шкал. На основі цього образу

особа формулює гіпотези про можливий перебіг подій та вибудовує певні поведінкові стратегії, приймає рішення про розв'язання проблем.

На думку відомого прихильника ідеї конструкціонізму К. Дж. Гергена (Джерджена), соціальні науки, які відкрито або приховано містять цінності та опис соціальних норм поведінки, не відображають та не описують соціальної реальності, а створюють її. Терміни психології історично та культурно зумовлені і тому їхнє виникнення закономірне у певний час і за певних історичних обставин. Наприклад, поняття конформізму, когнітивного дисонансу, каузальної атрибуції тощо несуть як негативне оціночне навантаження, так і створюють певну поведінкову, регулятивну настанову [5, 10].

Конструкціонізм у психології базується на таких положеннях:

- *практичний емпіризм*, що полягає у вимозі використовувати психологічні теорії та засоби емпіричного пізнання для розв'язання конкретних нагальних проблем, а не намагатися створювати загальні теорії та шукати загальні закономірності;
- *концептуальні нововведення*: оскільки мова є найважливішим інструментом міжособових комунікацій, наукова мова психології має вносити певні зміни у культуру і за її посередництвом у стосунки між людьми. Отож, бачення, зафіксоване і оприлюднене в певному дослідженні, стає текстом, доступним для інших, і може бути використане як потужний культурний ресурс для розв'язання різноманітних практичних проблем;
- *ціннісна рефлексія*, як визначення вартісності наукових досягнень через моральні критерії та практичні результати їхнього застосування [8].

Застосування цих положень у конкретних психологічних дослідженнях надихає створення нових форм аналізу. Так, Р. Харре створив дискурс-аналіз, що полягає у вивченні способів конструювання «Я» в процесі спілкування, різноманітних взаємодій та «саморозповідей» особи про свій досвід, свої переживання, свої враження. Головна функція дискурс-аналізу – переводити образи в буттєву форму, створювати структуру реальності шляхом постулювання та узагальнення значень, виходячи з бачень учасників процесу комунікації. На основі цього процес навчання трактується як опанування ментальними моделями світу на базі раніше засвоєного досвіду.

Людина, стверджують конструкціоністи, породжена соціальним контекстом, є функцією особистої історії та розвитку культури. Отож, за такого підходу цілком природною видається методологічна вимога вивчати людину через призму стосунків, що віддзеркалюють внутрішню картину суб'єктивного досвіду особи. Тому прихильники конструкціонізму у дослідженнях надають перевагу якісним методам дослідження, аналізу розповідей, самопрезентацій, наративу, тоді як попередники переважно базували (та активно продовжують нині) свої дослідження на біхевіоральній або диспозиційній парадигмі, що абсолютизує кількісні методи дослідження, перетворює математичні методи опрацювання даних у єдиний переконливий та безпомилковий критерій валідності результатів дослідження.

Показовим є конструкціоністський підхід до роботи з клієнтом, сформульований В. Вацлавіком, що вважає найважливішим завданням психотерапевта навчити клієнта створювати альтернативні конструкції (описи) світу, ситуації, в якій клієнт не може

дати собі раду, визначити своє місце в системі стосунків з довкіллям, навчитися чітко формулювати проблему і, змінюючи кут зору, побачити проблему з різних сторін, що може допомогти у її конструктивному розв'язанні власне для клієнта [9]. Конструювання біографічного опису у наративах дозволяє знайти оптимальні для клієнта версії актуальної поведінки та її самооцінювання і ставлення до ситуації, що і забезпечує психологічне благополуччя та зарадність особи.

Висновки

Спроба досягнути вплив постмодерної філософії на сучасну психологію наштовхує на думку, що «нерівноправність» стосунків цих наук, яка спонукала до створення Філософії психології, має бути подолана створенням Психології філософії. Предметом психології філософії мали би бути психологічні механізми виникнення та розвитку різноманітних філософських поглядів та течій, психологічні особливості особистості авторів філософських концепцій та соціально-психологічний контекст їхнього життя, що дозволило б глибше зрозуміти сутність їхніх поглядів, спробувавши поглянути на світ їхніми очима і зрештою зрозуміти, чому, намагаючись знайти спільну для усіх абсолютну іс-

тину, люди роблять це щоразу інакше, проголошуючи толерантність як принцип, абсолютизують свій кут зору. Зрештою, засадничо виголошений філософами-постмодерністами антипсихологізм, як принципове заперечення суб'єктивного чинника в інтерпретації феноменів культури, привів до створення ними шизоаналізу, комунікаційної філософії, аналізу власне психологічних феноменів, таких як ідентичність, особистість, відчуття, почуття, мовлення тощо. Практично кожен філософ-постмодерніст аналізує феномени та процеси, що лежать в полі предмету психології, намагається використати психологічні підходи та методології до дослідження цих феноменів, поєднати з філософським контекстом. Доля філософії та психології споконвіку не просто перетинаються, а йдуть одними стежками, оскільки, як не намагаються розвести об'єкт і предмет цих наук, це не вдається: як не можна розірвати систему «людина – світ, в якому вона живе», так неможливо й докорінно роз'єднати філософію та психологію. Опис ідей переважної більшості видатних психологів можна знайти не лише у підручниках та монографіях з історії психології, а й у книжках під назвою «Історія філософії».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / Пер. с англ. Е. Руткевич; Моск. филос. фонд. – М.: Асадетіа-Центр; Медиум, 1995. – 323 с.
2. Гарифуллин Р.Р. Непредсказуемая психология. О чем молчал психотерапевт / Р.Р. Гарифуллин. – Казань: Каз.ун-т, 2003. – 384 с.
3. Гарифуллин Р.Р. Постмодернистская психология или язык и алгоритмы искусства в психологии / Р.Р. Гарифуллин // Образование и культура постмодерна: сб. статей / Казан. Гос. ун-т. – Казань: Каз.ун-т, 2005. – С. 48-50.

4. Гваттари Ф. *Машинное бессознательное. Очерки по шизоанализу* // Архетип. – 1996. – № 3-4. – С. 95-103
5. Джерджен К. Дж. *Социальный конструкционизм: знание и практика: Сб. статей* / Пер. с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. А.А. Полонинникова. – Мн. : БГУ, 2003. – 232 с.
6. Морс Дж. Р. *Психология* // *Энциклопедія постмодернізму* / За ред. Ч. Вінквіста, В. Тейлора. – К., 2003. – С. 345-349.
7. Челпанов Г.И. *Психология. Философия. Образование* / Г.И. Челпанов. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – 520 с.
8. Якимова Е. В. *Социальное конструирование реальности: социально-психологические подходы: науч.-аналит. обзор* / Е.В. Якимова // РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. – М.: ИНИОН, 1999. – 115 с.
9. Gergen K.J. *Realities and relationships: soundings in social construction* / K.J. Gergen – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1997
10. *Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know?* (ed. Watzlawick P.). – N.Y., 1984. – 352 p.

ІЛЬНИЦЬКА Л. В.,
кандидат філософських наук,
м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ КОНТЕКСТУ ДУХОВНО-РЕЛІГІЙНОЇ РОЗМОВИ З ДІТЬМИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

У межах даного дослідження вперше аналізується важливе виховне значення саме засобів образотворчого мистецтва, адже, виконуючи роль інструментів налаштування на релігійний зміст, вони супроводжують належний рівень відкриття дітьми духовної символіки, а завдяки дидактичному підґрунтю сутність “художньо-релігійного образного світу” перевтілюється у особливу авторську понятійну систематику.

Ключові слова: художньо-релігійний образ, благовіщення, духовно-дидактична розмова, пізнавально-виховне спілкування.

В данном исследовании впервые анализируется важное воспитательное значение изобразительных средств искусства, так как, исполняя роль инструментов введения в религиозный контекст, они открывают определенный уровень овладения детьми представлений о духовной символике, а благодаря дидактическому содержанию сущность “религиозно-художественного мира” преобразуется в особенную авторскую понятийную классификацию.

Ключевые слова: художественно-религиозный образ, благовещение, духовно-дидактический разговор, познавательно-воспитательное общение.

In the given research important educational value of means of art as, playing a role of tools of introduction in a religious context for the first time is analyzed, they open certain level of mastering by children of representations about spiritual symbolics, and thanks to the didactic content the essence of “the religious-art world” changes in especial author’s conceptual classification. The author of this article shows value of principles of education by art, thus opens wide amplitude of those means which use allows to come nearer to monumental symbols of heavenly spiritual force most harmoniously.

Key words: art-religious image, annunciation, the spiritually-didactic conversation, the process of the informative-educational dialogue.

Постановка проблеми. Налаштування дитячої аудиторії на відкриття багатоаспектних значень духовно-релігійного світу можливе завдяки використанню цілого ряду методологічних механізмів. В даному разі інноваційна наочність принципів виховання мистецтвом відкриває широку амплітуду саме тих засобів, звернення до особливих значень яких і дозволяє гармонійно наблизитися, в межах проведення пізнавально-виховного спілкування, до сакраль-но-монументальних символів мистецько-релігійної величі людства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Стосовно зазначеної проблематики існує обмежена кількість наукових джерел. В найпершу чергу слід наголосити, що сучасна західно-європейська наукова школа демонструє більш потужні та захопливі теоретико-практичні відкриття [1, 2], які під час проведення дослідницької роботи вдало поєднують і вирішують одночасно дидактичні та мистецтвознавчі завдання і при цьому шукають спосіб пластичної узгодженості при адаптуванні отриманих результатів задля цікавого донесення своїх ідей до дитячої аудиторії.

Невирішені раніше частини загальної проблеми, яким присвячується стаття. В проведеному дослідженні вперше виявлені безпосередні можливості образної мови мистецтва,

аналітично-ілюстративні елементи якої, дозволяють більш поглиблено обговорювати навіть з дітьми дошкільного віку безмежні значення духовно-релігійного світу.

Мета та завдання запропонованої наукової роботи визначаються необхідністю розгалуженого погляду на дослідження контексту значення проведення духовно-релігійної розмови з дітьми засобами мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Відношення до пошуку справжнього одухотвореного сенсу життя укорінено у традицію всебічного виховання індивідуально-особистісного потягу до неоціненого спілкування зі справжніми ідеалами буття, які належним чином є присутніми в образному сенсі у мистецькому довершеному багатоманітті яскравих вимірів, що спрямовують навчально-освітній процес у необхідну площину самостверджених сакраль-но-обумовлених істин. Варто підкреслити, що дивовижна необмеженість строкатих живописних зразків приховує дидактичну сутність простого звернення до дитячого світу безпосередніх вражень. Цінність впливу самобутньої мови мистецтва на входження у релігійний контекст є маловивченою проблематикою, а безкінечний рівень мистецьких прикладів встановлює дослідницький взаємозв'язок з мистецтвознавчими та релігієзнавчими теоретичними джерелами. Вітчизняна наукова школа, на жаль, мало приді-

ляє уваги зазначеному колу проблем, а в середовищі західно-європейського поступу сформувався не стільки напрям аналітичної роботи, скільки «культура дидактичної системності» у розгорнутих розробках вдало підбраного та переконливо представленого педагогічного матеріалу, де предмет живописного арсеналу подається задля першого ознайомлення відповідно за віковими потребами у вельми спрощеному вигляді, а певні періоди історії мистецтва – Середньовіччя, Відродження та деякі особливі індивідуальні мистецькі пошуки більш новітніх течій та напрямків мистецтва аналізуються на підставі звернення видатних діячів пензля до відкриття у своїй творчості релігійної основи просвітленої мудрості священних символів. Таким чином, ці зарубіжні авторські здобутки намагаються збагатити і розвинути у дитині обоюдоцінний пізнавальний інтерес до релігійних та мистецьких цінностей. Зображений сучасний західно-європейський науково-дидактичний досвід активно демонструється у серії оригінальних авторських висновків. Зокрема, привертають увагу своєю неповторністю та актуальністю кмітливо встановлених педагогічних наголосів наступні праці: ґрунтовне дослідження Франсуази Барб-Галль «Як розмовляти з дітьми про мистецтво», що побачила світ у 2012 році, а також новаторська «Історія живопису» Абігейль Вітлі, яка вийшла друком у 2007 році.

Абігейль Вітлі та Франсуаза Барб-Галль розкривають для дітей головний сенс символіки ранніх художніх монументальних полотен, демонструючи початок живописного пошуку людства – бажання віднайти при допомозі образної мови та художніх алегорій закодований промінь пафосного звучання найвищих слів духовної

безмежності, висхідна цього процесу теоретично декларується спробами унаочнити ілюстративним матеріалом перші дитячі намагання доторкнутись до освяченого апофеозу релігійної думки, яка не блукає у вірогідних літературно-популярних пояснювальних контекстах, а відзеркалюється у образотворчо-зоровому представленні найвищого творчого ступеня – прагненні до досконалості, що відкидає поверхневе ознайомлення з релігійним змістом, а фіксує та тримає характерний напрямок сакральності, що спрямовується тепер вже на ступінь безпосереднього самоусвідомлення розробленого митцем «художньо-релігійного образу», відшліфування якого, навіть у неактивно розвиненої за віком пам'яті, відбувається зрозумілим чином, адже докладність живописної мови заповнює відсутність можливості швидкої переадресації свідомістю священних позицій до конкретного рівня знань. Тому виникають переваги – відкривається структура рівноваги. Внутрішні творчі сенси індивідуального заглибленого та ніби «олюдненого» до звичної реальності «художньо-релігійного образу» вдало схоплюються при допомозі прихованого звернення майстра до загальної аудиторії, і не тільки дитячої.

Французька дослідниця Ф. Барб-Галль подає головний зміст своєї роботи у варіаціях наукового діалогу, адже найближча новизна цього методу виявляється тоді, коли «дидактична розмова» поширюється завдяки обраній тематиці на підтримування зацікавленого читацького інтересу при вибудовуванні власного тезаурусу, – теоретичні механізми акумулюються на підкреслення авторських акцентів – ускладнене підкорюється засобами перевтілення незвичних характеристик усвідомлення багатоманіття мен-

тально-вікових потреб дитини у серпанок адаптованого пояснення, звідси і традиція розміщення текстологічних площин зміщується на полюс класифікації частин книги за висхідною динамікою поглибленого переконання йти не від простого до складного, а врешті-решт, знайти у звичному необхідний для розвитку дитини елемент надзвичайного, тобто спробувати розкрити естетичну категорію присутності сходження неперевершеного, а відповідно і вражаючої духовної теплоти у житті кожної людини. Відтак, Франсуаза Барб-Галль пропонує дорослим «стати на місце дитини»: «Розміщення картин у музеях розраховане на дорослих відвідувачів. Якщо ж опуститись на рівень зросту дітей, стає ясно, що вони не можуть бачити те саме, що й ви» [1, с. 15]. Налаштування на гармонійний розвиток пропедевтичними інструментами виховання мистецтвом вимагають дотримання певної логіки, в першу чергу, надуважного ставлення до винайдення вдалого навантаження – розрахувати за віком саме той ілюстративний матеріал, духовно-релігійне випромінення якого стане відправним центром для роздумів. Слід взяти до уваги той загальнозрозумілий факт, що досвід 5-річної дитини при формуванні навичок осмислення духовних цінностей відрізняється від поглядів на світ 13-річної дитини. Розкутість та обмеження думки для кожного віку має свій вихід; та засоби, в даному разі образотворчого мистецтва, допомагають вчасно прокласти шлях до винайдення гармонійних пріоритетів власного відкриття прекрасного у релігійному самовизначенні. Тому Ф. Барб-Галль, спираючись на свій практичний досвід спілкування з дитячою аудиторією, класифікує появу зацікавленого ставлення до мистецтва за віком, а не за структурою шкільного

навантаження, тобто приблизно розподіляє виміри перших паростків ще не чітких внутрішніх духовних орієнтирів наступним чином:

- перша група дітей від 5 до 7 років;
- друга група дітей від 8 до 10 років;
- третя група дітей від 11 до 13 років.

Отже, вікова градація дозволяє не утискати ілюстративний матеріал до строкатих сполучників розгалуженого естетизованого програмного навантаження, теоретична непослідовність якого уникає безпосередньої практики проведення розмови не тільки про сутність прекрасного, а і прояви краси у інших реаліях, зокрема, простори релігійного втілення не підлягають до розгляду інноваційною структурою вітчизняної науково-педагогічної думки. Демонструючи переваги і надсучасний зв'язок із реальністю представлені аналітичної роботи французької дослідницької школи варто, перш за все, побачити особливість ніби-то спрощеної канви вікової класифікації дитячого природного звернення до духовної культури людства, що існує у світових живописних скарбах, адже невимушеність від неочікуваного дитячого погляду на релігійний зміст одного й того ж самого відібраного Франсуазою живописного шедевр змінюється із часом. Побачене, доповнюючись різноманітними, відповідними до віку світоглядними контекстами, стає вже далі не засвоєним матеріалом, а усвідомленим і, що найголовніше, приймає належну форму власного, тобто індивідуального «художньо-релігійного образу». Зазначені вище вікові групи дітей мають свої особливі пріоритети прихованої привабливості, тобто:

- для I-ї групи дітей характерним є відчуття постійних зв'язків із щоденним життям;
- для II-ї групи дітей первинним є

відкриття власного Я у візуальних орієнтирах життя;

- для III-ї групи дітей характерним є переваги інформативної строкатості.

За твердженнями сучасної французької дослідниці: «Відколи дитина починає цікавитися книгами з малюнками, вона здатна оглядати твори мистецтва й отримувати від цього задоволення... окреслені періоди – це, звісно, не абсолютні категорії, а лише індикатори, які можуть мати свої нюанси залежно від процесу дорослішання кожної дитини» [1, с. 45]. Надані спостереження за ментальним опрацюванням дітей цікавого ілюстративного матеріалу, де переваги надаються духовно-релігійним сюжетам, дають змогу відзначити, що вікова спонтанність перших двох груп непомітно перебудовується у надзвичайну дорослу ґрунтовність, коли пізнавальний досвід тривалого самостійного насичення опануваннями різноманітних предметних сфер викарбовується у гнучкому пасмі міркувань і образних візерунків у єдину потребу – більше не розпитувати вимогливо-наївно: «Чому так багато картин на релігійні теми, для чого картини в церкві, чому на сакральних картинах часом зображали реальних осіб?...» [1, с. 31].

Підбір Ф. Барб-Галль світлин дійсно вражає: із тридцяти, представлених для освітньо-педагогічної практики видатних живописних робіт, основна частина звернена до найвищого ступеня прояву композиційно-колеристичної віртуозності образотворчої думки – сакральної тематики. При цьому, слід нагадати, що кожна з відібраних робіт має бути корисною у виховному плані одночасно для усіх трьох зазначених вікових груп. Відтак, репродукції найвідоміших митців дають простір, в першу чергу не для уяви, а для духовної розмови. Се-

ред плеяди імен і низки шедеврів слід назвати наступні картини: Фра Анжеліко «Благовіщення», Паоло Учелло «Святий Георгій убиває дракона», Єронім Босх «Спокуси святого Антонія», Йоахим Патінір «Пейзаж зі святим Єронімом». Окрім того, відібрані роботи таких митців, як Яна ван Ейка, Сандро Боттічеллі, Леонардо да Вінчі, Тиціана, не несуть в собі того очікуваного для віку зрозумілого демонстративного зразка, а присутній глибинний сакральний акцент одвічної спрямованості до розкриття багатоколірних рис духовності, як неодмінна риса тогочасної творчої особистості, ніби звучить неявно і применшено; своєрідна чарівність майстерності не губиться, але переваги нівелюються у строкатому масштабному багатоманітті ілюстративного матеріалу. Здавалось би, чи не розгубиться малюк у цьому осяйному, не адаптованому переліку творів мистецтва? Проте, теза самої авторки, що безпосередньо звернена до направленої активності дорослих відкриває не експериментальність запропонованого репродуктивно-експозиційного матеріалу, а анонсує нові можливості для «пізнавально-виховного спілкування»: «Спробуйте. Ви будете здивовані проникливістю дитячого розуму.» [1, с. 47].

Живопис доби Відродження підхоплює античну мудрість і крокує разом з вимогами церкви розкрити безмежність храмового склепіння. За твердженнями вітчизняного дослідника М. А. Русіна: «Аналіз парадигмальних процесів в сфері художньої культури дає можливість розглянути історію мистецтва в контексті естетичної комунікації» [5, с. 47]. Своєрідне значення цієї думки у представленому контексті фахового проведення «художньо-релігійної розмови», врешті-решт, вдало проявляє себе, якщо окремо прослід-

кувати домінанти стилістичних надбань особливого раннього періоду Відродження, коли творчі акорди титанів в мистецтві ще відсутні, а традиція оспівування божественної величі співпадає з намаганнями автора вийти за межі існуючих образотворчих законів, і у молитовних променях релігійної структури віднайти шлях до окличного спілкування зі світоглядним контекстом – збагаченим життям оркестровим простором кожної душі. Цей зазначений пунктир відкриття неперевіреного духовного ества крізь площину образотворчого твору має не тільки неприховану художню та історичну цінність, а також одночасно тримає у собі і функцію цілопокладаючої основи до входження у організаційні витoki педагогічно-настановчих орієнтирів по відпрацюванню у дітей органічних сполучників закріплювати на свідомому рівні образні можливості художнього висловлювання, на перший погляд, складного для усвідомлення сюжету. «Щоденний світ дітей – це світ образів. Діти несвідомо засвоюють багато способів бачення, які походять з глибин найдавніших живописних традицій» [1, с. 47]. Зазначені якості безумовно впливають на повноцінний розвиток дитини, проте мовчазна, але цілеспрямована моральнісна канва зображеного доповнює власні первинні абрисиди від побаченого твору, а вкупі із природньою рисою вікового невимушеного здивування допомагають охоплювати духовний зміст твору напрочуд швидко і чітко. Тому Франсуаза Барб-Галль пропонує наперед взяти до уваги той факт, що «образний світ дитини, дуже неоднорідний у плані «естетичної якості», на селяє чимало персонажів. Як правило, усі вони герої та завойовники. Треба говорити з дитиною про поняття Добра і Зла, що їх втілюють ці персонажі.

Бо і живопис, і скульптура (особливо в міфологічних і біблійних сюжетах) звертаються до найрізноманітніших виявів доброго і лихого» [1, с. 48]. Отже, перевтілення зрозумілих поглядів крізь художньо-образний світ педагогічних способів урізноманітненого звернення у поміркованому спілкуванні з дітьми до закарбованої на полотні гармонійної вершини буття дозволяє по-справжньому серйозно обговорювати з маленькими глядачами позиційні, духовно-релігійні елементи, узагальнюючи постулати ствердженої у мистецтві сакральної героїзації засобами перенесення дієвого серпанку образів у дійсні реалії поведінкової основи людських вчинків – теплих і холодних фарб відбору процесуального призначення режиму самоідентифікації гарного з яскраво-піднесеним – одвічно Добрим, і застосування прийому відкидання потворного – несамоовито Злого. Ретельний розгляд творів мистецтва дає змогу зрозуміти наведений методологічний прийом «духовно-дидактичної розмови», параметри якої, навіть згідно із віком, необмежені, так само, як і «вмотивовано-пізнавальний спосіб» розгалуженого спостереження за моделюванням сенсів образних значень, що розміщує художні нюанси творчої величі веселкою багатоманіття у роздумах над кольоровими висловами різних часових відрізків, дозволяючи робити впевнені обґрунтовані висновки – роздуми людської уяви вдало підхоплюють побачену піднесеність у будь-якому віці.

Неозорість духовно-релігійних глибин відтворюється у живописі завдячуючи легкості, органічності думки самого митця, який пропонує зрозуміти одвічний сюжет, наприклад, «Благовіщення» доволі не абстрактно-повчально, а досить чітко. Голосно промовляючи пензлем, звернення художника

зображують надію, промені віри, німб святості – ці елементи картини – риси, що словесно анонсуються для дитячого усвідомлення літературними барвами достатньо ускладнено. Адже на сторінках адаптованих видань сакральні сюжети запам'ятовуються пізнавально-інформативно, а докладність зрозумілого пояснення має сенс при вмілому застосуванні інструментів образотворчої мови – тих засобів мистецтва, що дозволяють проводити спілкування з дітьми на рівні «художньо-релігійних образів» – саме тоді яскраві значення художньо-релігійного змісту без перебільшення не втрачаються і не применшуються. У представленому європейському дослідженні для проведення повноцінної духовно-релігійної розмови з дітьми засобами мистецтва пропонується для порведення обговорення робота «Благовіщення», автором якої є Фра Джованні Анджеліко (1400 – 1455 рр.), відомий італійський художник, що одним із перших у світі за часів Раннього Відродження продовжив ще розпочату Паоло Венеціано традицію реалістично-живописних роздумів над зображенням релігійного змісту біблійних сюжетів. Разом з тим, досконале вивчення внутрішньої природи людини допомогло йому прокласти шлях від відтворення освяченої сакральності до піднесеної колористичності задля урочистостого сприйняття глядачами усіх поколінь значення надзвичайного духовного змісту. Для поглибленого вивчення духовного контексту представленого твору дітьми, слід врахувати стилістичні можливості тих засобів мистецтва, при допомозі яких відкриваються дидактичні спроби підкреслювати необхідні не тільки для загального розвитку важливі художні нюанси, а також для осягнення і проведення самостійного аналізу широ-

кою аудиторією значення змісту «художньо-релігійних образів». Зокрема, саме таке – магнітно-добродичне сийво барв – може захопити увагу дітей навіть дошкільного віку, адже стиль Фра Анджеліко: «Відрізнявся особливою витонченістю, зображення святих були наділені дивовижною красою» [3, с. 26]. Наведений аналіз твору італійського митця слугує прикладом організації «релігійно-мистецького діалогу», структура змісту якого відповідає і педагогічним настановам «духовно-дидактичної розмови», бо за методологічно-програмними вимогами поліпшення сприйняття релігійного контексту його буттєва сутність відображається у майстерно визначених зразках пізнавально-виховного інструментарію, релевантні особливості якого дозволяють із користю не тільки оглядово-однобічно застосовувати «Розгляд репродукцій, картин, тематичних альбомів на заняттях по ознайомленню з елементами мистецтва» [4, с. 34], а і використовувати образотворчі витвори для динамічного занурення у більш рельєфні духовні глибини.

Висновки та перспективи подальших розвідок даного дослідження. Таким чином, продемонстрований метод обміркованого одночасного розгляду і аналізу творів мистецтва має сприяти гармонійному самоствердженню, усвідомленому самовияві символічних знаків живописних полотен, а проведення докладного діалогу у вигляді «пізнавально-виховного спілкування» з шедеврами мистецтва, де превалює теоретична семантика адаптованого відтворення релігійного змісту, яка і проголошує дидактичну мудрість наочної впливості на становлення перших дитячих уявлень з приводу сакральних зв'язків, завдяки застосуванню цікавого арсеналу

образотворчих засобів мистецтва, особливість яких виявляється у найвищому рівні відкриття художньої цінності, тобто високої амплітуди образної мови довершених живописних творів, відповідно в даному разі ця динамічна відзнака стосується пізнаваль-

ного світу «художньо-релігійних образів» – адже це авторське поняття стає, в даному разі, сполучником при розкритті невичерпної енергії духовного розмаїття надзвичайної партитури увічнення священної ідеї піднесеного осягнення небесної величі буття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барб-Галль Ф. Як розмовляти з дітьми про мистецтво / Ф. Барб-Галль; Пер. з франц. – Львів: Видавництво Старого Лева, 2014. – 192 с.
2. Вітлі А. Історія живопису (Хочу все знати) / А. Вітлі; Пер. з англ. – К.: Країна мрій, 2008. – 96 с.
3. Андреев А. Н. Живопись: мастера и шедевры. – М.: Эксмо, 2003. – 528 с.
4. Художественно-эстетическое воспитание дошкольников / Под ред. Н. В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 192 с.
5. Русін Р. М. Художній образ як парадигма класичного та сучасного мистецтва / Р. Русін // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К., 2012. – № 106. – С. 39-42.

КОНОВАЛЬЧУК В.І.,
кандидат психологічних наук,
доцент,
завідувач кафедри психології,
Черкаський обласний інститут
післядипломної освіти
педагогічних працівників,
м. Черкаси

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОСТОРУ ОСВІТИ

Стаття присвячена науково-теоретичній розробці проблем філософії освіти, зокрема, феномену «простір освіти» на засадах синергетичного підходу. Потреба глибинного дослідження простору освіти, рефлексія його сутності, тоді, коли очевидними є сфери біфуркації: конфліктність, конкурентність, може бути реалізована на основі синергетичного підходу, що склався як метод опису складних об'єктів, де визначальним принципом є узгодженість.

Ключові слова: простір освіти, простір, освіта, синергетика, розвиток, самоорганізація, саморегуляція

Статья посвящена научно - теоретической разработке проблем философии образования, в частности, феномена «пространство образования» на основе синергетического подхода. Потребность глубокого исследования пространства образования, рефлексия его сущности в условиях очевидности сферы бифуркации: конфликтность, конкуренция, может быть реализована на основе синергетического подхода, как метода описания сложных объектов, где определяющим принципом является согласованность.

Ключевые слова: пространство образования, пространство, образование, синергетика, развитие, самоорганизация, саморегуляция.

The article is devoted to scientific theoretical development of the philosophy of education problem, the phenomenon of "education space" on the basis of synergetic approach. The need of education space investigation, reflection of its essence in the case of obviousness of bifurcation spheres such as conflict, rivalry can be realized on

the synergetic approach basis which was formed as the method of complicated objects description where coherence is the defining principle. Synergy is a modern theory of self organization, new worldview which makes possible the investigation of self-organization, nonlinearity, instability, global evolution, studying of formation processes "order through chaos", bifurcation changes, irreversibility of time, fluctuation as the basic characteristics of evolution processes. The problem of education space self organization is a worldview issue which integrates existence principles, principles of its studying, principles of transition from practice of irresponsible natural potential manipulation to the coherent interaction practice.

Key words: education space, space, education, synergy, development, self-organization, self-regulation, evolution.

Постановка проблеми. Неспроможність інтелекту у вирішенні глобальних проблем сучасної людської цивілізації на основі культивування виключно раціональних орієнтирів технічного та технологічного прогресу людства виявилася у XX столітті. Нехтування цінностями природовідповідності та антропоцентризму технократичною цивілізацією призводить до загрози життєдіяльності і навіть збереженню людини. Проблеми і протиріччя сучасності, що актуалізують проблему виживання вимагають осмислення на основі зміни цінностей сучасної цивілізації, пошуку нових підходів, принципів, зміни поглядів, перегляду сутності низки понять. При пошуку потенційних можливостей вирішення цієї проблеми не випадково увага філософів, педагогів, соціологів, істориків, психологів традиційно зосереджується на освіті. Причина актуальності теоретичної рефлексії потенціалу освіти криється у факті, що саме у сфері освіти відображаються всі процеси макросвіту, зокрема, суперечності сучасного людства, спричиняючи кризову динаміку освітнього проце-

су. Разом із цим, саме через системне осмислення сутності освіти, наявних суперечностей виявляється перспектива узгодження та гармонізації мікро- та макросвіту. Перехід від практики безвідповідального маніпулювання природним потенціалом особистості до практики узгодженої взаємодії стає можливим на основі дослідження проблеми самоорганізації простору освіти - світоглядного питання, яке інтегрує принципи буття, і принципи його вивчення, і принципи його розгортання.

Огляд публікацій за темою. У науковій літературі та дослідницьких проектах останніх років набуло досить широкого використання поняття «освітній простір», яке розглядається як педагогічна реальність, зокрема, місце, де суб'єктивно закладаються численні відношення і зв'язки, здійснюються найрізноманітніші спеціальні види діяльності різних систем, які впливають на розвиток індивіда і процес його соціалізації [8, 11]. Аналіз найбільш вживаних тлумачень свідчить з одного боку про семантичну місткість поняття, його багатогранність і у зв'язку із цим багатозначність і фрагментарність тлумачень різни-

ми авторами. Досить узагальненим є виділення таких суттєвих, на наш погляд, характеристик: цілісність та інтегративність із соціумом та світовим освітнім простором; нормативну чи стихійну структурованість зі своєю системою координат, які визначають можливості для саморозвитку та самозмін особистості на різних етапах її становлення.

Проблема освітнього простору є предметом міждисциплінарних досліджень, що виходять за межі загальної теорії освіти. Фундаментальною підставою для нашого дослідження стали праці класиків філософії. У Західній Європі розробка філософсько-педагогічних концепцій пов'язана з діяльністю Сократа, Платона, Арістотеля, А.Августіна, Ф.Аквінського, М.Монтеня, Ф.Рабле, Дж. Локка. В якості історико - філософської традиції дослідження феномена освіти були взяті основні положення Гегеля, Х.Гадамера, М.Хайдеггера, М.Шелера, М.Фуко, Дж.Дьюї, М.Бубера. Філософське осмислення освітнього простору в російській філософії відображено в роботах М.Бердяєва, В.Розанова, І.Ільїна, В.Зеньковського, М.Лоського. Їх праці визначили розвиток філософії освіти на сучасному етапі як інституціалізованої науки, що має методологічний і світоглядний статус.

Серед робіт, присвячених аналізу освіти в контексті осмислення кризи освіти, слід відзначити роботи Б. Гершунського, В.Давидова, В. Дмитрієнко, О. Долженко, Г. Зборовського, Є. Ільєнкова, Е. Клементьєва, М. Люр'є, В. Міронова, Н. Пахомова, В. Розіна, Н. Розова, Ф. Філіппова, В. Шадрикова, М. Штомпеля, П. Щедровицького, та інших.

В останні роки у вітчизняних культурологічних та філософських дослідженнях освіта розглядається як

система, спрямована на формування творчої та самозмінної особистості, що живе в швидкоплинному світі (І.Болотін, В.Давідовіч, Ю.Жданов, А. Субетто, О.Козлова). Слід визнати, що категорія «освітній простір» визначаючи об'єктивну сферу реалізації провідної діяльності школярів, вчителів, батьків та інших суб'єктів соціуму, конкретизувалася та набула використання переважно у галузі педагогіки.

Наявні в науковій літературі підходи до дослідження сутності простору освіти акцентують увагу найчастіше на якомусь одному його аспекті або стороні. Узагальнююче і міждисциплінарне трактування є рідкісним. Так, педагогічні підходи розглядають його з точки зору педагогічного процесу. Соціологічні підходи акцентують увагу на соціальному статусі освітніх суб'єктів, що має важливе інструментальне значення, але не розкриває розуміння сутнісних характеристик цього явища. На наш погляд, тільки філософський підхід надає можливості для належного розкриття і розуміння явища «простір освіти» в його найбільш загальному значенні.

Доцільним є звернення до спадщини українського просвітителя Г.Сковороди, в основі філософсько-етичної концепції якого лежить вчення про три світи: макросвіт (всесвіт), мікросвіт (людина) і так званий «символічний світ» (Біблія). Цей світ символів виступає, з одного боку, як об'єкт пізнання, бо він є втіленням концентрованого пізнавального та морально-практичного досвіду, а з другого — як важливий засіб спілкування людини з «вічністю» і джерело набуття правил практичної життєвої поведінки з тим, щоб зрештою пізнати свою справжню природу, знайти в собі ту «істинну людину», яка в усьому тотожна сама собі, тобто, самоідентична. Сутністю

символічного світу є образ ідеальних стосунків між людьми, що встановлюються відповідно до їхньої духовної природи і справді людських прагнень та інтересів. З точки зору Г.Сковороди, ідеальний, моральний світ має значення постулатів моральної поведінки, ідеального образу справді людського способу життя. Він підпорядковується космічним (божественним) законам[9]. Простір освіти за своїм семантичним наповненням відповідає сутності символічного простору, опосередковуючи зв'язок особи із соціумом.

Нестабільність сучасного світу виявила неможливість абсолютного контролю над реальністю, зокрема, над простором освіти у сенсі, який передбачався на засадах принципу детермінізму. В останні десятиліття різко зросла увага до розуміння ролі непрямих вимірювань і передбачень у становленні та розвитку наукового знання взагалі і фізичної реальності, зокрема. Така ситуація була передбачена А. Ейнштейном [14], його розумінням безперервного процесу відділення досвіду від логічних основ пізнання світу. Сучасна наука починає зважати на можливість та значущість опосередкованих явищ та вимірів фізичної реальності. Йдеться, зокрема, про такі поняття як елементарні частинки і їх структури, комп'ютерні технології, які дозволяють моделювати досвід і отримувати більшу кількість потенційно можливих станів досліджуваного об'єкта. При спробі глибинного дослідженні явищ природного простору, проникненні у їх сутність, тоді, коли при поверхневому сприйнятті очевидними є найбільш виразні моменти - сфери біфуркації: конфліктність, конкурентність, виявляється високо спроможним синергетичний підхід.

Метою статті є науково - тео-

ретичне осмислення синергетичного підходу, як методу опису складних об'єктів, де визначальним принципом узгодженість у дослідженні простору освіти,.

Виклад основного матеріалу. Синергетику різні автори визначають по-різному. Так, американська школа визначає її як «науку про хаос», а брюссельська школа як науку про формування «дисипативних структур». Подібна багатозначність трактувань та вжитку поняття пов'язана, найперше, із дослідженням означеної проблеми у контексті свого наукового напрямку[1].

Сучасні дослідження філософії освіти свідчать про поступовий відхід від традиційного розуміння сутності освітніх процесів як траєкторії руху, чи лінійно визначеного шляху, по якому має рухатися особистість у відповідності із нормативами та регламентами засвоєння інформації. Синергетика виявляє високу пізнавальну спроможність у розробці проблем освіти, оскільки визнається сучасною теорією самоорганізації, новим світобаченням, яке пов'язується із дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, невідновності, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення «порядку через хаос», біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості, як основоположних характеристик процесів еволюції [6, 10, 12]. Синергетичний підхід визнає необхідність і доцільність існування наукового різноманіття тлумачення проблеми, заохочується відхід від традиційного підходу, у якому різноманіття теорій, методів розглядалося як щось негативне, що дискредитує науку як єдине ціле. Синергетика, визнаючи різноманітність, в той же час, не суперечить цілісності науки уже тому, що виконує роль інтегратора. Слід зазначити, що

для простору освіти, як для опосередковуючої ланки мікро- і макросвіту, і тому не менш складного природного утворення, такий підхід до об'єкта дослідження є досить продуктивним. Синергетичний підхід вже сьогодні може розглядатися як методологія для складних соціальних суб'єктів, а також багатовимірних систем природи, оскільки у синергетиці особлива увага звертається на когерентні зв'язки при самоорганізації в нелінійних системах.

Наукові підходи до розробки проблеми самоорганізації в окремих науках ясно і чітко окреслилися в XVIII столітті. Ці підходи зокрема, пов'язані, з діяльністю Адама Сміта. Представляє інтерес думка автора в роботі «Дослідження про природу і причини багатства народів», висловлена у формі метафори про «невидиму руку», яка регулює ціни на ринку. Міркування А.Сміта приводять до думки, що люди, прагнучи до власної вигоди, найчастіше спрямовуються до мети, що не входила до їх намірів, невидимою рукою. А. Сміт підкреслює, що, переслідуючи свої власні інтереси, люди дієвим чином служать інтересам суспільства. Своєрідними спонуканнями для подальшого вдосконалення ідей самоорганізації також послужила: еволюційна теорія Ч. Дарвіна, загальна теорія самоорганізації О. Богданова.

На думку К. Майнцера, самоорганізація - це «чітко визначений фазовий перехід, що відбувається в умовах теплової рівноваги, поблизу чи далеко від нього» [3, с.28]. Вчений у даному визначенні акцентує увагу на стан системи і на умовах, при яких відбуваються якісні зміни в її структурах. Зауважимо, що в цих визначеннях акцентується головна умова - неурівноваженість системи. У визначеннях самоорганізації інших авторів підкреслюється активність самої системи

в плані її організації, якщо вона без специфічного впливу ззовні набуває певної просторової, тимчасової чи функціональної структури.

«Самоорганізація - процес взаємодії елементів, у результаті якої відбувається виникнення нового порядку або структури в системі»[4,с.85] М.Моїсєєв самоорганізацію ототожнює із еволюцією: «Самоорганізація - це еволюція структур» [4,с.85]. У цьому зв'язку необхідно зазначити, що хоча ці поняття і близькі, але не мають повного збігу. Самоорганізація, крім повільних якісних змін, передбачає і різкі катастрофічні періоди (біфуркації), які нерідко закінчуються розпадом, загибеллю колишньої системи. У визначенні поняття «самоорганізація» мають бути відображені наступні моменти: момент зовнішніх впливів, бо самоорганізація можлива лише у відкритих системах; ініціативність системи, оскільки система сама організовує зовнішні обміни; наявність потенції системи - адже зовнішнє може посилити або послабити тільки те, що вже є в наявності; неурівноваженість системи, оскільки хаос необхідний для того, щоб дати поштовх розвитку.

У сучасному освітньому просторі одним із важливих питань постає виявлення механізмів і факторів стійкості, послідовності, стабільності, що дозволяє освоювати його зміст і адаптуватися до змін. Видається, що в цьому плані важливим теоретичним і практико-організаційним надбанням є розробка закономірностей, складових синергетики. Розглядаючи умови і шляхи породження «порядку з хаосу», синергетика виявила базові основи порядку як форми буття сучасних суспільних утворень. Однак у той же час проблема полягає в тому, що самоорганізація соціальних утворень досліджується за аналогією з будь-яким

іншим процесом і рівнем переходу від хаосу до порядку - в синергетиці всюди діє загальний алгоритм, на основі якого коливання в неурівноваженому середовищі підтягуються до певних «точок біфуркації», що відіграють роль аттракторів коливальних процесів, що дозволяє формувати системно заданий режим стійкості цих процесів. Подібні системи ніби «коливаються» перед вибором одного або декількох шляхів еволюції. Певна флуктуація може послужити початком еволюції в новому напрямку, який різко змінить всю поведінку макро- системи. На цій основі можливий висновок, що порядок у просторі може створюватися без надмірного людського зусилля та ціленаправленого суб'єктивного впливу. Величезні сили і зчеплення, різноманітні хвильові процеси, в яких поєднуються десятки тисяч ритмів коливань, що виявляють різноманітність соціальної системи, створюють самодостатній об'єктивний простір упорядкування, який виходить за межі зусиль будь-яких суб'єктів, що прагнуть щось тут змінити, скоригувати або перебудувати. Тільки в тому випадку, коли такі зусилля та інтереси потрапляють в ситуацію «резонансу» люди можуть щось змінити. Звуження свободи індивіда до рамок ситуації «резонансу» суттєво обмежує погляд на можливості досягнення освітніх закономірностей на основі досягнення бажаних результатів, у яких найважливішу роль відіграє саме індивідуальна і колективна людська свобода і діяльність, які ніколи не зникають в історії буття, забезпечуючи його розвиток. Розвиток виражається в освітньому відтворенні зі своїми історичними формами та закономірностями. Але особлива увага до пріоритетності порядку у формуванні освітньої системи суттєво зменшує статус цього відтворення, а разом з цим і

суб'єктів як його рушійної сили. Однак в умовах подібної недооцінки відтворення свобода і діяльність також втрачають свою змістовність і здатність формувати порядок чи режим освіти. Слід підкреслити, що представники соціальної синергетики не відкидають індивідуальну свободу людини, але пов'язують її переважно не стільки із функцією творення реальності, скільки із можливістю адаптуватися до існуючих порядків, їх трансформації. У цьому зв'язку виникає необхідність співвіднесення процесу відтворення і синергетичного формування порядку суспільної системи в рамках певної відповідності. При цьому процеси синергетики в цілому забезпечують автономну логіку формування і зміни упредметненого простору освіти, в той час як процес відтворення виражає спрямованість і потенціал суб'єктного початку.

Одна із причин кризового стану у освіті: розуміння освітнього процесу з позицій детермінізму призвело до значних спрощень в аналізі на засадах уявлення про прогресивні зміни і на лінійній основі. Зрозуміло, неможливо розглядати структуру простору освіти, сформовану на основі синергетики, як «чисто» об'єктивну реальність. Через те, що для кожної людини характерно відтворювати семантику свого життя разом із вмістом своєї суб'єктивності, можливо допустити, що формування порядку у системі освіти не задається зовнішніми силами і закономірностями, але моделює загальні природні синергетичні закони через контекст суспільного творення - його темпи, ритм, масштаби. На цій підставі можливий висновок, що системно-об'єктна структура простору освіти міститься ніби «всередині» суб'єкта, що забезпечує цим системам можливість вбудовування в логіку освітнього процесу.

У цьому полягає специфіка буття особистості. Усвідомлення факту, що системні характеристики простору освіти продовжують в соціумі закономірності природи, є методологічною основою для більш глибокого дослідження єдності природи і соціуму, заданого не лише інформаційним і енергетичним обміном, а й самою фактичністю біологічної природи організму людини і тотожністю системно складених порядків. При цьому системна схожість ще більше виділяє роль суб'єктно-культурної сфери, що породжує відмінності в суспільстві та природі. Певна абсолютизація синергетики не просто методологічний «перекіс», але відображення тієї реальної ситуації, в якій перебуває сучасне суспільство: при вибухоподібному вдосконаленні техніки, технологій та засобів телекомунікацій, що охопили планету, самостійно організованим простором впливів і ритмів, люди виявилися відокремленими, роз'єднаними, не зуміли напрацювати ті форми, в яких би вони змогли «вмонтувати» техносферу в рамки своєї суб'єктивності. Видається, що соціальна синергетика показує значення порядку в самому існуванні соціуму, і це виступає одним з фундаментів сучасної революції і в менеджменті. Причиною менеджменту є вироблення механізмів адаптації організмів до середовища за рахунок адекватного інформаційного обміну (регулювання). Разом із тим, провідним і превалюючим аспектом є певна якість самого організму, а не системно організований порядок, в якому реалізується дія цих організмів. Звідси вже виникає заданість об'єднання порядку і буття саморегулятивних організмів-систем. Головним і визначальним у даному випадку є природний відбір тих систем порядку, які забезпечують існування і розвиток даних видів ор-

ганізмів.. У такому випадку вони поставлені під контроль суб'єктивного, що проявляється в культурі, у створенні мови - знаково-комунікативних систем, а надалі - текстових просторів. Дана залежність систем порядку від соціокультурних чинників якраз і детермінує головну лінію прогресу: більш загальні і прості форми перетворюються на умови існування більш складних, які надбудовуються над усім тим, що знято і вбудовано в нові механізми розвитку, щаблі існування.

Висновки. Актуальність розробки гуманістичного аспекту сучасної освіти, в якому пріоритет надається розвитку вільної, моральної, творчої, відповідальної особистості, яка має не лише широкий світогляд, але поєднує професійну компетентність з усвідомленою моральністю, володіє рефлексивним методом пізнання і самопізнання, здатна до саморозвитку та до конструктивної взаємодії із соціумом, передбачає необхідність використання синергетичного підходу у науковій рефлексії простору освіти. Освіта є цілісним процесом творчого становлення особистості, як духовної сутності, оскільки дух - це вроджена субстанція, яка передбачає саморозвиток. Знаково-символічний простір освіти є природною спонукуючою саморозвитку творчого потенціалу людини на основі рефлексії. Освіта - унікальний для кожної людини потік саморозвитку, творчого вдосконалення, це побудова духовного світу людини, її екзистенції.

У стратегії модернізації та реформування сучасної освіти, яка все більше виходить (загальносистемний) рівень, значним упущенням може бути саме порушення системотворчої спадковості, яка виражається у необхідності зберегти загальний зв'язок між системним порядком і тим змістовно-діяльним контекстом, який характе-

ризував недавній стан освіти. Все це вимагає суміщення динамічних умов, процесів, різних орієнтирів з тим базовим механізмом завдання порядку,

який передбачає проявлення взаємодії освітнього процесу і формування стійких саморегулятивних систем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. Синергетика. - СПб.: Лань. 1999. - 350С.
2. Леонова О.В. Образовательное пространство как педагогическая реальность // *Alma Mater*. - 2006. - № 1, с. 36-40.
3. Майнцер К. Сложность и самоорганизация // *Записки. философии*. - 1997. - № 3. - С.28-32
4. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. - М.: Молодая гвардия, 1990. - С. 85.
5. Опенков М. Ю., Личутин А. В. Дополнительность естественнонаучного и гуманитарного языков культуры // *Язык науки двадцать первого века: Сб. науч. статей /Сост.Т.В.Петрова, Т. В. Винниченко*. — Архангельск: Кира, 2004. — С. 83-84.
6. Пригожин И. Философия неустойчивости.// *Вопросы философии*, 1991, №6. С. 46-57.
7. Рузавин Г.И. Концепции современного естествознания. - М.: ЮНИТИ, 1999. - С. 279.
8. Розин В. М. Образование в конце XX века, 1992. - с. 11.
9. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2-х т. — К.: Наукова думка, 1973. — Т.2. — 576 с.
10. Тарасенко В.В. Вариации на темы Маршалла Маклуэна, Тимоти Лири и Бенуа Мандельброта. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <mailto:vtaras@com2com.ru>
11. Философия образования для XX века: Сб. статей. - М., 1992. - с. 206.
12. Хакен Г. Синергетика. - М.: Наука, 1980. - С. 7.
13. Черникова И.В. Всеохватывающий феномен эволюции и человечество. Томск., 1994. С.68.
14. Эйнштейн А. Физика и реальность. М.,1965 С. 59.

ЛІСОВСЬКИЙ П.М.,
кандидат філософських
наук, доцент, кафедра
міжнародних відносин і
міжнародної інформації,
Інститут міжнародних відносин
і лінгвістики, Міжрегіональна
академія управління персоналом,
м. Київ

ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ СУБ'ЄКТА ВЛАДИ ЯК ОСНОВИ ДУХОВНОЇ ПРИРОДИ КАПІТАЛУ

В аналізі запропонованого автором суб'єкту влади розглядається роль духовної природи капіталу. Нагальність інтерпретації суб'єкту влади пов'язана з прагненням формувати суттєво нову парадигму державного управління. У межах такого підходу суб'єкт влади є стрімким використанням методологічних здобутків теорії самоорганізації, що надає певному зростання панівним парадигмам соціального порядку. Бо ніщо так не впорядковує та не організовує суб'єкт влади як сама її природа, в основі якої є духовний капітал.

Ключові слова: суб'єкт, влада, субстанція, природа, духовний капітал, свобода, воля

В анализе предложенного автором субъекта власти рассматривается роль духовной природы капитала. Необходимость интерпретации субъекта власти связана со стремлением формировать существенно новую парадигму государственного управления. В пределах такого подхода субъект власти является стремительным использованием методологических находок теории самоорганизации, что придает некоторое увеличение властвующим параметрам социального порядка. Потому что ничто так не упорядочивает и не организует субъект власти как сама ее природа, в основе которой есть духовный капитал.

Ключевые слова: субъект, власть, субстанция, природа, духовный капитал, свобода, воля

In analysis propose author subject power consider part spiritual nature of capital. Instant interpretation subject power connect with aspire to form essential new paradigm state administration. In boundaries such approach subject of power is a steep application methodological finds theory self-organization, which attaches some increase ruling parameters of social order. Because nothing not regulate and not organize subject power how self nature, in basis which is essential capital.

Key words: *subject, power, substance, nature, the spiritual capital of freedom, will*

У сучасних умовах глобалізації людство від старих менталітетів техногенної цивілізації перейшло до нового бачення світу як стратегії гуманізму, розуміння ціннісного пріоритету добра та краси. Саме влада актуалізує образ природних основ людського буття як системно-цілісний розвиток в екзистенціалізмі, персоналізмі, антропології на підставі соціальної філософії та філософії історії.

За цих обставин варто зазначити, що з стародавніх часів влада сприяє соціальній організації людей, їх сумісному об'єднанню, їх колективній перевазі над погрозами і індивідуальними жахами, виживанню людей в складний, кризовий час. Влада призводить до відповідного порядку як форми вияву соціальної важливості. Саме інтегрована ідея філософської думки про порядок пронизує життя людини від Стародавнього Світу до сьогодення.

В людському суспільстві влада цілком втілює соціокультурні і політико-правові здобутки. Англійський соціолог Р.Мартін писав: "Влада, як і любов,- це слово, що постійно використовується в повсякденній мові, інтуїтивного розуміння і рідкісного визначення" [4, с. 78].

Влада як унікальний соціальний феномен історичними коренями вписується у первісний устрій життя лю-

дей, де закладений фундамент елементарної організації їхнього буття.

Виникнення держави в Стародавньому Єгипті можна віднести V тисячоліття до нашої ери і ствердити це матеріальними історичними пам'ятками, а саме: глиняним посудом, що мічений відповідними символами, що цілковито призводить до роздумів про десятки, сотні, тисячі, а то і мільйони років, коли держави ще не було загалом, але певна праорганізація і правлада вже існувала.

Ще з античних часів Платон і Аристотель багатогранно визначили державну владу як багатозначущий життєвий феномен. Платон говорить про "...владу лікаря, як і будь-якої іншої влади"; розпізнає царську владу і інші влади: владу батька, матері, старішого; владу меншості і більшості; вид влади; владу закону, виборну владу і тощо [5, с. 57].

У тому же IV столітті до нашої ери, тобто в пору творчості і Платона, і Аристотеля, у Стародавньому Китаї створюється один із відомих трактатів Сходу про владу – "Книга правителя області Шан", в якому домінантним соціокультурним ядром як прагненням до дійсного життя була влада. В цьому трактаті зазначалось: "Порядок у державі домагається трьома шляхами: законом, довір'ям, владою. Закон – це те, чого загалом притримуються

правитель і сановники. Довір'я – це те, що загалом встановлює правитель і сановники.. Влада – це те, чим керується один правитель” [6, с. 64].

При цьому простежується особливий вклад мислителя у вчення про владу, а також про державу і право знаменитого римського оратора, юриста та державного діяча Марка Тулія Цицерона (106-43 рр. до нашої ери). Саме цей філософ розвинув нові і оригінальні думки про справу, яка гідна народу. Цицерон передбачав причину породження держави не стільки в слабкості і страхові людей (подібно Полібію), скільки у важливій природній людській потребі жити за законами справедливості [7, с. 108].

У цьому сенсі важливо підкреслити, що значна кількість варіантів “силової” моделі влади є зображенням влади як своєрідного магістрального напрямку з одностороннім рухом. В цьому разі визначальним чинником функціонування влади є активний вплив суб'єкта влади на об'єкт влади. Тоді сутнісна ознака влади переноситься на соціальні якості суб'єкта – його здібності, можливості, субстанційні вольові прояви. Однак, здійснення влади не завжди є відображенням владних претензій суб'єкта. Так, наприклад, влада викладача у вищому навчальному закладі над студентом стає дійсною, коли сам студент готовий до такої взаємодії між ними. Іншими словами, реальне функціонування владного механізму пов'язане однаково як з діями того, хто здійснює владу, так і з діями того, над ким здійснюється влада. Саме це мав на увазі Г.Ф.В.Гегель, стверджуючи, що “влада – поняття, в якому всі рівні” [9, с. 35]. Крім того, необхідно розрізняти у феномені влади такі аспекти як “владу над” і “владу для”. Не викликає сумнівів у тому, що

“влада над” – це далеко не вся влада, оскільки не вичерпує можливих потенційних проявів.

Влада сама по собі не існує поза відносинами між людьми. Вона проявляється лише під час людських взаємостосунків, що породжує не самих людей, а відносин між ними. Влада є власністю суспільних відносин як вияв соціальних сил.

Інтерпретація Суб'єкту влади

Нагальність аналізу поняття “суб'єкту влади” зумовлена “відкриттям” цього поняття у колі вітчизняного соціально-філософського дискурсу і пов'язаними з прагненнями формувати суттєво нову парадигму державного управління. Серед обставин, що цілком створюють актуальними проблему філософського аналізу суб'єкту влади за вітчизняних умов є також ті трансформації, які відбуваються з нею: з одного боку, нарощування демократичного потенціалу, до якого відносяться, зокрема, проект політичної реформи на всенародний розсуд, нова модель місцевого самоврядування, а з іншого – падіння авторитету та легітимності державної влади в громадській свідомості, втрата нею перлинних (суттєвих) важелів впливу на соціальні процеси.

Актуальність системного аналізу суб'єкту влади як використання методологічних здобутків теорії самоорганізації дозволяє цілком осмислити й охарактеризувати його евристичний потенціал. Проявом системно-цілісної самоорганізації суб'єкту влади у життєвому світі є здатність до постійної перебудови своєї внутрішньої структури та характеру функціонування відповідно до зміни умов зовнішнього і внутрішнього середовища, в якій суб'єкт влади здійснює нелінійні процеси. Нелінійність як поліваріантність детермінант саморозвитку системи

виступає одночасно основою її самовідтворення та цілісного функціонування, стосовно ж кожного окремого суб'єкта влади – означає свободу, альтернативність прийняття рішень та варіативність виявів його політичної активності.

При цьому варто зазначити, що вихідним пунктом у розгляді поняття “влада” має стати констатація того, що влада – це в першу чергу маніпулятивне відношення. Її наявність потребує як мінімум двох суб'єктів, один із яких панує, інший – підпорядковується, один – пануючий, інший – підвладний. Відношеннями влади робить те, що в ній “владарювання вирішується у підвладності, трансформується в неї, і у свою чергу викликає новий імпульс владарювання, що знову вирішується підвладністю і так далі” [35, с. 87].

Безперечно, класична метафізика влади у Ніцше доповнюється вимогою морального виміру дій її суб'єкта. Для Ніцше влада – це воля й здатність до самоствердження, яке, власне кажучи, визначає ієрархію (ступінь) свободи [16, с. 78].

Створена Е.Гуссерлем концепція інтенціональності стала очевидною в контексті духовного капіталу. Таким чином, на наш погляд, в класичній метафізиці відповідно з її методологічними настановами (дихотомія суб'єкту і об'єкту, сутності і явища) *знання, смисложиттєві символи та цінності у владній інтенції розглядаються як структурні константи духовного капіталу, що виражають ступінь досконалості і служують предметом і метою досягнення найвищих шаблів людських чеснот.*

Будучи ідеальними предметами, цінності не залежать від людських потреб і бажань, а є прояв свідомої волі людини. Субстанційно вольова обґрунтованість цінностей вперше з'явилась у Канта, який протиставив

сферу свободи сфері необхідної природи. Підкреслюючи автономність, незалежність моральної поведінки особистості, Кант розглядає її як вияв свободної волі людини, котра сама творить свої принципи (імперативи поведінки), які самі по собі не мають буття.

Згідно Карлу Юнгу міфологічні образи слугують магічним захистом в життєвому світі, що мають таємницю свідомості. Безсвідомі форми завжди отримували вираз у захисних і цілительних образах і тим самим виносили в лежачі за межі душі космічний простір” [32, с. 45]. Тому визначення суб'єкту влади означає реконструкцію підсвідомих структур, які детермінують як індивідуальну, так і суспільну свідомість.

Значний внесок у розробку питання суб'єктів влади вніс М.Вебер [33, с. 123]. Дослідником стверджується певна свобода дій лідера, але не в межах класових інтересів, а в умовах правових норм функціонування інститутів влади. В загальносоціологічному аналізі М.Вебера прослідковується думка про те, що рамки діяльності впливу політичного суб'єкту на хід суспільних процесів повинні обмежитися конституційними (правовими) формами організації суспільного життя громадян. Головний внесок, який створює М.Вебер, полягає в тому, що суб'єкти влади мають бути організовані у форми професійних спільнот.

Суттєвим внеском у розуміння суб'єкта влади стають погляди представників біхевіоралістського напрямку. Згідно з концепцією біхевіористів саме держава повинна забезпечити порядок на політичному ринку. Нео-тмінно, держава як влада, а влада як держава повинна втручатися у громадське та особисте життя, обмежувати індивідуальну свободу політичних суб'єктів.

Владна свобода як духовна основа права

Принцип владної свободи, як позитивної свободи, вступає, нібито, у протиріччя з принципом детермінізму, який лежить в основі всіх явищ світу і пізнання цих явищ. Однак, якщо відмовитись від тої думки, що владна свобода є нічим не обмежене свавілля і згодитись з тим, що в сутності своїй містить у собі один із виявів єдиної логіки в об'єктах духовної природи, то цей аргумент набуває нового змісту.

Владна свобода існує як феномен зовнішнього світу, оскільки підкоряється як загальним законам цього світу, так і окремим законам. Закон як критерій істини передбачає наявність детермінованих зв'язків, виступає як субстанційна основа, що твориться самим духом.

При цьому світ владної свободи є самовизначення та самореалізація людського духу, всіх потенцій його внутрішньої природи. Право в цьому плані як сфера об'єктивації людського духу є першою сходинкою такого самопізнання у самовизначенні як гуманістичного ідеалу. Вихідним посылком у Руссо є таке висловлювання: "Людина народжується вільною, але скрізь вона в кайданах" [34, с. 77]. Руссо вважає, що відмовитись від свободи – означає зректися гідності людини, її прав і обов'язків. "Позбавити людину свободи волі – це значить позбавити її дії будь-якої моральності" [34, с. 78].

У цьому розрізі українська людина є "індивідуалістом" у розумінні прагнення до самостійності, свободою волею працювати на своїй землі, приймати самостійне рішення, розпоряджатись своїм добром. Такий національний характер не лише не цурається інших, але й намагається узгодити як свої власні, так і загальні (громадські, суспільні) інтереси. Адже

розум, почуття і воля діалектично взаємопов'язані компоненти духовного капіталу людини. Іншими словами, в українському національному характері "хитромудрість" проявляється переважно через почуттєве сприйняття, відтворення й перетворення дійсності. При цьому, почуттєвість не заступає розум, а лише надає волевияву іншу форму – почуттєву. Звідси – глибокий гумор українців, що здатні сміятися там, де інші, демонструючи міцність характеру, "одягають" на себе маску суворості, не перестаючи бути такими ж почуттєвими, як і українці, а останні – такими ж розумними, розсудливими і вольовими. Саме почуттєвість досягає найвищих щаблів почестей людського як добротну розгалуженість його духовного капіталу: святу віру та шляхетність, що спонукає до творчості. Таке одухотворення як одвічне прагнення свободи має в оптимістичне спрямування.

Знання як воля в контексті влади

Саме воля має бути тим обов'язковим елементом, який предметноє знання у владу. Це означає, що знання як воля в рамках влади виконує функцію дієвої енергії. Оскільки воля – це реальна можливість владо відносин і "запускає" знання як елемент влади в практичну дію, без волі практична зустріч потенціалів суб'єктів суспільної взаємодії є звичайний обмін здібностями, потребами, інтересами, знаннями тощо, словом – сутнісними силами. Адже воля як силова структура духу актуалізує знання, і, опредмечуючи, приводить їх в необхідну дієвість. З огляду на це волю можна охарактеризувати як динамічну силу знання, що надає евристичному потенціалу суб'єкта форму владних потенцій.

Таким чином, воля є відображенням природного прагнення людини до самореалізації, до практичної жит-

тедіяльності у відповідності з природою самої людини, оснований на духовному капіталі. Адже сьогодні духовна криза є однією з першооснов екологічної, то починати необхідно саме з оптимізації духовних засад суспільства, і зокрема його складових – особистостей, націй, народностей. А це в майбутньому буде цілком сприяти духовній безпеці як вияву владної інтенції суспільства заради захисту

духовних прав людської спільноти, її здоров'я та добробуту. При цьому, в сучасних умовах незаперечне одне, головне й визначальне, що в умовах переходу від посттоталітарного буття до демократичного в Україні вперше переконливо продемонстровано громадянське суспільство, в якому духовним осереддям має бути активність особистості як продукт соціальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К, 1996. – Стаття 28.
2. Танчер, В. К. Основи наукового атеїзму. – К., 1998. – С.73.
3. Дробницький, О. Г. Понятіє морали. – М., 2004. – С.337–338.
4. Виноградов, В. Д., Головин, Н. А. Политическая социология. Спб.: Изд-во СпбУ, 2007. – С.52.
5. Платон. Государство / Собр. соч. : В 4 т. – Т.3. М., Мысль, 2003. – С.93.
6. Книга правителя области Шан. 2-е изд., доп. – М.: Ладомир, 1993. – С.196.
7. Цицерон. О государстве. О законах. О старости. О дружбе. Об обязанностях. Речи и письма / Предисл. Е.И. Темнова. – М.: Мысль, 2008. – 782 с.
8. Александр Шмеман. Святая святым. Заметки об исповеди и Причастии Святых Таин. – К., 2002. – С.28–42.
9. Гегель, Г. В. Ф. Феноменология духа. – СПб., 1999. – С.114–147.
10. Гуссерль, Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию // Вопросы философии – 1998. – № 7. – С.136–176.
11. Штомка, П. Социология социальных изменений: Пер. с англ. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 416.
12. Аристотель. О душе // Аристотель. – М., 2007. – С.26–29.
13. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – С.134–289.
14. Сорос, Дж. Утвердження демократії. – К.: Основи, 1994. – 224 с.
15. Смирнов Сергій. Сім'я. Повість // Сергій Смирнов – К., 1970. – С.58–72.
16. Ницше Фридрих. Сочинения в двух томах // Фридрих Ницше – Т.1. – М.: Мысль, 1997. – С.320–368.
17. Истоки Тайноведения. Справочник по оккультизму // под. ред. Е.С. Иванова. – Симферополь : Таврия, 2011. – 445с.
18. Черданцев, А. Ф. Логико-языковые феномены в праве, юридической науке и практике. – Екатеринбург, 2012.
19. Павиленис, Р. И. Проблема смысла. – М.: Наука, 2011. – С.59–95.
20. Язык закона / под ред. А.С. Пиголкина. – М.: Юридическая литература, 2000. – С.18.

21. *Hermeneutik und Recht* // *Ztschr / der Savigny-Stiftung fur Rechtsgeschichte.* – Weimar, 1997. – Bd 104. *Romanistische Abt.* – S.596–619.
22. Murphy, A. W. *Old Maxim Never Die...* // *Columbia Law Review.* – 2008. – № 7. – P.113.
23. Бердяев, Н. А. *Истина и откровение.* – СПб., 1996. – С.21–22.
24. Рикер, П. *Герменевтика, этика, политика.* – М. : Academia, 1995. – С.3–4.
25. Пригожин, И., Стейнгерс, И. *Порядок из хаоса.* – М. , 2006. – С.56.
26. Маккиавелли, Н. *Государь* // Н. Маккиавелли, пер. с ит. – М. : Планета, 1998. – С.47.
27. Вергун, О. М. *Соціально-філософські парадигми суб'єкту влади.* – К. : Знання, 2009. – С.5.
28. Маркс, К., Энгельс, Ф. *Сочинения* // К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : 1996. – С.148.
29. Юнг, К. *Архетип и символ* // К. Юнг. – М, 2008. – С.104.
30. Вебер, М. *Избранные произведения* // М. Вебер, пер. с нем. – М. : Прогресс, 2005. – 808 с.
31. Руссо, Ж.-Ж. *Трактаты* // Ж.-Ж. Руссо. – М. : Наука, 2008. – С.152.
32. Толстоухов Анатолий. *Глобалізація. Влада. Еко-майбутнє* // Анатолий Толстоухов. – К., 2003. – С.10–15.
33. Jaspers, K. *Introduction a la philosophy.* – P. Plon., 1998. – P. 22–23.
34. Понпер, К. *Открытое общество и его враги* // К. Понпер. – Чары Платона. – т. 1 – М. : Культурная инициатива, 1992. – С.67.
35. Михальченко, М. И. *Политическая идеология как форма общественного сознания* // М.И. Михальченко. – К. , 1981. – С.41. *Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы.* – К., 2001. – С.213.
36. Холод, В. В. *Феномен парapolитики: идеи, свершения, социальные результаты* // В.В. Холод, монография. – Сумы : Университетская книга, 2004. – С.14–18

МАЙБОРОДА Н.О.,
аспірант,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

ПІДХОДИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА У ВИХОВАНЦІВ СІЛЬСЬКИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ КОМПЛЕКСІВ

Стаття розкриває актуальні питання формування патріотичних цінностей засобами мистецтва вихованців сільських навчально-виховних комплексів. Визначено підходи та принципи формування почуття патріотизму у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: патріотичне виховання, підходи, принципи.

Статья раскрывает актуальные вопросы формирования патриотических ценностей средствами искусства воспитанников сельских учебно-воспитательных комплексов. Определены подходы и принципы формирования чувства патриотизма в детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, подходы, принципы.

The article reveals urgent problems of patriotic values development in pupils of rural educational complexes by means of arts. Specific regularities of this process and children of preschool and junior school age peculiarities are defined. Taking into consideration theoretical and pedagogical principles of the investigation which are based on the results of constative experiment, the author explains the following approaches to patriotic values development in pupils of rural educational complexes: operational, culturological and personality oriented. The author defines the following principles of process organization of patriotic values development by means of arts: the principle of national

trend, the principle of humanization of educative process, the principle of continuity and prospects, the principle of life-long creative pupils of rural educational complexes self-activity. The necessity of following the above mentioned approaches and principles as effective criteria of patriotism level increase in the educative process of rural educational complexes has been stressed.

Key words: *patriotic education, approaches, principles.*

Постановка проблеми та її актуальність. В умовах формування в Україні свідомого громадянського суспільства гостро постає потреба в становленні громадянина як культурно освіченої, творчої, високодуховної, гуманістично спрямованої особистості з почуттям патріотизму, відчуттям гордості за свою державу. Патріотизм є найбільш значущою особистісною цінністю, атрибутом життєздатності українського народу, символом мужності та непохитної єдності. Гострота проблеми патріотичного виховання молоді висвітлена у Білій книзі національної освіти України, метою якого є становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу і забезпечувати її національну безпеку, знати свої права і обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, підтримувати громадянський мир і злагоду у суспільстві [3, с.22-25]. Виховні проблеми, пов'язані з утвердженням патріотизму, духовності, моральності широко висвітлюються в державних документах освіти України: Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку України у XXI столітті, Законах України «Про освіту»,

«Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», Концепції національно-патріотичного виховання молоді, наказі Міністерства освіти і науки України №1231 від 27 жовтня 2014 року та інших.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Концептуальні основи виховання патріотизму у контексті сучасної системи освіти України закладені в працях учених К. Д. Ушинського, С. Ф. Русової, Г. Г. Ващенко, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та інших.

Різноманітним аспектам патріотичного виховання присвячено сучасні дисертаційні дослідження І. Д. Беха, О. В. Сухомлинської, О. Г. Стюпіної, М. М. Качур, О. І. Гевко, О. Г. Коркішко, М. В. Павленко та інших, в яких наголошується на використанні творчого потенціалу мистецтва у патріотичному вихованні дітей та молоді. Аналіз наукових праць доводить, що вікові та психологічні особливості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку створюють сприятливу основу для утворення стійких патріотичних почуттів у процесі залучення дітей до різноманітних видів мистецтва.

Незважаючи на достатню кількість наукових досліджень з означеної проблеми, слід констатувати інформаційний вакуум щодо дослідження проблем патріотичного виховання засобами мистецтва дітей в умовах сіль-

ських навчально-виховних комплексів.

Ураховуючи актуальність поставленої проблеми, **мета статті** спрямована на визначення концептуальних підходів та принципів патріотичного виховання засобами мистецтва вихованців сільських навчально-виховних комплексів.

Виклад основного матеріалу. Важливі суспільні зміни у руслі творення новітньої української державності потребують ефективних підходів до визначення стратегічних завдань патріотичного виховання дітей. Зазначимо, що на основі проведеного констатувального експерименту науково-педагогічного дослідження патріотичного виховання засобами мистецтва вихованців сільських навчально-виховних комплексів «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад» нами науково обґрунтовано такі підходи до вирішення даної проблеми: культурологічний, особистісно орієнтований та діяльнісний.

Діяльнісний підхід, основою якого є соціально організована активна діяльність дитини – важлива умова її психічного розвитку. Аналіз наукових досліджень провідних учених О. М. Леонтєва, Л. С. Виготського, В. А. Крутецького, О. В. Запорожця та інших доводить, що для кожного вікового періоду дитини притаманні свої якісні психологічні особливості і новоутворення, які змінюються у процесі вікового розвитку. Зокрема, на тісному взаємозв'язку особливостей психіки та умов діяльності наголошує В. А. Крутецький. Вчений вважає, що «для кожного віку характерні різні види діяльності, існує потреба у кожному із трьох основних її видів: у грі, навчанні і праці. Але в різні періоди розвитку ця потреба різна, і відповідні види діяльності наповнені різним конкретним змістом» [8, с. 47].

У процесі дослідження, ми дійшли висновку, що мистецька діяльність зможе об'єднати спільною творчістю значну кількість дітей як дошкільного так і молодшого шкільного віку, оскільки зміст художніх творів спрямований на виховання готовності до сприймання, прагнення діяти творчо. Відповідно мистецька діяльність є дієвим засобом формування естетичних потреб, творчих ідей, задумів, креативного мислення. Вона здатна ненав'язливо зміцнювати свідомість дитини, утверджувати ідеали людяності, справедливості, правди, вселяти ідеї патріотизму та громадянської відповідальності перед собою, сім'єю, громадою села, державою.

На значущості мистецтва у вихованні дитини на ранніх етапах її розвитку, глибокому виховному, а не споживацькому значенні наголошує С. Ф. Русова: «тільки мистецтво має змогу заглянути в чужу живу душу, пережити її радощі, мистецтво викликає в нас інтерес, зацікавлення до інших людей і їхнього духовного життя» [11, с. 147]. Адже практичний прояв дитячої творчості, зокрема в малюванні, музиці, танцях, театралізованій діяльності з дошкільного віку розвиває у вихованців такі потреби: духовне спілкування з мистецтвом, творчу активність, участь і створення власними руками художніх цінностей, як наслідок – засвоєння, насичення повсякденного життя перлинами історичної спадщини нашого народу, мудрими настановами предків, відкриття другого дихання для народних звичаїв, обрядів, а не формального їх використання педагогами під час проведення виховних заходів.

Вважаємо, що діяльнісний підхід є сутнісним ядром існування емоційного начала патріотизму, яке спрямовується «на виконання надзавдання

– піднести Україну до рівня високо розвинених світових держав, що вимагає активної творчості всього українського народу. В нинішніх умовах емоційне начало патріотизму на думку вчених, виявляється насамперед у мужності, рішучості, готовності українських громадян відстоювати незалежність своєї молодої держави всіма можливими засобами, навіть мілітарними» [7, с. 45]. Співзвучною є думка І. Д. Беха: «Адже патріот – це не той, хто говорить красиві слова про Україну, прикрашає дійсність, а той, хто бачить труднощі, помилки, невирішені проблеми, розуміє соціально-політичну ситуацію в країні і світі, проте не панікує, не носить зі своїми егоїстичними претензіями, не збирається тікати туди, де краще, а готовий долати перешкоди, зв'язати свою долю з долею Вітчизни» [2, с. 8]. Як бачимо, патріотизм – це не просто почуття замилювання своєю любов'ю до Батьківщини, споглядання, пасивність, а прояв на ділі своїх патріотичних цінностей, реальна участь в діяльності, яка пронизує його почуття, потреби й інтереси, готовність нести відповідальність як за свої вчинки, так і за долю своєї держави.

Культурологічний підхід виявляється у взаємозв'язку освіти та культури, бо саме «культура фокусує систему ціннісних уявлень, що становлять основу особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність, переводять людину в якісно інший спосіб буття – більш осмислений та упорядкований...» [10, с. 46]. На думку багатьох вчених (М. С. Кагана, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, О. П. Рудницької та інших) освіта в умовах сучасного розвитку суспільства набуває нової культуроконцентруючої якості, зростає роль школи у формуванні «людини культури», залученні до вічних культурних цінностей, які постійно збагачуються і на-

повнюються новими художніми смислами, розумінні своєрідної унікальної «мови культури», вихованні людини у дусі «високої культури», що передбачає духовну практичну діяльність людини у створенні і поширенні творів мистецтва, матеріальних предметів, які є естетично цінними, якісні зміни самої людини у процесі творення, прояву свого «Я», ефективного наближення до світових досягнень людської цивілізації. За концепцією І. А. Зязюна термін «людина культури» у виховному процесі передбачає формування «вільної особистості, здатної до самовизначення у світі культури і яка має якості громадянина; внаслідок цього серед завдань педагогів і вихователів є виховання у молоді таких якостей, як високого рівня громадянської самосвідомості, почуття власної гідності, самоповаги...свободи, гуманності, творчості, духовності, адаптивності» [6, с. 95-96], яка здатна реалізувати свої індивідуальні здібності, інтелектуальні та моральні можливості з максимальною ефективністю. Відповідно до цієї концепції розглядаємо мистецьку діяльність в умовах навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», де співучасть у патріотичному вихованні беруть батьки, педагоги, різновіковий колектив дітей, громада села тощо. Саме мистецька діяльність у контексті нашого дослідження виступає засобом самовираження і самоствердження особистості, переходу шляхом інтеріоризації вражень, переконань до внутрішнього духовного змісту, духовного збагачення особистості, стимулює до активної участі у колективній творчій діяльності, підвищує рівень відчуття дитини частинкою світової культури.

Особистісно орієнтований підхід визначає особистість дитини своєрідною

і неповторною у своєму життєтворчому, психічному розвитку. Плеяда вітчизняних учених, педагогів, митців (І. Д. Бех, Л. І. Божович, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, О. Л. Кононко та інші) привертають увагу громадськості, соціальних інституцій, органів державної влади на унікальність, вразливість, чутливість дитячої душі, потребу виховання на засадах гуманності, добра, любові, краси, душевної гармонії, що знайшли своє відображення в особистісно орієнтованому підході. Глибина виховного впливу на особистість, на думку І. Д. Беха, проявляється в тому, що «Педагог культивує у неї почуття самоваріантності, впевненості у собі, визнає її право на вільний розвиток і реалізацію своїх здібностей; усіляко сприяє тому, щоб вона відчувала себе індивідуальністю; виробляє оптимістичну стратегію розвитку кожного вихованця; спрямовує зусилля на розвиток світогляду, самосвідомості, культури, потреб, емоційної сприйнятливості, довільної поведінки, базових якостей особистості» [1, с. 22]. К. В. Завалко пропонує змінювати модель поведінки особистості «від пасивного засвоєння знань до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності», яка спрямована на формування гармонійної особистості, а не «виховання вундеркіндів та віртуозів» [5, с. 110, 325].

Особливий інтерес для контексту нашого дослідження мають поради О. Л. Кононко, які доцільно використовувати у формуванні вихованців дошкільного навчального закладу справжніми патріотами в умовах особистісно орієнтованого підходу. Це, насамперед, сповідування педагогіки нового часу, заохочення дітей самостійно вдумливо аналізувати, розмірковувати над своїми вчинками, подіями, формувати власний життєвий

досвід і опиратися на нього, створення психологічного комфорту, атмосфери успіху, забарвлення виховного процесу оптимістичними, позитивними емоціями, поважати своєрідність та унікальність дитини, надавати можливість вільного вибору, прояву ініціативи, творчості, гармонійного особистісного зростання.

Отже, саме особистість, вільно розвиваючись в атмосфері соціальної комфортності та успішності, яскравої позитивної емоційності, виступає носієм патріотичних цінностей, які виявляються в її свідомості, поведінці, глибокому розумінню своєї позиції. З підвищенням активного патріотизму через призму освітньовиховних та мистецьких впливів зазвичай відбувається покращення психологічного клімату у суспільстві, починають працювати державні інститути права, зростає попит суспільства на дитячу творчість і активність, кожний патріот відчуває свою значущість для держави.

Формування патріотичних цінностей вихованців сільського початково-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад» під час мистецької діяльності буде ефективним лише за умови дотримання комплексу принципів організації виховного процесу, а саме:

Принцип національної спрямованості вбачає виховання патріотичних цінностей у тісному зв'язку з національними, так як формуючи патріотичні цінності, ми формуємо цінності національні, і навпаки.

На формуванні патріотичних і національних цінностей як пріоритетних і взаємопов'язаних між собою у навчально-виховному процесі школи наголошує один із дослідників цінностей освіти і виховання В. П. Вугрич і уважає його надто важливою ділянкою

педагогічної діяльності, адже «національні й патріотичні почуття, переконання, прагнення як вищі громадянські цінності не даються людині від народження, не зумовлюються її людськими якостями як такими, а формуються у процесі розвитку особистості, набуття нею соціального досвіду» [12, с. 153]. Отже, дотримання принципу національної спрямованості взаємобагачує процес патріотичного виховання, наповнює його національним змістом, сприяє виробленню системи патріотичних цінностей.

Принцип гуманізації виховного процесу, що передбачає зосередження уваги на дитині як вищій цінності, плекання гуманних почуттів (любові до людини, душевної доброти, співчуття, співучасті, великодушності, відчуття радості від перемог і успіхів інших людей), урахування індивідуальних та вікових особливостей і можливостей розвитку дитини, стимулювання свідомого ставлення до поведінки, діяльності, патріотичних цінностей. Наскільки тонкою є грань між людинолюбністю та людиною, що несе зло і ненависть іншим людям, можемо судити з думки дослідників громадянського виховання П. Р. Ігнатенка, В. Л. Поплужного, Н. І. Косаревої: «Гуманні почуття виступають як синтез людинолюбності й ненависті до носіїв соціального зла, які повинні викликати пристрасну ненависть справжніх гуманістів. Водночас не можна вважати участь у соціальних і національних акціях, пов'язаних з пролиттям крові, смертями тощо, такими, що суперечать гуманізму. Вказана участь лише загострює гуманні почуття, оскільки прогресивні сили борються з антигуманізмом, за передовий людський ідеал» [9, с. 48]. Отже, важливо враховувати тонкощі психіки дітей, механізми емпатії, схильність до стресів, проявів тривожності, обе-

режно і виважено пояснювати складні суспільні ситуації і явища, причини воєн і катастроф, жорстоких репресій, у яких героїчна самопожертва в ім'я високих національних інтересів переважає над особистим.

Принцип наступності та перспективності полягає у тісному взаємозв'язку між дошкільним та шкільним етапами виховного процесу, використання попереднього патріотичного досвіду дитини на всіх етапах її розвитку, узгодження з наступним етапом, поступове ускладнення мети, завдань, напрямів діяльності. Дотримання цього принципу дозволяє створити умови для повноцінного мистецького розвитку дітей від найпростіших його форм у дошкільному віці (ігрових) до активної участі у створенні творів мистецтва у молодшому шкільному. У зв'язку з цим В. Г. Кузь зазначає: «Дошкільні групи, вирішуючи поставлені перед ними виховні завдання, створюють основу для подальшого розвитку дітей у школі, що помітно зміцнює позиції сільської навчальної школи, підвищує ефективність її виховного процесу, сприяє закріпленню, збагаченню, подальшому розвитку досягнутого рівня вихованості дітей у шкільній підсистемі навчально-виховного комплексу» [9, с. 43]. У листі Міністерства освіти і науки від 19.08.2011р. №1 / 9-634 наголошується на опорі вчителя початкової школи на результат сформованих у дошкільному віці знаннях, навичках, уміннях, досягненнях на засадах наступності та перспективності, завдяки якому «перехід до нових умов шкільного навчання здійснюється з найменшими для дітей психологічними труднощами. ...що сприяє підвищенню ефективності виховання і навчання учнів з перших днів перебування в школі» [4, с. 4]. Отже, дотримання цього принципу в умовах сільського

навчально-виховного комплексу забезпечує ефективне виховання патріотичних почуттів на основі збагачення, ускладнення засвоєного мистецького досвіду дітьми від дошкільного до молодшого шкільного віку.

Принцип культуровідповідності, який органічно поєднує патріотичне виховання з культурою свого народу, його мовою, традиціями, звичаями, які уособлюють духовну єдність підростаючого покоління з попередніми поколіннями, їх багатим досвідом, поширенням у сучасному суспільстві. Сільський навчально-виховний комплекс є тією підвалиною у розбудові державного патріотизму, яка найповніше дозволяє започатковувати культуро- і народотворчі процеси в дитячому середовищі на основі естетичного підґрунтя – духовного єднання з природою, невмирущої української пісні, неперевершеного українського танцю, чудових творів образотворчого мистецтва, які сповнені емоційною гармонією, чуттєвістю, глибокою образністю, ліризмом, високою моральністю, повагою до високих людських чеснот, прагненням до миру та спокою.

Принцип життєтворчої самодіяльності передбачає становлення особистості як творця свого життя, який здатний самовдосконалюватись, гнучко реагувати на зміни в суспільстві,

оволодівати мистецтвом створювати свою життєву стратегію з обов'язковою присутністю в ній творчих ідей, задумів, натхнення, бажання творити, мріяти, уявляти щось фантастичне і нове у своєму дитячому світі. Цей принцип дозволяє молодшим школярам позиціонувати себе як активних пропагандистів мистецтва, організаторів цікавих творчих справ у групах дітей дошкільного віку, включати у процес творчості як малих, так і дорослих учасників (вихователів, учителів, батьків, інших людей), розвивати між ними партнерський характер відносин, вносити елементи новизни, особистого бачення розв'язання тієї чи іншої проблеми.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Важливо відзначити, що мистецтво відіграє важливу роль у формуванні патріотичних цінностей дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Вважаємо, що виокремлені підходи та принципи відкривають нові можливості в напрямку освітньо-виховних впливів на особистість з метою формування національної свідомості, вироблення системи патріотичних цінностей, створення і підтримки патріотичного духу, виховання любові до рідної землі, свого народу, його культури, розбудові своєї держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Бех І. Д. Патріотичне виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін в Україні, – К.: Академія педагогічних наук України, Інститут проблем виховання, 2008. – 88с.
3. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009.
4. Єресько О. В. Про забезпечення взаємодії в освітній роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку // Дошкільне виховання. – 2011. – №9. – С. 4-6.

5. Завалко К. В. *Основи інноваційної діяльності вчителя музики: навчально-методичний посібник* / Завалко К. В. – Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. – 211с.
6. Зязюн І. А. *Філософія педагогічної дії: Монографія*. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Ігнатенко П. Р., Поплужний В. Л., Косарева Н. І., Крицька Л. В. *Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник*. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
8. Крутецкий В. А. *Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей*. – М., «Просвещение», 1976 г. – 303 с.
9. Кузь В. Г. *Педагогические основы воспитательного процесса в комплексе «Школа – детский сад»: дис. ... доктора пед. наук: – 13.00.01 / Кузь Владимир Григорьевич*. – К., 1992, – 124с.
10. Рудницька О. П. *Педагогіка загальна та мистецька: Навчальний посібник*. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
11. Русова Софія *Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн 1 / За редакцією Є. І. Коваленко; Упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук*, - К.: Либідь, 1997, - 272 с.

ОЛІШКЕВИЧ С.В.,
аспірантка, кафедра психології та
педагогіки,
Національний університет
«Острозька академія»,
м. Острог

ПРОГРАМИ «ВИХОВАННЯ ХАРАКТЕРУ» У ДЕРЖАВНИХ ШКОЛАХ КАЛІФОРНІЇ (США)

У статті подано класифікацію програм «виховання характеру» та їх цілі, виокремлено дванадцять обов'язкових принципів програми та дане їх визначення, виокремлено сім найпоширеніших та найефективніших програм, які функціонують в державних школах штату Каліфорнія, названо їх ключові компоненти та риси, які лежать в основі, узагальнено відмінні та однакові ознаки програм «виховання характеру».

Ключові слова: програма «виховання характеру», обов'язкові принципи програми, державна школа, цілі програми «виховання характеру», характер.

В статье представлена классификация программ «воспитания характера» и их цели, выделены двенадцать обязательных принципов программы и предоставлено их определения, выделены восемь самых распространенных и эффективных программ, которые функционируют в государственных школах штата Калифорния, назовут их ключевые компоненты и черты, которые лежат в основе, обобщенно отличные и одинаковые признаки программ «воспитания характера».

Ключевые слова: программа «воспитания характера», обязательные принципы программы, государственная школа, цели программы «воспитания характера», характер.

Three goals that CE programs are designed to accomplish are mentioned. They are: to promote development away from egocentrism and excessive individualism; to foster the growth of moral agency, and, finally, to develop in the classroom and in the school a moral community based on fairness, caring, and participation. It is inferred that there is a

number of features obligatory for all the CE programs. Actual school CE programs are analyzed and their main trains are highlighted. It was also researched that The International Center for Leadership in Education (ICLE) has named the principles of CE necessary to teach students how to behave and create positive relationships with others. These twelve guiding principles are listed and defined.

Finally, all the school CE programs are compared; consequently, the differences and similarities are listed.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Сполучені Штати Америки переживають на разі значний моральний спад, особливо молоде покоління. Це чітко прослідковується у школах по всій країні. Схожу ситуацію ми можемо спостерігати і в Україні, коли від шкіл очікують кращого виховання учнів, а не лише надання освіти. Згідно досліджень, проведених державними установами та службами США, учні демонструють неприйнятну поведінку, скоюють злочини, потрапляють до місць позбавлення волі, а також нехтують навчальним процесом все більше і більше. Школярі стають невихованими й аморальними, крім цього, знижується їх успішність, в результаті чого державні школи зазнають критики від батьків та громадськості, через неналежне навчання та виховання. Одним із штатів, який переживає такі невтішні зміни є Каліфорнія, тому на сьогоднішній день все більше і більше шкіл використовують індивідуально розроблені програми «виховання характеру» для покращення ситуації.

Аналіз останніх досліджень і

публікацій. «Виховання характеру» стало предметом наукових досліджень низки американських дослідників: Т. Лікона, М. Еліссенберг, Д. Ноймарк-Сцайнер, С. Пері (Т. Lickona, M.E. Elissenberg, D. Neumark-Sztainer, S.L. Perry) (важливість виховання характеру та наслідки неефективного навчання в школі), Дж. Лемінг (J.S. Leming) (історичні особливості виникнення та впровадження виховання характеру), К. Гумовіц та Д. Дейвіс (K.S. Hymowitz та D. Davis) (фінансування програм «виховання характеру»), Д. Бреннон, М. Берковіц, Т. Санчез (D. Brannon, M. Berkowitz, T. Sanchez) (базові складові програми «виховання характеру»), Т. Інґленд (T.F. England) (впровадження та функціонування програми «виховання характеру» в Каліфорнії).

Метою статті є виокремити та проаналізувати шкільні програми «виховання характеру» у державних школах штату Каліфорнія, а також назвати їх ключові риси, елементи та компоненти.

Виклад основ матеріалу. Департамент освіти США надав грант у розмірі 15,5 млн. доларів, який призначено для створення дієвих шкільних програм «виховання характеру» з

метою виховання гідних громадян та формування у них відповідних соціальних навичок [1]. Грант передбачає сприяння та допомогу в процесі впровадження програм «виховання характеру», а також навчання самостійності та особистої відповідальності.

Не всі школи використовують однакові програми, оскільки вони мають різне спрямування та цілі. За цілями програми можна класифікувати на ті, які: 1) зміцнюють громадянську позицію, 2) формують позитивні соціальні навички, 3) покращують академічну успішність.

Школи, які отримують гроші від федерального уряду для втілення освітніх програм «виховання характеру» хочуть, щоб департамент освіти надав зразкову та ефективну програму, яка б базувалася на потребах студентів в школі та поза її межами. Шкільні програми «виховання характеру» мають різні компоненти, які є автономними або окремими елементами складних програм і підпорядковуються її меті та потребам школи. Американський науковець Т. Лікона виокремлює три основні цілі в програмах «виховання характеру» [6, с. 419–423]:

1. заохочувати перевиховання: від егоцентризму і надмірного індивідуалізму до колективних відносин і взаємної поваги;

2. сприяти зростанню морального потенціалу – здатності думати, відчувати та діяти морально;

3. створити у школі сприятливу атмосферу співтовариства на основі справедливості, турботи та небайдужості, що і є системою підтримки розвитку індивідуальності кожного окремого учня [8, с. 169–170].

Слід також зазначити, що кожна програма «виховання характеру» включає низку компонентів, які не за-

вжди є схожими між собою, але це не перешкоджає програмі дотримуватися трьох основних цілей.

Для того, щоб зрозуміти яким чином є схожі чи відмінні програми «виховання характеру» між собою, буде проаналізовано 8 реальних програм, які використовують у державних школах штату Каліфорнія, США, після чого узагальнено спільні риси, які наявні у всіх програмах.

Кожна програма «виховання характеру» має в своїй основі низку ключових елементів, ознак, рис чи моральних цінностей, але кожна має мати базові принципи для ефективного функціонування. З цією метою Міжнародний центр лідерства в освіті (МЦЛО) (The International Center for Leadership in Education (ICLE)) заявив, що основними елементами програми «виховання характеру» мають бути правила та норми поведінки, а також взаємопорозуміння з оточуючими. При цьому, МЦЛО розробив дванадцять керівних принципів, які всі освітні програми в штаті Каліфорнія повинні включати:

1. Адаптивність – здатність і готовність до змін: почуватися гармонійно у новій ситуації чи за обставин, що змінилися. Бути готовим пристосуватися, в міру необхідності, до індивідуальних змін і обставин, які виникають у повсякденному житті.

2. Співчуття – доброта. Бажання допомогти іншим в біді; проявити доброту і турботу про інших у складних ситуаціях, пропонуючи допомогу всякий раз, коли це можливо.

3. Міркування – серйозне вивчення чогось. Необхідно ретельно обмірковувати питання, перш ніж вживати заходів чи прийняти рішення.

4. Сміливість – хоробрість. Готовність відстояти свої переконання на ділі, здатність постати перед небезпе-

кою, не показуючи страху. Стикатися з труднощами чи небезпекою і відстоювати свої переконання, навіть якщо Вас переповнює страх.

5. Чесність – істина та щирість. Бути правдивим у всьому, що Ви робите, і ніколи не обманювати, красти чи користуватися довірою інших.

6. Ініціатива – бажання діяти. Здійснити щось з повною особистою відповідальністю, не розраховуючи на допомогу чи підтримку інших.

7. Лояльність – вірність та надійність. Ступінь надійності у виконанні обов'язків; дотримання обіцянки перед іншою особою; прояв вірності до близьких людей.

8. Оптимізм – позитивні переконання. Схильність вважати, що все буде вдаватися, мислити позитивно та прагнути бути позитивним у думках про себе, оточуючих та майбутнє.

9. Наполегливість – важка робота. Прагнення докладати якомога більше зусиль для позитивного результату, незважаючи на перешкоди чи труднощі.

10. Повага – здатність цінувати та відноситися належним чином до когось, захоплюватися чи дорожити кимось. Особливе сприйняття когось чи чогось, щоб виразити повагу до себе, оточуючих та навколишнього світу.

11. Відповідальність – надійність. Вважати себе відповідальним за когось чи щось та за свої дії.

12. Надійність – серйозність. Заслужувати довіри та впевненості [3].

На переконання МЦЛО, кожен із зазначених принципів має сприяти росту та розвитку учня [3]. Каліфорнійський департамент освіти (2008) не приймає, не затверджує, не схвалює, не рекомендує чи пропагує навчальні матеріали для «виховання характеру». Тому всі освітні програми, які ми проаналізуємо низку різних програм,

які використовуються в школах Каліфорнії. Ці проекти та програми отримують федеральне фінансування від Товариства програм «Виховання характеру» (Partnerships in Character Education Programs (PCEP)) за сприяння Бюро безпечних та вільних від наркотиків шкіл, а також Міністерства освіти США. Програми-одержувачі грантів були зобов'язані забезпечити програми, які:

а) послідовно інтегровані в навчальні курси;

б) відповідають державним освітнім стандартам та їх змісту;

в) здійснюється в поєднанні з іншими заходами щодо реформування освіти [2].

В Каліфорнії функціонує сім індивідуальних програм «виховання характеру» в державних школах: «Серце, голова, руки», «Другий крок», «Характер – важливий!», Проект «Громадянин», «Племена», «Щоденні бесіди про формування характеру та «Життєві навички / Життєві поради».

Проект «Серце, голова, руки» (Project Heart, Head, Hands (H3)) призначений для виховання дбайливих, умілих і соціально відповідальних громадян, пропонуючи школярам просту та зрозумілу програму «виховання характеру». Управління освіти округу Аламеда створило цю програму, включивши в неї ряд таких навчальних заходів як: дискусії, рольові ігри, листи і невеликі групові завдання [4]. Було виокремило шість особливих рис, які мають обов'язково бути в програмі: доброта, повага, суспільна діяльність, успішність, готовність допомагати на волонтерських засадах та одночасно навчатися. Управління освіти округу Аламеда провело ґрунтовні дослідження на таких заходах, з метою визначити їх ефективність і вплив на дітей.

«Другий крок» (Second Step) є ще однією добре відомою і популярною програмою «виховання характеру». Програма має кілька варіантів, залежно від потреб школи:

- «Другий крок: Програма попередження виникнення насильства» (Second Step: A Violence Prevention Curriculum);
- «Кроки до поваги: Запобігання хуліганству» (Steps to Respect: A Bullying Prevention);
- «Зіткане слово: Початкова грамотність на все життя (Woven Word: Early Literacy for Life) [10].

Важливими складовими компонентами та елементами, які передбачені цією програмою, є: співпереживання, контроль над своїм гнівом, вирішення проблем, врегулювання конфліктів, колективна праця, позитивні моделі поведінки з оточуючими, всеосяжність, повага, довіра, відповідальність, допомога іншим, уміння знаходити друзів, здатність вислухати та порадити, успішність, наполегливість та комунікативні навички.

«Характер – важливий!» (Character Counts!) – це програма, яка призначена для навчання школярів характерним рисам формування характеру та етики [8]. Програма передбачає усунення соціальних оман та непорозумінь через расу, віросповідання, політичні погляди, стать чи багатство. Програма має на меті розвінчати міф, що одна риса характеру є кращою або важливішою ніж будь-яка інша, і що етичні цінності варіюватися залежно від раси, класу, статі та політичних поглядів. Програма в своїй основі має шість ключових «опор», які репрезентують основні етичні цінності: надійність, повага, відповідальність, справедливість, турбота, і громадянство. Кожна «опора» має відповідний колір, що слугує своєрідним кодуван-

ням для шкільних і позакласних заходів.

Проект «Громадянин» (Project Citizen) має чітко сформульовані цілі та завдання. Мета програми полягає в навчанні студентів методам і процедур, що використовуються в політичному процесі [9]. Зокрема, цілі цієї програми полягають у тому, щоб учень мав активну громадянську позицію та навички управління, за допомогою надання знань про ефективні навички громадянства та практичного досвіду, який дозволив би студентам стати компетентними та корисними, і формувати розуміння про важливість участі у житті суспільства та громади. Основні риси цієї програми є: відповідальність, комунікабельність, підвищення впевненості в собі, громадянство, колективна праця, громадянськість і готовність допомагати на волонтерських засадах та одночасно навчатися.

Мета програми «Племена» (Tribes) полягає в перетворенні освітнього середовища, а не в перевихованні школярів; вона є демократичним груповим процесом, зосередженим навколо стратегій навчання [13]. Ця програма допомагає розвивати почуття небайдужості, моралі, громадськості, а також забезпечувати позитивні очікування від дванадцяти колективних навичок в процесі вивчення, які допомагають людям працювати в команді [5]. Вчителі, батьки та члени громади беруть участь у навчально-виховному процесі разом із працівниками школи. Батьки, окремо від дітей, також працюють разом у групах, щоб дізнатися концептуальні стратегії виховання дітей і знову створити ефективні групові моделі роботи. Ключові риси програми: участь повною мірою у всіх видах діяльності, здатність вислухати та порадити, висловлення вдячності,

відображення досвіду, оцінка різноманітності культур та ідей, конструктивне мислення, прийняття рішень, урегулювання конфліктів, вирішення проблем, спільна робота, успішність і святкування досягнень.

Управління освіти Сан-Дієго (УОСД) отримало фінансову підтримку в якості федерального гранту для підтримки, розробки та впровадження виховання характеру. Багато з таких уроків, переплетені з шкільною програмою на уроках історії та дисциплін суспільно-гуманітарного циклу. УОСД виокремлюють такі обов'язкові риси для програм: турботливість, громадянськості, громадянство, відповідальність, надійність, чесність і готовність допомагати на волонтерських засадах та одночасно навчатися. Окрім цього, є ще один обов'язковий елемент згідно вимог УОСД – «Щоденні бесіди про формування характеру» (Daily Oral Language with Character). Таким чином управління освіти забезпечує навчання та розвиток як соціально, так й академічно. «Щоденні бесіди про формування характеру» допомагають учням виявляти й виправляти типові помилки на письмі, і в той же час, навчатися. Програма використовує у щоденних усних бесідах такі риси як: чесність, честь, повага, відповідальність, самоконтроль, щирість, успішність, турботливість і ввічливість.

Центр навчання (2008) працював протягом багатьох років, щоб підвищити викладання та навчання з метою покращення успішності учнів шляхом створення програми *Життєві навички / Життєві поради* (Life Skills/Lifelong Guidelines). Комплексна модель вдосконалення школи, високо ефективно викладання при-

значене для дотримання протягом всього життя основних порад за допомогою активного розвитку «виховання характеру». Ця модель ґрунтується на наукових навчальних стратегіях і була розроблена за допомогою концептуальної навчальної програми; вона сприяє вихованню характеру, підкреслюючи життєві навички і життєві поради в межах звичайного шкільного процесу. Риси інтегровані в цю програму є наступними: надійність, чесність, здатність вислухати та порадити, повага, особистий ставлення, турбота, здоровий глузд, колективна праця, мужність, зацікавленість, зусилля, гнучкість, вміння знаходити друзів, ініціативність, єдність, організованість, терпіння, наполегливість, гордість, вирішення проблем, винахідливість, відповідальність і почуття гумору (життєвих навичок і принципи, 2008).

Висновки. Отже, ретельно вивчивши шкільні програми «виховання характеру» в державних школах штату Каліфорнії, США, вдалося виокремити сім програм та проєктів, які там вдало функціонують. Спільним у зазначених програмах є риси, які лежать в основі кожної програми: повага, довіра, відповідальність, допомога іншим, уміння знаходити друзів, успішність та колективна праця чи праця в команді, проте індивідуальним для кожної програми є форма впровадження та інтеграції, вона безпосередньо залежить від потреб школи та громади. Перспективами подальших пошуків у цьому напрямку ми вбачаємо в дослідженні особливостей функціонування програм «виховання характеру» в інших штатах США та їх порівняння між собою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Character education A [Електронний ресурс] // California Department of Education. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.cde.ca.gov/ls/yd/ce/ec233.asp>
2. Character education and civic engagement technical assistance center: PCEP grantees [Електронний ресурс] // U.S. Department of Education. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: http://www.cetac.org/PCEP_Grantees_Public.cfm.
3. Character education F: The role of character education in public schools <http://www.cde.ca.gov/eo/in/se/charactered.asp> [Електронний ресурс] // California Department of Education. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.cde.ca.gov/eo/in/se/charactered.asp>.
4. Character education: Project heart, head, and hands [Електронний ресурс] // Alameda County Office of Education (ACOE). – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.aceo.org/aceo/EdServices/ProjectHeartHeadHands>.
5. Gibbs J. Building communities of learners [Електронний ресурс] // J. Gibbs // Tribes TLC. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://165.189.80.100/nwp/pdf/2008NWP-schoening-kleiman.pdf>
6. Lickona T. Four strategies for fostering character development in children. / T. Lickona., 1988. – С. 419 -423.
7. Life skills & Guidelines [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://clague2.aaps.k12.mi.us/curr/lifeskills.html>.
8. Peterson R. Creating school climates that prevent school violence / R. Peterson, R. Skiba. // The Social Studies. – 2001. – №92. – С.167–170.
9. Project citizen: objectives, goals, rationale [Електронний ресурс] // Project Citizen. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.civicallyspeaking.org/citizengoals.html>.
10. Second step overview [Електронний ресурс] // Second step. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://cfchildren.org/programs/ssp/overview>.
11. The Center for Learning [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: www.theCenter4Learning.com.
12. The six pillars of character [Електронний ресурс] // Josephson Institute of Ethics. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://josephsoninstitute.org/sixpillars.html>.
13. Tribes: A new way of learning and being together [Електронний ресурс] // Tribes. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: http://tribes.com/abstract_transform_environments.html.

РИБАЛКА В.В.,
доктор психологічних
наук, професор, головний
науковий співробітник відділу
професіології та психолого-
педагогічної діагностики,
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України,
м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ТА ОСОБИСТОСТІ ГРОМАДЯНИНА ЯК ОСНОВИ МОРАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОГО РОЗВИТКУ, ДУХОВНОЇ ЄДНОСТІ І ПРОГРЕСУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

У статті аналізуються соціально-психологічні умови формування сучасного громадянського суспільства та особистості громадянина як основи морально-політичного розвитку, духовної єдності і прогресу української держави.

Ключові слова: сучасне суспільство, особистість громадянина, морально-політичний розвиток, духовна єдність, прогрес.

В статье анализируются социально-психологические условия формирования современного гражданского общества и личности гражданина как основы морально-политического развития, духовного единства и прогресса украинского государства.

Ключевые слова: современное общество, личность гражданина, морально-политическое развитие, духовное единство, прогресс.

This article analyzes the social and psychological conditions of formation of a modern civil society and the individual citizen as the basis of moral and political development, spiritual unity and progress of the Ukrainian state.

Keywords: *modern* society, citizen identity, moral and political development, spiritual unity, progress.

© РИБАЛКА В.В., 2015

Про соціально-психологічну природу сучасної української кризи все частіше говорять спеціалісти. Для її розуміння можна скористатися даними відомих українських соціологів і психологів, зокрема Є.І.Головахи і Н.В.Паніної, які у своїй книзі «Соціальне божевілля» ще 1994 року попереджали суспільство про небезпеку соціопатій, властивих для переходу від тоталітаризму до демократії, що набуло у наступні два десятиліття характеру загальнонаціонального лиха. Його подолання потребує втручання вже не тільки чесних і досвідчених політиків, але і спеціально підготовлених психіатрів і психологів.

Для глибшого розуміння соціально-психологічних причин сучасних драматичних подій в Україні можуть стати в нагоді погляди київського за походженням філософа, психолога і педагога, професора Г.І.Челпанова (1862-1936), зокрема на емоції та афекти. Зроблений ним ще на початку XX століття опис так званих симпатичних, персональних і естетичних почуттів, які він пов'язував з інстинктами і вищими соціальними переживаннями, з «усвідомленням своєї гідності», з «почуттям честі, вищості, гордовитості і водночас – приниження, придушення, пригноблення – начебто просяться у XXI століття для пояснення «революції гідності» і сучасного стану українського суспільства й особистості.

Ще точніше про це сказав сучасник Г.І.Челпанова, всесвітньо відомий психіатр і психолог В.М.Бехтерев (1857-1927), який у своїй доповіді «Особистість та умови її розвитку і здоров'я», зроблений у Києві на початку вересня 1905 року на II з'їзді вітчизняних психіатрів проголосив, що «ті суспільства і народи, що мають у своєму середовищі більш розвинутих і більш діяльних особистостей, за інших рівних умов будуть збагачувати людську культуру більшою кількістю предметів своєї праці та кращою їх якістю. І навпаки – народ, слабкий за рівнем розвитку окремих особистостей, що складають його як суспільні одиниці, не може захистити себе від експлуатації народів з вище розвинутими особистостями, що утворюють його... Перемагає той народ, котрий сильніший розвитком своїх особистостей. Народ же з нерозвинутим суспільним життям, з придушеними особистостями приречений на розпад та втрату своєї самостійності».

Всі ці положення свідчать про надзвичайну актуальність проблеми «суспільство і особистість», яка в умовах сучасної України, що прямує в Євросоюз, виступає як проблема «громадянське суспільство і особистість громадянина», про що йдеться у даній статті.

В останні роки відбувся помітний сплеск інтересу і конкретних пропозицій щодо побудови в Україні саме

громадянського суспільства. Відмітимо в цьому плані появу численних моделей такого суспільства в науковій і публіцистичній літературі, в Інтернеті. Важливо те, що потреба в утворенні такого суспільства усвідомлюється різними соціальними групами України, тобто вона потенційно виступає як загальноприйнятна ідея, як спільна платформа для здійснюваних зараз у країні морально-політичних змін, що може об'єднати різні сторони суспільства, сприяти розвитку нової єдиної України. Про це свідчить і те, що на київському та обласних майданах наприкінці 2013 – в першій половині 2014 року фактично вже почали формуватися активні осередки громадянського суспільства, з певною організацією і функціями, які відповідали потребам народної революції гідності. Перспектива політичного процесу в Україні пов'язана, на наше переконання, з побудовою сучасного єдиного всеукраїнського громадянського суспільства, в якому б відображався вітчизняний і міжнародний досвід його побудови, а також сучасний досвід формування реального народовладдя, кінець кінцем – мудрість народу у налагодженні співжиття людей у багатонаціональній, полікультурній, різномовній країні. На жаль, спонтанні спроби функціонування українського громадянського суспільства в умовах драматичних подій 2013-2014 р.р. не супроводжувалися з різних причин цілеспрямованим розвитком, організацією та юридичним оформленням даного виду демократії, тобто дієвою мирною владою народу. А це, як виявилось, загрожує балансуванню на межі переходу до гострого громадянського конфлікту, що реально і відбулося в країні. В цих умовах громадянське суспільство виступає альтернативою громадянської війни!

Велику роль у побудові сучасного громадянського суспільства може зіграти українська наука, зокрема філософія, державознавство, соціологія, юридична наука, психологія, педагогіка тощо.

З іншого боку, події останнього року засвідчили факт гострого дефіциту яскравих творчих особистостей, які б визнавалися незаперечними моральними лідерами країни, котрі могли б очолити складний народний рух до справжньої демократії, до громадянського суспільства. Сцена української історії була зайнята посередніми індивідами, а ще більше примітивними організаціями, тоді як народу були потрібні саме талановиті особистості. Але вони або не були допущені на цю сцену, або не вважали можливим перебувати на ній...

Слід зазначити, що в країні в першій половині 2014 року вже відбулися декілька круглих столів за участю видатних представників різних груп громадянського суспільства. Про необхідність обговорення гострих ситуацій саме авторитетними моральними лідерами нації переконливо і настійливо говорили перший Президент України Леонід Макарович Кравчук та деякі інші політики й політологи. На їх погляд, затримка у побудові й ефективному функціонуванні такого суспільства лише консервує причини виникнення конфлікту, загрожує його рецидивами. Проведений 14 травня 2014 року Загальноукраїнський круглий стіл національної єдності лише підтвердив необхідність побудови сучасного громадянського суспільства в Україні, удосконалення роботи в цьому напрямі. Проте, ця форма самовираження громадян, усього народу не знайшла свого належного розвитку, вона виявляється спонтанно, епізодично, фрагментарно і лише при майже необоротному загостренні ситуації.

Авторитетна частина українського суспільства, гордість українського народу, відомі особистості - вчені, діячі церкви, культури, митці, видатні громадські діячі – фактично відсторонені від вирішення доленосних проблем державотворення, що було вкрай необхідно саме в останні найбільш трагічні місяці української революції. Вкажемо на той факт, що, услід за нашими самовідданими медиками, українські психологи також надавали необхідну волонтерську допомогу постраждалим учасникам подій на майдані, учасникам АТО, проте їх поради більш стратегічного плану, зокрема щодо побудови і легітимізації громадянського суспільства, не знаходили належного відгуку у владних структурах і активістів майдану, у ЗМІ...

Відмітимо, що європейські політики, в тому числі й ті, котрі брали участь у посередницькій місії з розв'язання суспільного конфлікту в Україні, як правило, адресували свої пропозиції владі, опозиції та існуючим осередкам громадянського суспільства (!). У світі вже накопичений серйозний історичний досвід функціонування громадянського суспільства, який слід було б вивчити і запровадити нам. Заслугує на увагу та обставина, що європейське громадянське суспільство, що є зараз достатньо формалізованим і легітимізованим, вже виступає суб'єктом політичного процесу, автором законодавчих ініціатив, зокрема подає законопроекти у Європарламент. Емісари Євросоюзу неодноразово висловлювали свою підтримку спробам створення в Україні громадянського суспільства, пропонували допомогу в цій справі, зокрема навіть були готові виділити і виділяли на це відповідні гранти. Так, в середині травня 2014 року Євросоюз, передаючи Україні в якості фінансової допомоги декілька сотен мільйонів

євро, прямо вказав, що частина цієї суми має бути спрямована на побудову громадянського суспільства. Однак чи скористалася українська влада і громадськість цим шансом, чи помітила цей міжнародний інтерес до нової української форми демократії, що народжувалася на майдані, і чи зробила конкретні кроки в цьому напрямі? Відповідь очевидна – ні! Ми наголошуємо в цьому зв'язку саме на організації і легітимізації цієї форми громадянського суспільного самоврядування, що народжувалася на майдані, але не була розвинута відповідно до існуючого законодавства і волі народу, оскільки інші відомі суспільні утворення не можуть замінити громадянського суспільства як суб'єкта політичного процесу.

Віддаючи належне фактам, слід згадати, що у 2013 році в Адміністрації Президента України була створена Координаційна рада з питань розвитку громадянського суспільства в Україні, яку очолила радник Президента Марина Ставнічук. Радою були складені стратегія, план формування українського громадянського суспільства і підготовлені матеріали до Указу Президента з цього питання. В проведеній підготовчій роботі знайшли своє відображення запізнілі і формальні намагання скопіювати відповідні процеси в Росії, де в цьому плані зроблені перші кроки. Там вже декілька років систематично збирається Суспільна палата при Президентові, до якої входять відомі авторитетні постаті російського громадянського суспільства, які формулюють певні вимоги до влади. Зрозуміло, що функціонування подібних форм громадянського суспільства здійснюється значною мірою під контролем влади, його рішення носять рекомендаційний характер, проте це має і свої корисні аспекти. Відмітимо,

що перша ж спроба зібрання подібного утворення в Україні у 2010 році, на якому представники української інтелігенції піддали гострій критиці новообраного президента, призвели до зупинення роботи цього суспільного органу, який, як відомо, більше не збирався.

Проте, означена Координаційна рада розробила, за наявними даними, проект Закону «Про громадянське суспільство в Україні» і подала його восени 2013 року до Верховної Ради України, де він ще не розглядався. На наш погляд, цей законопроект міг би бути перероблений з урахуванням політичних реалій в Україні і розглянутий законодавцями. Проте, чи зацікавлені можновладці в оформленні «п'ятої влади», якою виступає громадянське суспільство? Досвід Помаранчевого майдану, а тепер вже і Євромайдану, свідчить про невтішну відповідь на це запитання. До чого це призвело і до чого веде – говорять трагічні події останніх місяців і сьогоднішнього дня. І причини полягають, на наш погляд, саме у соціально-психологічній слабкості, моральній обмеженості, навіть застарілості, традиційних видів влади – законодавчої, виконавчої, судової і ЗМІ – в умовах, коли принципово збільшився рівень освіченості, культури, духовності народу, зросли вимоги з його боку до влади, проте вона не тільки не відповідає цим вимогам, але і демонструє явну і неявну розбещеність, вищість над громадянами, авантюризм і нестримний потяг до корупційних дій, феодальну зневагу до народу, нездатність враховувати розмаїття і глибину проблем народного життя і своєчасно розв'язувати їх тощо. Більш того, влада у нинішньому її вигляді сама породжує проблеми, які самотійно, без громадянського суспільства, без опори на мудрість народу не може вирішити.

Про потенційну легітимну можливість і необхідність здійснення практичних правових дій з побудови громадянського суспільства свідчить ряд статей Конституції України обох редакцій, 1996 і 2010 років, особливо її 3, 5, 36 статті, які можуть бути інтерпретовані саме як правова основа для реалізації цих дій. Наведемо ці статті із незначними скороченнями.

«Стаття 3. Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю.

Права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Держава відповідає перед людиною за свою діяльність...

Стаття 5. Україна є республікою.

Носієм суверенітету і єдиним джерелом влади в Україні є народ. Народ здійснює владу безпосередньо і через органи державної влади та органи місцевого самоврядування.

Право визначати і змінювати конституційний лад в Україні належить виключно народові і не може бути узурповане державою, її органами або посадовими особами.

Ніхто не може узурпувати державну владу.

Стаття 36. Громадяни України мають право на свободу об'єднання у політичні партії та громадські організації для здійснення і захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних та інших інтересів, за винятком обмежень, встановлених законом в інтересах національної безпеки та громадського порядку, охорони здоров'я населення або захисту прав і свобод інших людей...».

Слід також зазначити, що певні формальні ознаки громадянського суспільства в Україні відображені у

прийнятому в березні 2012 року Законі України «Про громадські об'єднання» та запропонованому С.Кириченком проекті Закону України «Про громадський контроль». Наступним кроком може стати прийняття Верховною Радою Закону України «Про Громадянське суспільство в Україні», але з врахуванням останніх морально-політичних подій в країні.

Відмітимо також, що в Києві з 1997 року працює Інститут громадянського суспільства, який проводить професійну, перевірену часом, незаангажовану діяльність у таких сферах, як: а) правові дослідження та правова просвіта; б) політологічні та економічні дослідження; в) місцеве самоврядування та тренінги для депутатів; г) розроблення проектів нормативних актів та їх просування в органах державної влади і місцевого самоврядування; д) видавнича діяльність; е) моніторинг діяльності органів державної влади у сфері місцевого самоврядування, громадських організацій та місцевого розвитку тощо.

Існує чимало наукових праць в цьому напрямі, назвемо лише такі роботи, як: Гегель Г.В.Ф. Гражданское общество / Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т.2. Философская пропедевтика.- М.: Мысль, 1973.- С. 7-212.- С.43-54 та Основи громадянського суспільства: Словник: Для студентів вищих навчальних закладів / Н.Г.Джингарадзе, М.А.Ожеван, А.В.Толстоухов та ін.- К.: Знання України, 2006.- 232 с. тощо.

Не входячи в докладний аналіз в означеному вище контексті положень відповідних статей Конституції України, існуючих законодавчих документів та конкретних процедур з юридичного оформлення громадянського суспільства, що мають зробити спеціалісти, зокрема й соціальні, юридич-

ні, політичні психологи, пересічний громадянин України без особливих зусиль бачить і розуміє наступне: існують правовий розрив, «прірва опосередкування», «зона правової зневаги і бездіяльності» між конституційним правом народу здійснювати владу безпосередньо, і конкретними можливостями для цього. Реальний правовий і політичний «вакуум» між владою і конкретним громадянином і громадами породжує політичні ризики і тому вимагає свого заповнення за допомогою саме громадянського суспільства. Останнє виступає посередником між народом - носієм суверенітету і єдиним джерелом безпосередньої влади - і підпорядкованою йому за Конституцією України державною владою та органами місцевого самоврядування.

Зі зростанням рівня правової культури громадян в освіченій країні цей нонсенс стає все очевиднішим, він дискредитує існуючий «демократичний устрій» як явно застиглий і деформований на користь меншості, що породжує громадянське напруження, невдоволення, протест і протистояння, а це все драматичніше виявляється на початку ХХІ століття не тільки в Україні, але і в інших регіонах світу у вигляді неперервних громадянських конфліктів, революцій, війн... Згадаймо трагічні події у Північній Африці, Єгипті, Сирії, Греції, Таїланді, Боснії, політичні заворушення в інших країнах. Саме це вимагає термінової, але добре обґрунтованої побудови і функціонування громадянського суспільства в світі та Україні, охопленій головною морально-політичною кризою.

Наважимося викласти свої стислі погляди на громадянське суспільство як на антитезу насильницького громадянського протистояння, як на предмет мирних перемовин різних сторін з цього непростого питання. В

ході творчого переговорного процесу на всіх рівнях суспільства доцільно, на наш погляд, поступово домовлятися про наступні структурні, інституціональні та функціональні моменти побудови вказаного суспільства.

1. Метою громадянського суспільства має стати людина як найвища цінність, усі громадяни України, щасливі у рідній країні, яка захищає їх, забезпечує мирний розвиток їх сімей, благополуччя, гарантує високу якість життя за такими ознаками, як здоров'я, тривалість, економічний розвиток, благополуччя, освіта, професія, робота, честь і гідність, дружні стосунки з усіма державами світу і особливо – з її сусідами.

Громадянське суспільство має формуватися із кращих у духовному, моральному, інтелектуальному, професійному плані (адже криза в Україні носить очевидний морально-політичний, зокрема антикорупційний характер) громадян, авторитетних творчих особистостей, досвідчених лідерів, представників і висуванців усіх територіальних, національних, професійних, вікових тощо громад України як організаторів нового успішного суспільства. Відмітимо, що таких громадян у країні достатньо, особливо серед обдарованої і талановитої молоді, яка чекає свого часу і, не отримуючи можливості допомогти рідній країні, відвертає свої погляди і сподівання до зарубіжжя... Потрібна тільки воля до загального благополуччя, до подолання власного егоїзму на користь громади, здатність до відповідної активності з пошуку більш корисних для суспільства особистостей і висування їх до керівництва з відповідним контролем і відповідальністю перед громадою!

Чому саме розвинута особистість має перш за все стати членом і лідером громадянського суспільства? Тому, що

саме в ній в процесі розвитку концентрується унікальний культурний, цивілізаційний, творчий, гуманістичний потенціал! Про це свідчить проведений нами контентно-частотний аналіз наявних у 40 вітчизняних теоріях особистості її визначень, результат якого може бути представлений у наступній «контентно-атрибутивній формулі». Остання утворюється ієрархією низки головних атрибутивних понять, в яких відображаються такі її фундаментальні якості (у дужках наводиться число, що вказує на кількість вживань певного атрибуту у 40 визначеннях особистості), як:

1.Соціальність (31); 2.Творчість (21); 3.Людяність (гуманізм) (20); 4.Самосвідомість, тобто «Я» (18); 5.Духовність (18); 6.Культурність (16); 7.Життєвість (вітальність) (16); 8.Індивідуальність (13); 9.Цінність (честь і гідність) (13); 10.Розвиненість (11); 11.Діяльність (як людська форма активності) (10); 12.Відносність (ставленнєвість) (9); 13.Суб'єктність (8); 14.Формальність (8); 15.Вершинність (7); 16.Здатність до оволодіння, засвоєння світу (7); 17.Свідомість (7); 18.Історичність (6); 19.Організованість (6); 20.Психологічність (6); 21.Унікальність (5); 22.Об'єктність (5); 23.Якісність (5); 24.Наявність специфічних властивостей (4); 25.Вчинковість (4); 26.Динамічність (4); 27.Коллективність (4); 28.Світоглядність (наявність наукових поглядів, принципів, життєвих переконань) (4); 29.Системність (4); 30.Відповідальність (3); 31.Внутрішній характер (3); 32.Ідеальність (3); 33.Матеріальність (3); 34.Здатність бути носієм властивостей (3); 35.Комунікативність (3); 36.Сукупність властивостей (3) -...

Саме на розвиток цих якостей в особистості спрямована українська система освіти, вони покладені як мета

в основу так званих особистісно орієнтованих систем навчання, виховання, в цілому – «соціалізації» молоді і персоналізації, тобто особистісного зміцнення суспільства, перетворення його на громадянське суспільство!

Підкреслимо ще раз, що особистість має розглядатися усіма людьми як головний закономірний (а не випадковий) чинник досягнення успіху у будь якій діяльності, у професійному та життєвому самовизначенні, у творчій праці та громадянській діяльності, в кар'єрі та хобі, на всіх етапах життя та в усіх її колізіях, головним фактором здійснення життєвої долі людини та суспільства.

Це суспільство має складатися з рівних між собою професійних, політичних (партійних), економічних, фінансових, наукових, освітніх, етнокультурних, мистецьких, поколінних, релігійних, гендерних тощо прошарків українського суспільства (спілок, союзів, товариств, об'єднань, що вже існують, і нових, які мають представляти усі сфери суспільного життя). У громадянському суспільстві мають знайти своє вирішальне місце і такі історично виправдані утворення, як народне віче і майдан. Але вищим органом громадянського суспільства має стати з'їзд, який збирається не менше двох разів на рік, вирішуючи нагальні проблеми країни. У проміжках часу між з'їздами мають працювати регіональні конференції, семінари, круглі столи й інші форми роботи громадянського суспільства. В нинішній складній і драматичній ситуації конче необхідним і терміновим є проведення установчого з'їзду громадянського суспільства всієї України!

Функціонування громадянського суспільства повинно здійснюватися на засадах спеціально затвердженого Кодексу честі та гідності, розробленому

на принципах гуманізму, духовності, чесності, справедливості, правової рівності, пропорційного територіального, національного і гендерного представництва, ієрархічної організації, дієвого взаємозв'язку, ротації за результатами реальної громадянської поведінки обраних представників, відпрацювання дієвих форм обговорення проблем і прийняття спільних життєво важливих рішень на основі консенсусу тощо. Особливу увагу слід приділити усуненню важко усвідомлюваних фактів неповаги, приниження одними територіальними, культурними, релігійними, партійними тощо прошарками (або їх безвідповідальними представниками) суспільства інших, що призводить до важких і кінцевих кінцем трагічних наслідків, які спостерігаються, зокрема, зараз в Україні. При цьому в нагоді можуть стати відповідні наукові розробки соціальних і політичних психологів, фахівців по юридичній психології, конфліктології, психології особистості, управління, праці, творчості тощо.

2. Громадянське суспільство має будуватись як «зверху», так і «знизу», а також у «вертикальному» та «горизонтальному» вимірах – зусиллями всіх організованих груп народу. На даному етапі побудову громадянського суспільства, можливо, мають очолити авторитетні представники майданів різних регіонів країни, його активісти як організатори здорових сил українського суспільства. Адже саме вони створили своїми героїчними діями у трагічні дні народної революції з її самовідданими жертвами з різних сторін умови для створення сучасного громадянського суспільства. При цьому мають бути усунуті прояви індивідуального, групового чи регіонального егоїзму, а як головне завдання виступити збереження єдиної

України, дотримання миру, створення нормальних умов для життєдіяльності громадян засобами соціального співробітництва, творчості, продуктивної та інноваційної праці людей, виховання, навчання і підготовки до дорослого життя, самоактуалізації молоді тощо. І знову – сучасна українська наука, зокрема філософія, соціологія, культурологія, державотворення, гуманістична психологія і педагогіка – може зіграти свою конструктивну роль у зміцненні української держави. Громадянське суспільство має забезпечити своєчасне і випереджаюче розв'язання різноманітних завдань забезпечення нормальної життєдіяльності громадян країни, приділяючи передусім особливу увагу вирішенню таких пріоритетних проблем, як:

а) розробка стратегічної національної і регіональної ідеології, філософії, концепції інтеграції громадянського життя, які б сприяли сталому розвитку держави, самого громадянського суспільства, кожного громадянина, всіх сімей України;

б) неперервна підготовка й оновлення кадрів управлінців, лідерів, економістів, вчених, працівників ЗМІ, владних структур, виявлення патріотичної, морально розвинутої обдарованої молоді і кваліфікованих талановитих професіоналів, їх висування у структури громадянського суспільства і державної влади шляхом створення ефективних «соціальних ліфтів» і «горизонтальних кар'єр» та при необхідності – їх рішуча кадрова ротація за результатами громадянської і професійної діяльності;

в) розробка форвардних проєктів розвитку нації, розгортання і підтримка масової соціальної, наукової, технічної, економічної, мистецької тощо творчості та ефективної інноваційної діяльності з впровадження

перспективних ідей такої творчості у життя, економіку, бізнес, в тому числі і шляхом створення всеукраїнської «Кремнієвої долини» та регіональних інноваційних центрів з розвинутою інноваційною інфраструктурою, експериментальним виробництвом з виходом на масове виробництво конкурентоспроможних товарів на основі нових технологій і неперервного підвищення продуктивності праці;

г) розвиток освіти, науки і виробництва як єдиного розвивального комплексу, підтримка освітньо-науково-технологічних авторських шкіл, підвищення конкурентоздатності української економіки, поширення авангардного вітчизняного та світового комерційного і бізнесового досвіду;

д) наполегливе вирішення проблеми бідності, підвищення заробітної плати, збільшення тривалості життя, забезпечення житлом, зміцнення здоров'я, виробництва екологічно чистого харчування тощо – на основі заохочення найкращих зразків, а якщо потрібно – «оперативної адміністративної і кримінальної відповідальності» за недотримання відповідних вимог, включаючи обов'язкові вимоги духовного, морального гатунку тощо.

Пріоритетні завдання і проблеми мають неперервно визначатися на регіональних конференціях і всеукраїнських з'їздах, ставитися і вирішуватися державною владою і економікою країни.

3. Мають бути визначені і побудовані доцільні форми об'єктивного, неупередженого і чесного громадянсько-суспільного інформування (громадянські ЗМІ, організовані комп'ютерні мережі, інформаційні центри тощо) про реальний стан життя народу, суспільства і держави. Важливо налагодити продуктивне і зважене обговорення першочергових

проблем (життєдіяльності громадян, політичних, історичних, культурних, моральних, наукових, освітніх, інноваційних, економічних, міжнародних тощо) на різних рівнях українського громадянського суспільства і прийняття взаємно узгоджених компромісних рішень (наприклад, на регіональних і всеукраїнських конференціях, громадянських зборах, нарадах, опитуваннях, плебісцитах, референдумах, зокрема із використанням нових інформаційних технологій, залученням волонтерів, активістів тощо). Особливо важливим є проведення щорічних референдумів, як це прийнято, приміром в Швейцарії. Безпрецедентним і антидемократичним слід визнати той факт, що за двадцять три роки незалежної України не було проведено жодного референдуму!? Посилання на економію коштів на референдум як на дієвий засіб прийняття загальнонаціональних рішень не витримує жодної критики, враховуючи гігантські корупційні втрати чи прокуплені опитування населення тощо.

При функціонування громадянського суспільства наявні культурні, історичні, суспільні, освітні, трудові, професійні традиції різних груп українського народу мають презентуватися на загальнонаціональному рівні з найкращого боку, завдяки чому вони і зайняли своє місце в пам'яті та житті тієї чи іншої громади. Слід зрозуміти, що саме при такій позитивній, конструктивній презентації в масштабах всієї країни вони можуть дійсно збагачувати українську культуру!

Хай перших рішень молодого громадянського суспільства на початку його існування буде небагато, але вони мають бути життєво важливими, гуманістично орієнтованими, толерантними, принциповими, прозорими, справедливими, дійсно спіль-

ними і формуючими спільність, загальноукраїнськими, що мають бути обов'язковими для виконання усіма членами суспільства і владними структурами.

Ці рішення повинні узгоджуватися з усіма гілками влади на засадах правової рівності усіх сторін. При цьому слід утримуватися від категоричних оцінок, упереджень, звинувачення сторін і надавати перевагу конвергентним, об'єднуючим, інтеграційним рішенням, націленим на спільне майбутнє. Громадянське суспільство повинно мати право законодавчої, виконавчої і судової ініціативи і бути представлене в усіх гілках влади.

Ворожі, руйнівні, конфліктогенні дії і публічні висловлювання з будь якого боку мають бути заборонені, а встановлений соціальний, гуманістичний, громадянський плюралізм думок. При цьому доцільно використовувати відомі методи спілкування, діалогу, дебатів, посередництва, компромісу, техніки творчого, інноваційного вирішення проблем з використанням добре організованого і морально відповідального Інтернету, ТБ, ЗМІ, преси тощо.

Перспективною в цьому плані є техніка діалогічних універсалій професора психології Г.О.Балла, що полягає передусім у дотриманні наступних принципів:

а) принцип поваги партнерів діалогу одне до одного і до себе;

б) принцип прийняття партнерів діалогу такими, якими вони є;

в) принцип орієнтації на найвищі й найкращі досягнення сторін з огляду на перспективу;

г) принцип свідомої конкордантності, тобто установки на згоду на основі загальноприйнятих базових знань, норм, цінностей і цілей;

д) принцип толерантності, терпи-

мості одне до одного;

е) принцип чіткого й обґрунтованого викладу сутності проблем і вимог кожною стороною діалогу;

є) принцип знаходження спільного у висловлених поглядах на проблему і прийняття рішення на цій спільній основі;

ж) принцип фіксації розбіжностей та відкладення їх обговорення на більш сприятливі часи та після більш ґрунтовної підготовки до діалогу;

з) принцип зосередження на виконанні спільних рішень та їх реалізації відповідними владними структурами;

і) принцип контролю за їх виконанням усіма сторонами.

Слід забезпечити обов'язкове досягнення спільного прогресивного результату, вивчати і долати труднощі на шляху до нього. До підготовки і проведення такого діалогу можуть бути залучені професійні психологи, соціологи, політологи, спеціалісти по конфліктології та посередництва, інструктори по організації тренінгів спілкування тощо.

4.Доцільно відшукувати і використовувати адекватні й прийнятні форми громадянського контролю і поступової паритетної взаємодії влади і народу - на засадах обов'язкового виконання його обґрунтованих вимог. Важливою функцією громадянського суспільства має виступати самоконтроль, в межах його самоорганізації, й неперервний і безпосередній громадянський контроль дій усіх гілок влади та чиновників. Громадянське суспільство в особі своїх найбільш чесних і принципових представників повинно безпосередньо і тотально контролювати всі рівні і види влади!

5.Мають бути відпрацьовані реальні види відповідальності влади і членів самого громадянського суспільства за невиконання, фальсифікацію чи галь-

мування виконання загальноприйнятих рішень громадян. Особливої і неперервної уваги потребує моніторинг духовних, моральних, особистісних, громадянських, творчих, інноваційних, професійних властивостей службовців, тобто представників влади і керівників громадянського суспільства, які мають втілювати у життя волю народу, служити йому, чесно виконувати обов'язки службовців. Слід усвідомлювати, що корупція - це не тільки українська біда, з нею бореться весь світ, тому треба систематично контролювати і замінювати при потребі представників влади і керівників громадянського суспільства - завжди й усюди! При цьому слід враховувати ту обставину, що специфіка влади та нездоланні егоїстичні інстинкти, сама людська психологія з її індивідуалістичними проявами, утворюють постійно діючі чинники розбещування людини владою, чому може протидіяти лише духовно, морально розвинута особистість громадянина при підтримці і контролі громадянського суспільства.

Враховуючи наявність у суспільстві численної обдарованої молоді і талановитих зрілих, дорослих громадян, слід встановити доцільний режим вікової ротації лідерів громадянського суспільства і представників влади, реалізувати форми наступності між різними поколіннями лідерів суспільства, вони повинні бути сумірними до темпів зміни поколінь, що усуне ще один вид несправедливості, зокрема пов'язаний із невідповідною представленістю різних поколінь у владі! Кадровий склад влади, враховуючи відповідальний характер його праці, має систематично проходити спеціальне тестування - патріотичне, моральне, мотиваційне, характерологічне, інтелектуальне, психофізіологічне, медич-

не тощо.

Ми обмежуємося лише наведеними вище базовими, в плані побудови громадянського суспільства, положеннями Основного закону України та існуючих правових документів і висловленими щодо їх реалізації стислими міркуваннями - з надією, що вони привернуть увагу спеціалістів і громадян і можуть бути конструктивно обговорені, уточнені і доповнені саме як основа мирного врегулювання гострої морально-політичної кризи в Україні та подальшого демократичного і соціально-економічного розвитку країни. З часом, вивірені і виправдані принципи роботи створюваного і успішно діючого громадянського суспільства мають бути безпосередньо представлені у Конституції України, в окремому її розділі «Про Громадянське суспільство». Для цього статті даного розділу мають бути обговорені і враховані членами Конституційної Асамблеї при підготовці нового Основного Закону України. А зараз має бути терміново розроблений (чи принципово перероблений, доповнений) і прийнятий Закон України «Про Громадянське суспільство в Україні», в якому був би закріплений і легітимізований досвід народовладдя молодого громадянського суспільства єдиної України. Слід, вірогідно, створити спеціальну соціально-психологічну службу забезпечення ефективної діяльності громадянського суспільства і влади всіх рівнів.

Доцільно розглянути можливість створення на перевірній життєвій кадровій основі громадянського суспільства, із його успішного центрального та регіонального осередку, що пройшов іспит на вірність моральним, духовним критеріям служіння суспільству - громадянської партії, яка б мала право участі у представницькій,

виконавчій та судовій владі і була б підзвітна громадянському суспільству. При цьому має бути встановлений граничний термін - не більше двох строків перебування на урядових посадах (3-6 років), враховуючи вимоги солідарності поколінь і ентропію, розпусту будь-якої особистості владою. Найкращі представники влади із громадянського суспільства мають дбати про виховання нових поколінь представників влади і лідерів суспільства, передавати їм свої повноваження і допомагати їм в якості радників, консультантів, наставників.

Виходячи із зацікавленості в мирі і процвітанні рідної країни, закликаємо всі сторони утриматися від односторонніх категоричних поглядів на нинішню непросту ситуацію, свідомо прийняти до відома думки опонентів, позбутися крайніх емоційних оцінок і зайвих амбіцій (в гідності ми всі рівні!!!), а де треба - простити одне одному, піти назустріч через компроміс, знайти краще спільне у своїх позиціях на основі наукового, зокрема гуманістичного, системного, конвергентного мислення і народної, громадської мудрості, відклавши на наступний час вирішення не вирішуваних поки що проблем, заради великої мети - збереження єдиної України як умови нашого спільного благополуччя! Ми маємо створити сучасне Громадянське суспільство в рідній Україні заради її стабільності і процвітання!

Від імені киян, громадян України: 7 січня - 24 лютого - 2 березня - 10 квітня - 15 травня - 10 червня 2014 року - 10 квітня 2015 року.

РОМАНЮК Ю.В.,
кандидат педагогічних наук,
викладач англійської мови
кафедри англійської мови
технічного спрямування
№2, факультет лінгвістики,
Національний технічний
університет України «КПІ»,
м. Київ

ХАРАКТЕРИСТИКА ГІПЕРТЕКСТІВ У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Стаття розкриває сучасні підходи до аналізу гіпертекстів в мережі Інтернет. Представлено визначення гіпертексту, проаналізовані його відмінності від лінійного тексту. Визначені типи гіпертекстів, що є основою для формування у майбутніх інженерів читацької англомовної компетентності. Наведені приклади відповідних типів гіпертекстів. Відібрані гіпертексти відповідають рівню розвитку лінгвістичної компетентності студентів.

Ключові слова: гіпертекст, типи, читацька компетентність, Інтернет.

Статья раскрывает современные подходы к анализу гипертекстов в сети Интернет. Представлено определение гипертекста, проанализированы его отличия от линейного текста. Определены типы гипертекстов, как основы для формирования у будущих инженеров читательской англоязычной компетентности. Приведены примеры данных типов гипертекстов. Отобранные гипертексты соотносятся с уровнем развития лингвистической компетентности студентов.

Ключевые слова: гипертекст, типы, читательская компетентность, Интернет.

The article focuses on the problem of investigation the new approaches to the analysis of hypertexts in Internet. The definition of hypertext is introduced. Hypertext is the type of interactive sphere that possesses the proper hyperlinks to other documents in Internet. All differences between the printed text and the hypertext are analyzed. The types of hypertexts are defined while being the base of forming the English

language competence of future engineers in reading. The examples of such hypertexts are given in the article. These examples comprise a great number of terms and grammatical structures that have to be identified by students. The chosen hypertexts are correlated with the level of the development of the linguistic competence of future engineers. The adaptation of such hypertexts is not available as these hypertexts can be read only online. Online dictionaries and grammatical guides can help students understand unknown terms and grammatical issues. Online dictionaries and grammatical guides are chosen to provide the students with the opportunity of self education.

Key words: *hypertext, types, reading competence, Internet.*

З а сьогодні, в аспекті глобального використання мережі Інтернет, велика кількість науковців мають можливість розміщувати свої наукові здобутки у мережі Інтернет, обмінюватися своїм досвідом з іноземними колегами. Отже, майже всі технічні тексти, розміщені спеціалістами у мережі Інтернет, мають ознаки наукового стилю. Фонд науково-технічних Інтернет-текстів характеризується системністю, котра визначає специфічні риси кожного окремого тексту.

На сьогодні за основу представлення інформації у всесвітній мережі Інтернет обран гіпертекст. В теорію розвитку сучасного гіпертексту зробили внесок такі вчені як О.В.Барст, М.О.Візель, Є.Н.Галічкина, О.В.Дедова, О.В.Зикова, Н.Ф.Ковалева, Є.М.Кравченя, Є.С.Кубрякова, Є.С.Полат, І.В.Роберт, G.P.Landow, R.A.Lanham, J.D.Bolter та ін.

Гіпертекст не був спеціально розробленим для додатків мережі, він мав широке розповсюдження і раніше, як засіб створення довідників для програмного забезпечення, тобто гіпертекст ніс функцію навчання [6, с. 181]. В основі гіпертексту лежить розширена модель енциклопедії. Сучасна електронна енциклопедія, окрім фотогра-

фій, вміщує звукозаписи, музичний супровід та відео фрагменти. Модель енциклопедії вміщує у себе наступні принципи:

- свободу переміщення по тексту;
- реферативне викладання інформації;
- необов'язковість читання усього тексту;
- довідниковий характер інформації;
- використання перехресних посилань [6, с. 181].

І.В. Роберт, який є спеціалістом у галузі інформаційних та комунікаційних технологій, дає наступне поняття "гіпертексту" – це технологія обробки інформації, для якої характерно наступне: в ієрархічній базі даних розміщені відрізки звичайного тексту з можливими ілюстраціями. Між об'єктами встановлені іменовані зв'язки; на екрані дисплею розміщена частина тексту, в якій візуальна відмітка співвідноситься з об'єктом. Цією відміткою можуть бути спеціально виділені у тексті слова та вікна, котрі містять всю або частину інформації стосовно цього об'єкту [8, с. 23-24].

Як зазначає Є.С. Полат, гіпертекст – це тип інтерактивного середовища з відповідними посиланнями на інші документи. Посилання, котрі вставлені у слова або фрази, дозволяють

абоненту вибрати текст посилання і миттєво виводити пов'язані з ним відомості або матеріали мультимедіа. Гіпертекст вже багато років застосовується для написання навчальних систем [6, с. 249].

На сьогодні під терміном гіпертекст розуміють:

1) особливий метод створення інформаційних систем, котрий забезпечує доступ до даних зі збереженням логічних зв'язків між ними;

2) відповідну систему представлення текстової та мультимедійної інформації у вигляді мережі зв'язаних між собою текстових, графічних, звукових та інших файлів;

3) особливий універсальний інтерфейс, рисею якого є його інтерактивність [1].

Проаналізувавши дослідження різних вчених, ми виділяємо наступні риси гіпертексту:

- нелінійність;
- можливість існування лише в електронному вигляді;
- відсутність авторства;
- об'єктивність;
- можливість візуалізації інформації;
- незавершеність;
- множинність віртуальних структур.

Інтернет-текст, що має у своїй структурі гіперпосилання, є нелінійним, оскільки він набуває якості множинної реалізації.

Гіпертекст є основою для розвитку всіх видів читання одночасно. Ця якість гіпертексту дозволяє розвивати гнучкість читання, тому що текстовий матеріал, що його складає, не є побудованим у єдину лінійну послідовність. Читач здійснює швидкий перегляд текстів за допомогою гіпертекстових посилань з метою знаходження необхідної інформації, а не з метою читання усіх текстів, як це має місце у

випадку лінійного представлення інформації.

Ще однією якістю гіпертексту є можливість існування лише в електронному вигляді. На думку А.Л. Буран, використання гіпертексту не визволяє студента у процесі читання від інтелектуальної напруги, але надає йому можливість працювати з більшою інтенсивністю. А.Л. Буран відмічає, що людина має кращі можливості, ніж комп'ютер, переходити змістовними зв'язками від одного поняття і думки до іншого [2, с. 21]. При формуванні комунікативної компетентності у читанні, гіпертекст лише примножує цю здатність, дає можливість читачу у процесі зміни різних видів читання об'єднувати отриману інформацію з раніше накопиченими знаннями з цього питання.

Однією з головних якостей гіпертексту є відсутність авторства. Це дозволяє читачу співвідносити різні фрагменти тексту, піддавати їх критичному обмірковуванню. Така діяльність потребує від людини більших зусиль, ніж читання лінійного тексту.

Можливість візуалізації інформації при навчанні професійно орієнтованого читання є однією з головних якостей гіпертексту.

А.Л. Буран відмічає, що гіпертекст є незавершеним. Ми вважаємо, що гіпертекст може бути завершеним, тому що специфіка професійно орієнтованих текстів у мережі Інтернет приводить до двосторонньої інтерпретації поняття "завершеність" тексту. Так, якщо друкований лінійний текст можна вважати завершеним, тому що він за своєю природою має кінець, то текст, котрий знаходиться в гіперсереді, є незавершеним [4, с. 90]. Але, як зазначає М.А. Мосіна, текст можна вважати завершеним, якщо повідомлена в ньому інформація стосовно фактів,

явищ, подій дозволяє зробити висновок про їх закономірність та цінність [5, с. 42]. У цьому випадку професійно орієнтований гіпертекст може бути завершеним.

Технологія динамічного гіпертексту дозволяє автору керувати практично будь-яким елементом гіпертексту без повторного завантаження сторінки з сервера.

Саме поняття “динамічний гіпертекст” базується на понятті “гіпертекст”. Воно тісно пов’язане з мовами програмування (AJAX, Javascript), за допомогою яких додається динаміка гіпертекстовим сторінкам.

При визначенні головних функціональних типів текстів та їх жанрів у складі гіпертексту, ми керуємося Програмою з англійської мови для професійного спілкування [7, с. 58], в якій зазначено, що в галузі читання під рівнем володіння мовою B2 розуміється: вміння студентів визначати позицію та точку зору в автентичних текстах, пов’язаних зі спеціальністю, розуміти деталі у рекламних матеріалах, інструкціях, специфікаціях, розуміти академічну та професійну кореспонденцію (листи, факси, електронні повідомлення). Отже, керуючись класифікацією М.С.Гришиної [4], ми, у першу чергу, включаємо до складу гіпертексту тексти з Інтернет-ресурсів, що належать до таких функціональних типів та їх жанрів:

1) наукові тексти (жанри: наукова доповідь, тези, науково-технічний звіт, наукова стаття);

2) науково-технічні оціночні тексти (жанри: відгуки, резюме, дискусійні статті);

3) науково-технічні інструктивні тексти (жанри: інструкція, керівництво, пам’ятка);

4) науково-технічні ділові тексти (жанри: опис, винаходи, технічні нор-

ми, стандарти та ін.).

Наведемо приклади деяких функціональних типів текстів з Інтернет-ресурсів, що входять до складу гіпертексту:

а) науковий текст (наукова доповідь):

Desirable Mechanical Properties of Engineering Materials

During the process of selecting a material for engineering applications, their mechanical properties play a major role, which depend upon the components being manufactured and their utilization. Mechanical properties are characteristics of materials that are revealed when that material is subjected to mechanical loading. These are standard tests and procedures that are performed in a materials laboratory in order to determine their mechanical properties, which include first of all tensile properties and yield strength.

Tensile properties indicate how the material will respond to forces being applied in tension. A tensile test is an essential mechanical test where a thoroughly prepared specimen is loaded in a controlled technique while measuring the applied load and the elongation of the specimen over some distance. Tensile tests are used to establish the modulus of elastic limit, elasticity, proportional limit, elongation, reduction in area, tensile strength, yield strength, yield point, and other tensile properties...

(<http://www.bright hub.com/engineering/mechanical/articles/30474.aspx>)

б) науково-технічний оціночний текст (відгук):

Articulated Robots – SCARA and PUMA

Articulated Robots are no doubt the best robots for assembly and packaging applications. SCARA and PUMA are the most widely used articulated robots in industries for assembly and packaging and in academia for research

and analysis. SCARA is also called as Selective Compliant Articulated Robot Arm. This robot was developed by a team at Yamanashi University in Japan headed by Professor Hiroshi Makino. It is a simple articulated robot which can perform assembly tasks precisely and fast. SCARA is most adept in pick and place operations in any assembly line in industries with speed as well as precision. SCARA is more or less like a human arm the motion is restricted horizontal sweeping and vertical movement, it cannot rotate along an axis other than vertical. Read more about SCARA and PUMA.

(<http://www.brighthub.com/engineering/mechanical/articles/30146.aspx>)

в) науково-технічні інструктивний текст (інструкція):

Creating a sketch

To create a sketch, you should pick the sketch plane. If you already have a model, you could just pick any of its panes as a plane for your sketch. Alternatively, you can select one of the principal planes – Front, Top or Right plane. When you pick a plane, you will immediately see 4 icons next to your pointer: Sketch, Show, Zoom and Normal to. Click the Sketch icon (alternatively, you can click on “Sketch” in the Upper menu) – and you will “enter” a sketch. You can recognize that by seeing the “Exit sketch” button in the upper left corner of the Upper Menu. Another option to create a sketch is to click on “sketch” in the tabs menu, and then pick the “Sketch” feature. Or you can go to the Main menu (sliding) and click Insert-> sketch. You will then be asked to select a plane – once again a model pane or a created plane. Once you are “inside” the sketch, pick a circle form the options in the Upper menu, choose center point on the screen and drag you mouse to create a circle. Then hit the “exit sketch” button in the Upper Menu. Congratulations, you have just created your first sketch!

(<http://www.brighthub.com/engineering/mechanical/articles/13055.aspx>)

Гіпертексти науково-популярного та науково-технічного підстилів містять найбільшу кількість термінологічних одиниць з метою навчання читання останніх. Проведений нами лексико-семантичний аналіз гіпертекстів відповідних функціональних підстилів свідчить про те, що науково-популярні та науково-технічні гіпертексти характеризуються особливостями вживання певних моделей термінологічних одиниць, які мають розпізнавати студенти для точного розуміння наукової інформації.

Відібрані гіпертексти мають відповідати рівню розвитку лінгвістичної компетентності студентів, їхнім віковим особливостям. До параметрів, за якими визначається адаптивність текстів, відносяться композиційно-мовленнєва форма, тема, мовний матеріал та обсяг тексту [9]. Втім, адаптація за параметром обсягу тексту при відборі Інтернет-текстів є неможливою, тому що скорочення текстів не є можливим у процесі читання в режимі он-лайн. Щодо адаптивності композиційно-мовленнєвого матеріалу, тем та мовного матеріалу, то процес формування читацької англомовної компетентності, зокрема на II курсі, пов'язаний з лексико-граматичною та змістовною наповнюваністю Інтернет-текстів, де лексико-граматичний матеріал може становити певні труднощі за рахунок незнайомих лексичних та граматичних явищ. Під час вибору змісту тексту варто враховувати наявність або відсутність у студентів фонових знань за даною тематикою, а також відповідність завдань та методів досягненню поставлених навчальних цілей. Критерій адаптивності та доступності зумовлює включення різних гіпертекстів,

як легких, невеликих за обсягом для підтримки вже сформованих навичок та вмінь, так і складних, великих за об'ємом текстів, що забезпечують високий рівень аналітично-синтетичної діяльності [4]. Щодо відбору довідкових джерел, з метою полегшення процесу пошуку та сприйняття майбутніми інженерами необхідної інформації для розуміння незнайомих лексико-граматичних явищ науково-популярних та науково-технічних гіпертекстів, ми розмістили на навчальному веб-сайті гіперпосилання на он-лайн граматичні довідники, в яких опис граматич-

них явищ подається українською або російською мовами, приклади граматичних явищ – англійською мовою.

Отже, в межах нашого дослідження ми проаналізували типи гіпертекстів, встановили їх відмінності від друкованого тексту, привели приклади деяких функціональних типів текстів з Інтернет-ресурсів, що входять до складу гіпертексту.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо в процесі організації навчання майбутніх інженерів англомовного читання в мережі Інтернет.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Азимов Э. Г. *Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков)* / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Буран А. Л. *Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению с использованием средств информационных и коммуникационных технологий* : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Анна Леонидовна Буран. – Томск, 2006. – 178 с.
3. Дунаева Л. А. *Грамматический справочник в компьютерном практическом курсе русского языка для иностранных студентов* : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.А.Дунаева. – М., 1997. – 220 с.
4. Гришина М. С. *Обучение гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в сети Интернет (на основе комплекса компьютерных программ)* : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Марина Степановна Гришина. – Пермь, 2003. – 242 с.
5. Мосина М. А. *Обучение профессионально-ориентированному информативному чтению диалогу англоязычных научно-методических текстов* : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Маргарита Александровна Мосина – Пермь, 2001 – 230 с.
6. Полат Е. С. *Интернет в гуманитарном образовании : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений]* / Евгения Семеновна Полат. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 125 с.
7. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнюк, В.О.Іваніщева, Л.Й.Клийменко, Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
8. Роберт И. В. *О понятийном аппарате информатизации образования* / Ирэна Веньяминовна Роберт // ИНФО. – 2002. – №12. – С. 4–6.
9. Фоломкина С. К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе* / Софья Кирилловна Фоломкина. – Москва : Высшая школа, 1987. – 207 с.

САВЧУК З.С.,

кандидат історичних наук,
доцент, кафедра психології,
Вінницький державний
педагогічний університет
ім. Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОБ'ЄКТА ДОСЛІДЖЕНЬ

Стаття присвячена актуальним проблемам філософії особистості як об'єкту досліджень. Аналізується зміст філософії особистості, методологічні засади її дослідження в контексті аналізу існуючих парадигм перспективного розвитку культурно-історичного та освітнього процесу. Окрім того, розкриваються основні альтернативні науково-теоретичні підходи щодо феномена особистості та визначаються шляхи її подальшого наукового дослідження.

Ключові слова: філософія особистості, самоорганізація особистості, світогляд, особистісно-орієнтоване навчання та виховання, українознавчий підхід.

Статья посвящена актуальным проблемам философии личности как объекта исследований. Анализируется содержание философии личности, методологические основы ее исследования в контексте анализа существующих парадигм перспективного развития культурно-исторического и образовательного процесса. Кроме того, раскрываются основные альтернативные научно-теоретические подходы к феномену личности и определяются пути дальнейшего научного исследования.

Ключевые слова: философия личности, самоорганизация личности, мировоззрение, личностно-ориентированное обучение и воспитание, украиноведческий подход.

The article is devoted to the issue of the day of philosophy of personality as the object of researches studies. Maintenance of philosophy of personality is analysed, methodological principles of its research in the context of analysis of existent paradigms of perspective development

of cultural and historical and educational process. In addition, basic alternative scientific and theoretical approaches open up in relation to the phenomenon of personality and ways concern its subsequent scientific research.

Key words: *Philosophy of personality, organization by personality itself, world view, studies and education it is directionally on personality, approach of Ukrainian studies.*

А ктуальні питання філософії особистості розв'язуються, перш за все, через філософію освіти, яка об'єднує теоретико-методологічний досвід і науково-педагогічну практику на межі філософії і освітньої діяльності. Характерною ознакою сучасної освіти є поєднання традицій, досвіду з інноваціями. У суспільній свідомості важливо утвердити змінність, динамізм змін як адекватну сучасності рису життєдіяльності, завдяки якій держава може забезпечити сталий розвиток, стабільно конкурентноздатне й успішне суспільство. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначає пріоритетність розвитку особи на засадах демократії і гуманізму [13, с. 112-114]. Як підкреслює директор Національного науково-дослідного інституту українознавства, професор П.П.Кононенко, національна освіта України має ґрунтуватися на засадах українознавчої науки: «Українознавство – це не просто система знань; це – уроки (історичні, державно-політичні, соціально-економічні, етнонаціональні, міждержавні, культурно-мистецькі, релігійно-філософські, морально-етичні) досвіду віків; аналіз причини характеру проблем сучасності; прогноз тенденцій і проектування шляхів майбутнього. Тому – це наука інтелекту й моралі, мужності й честі, любові до прекрасного і ненависті до

потворного» [11, с. 7; 14, с. 7-8]. Отже, українознавство в умовах сьогодення стає важливим компонентом ідеології сучасної освіти України.

Проблеми формування особистості є об'єктом багатьох гуманітарних дисциплін, які висвітлюють актуальні питання національної освітньої політики в Україні на межі ХХ-ХХІ ст. В царині українознавства це частково представлено як проблеми формування особистості у початковій школі (Алексєєва В., Білокононенко Т., Дроздович Н.); актуальні проблеми української національної школи-родини (Амеліна О., Вдовика Л., Вечерок Т., Кононенко М., Кононенко П., Касян Л.); роль національних традицій у вихованні національно свідомої особистості (Білан Г., Гармаш М., Гнатюк В., Дробноход М., Недюха М.); духовна зорієнтованість національної освіти в Україні (Білоус-Копкова О., Бондаренко Г., Вельбовець Г., відділ філософії освіти та освітніх технологій ННДІУ); українознавство як наука самопізнання та самотворення особистості (Вельбовець Г., Даренська В., Єлісєвенко Ю., Зембінська Т., Зикун Н., Кононенко П., Касян Л., Лавренчук Т., відділ філософсько-психологічних проблем українознавства ННДІУ); формування мовної особистості в школі (Гордієнко М., Гривко А., Євсєєва Г., Єрмоленко С.); виховання особистості засобами трудової діяльності (Ведмеденко Д.,

Завгородній Ю.); національне, громадянське та патріотичне виховання як фактор цілісного формування особистості (Гордієнко М., Кононенко П., Кононенко М., Корольчук О.). У працях професора П.П.Кононенка, присвячених важливим теоретико-методологічним, праксеологічним та аксеологічним питанням щодо реалізації національної освіти України, щільно висвітлено й актуальність філософії особистості в контексті українознавчої науки. Про це свідчать назви його публікацій у провідних фахових виданнях: «Українознавство в системі освіти», «Українська освіта: стан, проблеми, перспективи в Україні і в світі», «Українська освіта у світовому часопросторі» [16, с. 8-51], «Українська освіта і наука на сучасному етапі: проблеми і перспективи» та багато інших. Автор статті ставить за мету висвітлити новий українознавчий підхід до філософії особистості, яка розглядається в системі філософії освіти, а також нову методологію оптимізації та особистісно-орієнтованого виховання на засадах українознавства.

Відомі дві основні функції освіти. Перша – навчання, спрямоване на передачу знань та вмінь, які вже попередньо набуті суспільством, а також забезпечення подальшого їх розвитку. Друга – виховна, спрямована на формування системи духовних цінностей, яка б найкраще поєднувала інтереси особистості, що виховується, із загальними інтересами суспільства, тобто соціалізація людини. Освіта та виховання відтворюють природно-історичне покликання людини розумної на Землі, формують досвід та уроки його здійснення; розкривають особливості та передають форми його етнонаціонального прояву; відображають специфіку його конкретно-

історичних трансформацій на рівні певного соціуму й окремо взятої людини; формують бачення й розуміння вибору науково-обґрунтованих шляхів та засобів людського поступу в майбутньому [17, с. 58-63]. Сукупність результатів цих двох функцій освітньої діяльності формує світогляд людини як певний цілісно субординований її погляд на світ в цілому і місце в ньому людини, що й обумовлює в кожній конкретній ситуації вибір одного з багатьох можливих видів її цілеспрямованої діяльності. Необхідно враховувати, що філософія з'являється як теоретично-рефлексійний аналіз попередніх форм світогляду.

Становлення основних видів філософії освіти збігається з головними етапами розвитку суспільства та відповідних їм філософських та освітніх систем. Однак лише в епоху Нового часу видатний чеський педагог Ян Амос Коменський розробив першу систематизовану теорію педагогіки («Велику дидактику»), що спиралась на розроблену ним філософську основу – пансофію. Лише вкінці XIX - на початку XX ст. з'явилися перші підручники з філософії освіти і курси з цієї дисципліни. В умовах колишньої радянської системи філософія освіти не розроблялася як окрема дисципліна. Актуальні проблеми філософії особистості були висвітлені у доповідях учасників Першої Міжнародної науково-практичної конференції НДІУ (м. Київ, 1991 р.), Всеукраїнської конференції «Філософія освіти в сучасній Україні» (м. Київ, 1996 р.), Перший, Другий, Третій Міжнародні конгреси «Українська освіта у світовому часопросторі» (2007, 2008, 2009 рр.), де обговорювалися актуальні питання українознавства і реформування освіти в Україні. Метою цих Кон-

гресів було і є вироблення пропозицій щодо стратегії та політики розвитку національної освіти в Україні, шляхів і засобів їх реалізації, де особистість виступає базовою категорією.

Перш за все філософія особистості як складова філософії освіти має бути спрямована на оптимізацію розв'язання найактуальніших глобальних проблем і відповідних їм суперечностей: між природою і діяльністю людей, між основними типами культур, цивілізацій, світоглядів, особливо між людиною і суспільством тощо. Як відомо, ще в ХІХ ст. більшість видатних філософів були впевнені в необхідності розробки такої цілісно-моністичної системи, яка могла б стати загальною методологією оптимізації розв'язання найважливіших суперечностей людства (гегельянство, марксизм, неотомізм та ін.).

Найважливішим завданням сучасної освіти є формування нового світогляду особистості, який би зміг неантагоністично розв'язувати найгостріші суперечності – як глобальні, так і специфічні для кожного соціуму, насамперед українського. Це потребує, у першу чергу, розкриття головної суперечності освітнянської діяльності та розробки нової діалектики оптимізації її розв'язання. Така освітня і загально-соціальна суперечність, як про це вперше засвідчив видатний український історик, вчений, громадсько-політичний і культурний діяч М.С. Грушевський (1921 р.), полягає у постійній конкуренції (суперечності) між двома протилежними тенденціями – індивідуальною і колективістською. Водночас, це потребує, як підкреслював К. Ясперс, визнання «обов'язкових для усіх членів даного суспільства правил діяльності», а тому і певного обмеження

свободи вибору діяльності цих членів [10, с. 13; 10, с. 82]. М.С.Грушевський у своїй праці «Початки громадянства: генетична соціологія» розкрив надзвичайну складність пошуку оптимального розв'язання тенденцій, які здійснюються в реальному виборі своєї діяльності як окремою людиною, так і будь-яким суспільством. Також у цій праці М.Грушевський зазначив, що вся еволюція суспільства здійснюється, з одного боку, шляхом виникнення соціумів більш високого структурного рівня організації, що пов'язане з появою більш загальних інтересів, відповідних їм обов'язкових правил діяльності.

На думку колективу авторів «Енциклопедії освіти» (К., 2008), великого значення в новій методології оптимізації розв'язання найгостріших суперечностей сучасності відіграє й принцип діалектичного зведення протилежностей в нескінченості до розкриття їх загальної суті. Це стосується як загальних інтересів кожного суспільства, держави, так і всього людства, розкриття того загального, що притаманне кожному типу сучасних світоглядів [1, с. 961]. Крім того, найважливіше значення має застосування як у філософії, так і в освіті в цілому ще одного принципу нової діалектики. Перш за все, це – розв'язання найважливіших суперечностей, як у теоретичній, так і в практичній діяльності методом діалогу, а не протиставленням. Діалогові методи все більше застосовуються в навчально-освітній діяльності (між учителем і учнем), а також діалогом між різними культурами, системами освіти тощо.

Так, особистісно-орієнтоване виховання (навчання) – це принципово новий тип виховання – навчання, що розвиваються в постіндустріальному суспільстві, сутність якого у подо-

ланні суперечності між вихованням для всіх і виховання для кожного на основі повороту до особистості. Особистісно-орієнтоване виховання – це виховання методологічного типу, яке для свого обґрунтування звертається до всього універсалу соціально-гуманітарних наук і спирається на фундаментальні, філософські, психологічні ідеї про людину і процеси її особистісного розвитку, про виховний простір як проекцію світу людини. Методологія особистісно-орієнтованого виховання ґрунтується на реалізації і взаємному поповненні множини сучасних підходів. Її особливості полягають у тому, що вона: орієнтує мету виховання на дитину як головну цінність; підтримує і розвиває суб'єктивні властивості; а також пробуджує творчий потенціал особистості [5, с. 183-189].

Особистісно-орієнтоване виховання спрямоване на реалізацію сутнісної природи служіння, коли основним життєвим ставленням виступає повага і любов до інших людей. Виховні ситуації, що створюються у межах особистісно-орієнтованого виховання, мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав особистість до самопізнання, самоідентифікації та самоактивності, щоб вона могла стати творцем власного життя й діяльності [3, с. 4], зайняти соціально активну позицію. Тому одна з основних функцій педагога полягає в тому, щоб розвинути у вихованця здатність якнайточніше розуміти свій внутрішній та зовнішній потенціал з метою вибору тактики поведінки [2, с. 56-59]. В цьому контексті стратегія побудови навчально-виховного процесу в площині особистісного підходу має визначатися науковим розумінням закономірностей розвитку особистості в онтогенезі.

Водночас, особистісно-орієнтоване навчання – це організація навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей особистості. Метою цього типу навчання є створення умов для творчої індивідуальної самореалізації особистості і саморозвитку її власних якостей [9, с. 269-274]. Сутнісними ознаками особистісно-орієнтованого виховання є: гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання; комунікативна діяльність особистості [6, с. 48-52]. Методологічне забезпечення особистісно-орієнтованого виховання передбачає посилення у змісті людинознавчого чинника, створення методик на засадах взаємодії пізнавального інтересу, рефлексії та забезпечення педагогічного успіху.

Включення українознавства до структури та змісту освіти України зумовлено органічною єдністю українознавства та нашого буття на різних етапах історико-культурного розвитку, а також тим, що українознавство є ідеологічно-філософською часо-просторовою цілістю, висвітлює єдність поколінь минулого, теперішнього і майбутнього. Отже, не лише з позицій науки, а насамперед з позицій реального життя, актуальні проблеми формування особистості, проблеми єдності тенденцій диференціації та диференціації процесу пізнання, стають все більш актуальними.

Пізнати свій народ, його культуру, історію можна лише інтеграцією галузевих наук, їхньою взаємодією, де особистість є ключовою категорією не лише філософії, але й передусім українознавства. Як писав І.Я.Франко ще наприкінці XIX ст.: «пізнати народ

– значить пізнати людей, що мешкають на певній території, а також пізнати їхнє нинішнє і минуле становище, фізичні і розумові особливості, інститути і економічне становище, торгові відносини й інтелектуальні зв'язки з іншими народами». Надалі І.Франко підкреслював, що в остаточних висновках наше самопізнання повинно спиратись “на ті згадані науки (історію, політичну історію й історію розвитку державних інститутів, історію наук та історію промислів) і зі свого боку доповнює їх своїми результатами» [19, с. 282-288]. Хоча українознавство і має спільне з галузевими науками, які досліджують різні сторони єдиного об'єкта (як наприклад, особистість), але воно не зводиться до знань і функцій будь-якої з них. Українознавство творить якісно нові знання про цілісний об'єкт, закони і механізми його функціонування та розвитку, а також творить методологію його пізнання. Тому логічною є взаємодія (а не суперечливість) наук, які не протистоять, а доповнюють одна одну, інтегруючись у цілісному пізнанні єдиного об'єкта. А українці, об'єднані навколо ідеї українознавства, навчаються поважати себе; така повага не суперечить і не протиставляє нас іншим філософіям і народам. Українознавство як ідеологія завжди було толерантним до інших поглядів, думок за умови, що вони гуманістичні [8, с. 178].

Природно, що саме в системі освіти народжується та впроваджується ідея філософії освіти на засадах українознавства, оскільки ця галузь найближча до формування світоглядних позицій молодого покоління. Проте, в основі процесу пізнання і самопізнання присутня взаємодія людини з навколишнім світом. І хоча духовний компонент тут як вторин-

ний продукт такої взаємодії, згодом він набуває самостійного значення і стає визначальним не тільки в осмисленні отриманих результатів, а й у прогнозуванні майбутнього. Факти й події в життєдіяльності особистості самі по собі мало що значать, якщо вони не поєднані в єдине ціле логікою і філософією людської думки. Тому історія народу – це ланцюг не лише фактів і подій, а й нерозривно пов'язаних між собою ідей. Факти і події, діяльність окремих людей вкарбовується в пам'ять народу, окремих людей, якщо вони пронизані життєдайною ідеєю [7, с. 17]. Як наголошував М.Грушевський, соціально-культурна спадщина народу в його історичному розвитку ніколи не переривалась [7, с. 17]. Оскільки в ній є те, що невіддільне часу й обставинам, насамперед в межах історії українського народу, – як явище ідейної, духовної спадщини поколінь.

При цьому українознавство справді стало світоглядно-філософською основою навчально-виховного процесу, тією ідеологією, яка допомагає молодому поколінню в набутті історичного та соціокультурного досвіду, сприяє успадкуванню духовних надбань українського народу [4, с. 52-56], що віками розвивається в річищі світової цивілізації, культури і є органічною часткою все-людства, розвиває і зміцнює формування громадянина України, сприяє вихованню культури міжнаціональних взаємин, а головне – відкриває шлях до самопізнання, творення і самотворення.

Реалізація стратегічних напрямків, які визначають завдання формування гармонійної особистості, значною мірою залежать від рівня інноваційної освіченості й культури педагогів, уміння продукувати перспективні ідеї, реалізувати їх у прак-

тичній діяльності. Побудова моделі інноваційної школи владно диктує потребу переосмислення стрижневих принципів, які визначатимуть змістові технології й управлінські домінанти навчально-виховного процесу, спрямованого на формування особистості (учня, дитини, педагога) як творця і будівничого свого життя. Принципи – це, передусім, вираження в категоріях діяльності знання про сутність, зміст, закони і закономірності інноваційної освіти, спрямованої на розвиток особистості як суб'єкта життя і творчої діяльності. До таких принципів належать наступні: 1) національна освіта (школа) – це та, яка органічно ідентифікується не лише з універсальною сутністю, а також з інтересами нації, усвідомлює свою роль у бутті нації (народу), а тим самим – і кожної людини; 2) принцип суб'єктивності, який передбачає: розвиток особистості (учня, студента) як людини культури, здатної визначати свою життєву траєкторію; визначення здатності особистості до саморозвитку; формування в особистості здатності до рефлексії, генерації ідей, їх продукування; розвиток навичок самоорганізації; планування діяльності, програмування дії тощо; 3) принцип рефлексії як обов'язковий компонент навчально-виховного процесу. Рефлексія включає як життєдіяльність і діяльність особистості, так і його мислення, почуття, цінності, засади вчинків, мотивів, смислу життя, життєвого вибору, самовизначення. Особливої значущості набуває культивування моральної, духовної рефлексії в контексті українознавчих вимірів; 4) ставлення до людини (дитини, учня, студента) як до особистості передбачає, перш за все, право на самостійні дії, саморозвиток, власну думку, життєву позицію. Як підкрес-

лював М.Бубер, «світ приходить до мене у формі особистості»; 5) принцип діалогічності, позиційності, який допомагає усвідомити, що життя за своєю природою діалогічне; кожна людина веде постійний внутрішній діалог із собою, сучасниками, зі своєю совістю; 6) принцип пріоритетності гуманітарної і творчої діяльності; 7) принцип філософійності, духовного освоєння світу. Саме в складні періоди розвитку суспільства філософія виступає стрижнем духовності, а філософська освіта як філософія особистості сприяє філософському осягненню життя. Вирішити ці завдання можливо лише на шляху переходу від освіти «як передачі знань» до системи продуктивного навчання на теоретико-методологічних засадах українознавства. Результатом такої системи навчання стане прискорене примноження знань, яке відбувається у процесі створення особистістю власного творчого й інтелектуального продукту [15, с. 8-11].

У контексті українознавства продуктивна освіта – це процес індивідуальної самореалізації людини (особистості), результатом якої є створення освітніх технологій, насамперед, інноваційних. Нове суспільство спонукає пошук способів розв'язання актуальних проблем через розкриття резервів творчого й інтелектуального потенціалу особистості, а філософія освіти (та освітніх технологій) забезпечить виховання національно свідомої особистості, де українознавство є пріоритетною (стратегічною) сферою гуманітарної політики Української держави. Це передбачає, що в сучасних умовах громадянин України має усвідомлено діяти в ситуації вибору, ставити власну мету і досягати її, діяти продуктивно в освітніх, професійних і життєвих сферах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень*. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 961.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання / І. Д. Бех // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень*. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 626
3. Бондар В. І. Українська педагогіка / В. І. Бондар, Ю. Д. Руденко // *Освіта*. – 1998. – 25 лютого - 4 березня. – С.4.
4. Бондаренко Г. Домінанти України у контексті нової духовно-розвивальної освітньої системи / Галина Бондаренко // *Українознавство*. – 2001. – Число 1. – С. 52-56.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. – Полтава : Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.
6. Горенко Л. І. Культура як українознавство : Методичний посібник для самостійної роботи студентів очної, заочної та дистанційної форми навчання, аспірантів, докторантів, слухачів курсів (факультету) підвищення кваліфікації з українознавства / Лариса Іванівна Горенко. – К. : МЕФ, 2003. – 156 с.
7. Грушевський М. Історія України-Руси : В 8 т. / М. С. Грушевський. – Нью Йорк : видавниче товариство «Книгоспілка», 1954. – Т. 1. – 648 с.
8. Жебровський Б. М. До читача / Б. М. Жебровський // *Українознавство в системі освіти міста Києва : Зб. матеріалів*. – К. : Либідь, 1998. – С. 178.
9. Іванський Р. Д. Виховний ідеал як чинник формування цілісної системи особи громадянина України (за матеріалами дослідження з проблем виховання молоді професора Григорія Ващенка) / Р. Д. Іванський // *Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту українознавства*. – К. : НДІУ, 2005. – Т. ІУ. – С. 269-274.
10. Карл Ясперс. Психологія світоглядів / К. Ясперс ; з нім. пер. О. Кислюк, Р. Осадчук. – К. : Юніверс, 2009. – 725 с.
11. Кононенко П. П. Українознавство третього тисячоліття / Петро Петрович Кононенко // *Українознавство*. – 2001. – Число 1. – С. 4-9.
12. Кононенко П. П. Українознавство в системі освіти / Петро Петрович Кононенко // *Директор школи*. – 2001. – № 5 (149). – С. 14.
13. Кононенко П. П. Українознавство: проблеми методології / П. П. Кононенко // *Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту українознавства / За загальною редакцією професора П.П.Кононенка; Відповідальний редактор О. Б. Ярошинський*. – К. : Міленіум, 2003. – Т. І : *Українознавство : теорія, методологія, практика*. – С. 112-114.
14. Кононенко П. П. Українознавство третього тисячоліття / Петро Петрович Кононенко // *Українознавство в системі освіти Буковини : Науково-методичний вісник*. – Чернівці : Технодрук, 2006. – С. 7-8.
15. Кононенко П. П. Концепційні основи програми національно-державницького виховання / П. П. Кононенко // *Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту українознавства / За загальною редакцією професора П. П. Кононенка; Відповідальний редактор О. Б. Ярошинський*. – К. : Поліграфічний центр «Фоліант». – 2007. – Т. ХVІІІ. – С. 8-11.

16. Кононенко П. П. Українська освіта у світовому часопросторі / П. П. Кононенко // Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту українознавства / За загальною редакцією професора П. П. Кононенка; Відповідальний редактор О.Б.Ярошинський. – К. : Поліграфічний центр «Фоліант», 2007. – Т. XIII : Українська освіта у світовому часопросторі. – С. 8-51.
17. Кононенко П. П. Слово до читача / Українці у світовій цивілізації і культурі: Колективна українознавча монографія. – К. : НДІУ, 2008, 400 с.
18. Токар Л. Українознавство у змісті та структурі національної освіти / Леонід Токар // Українознавство. – 2006. – № 3. – С. 58-63.
19. Франко І. Я. Найновіші напрямки в народознавстві // Крисаченко В.С. Українознавство : Хрестоматія-посібник : У 2 кн. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2. – 464 с.

СОЛЯРЧИК Л.,
викладач, кафедра педагогіки,
Жешувський університет,
Республіка Польща

ВИХОВАННЯ ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ДОБУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Стаття присвячена проблемі формування європейської і глобальної свідомості, за умов одночасного збереження при цьому національної (польської) ідентичності. Автор статті звертає увагу на чинники, що дозволяють кожній із держав ЄС створювати власну освітню модель навіть в умовах глобалізаційних тенденцій у світовій системі життєдіяльності. Наведено характеристику середовища, створеного державою для пропагування основних навчально-виховних принципів, базованих на системі національних цінностей, з урахуванням звичаїв і культур сусідніх держав. Вказано вплив «людських мас» на розвиток цінностей «малої вітчизни».

Ключові слова: виховання, національна ідентичність, глобалізація, мала вітчизна

Статья посвящена проблеме формирования европейского и глобального сознания, одновременно сохраняя при этом национальную (польскую) идентичность. Автор статьи обращает внимание на факторы, которые позволяют каждому из государств ЕС создавать собственную образовательную модель даже в условиях глобализационных тенденций в мировой системе жизнедеятельности. Представлена характеристика среды, созданной государством для пропагандирования основных учебно-воспитательных принципов на базе национальных ценностей, с учетом обычаев и культур соседних государств. Отражено влияние «человеческих масс» на развитие ценностей «малой отчизны».

Ключевые слова: воспитание, национальная идентичность, глобализация, малая отчизна

The article deals with the problem of European and global consciousness forming while simultaneously national (Polish) identity maintaining. The author draws attention to the factors that allow each of the EU states to create their own educational model even in the conditions of globalization trends in the world life system. The characteristic of the environment created by the state for promoting basic educational principles based on national values, taking into account the customs and cultures of neighboring countries has been also given. Expressed by the impact of "human masses" on the development of fatherland small values has been reflected.

Key words: education, national identity, globalization, fatherland.

Постановка проблеми Нова чинником, який обумовлює виховання є процес європейської інтеграції, що відбувається у декількох площинах, а саме: економічній, політичній, технологічній, юридичній, інформаційній, культурній і т.п., а також в суспільній і національній свідомості. Зміни в суспільно-економічній, політичній, екологічній, інформаційній чи культурній системі, які відбуваються внаслідок європейської інтеграції, звертають увагу на потребу модифікації і проектування освітніх дій, захищаючих «малу вітчизну» з одночасним виконанням дій, формуючих європейську і глобальну свідомість[1]. Елементом саме таких дій є регіональна освіта[2], введена до шкільної програми. Створює вона можливість відбудови і формування процесів власної тотожності з одночасним відкриттям відмінностей. Потрібно також зосередити увагу на проблемі міжкультурної освіти, яка до недавня була для нашого суспільства невідомим і віддаленим явищем. Однак вхід до багатокультурної спільноти[3] дає підстави для того, щоб віднести його до важливих освітніх питань. Перед освітою постало чітке завдання: «вчитися, щоб жити спільно, вчитися

співіснувати з іншими»[4]. Має воно особливе значення по відношенню до факту, що Європейський Союз залишив своїм членам свободу у створенні освітньої і виховної політики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій Проблему потреби встановлення діалогу між людьми і культурами досліджували у своїх наукових студіях Е. Барнась - Баран, Й. Нікторович, Т. Пільх [1], К. Шмид[1]. Питання формування в учнів і студентів ціннісних орієнтацій під час вивчення матеріалу, що стосується національних культурних традицій відображено у працях Д. Герцюка, М. Євтуха, К. Шмида[16], Ю. Пелеха[1]. Вихованню на регіональних традиціях присвячено працю А. Горбовського[2].

Метою даної роботи є звернення уваги на необхідність реорганізації місцевих спільнот в сфері багатьох структур і життєвого простору, що дозволить сформувати демократичне суспільство, зберігши при цьому культурну ідентичність.

Виклад основного матеріалу Глобалізація сучасного світу, а також її вплив на одиницю суспільства – людину, чи державу взагалі, є значним. Процес культурних змін, пов'язаних з глобалізацією, викликає багато про-

блем у царині становлення та розвитку особистості молодшої людини. Процеси уніфікації прав і ідеалів, поширюваних під час європейської інтеграції, пропагують у своїх діях установи Європейського Союзу. Викликає це як позитивні, так і негативні наслідки для системи освіти і виховання в школах і поза ними. У цьому контексті виразно вимальовується потреба в запровадженні громадянської освіти і укріпленні національної ідентичності. Громадянське виховання стосується багатьох просторів життя, почавши від найближчого регіону - так званої «малої вітчизни», країни, континенту, та навіть цілої земної кулі. Такий погляд на громадянське виховання безсумнівно є результатом «накладених» посиленних взаємосуперечливих тенденцій регіональної глобалізації в площинах: політичній, економічній і суспільно - культурній.

Серед цілей суспільно - господарських змін і змін устроїв на переломі вісімдесятих і дев'яностих років, в Польщі позначилася демократизація життя і формування громадянського суспільства. Звідси і постала необхідність впровадження громадянської освіти. Звертає на себе увагу той факт, що кожна людина належить до двох вітчизн. Одна з них - це країна, в якій ти живеш, - вітчизна надмісцевого значення. Друга - це місце, де ти народився і виховувався, тобто «мала вітчизна», що є сповненою «світськості» і інтимності. До неї часто людина повертається думками, згадуючи дитинство і молодість[5].

Місце народження і проживання є для людини визначеним просторовим суспільно-культурним [6] середовищем, де вона набуває індивідуальний досвід, де проходить її культурне становлення, де формується почуття патріотизму. Разом з тим, формує лю-

дину і місцеве середовище (крім малих територій), де є відносна ізоляція від іншого світу, далеко просунута самодостатність, безпосередні особисті контакти всіх членів спільноти, ґрунтовані на принципах споріднення, сусідство, значна майнова однорідність, професійна, етнічна, - ідентичність традицій і звичаїв, вірувань і звичок.

Правильною, на наше переконання, є думка В. Тейса (W. Theiss) про те, що « (...) після років примусового мовчання, повертаються до своїх традицій представники різних народів, релігій і культур, що мешкають в країні. Оживають межі і прикордонні зони, простори натурального співіснування багатьох традицій. Не є то простий і легкий процес. Він вимагає між іншим знання про сусідів, їх історію і культуру, формування поваги до інших, толерантності і вміння діалогу. Це мусить йти в парі з «поваленням» загальмувань, попереджень чи ворожості»[7].

Розвиток сучасної цивілізації призводить до ситуацій, в яких доходить до «відривання» людини від сімейної традиції, місця народження і мешкання, сусідніх осель. Натомість регіон - «мала вітчизна» - стає видом захисту перед знищенням середовища, в якому живе людина. Через таке середовище будується в ній потреба надбання сімейних цінностей, місцевої історії, традицій і культури.

Важливим також стає створення таких цінностей(культурних, господарських, екологічних), які збагачують не тільки «малу вітчизну», але також і другу вітчизну - країну. Таке розуміння регіоналізму повинне протидіяти нищенню гуманістичних цінностей, які мають багатовікову традицію і запобігають глобалізації людської спільноти.

Істотним чинником розвитку культурних цінностей є їх пропагуван-

ня на теренах «малої вітчизни», але мусимо враховувати і вплив на цей процес аксіологічних течій, що є базовими в країні взагалі. Таке розуміння регіоналізму повинне протидіяти нищенню гуманістичних цінностей, які мають багатовікову традицію і запобігають часто руйнівному процесу глобалізації.

Суттєвий вплив на реституцію і розвиток «малої вітчизни» мають так звані «людські сили». Цей термін до педагогічної літератури ввела Г.Радлінська. Вона вважала, що «людські сили» і суспільне середовище є тими двома основними чинниками, які впливають на процес виховання[8]. Є це «...чинники, що народжені у середовищі у вигляді особистих і збірних талантів, які втілюються у практичних діях (...)» [9]. Вживаючи термін «людські сили» - мають на увазі суспільні сили, що пов'язані з елементами місцевого середовища і є «ініціатором» менш або більш різких суспільних, господарських і культурних перетворень. Також містяться в ньому елементи, стимулюючі розвиток сучасної цивілізації.

Здійснення у середовищі «малої вітчизни» ініціативних дій може призвести до активної участі її мешканців в господарському і суспільно-культурному житті, а також формування у них громадської відповідальності. Полікультурність, прикордонні культурні зони для численних «малих вітчизн» стають шансом:

- оживлення суб'єктної активності;
- підвищення творчої активності суб'єкта[10].

Аналізуючи суспільні сили «малої вітчизни», слід виокремити їх на категорії, які виступають в кожному окремому середовищі. Це є «сили одиниць», що є можливостями і цінностями, які проявляються в індивідуальній

дії. Репрезентують вони видатні індивідуальності, які можуть взяти на себе відповідальні ролі суспільних лідерів, наприклад головуючого регіонального товариства. Наступну категорію творять «явні сили»- це ті, які утримують визначені структури влади в місцевому середовищі або можуть призвести до їх зміни. Крім згаданих вище є ще «потаємні сили» - які не можливо побачити, вони є елементом свідомості одиниць і суспільних груп, можуть вони бути пробуджені діями суспільно - культурної ініціативності [11]. Істотним чинником розвитку «малої вітчизни» є суспільна активність.

Л.Збегень-Мачьонг пропонує, щоб під «суспільною активністю» розуміли готовність до дії або саму дію яка має профізічний або інтелектуальний характер, спрямована до перетворення реальності, що приносить ефекти діючій одиниці а також суспільству» [12]. Суспільна активність мешканців «малої вітчизни» проявляється в різних способи. Документують вони історію місцевості, виявляють розвиток і культурний доробок мешканців, тим самим сприяють розвитку місцевого патріотизму і зміцненню національної ідентичності. Прикладом міжкультурних інтеграційних дій було скликання Міжрегіонального Союзу «Карпатський Єврорегіон» [13]. Його функціонування було покликане до активізації потенціалу, яким розпоряджаються окремі регіони, також до»пристосування організаційних структур» до стандартів сучасного міжнародного транскордонного співробітництва.

Свідченням того, що всі члени Єврорегіону виражають волю співробітництва є факт, що Союз незважаючи на багато проблем функціонує будуючи нові площини спільних домовленостей. До наступних головних

завдань територіальних самоврядувань «Євро регіону Карпати» віднесено створення нових можливостей для сфери приватного бізнесу, який зі своєю креативністю, схильностями до еластичної і інноваційної дії, має відігравати ще більшу роль в розвитку місцевих спільнот. Діючі і потенційні підприємці

повинні пам'ятати, що «Євро регіон Карпати» є значущим ринком збуту. Його слід також трактувати як «передмістя» до величезних і всепоглинаючих східноєвропейських та азійських ринків.

Має він також створювати умови для суспільно-господарчого розвитку «малих вітчизн» на теренах прикордонних сусідських країн. Поряд з існуванням Євро регіону, факт вступу Польщі до Європейського Союзу породжує можливості співробітництва прикордонних просторово-культурних середовищ у всіх сферах громадсько-господарського життя.

Впровадження дій в згаданих сферах співробітництва безсумнівно сприятиме всебічному розвитку «малої вітчизни».

Важливою метою широко доступної культурної освіти є ристосування особистості до сприйняття різних форм активності, таких як: пізнавальна, креативна в сфері будування громадянського суспільства, рекреаційна, суспільно корисна, яка має опікунський характер.

Трактуючи регіональне товариство як ланку середовища системи культурної освіти, потрібно підкреслити, що сприяє воно поширенню форм раціонального використання вільного часу через організацію краєзнавства (не туризм), освітні цінності якого спостерігав Олександр Патковский [14] вже у міжвоєнний період. Архітектурні об'єкти чи природа є цінностями, які

дозволяють особистості самоорганізувати вільний час, а в структурах Євро союзу набирають комерційного (агротуризм) характеру. Суспільні сили зборів - це установи культури і освіти, також господарські і адміністративні установи, до них також належать селищні комітети, ради, батьківські комітети, самоврядування, парафіяльні ради. Другу групу суспільних одиничних сил складають ті, хто живуть в даному середовищі, творці культури, діячі культурного життя, освічені представники різних галузей. Обидві групи мають особливі можливості поширення цінностей, пов'язаних з

малою вітчизною, у рамках шкільних позакласних занять чи позашкільних формами виховної роботи. Дії цього типу особистості створюють умови для вільного вибору цінностей, які вона внесе до своєї біографії завдяки наявним освітнім заходам. Суспільні сили «малої вітчизни» дуже часто інтегруються навколо реалізації завдань, розвиваючих суспільно-корисну активність середовища, також завдань суспільно-опікунського характеру. Лише тоді відбувається конкретизація цінності у вигляді дій на користь людини - мешканця «малої вітчизни», розвиваються умови, що дозволяють інтегрувати середовища людей з різними політичними поглядами, з'являється також діалог і поляризація поглядів. Перед суспільною освітою постає важлива проблема – як згладити націоналістичні відношення, партикуляризм, провінціалізм, взаємні упередження, відсутність толерантності, ксенофобії, які жевріють у багатьох місцевих спільнотах. Один з напрямків в цій сфері визначає думка Л.Колаковського, який в есе зі знаменним заголовком «Спільна доля людська», вказує: «Потрібно однак зазначити, що коли ми говоримо про людей іншої національності, мови чи

кольору шкіри, слово «толерантність» невідповідне. Вони для нас чужі, може погано ми їх розуміємо, але йдеться про людей таких же як ми, добрих чи поганих»[15].

Висновок

Європейська інтеграція у сфері спільних практичних виховних заходів має шанс стати беззаперечним фактом. Натомість формування свідомості у частині того, що ви є членом Європейського Союзу є довготривалим процесом, який вимагає інтеграції «культур різних географічних просторів, етнічних, регіональних - при збереженні своєрідних цінностей і їх

культивуванні, відмінностей і в той же час ідентичності» [16].

По відношенню до проблем європейської інтеграції, потрібно підкреслити, що слід прагнути до того, щоб у свідомості місцевих спільнот розвивалася потреба інтегрованості позитивних цінностей «малої вітчизни» з універсальними цінностями.

«Мала вітчизна» через її мешканців, картини, слова, культуру здатна формувати в людині певні типи ціннісних ієрархій. Тому людина мусить здобувати вміння вибору цих цінностей і розвитку своїх природних талантів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. J. Nikitorowicz , *Spotkanie i dialog kultur, O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 85-105; K. Szmyd, *Edukacja dla współistnienia kultur i ludzi, obszary badań i zastosowań edukacyjnych* (w:) *Myśl i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*, (red.), K.Szmyd, E.Barnaś-Baran, E.Dolata, A.Śniegulska, T. I Rzeszów 2012, s. 9-20; Yurii Pelekh, *Theoretical and Methodological Basis of Axiopedagogy in ukraine: Conceptual Aspect*, (w:) *Myśl i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*, (red.), K.Szmyd, E.Barnaś-Baran, E.Dolata, A.Śniegulska, T. II Rzeszów 2012, s. 46-57.
2. *Pedagogika, oświata i nauka w klasycznym uniwersytecie: tradycje, problemy, perspektywy*, T.I, II, III (red.): M. Jewtuch, D. Herciuk, K. Szmyd, Wyd. Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franka we Lwowie, Uniwersytet Rzeszowski w Rzeszowie, Lwów 2013; A Horbowski, *Edukacja regionalna-dziedzictwo kulturowe w regionie*, (w:) „*Nauczyciel i Szkoła*”, 2003, nr 1-2, s. 199-202.
3. *Polska jest członkiem Unii Europejskiej od 1maja 2004 roku na mocy tzw. Traktatu akcesyjnego podpisanego 16 kwietnia 2003 roku w Atenach będącego prawną podstawą przystąpienia Polski do Unii Europejskiej.*
4. *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Pod przewodnictwem J. Delorsa, Edukacja jest w niej ukryty skarb. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO. Warszawa 1998, s. 92.*
5. S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, *Dzieła*, t. III, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 1967.
6. M. Malikowski, *Miejsce zamieszkania jako wartość, Człowiek i świat wartości*, J. Lipiec (red.), Kraków 1982, s. 410-421.

7. W. Theiss, *Mała ojczyzna perspektywa edukacyjno-uitylitarna*, (w:) *Mała ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, W. Theiss (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 12.
8. H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.
9. A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1974, s. 45.
10. J. Kargul, *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 104-105.
11. A. Kamiński, *Wstęp*, (w:) H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa - Kraków 1961.
12. L. Zbiegień - Maciąg, *Aktywność społeczna w zastosowaniu do badań empirycznych propozycje definicyjne*, (w:) „*Studia Socjologiczne*”, 1979, nr 4, s. 69.
13. Euroregion Karpaty powstał 14 lutego 1993 r. kiedy to w Debreczynie przedstawiciele władz regionalnych przygranicznych obszarów Polski, Słowacji, Węgier i Ukrainy podpisali porozumienie o utworzeniu Związku Międzyregionalnego Euroregion Karpacki. W tym czasie, współpraca w ramach Euroregionu, który właśnie w celu jej inicjowania i rozwijania został powołany, przebiegała w różnym tempie i różnym skutkiem. Towarzyszyły temu zmiany polityczne, gospodarcze, administracyjne, świadomościowe, a także personalne.
14. Aleksander Patkowski ur. 4 marca 1890 w Ożarowie, zm. 22 marca 1942 w obozie Auschwitz-Birkenau) – społecznik, podróżnik i pedagog. Zwany “ojcem regionalizmu polskiego”.
15. L. Kołakowski, *Los ludzki jest wspólny*, „*Gazeta Wyborcza*”, 2003, nr 260, s. 18.
16. J. Szmyd, *Charakter narodowy i duchowość wspólnoty*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998, s. 137.

**3.
ПСИХОЛОГІЧНІ,
ПЕДАГОГІЧНІ ТА
ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ
СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ**

ANTYPENKO L.M.,
PhD, Assistant Professor
Organic and Bioorganic Chemistry
Department Zaporizhzhya State
Medical University Mayakovsky,
Zaporizhzhya

COMPARATIVE CORRELATION CHARACTERISTICS BETWEEN ORGANIC AND BIOORGANIC CHEMISTRY STUDIES OF PHARMACEUTICAL AND MEDICAL FACULTIES' STUDENTS DURING 2014-2015 YEAR'S FALL SEMESTER

A correlation research of some organic and bioorganic chemistry study parameters of Zaporizhzhya State Medical University students of "Pharmacy" and "Medicine" faculties during 2014-2015 year fall semester was conducted, namely, between the preparation time for the theoretical part and tests solving, influence of school education to the subject learning and to all disciplines in university, with the aim to improve the quality of education.

Keywords: *organic and bioorganic chemistry, university education, Pearson product moment correlation, Spearman rank correlation, Kolmogorov-Smirnov comparison.*

Було проведено дослідження взаємозв'язку між деякими параметрами при вивченні органічної та біоорганічної хімії студентів Запорізького державного медичного університету напрямку «Фармація» та «Медицина» осіннього семестру 2014-2015 року, а саме, між часом підготовки до теоретичної частини заняття, до тестування, впливом шкільної підготовки на вивчення предмету у ВНЗ та взагалі всіх дисциплін, з метою поліпшення якості освіти.

Ключеві слова: *біоорганічна хімія, вища освіта, кореляція Пірсона, рангова кореляція Спірмена, тест Колмогорова-Смирнова.*

Было проведено исследование взаимосвязи между некоторыми параметрами при изучении органической и биоорганической химии студентов Запорожского государственного медицинского университета направления «Фармация» и «Медицина» осеннего семестра 2014-2015 года, а именно, между временем подготовки к теоретической части занятия, к тестированию, влиянием школьной подготовки на изучение предмета в ВУЗе и в целом всех дисциплин, с целью улучшения качества образования.

Ключевые слова: биоорганическая химия, высшее образование, корреляция Пирсона, ранговая корреляция Спирмена, тест Колмогорова-Смирнова.

Introduction

Bioorganic chemistry is studied according to the approved model program in 2014 for III-IV accreditation levels universities for specialty 7.110101 "Medicine", in accordance with the educational qualification characteristics and professional training programs approved by Ukraine Ministry of Health Order № 239 from 16.04.2003. The curriculum of specialty "General Medicine" is approved by the Order of Ukraine Ministry of Health № 504 from 28.07.03. It consists of 60 hours, including lectures, practical lessons and submodules.

Organic chemistry is studied according to the program of 2014 year for the same level of accreditation for specialty 1202 "Pharmacy", in accordance with characteristics approved by Ukraine Ministry of Health Order № 930 from 07.12.09 and № 542 from 08.07.10. The schedule consists of 324 hours, including lectures, practical lessons, submodules and final modules.

The traditional course of subject has been a fixture for almost 20 years. The program could be divided into the 3 main parts: 1) theoretical basis of the structure of organic compounds; 2) heterofunctional organic compounds, metabolites, and

precursors of the most important groups of drugs, their properties and reactivity; 3) biologically important classes of bioorganic compounds, biopolymers and their structural components.

Not much has changed in the pedagogy over this time either. There are lots of ways with the purpose of improving the student's subject comprehending. The particularly important part of the lesson is communication. Some examples of the different types of speech and its impact at the students study are given in the next table (Table 1).

And that is the only part of the educational process that is done by the teachers to motivate and help students during classes. Nevertheless, the last years' quality progress of students' knowledge is reducing. This applies to students of both specialties with the greater extent of pharmaceutical one. The absence of the state budgetary form of education shows its negative role.

Thus, it was decided to compare Pharmacy and Medical Faculty students' results in their study of the subject by the means of mathematic correlation.

Materials and methods

Full-time 88 students of specialty "Pharmacy" from Pharmacy Faculty and 65 of specialty "Medicine" from

Table 1. Types of teacher's impact to improve learning of the subject.

Type of action	Definition
Inquire into	Find out prior knowledge of the subject.
Evoke	Enunciate knowledge that must be known by students.
Inform	Develop a content area affirming, describing and/or narrating.
Elaborate	Present additional information with regard to previously said by the teacher or a student.
Synthesize	Summarize the presented information during all classes.
Repeat	Reiterate what was said or done by a teacher.
Give examples	Illustrate everything with reactions examples, experiments, video films etc.
Argue	Conclude from data through justifications from scientific knowledge
Reformulate	Support the formulation in a statement of a student but introducing changes that shifting the meaning.
Compare	Examine or analyze two or more objects to discover their differences or similarities.
Answer	Reply to the students' questions.
Anticipate	Announce what will be done in class, either immediate or after class time.
Guide	Orient the direction of thought.
Evaluate	Develop student's learning and deducting abilities.
Corroborate	Check whether students understand or comprehend what was said.
Attract attention	Theatrically explain and give some stressful tasks to spark students' interest.
Order	Tell the student to do experiments.
Ask	Request information not known or that could not be heard well.
Advise	Recommend something beneficial to deepen the knowledge.
Qualify	Assigning a value to what was said by the students.

Medical Faculty were interviewed on the following issues:

1. What is the average time student spent for preparation for the computer test in minutes?

2. What is student's average test result in percentage?

3. What is the average time student spent for preparation for the theoretical

material in minutes?

4. What is student's average organic/bioorganic chemistry mark?

5. What is student's organic chemistry mark in school certificate?

6. What is student's average attestation mark for all studied subjects at the moment?

Then correlation study of two

temporal series of data was performed in order to identify positive or negative relation between them.

The most common measure of correlation in statistics is the Pearson product moment correlation or PPMC [1]. This test is used to measure the strength of a linear association between two variables, where the value $r = 1$ means a perfect positive correlation and the value $r = -1$ means a perfect negative correlation, measured by the next formula, and calculated using Excel 2007 correlation analysis tool [2].

$$r = \frac{N \sum (X - M_X) * (Y - M_Y)}{\sqrt{(\sum (X - M_X)^2 * \sum (Y - M_Y)^2)}}$$

At the next step, the data were checked for the type of distribution: whether it follows a normal distribution or not (in the first case parametric test is used and in the second case - a non-parametric). Easy and quick Kolmogorov-Smirnov comparison of two data sets was applied in this case [3]. The online calculations showed that it is a non-parametric distribution [4].

So, Pearson is a parametric one, and due to the fact, that variables are not normally distributed and the relationship between the variables is not very linear, it is more appropriate to use the Spearman rank correlation method.

Spearman rank correlation is a non-parametric test that assesses how good the relationship between two variables could be described using a monotonic function and is it flexible enough [5]. Spearman test also could be used instead of linear regression/correlation for two measurement variables if there are some worries about non-normality:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

The value of the coefficient of 0.3 or less is considered as the weak performance correlation; values greater than 0.4 but less than 0.7 is a moderate one, and values of 0.7 or more is an indicator of high closeness between parameters. Online electronic calculator was used to calculate r_s [6].

Results and discussion

In the result of the calculations the following Pearson correlation values were obtained for both faculties (Table 2, 3).

Interesting fact was observed in the Pharmacy student's data: negative correlation between preparation time for tests and their results (Table 2). It is known, that student needs to understand the reason for choosing the right answer, but not to memorize a set of letters and formulas for successful completion of testing. But sometimes the more time they are giving to this task – the more they get confused. School basic knowledge is just a little bit of help - it shortens the time of students' preparation as well as theory background. At the same level appears to be the knowledge of other university subjects, which also slightly affected the ability of this subject evaluation.

Considering the tests results the maximum positive influence had university mark. The better student studied theory – the better he solved the problems. Preparation time for theory was greatly influenced by school certificate organic chemistry mark. It has the best correlation among all investigated parameters. University organic chemistry and average attestation marks were in positive dependence too. School mark affirmatively had affected the organic chemistry grade, but not a lot. As well as student educational level,

Table 2. Pearson Product Moment Correlation for Pharmacy students' data.

Parameters	Tests prepar. time	Tests results	Theor. prepar. time	Org./bioorg chem. mark	School org. chem. mark	Univ. attest. mark
Tests prepar. time	1					
Tests results	-0.24726	1				
Theory prepar. time	0.17971	0.10851	1			
Org./bioorg chem. mark	-0.2107	0.13243	0.25290	1		
School org. chem. mark	-0.0607	-0.0350	0.45044	0.20760	1	
Univ. attest. mark	-0.0525	0.04222	0.12732	0.23016	0.35055	1

taking into account the average rating in all subjects, that correlated with school certificate results.

The consequent analysis of the Medicine students' data had shown the opposite correlation between the school

certificate organic chemistry mark; preparation time for theory and all subjects' average mark (Table 3).

Preparation time for tests practically hadn't influenced its result. Theory base had a little positive impact, but more than

Table 3. Pearson Product Moment Correlation for Medicine students' data.

Parameters	Tests prepar. time	Tests results	Theor. prepar. time	Org./bioorg chem. mark	School org. chem. mark	Univ. attest. mark
Tests prepar. time	1					
Tests results	0.00635	1				
Theory prepar. time	0.11330	0.23982	1			
Org./bioorg chem. mark	-0.03059	0.46936	0.29128	1		
School org. chem. mark	0.04537	0.09757	0.06988	0.32355	1	
Univ. attest. mark	-0.08836	0.02722	0.05967	0.29570	0.02423	1

Table 4. Spearman correlations results.

Pharmacy students' data		Medical students' data		
Prep. time for theory / school org. chem. mark	Prep. time for tests / tests results	Prep. time for theory / tests results	Univ. bioorg. chem. mark / school org. chem. mark	Univ. attest. mark / school org. chem. mark
Spearman correlation coefficient				
0.343117366	-0.26057903	0.277923240	0.243050598	0.327565641
T_f , recalculation coefficient for critical values of Student t-test				
3.38759164	2.50298226	2.2964187	1.98879098	2.75179239
Critical values from the table of Student t-test:				
$t_{cr} = 1.964$ for $P \leq 0.05$				
$t_{cr} = 2.785$ for $P < 0.01$				
The correlation is statistically significant at the level of				
all	0.05			

a school mark. University experience shortened the time for homework.

The test results were influenced a lot by university bioorganic chemistry mark with the best correlation coefficient, than goes preparation time for theory. And at the last place are school and average attestation marks.

The better medical student studied – the more time he spent for theory preparation. Marks also had a light positive impact in this case.

School certificate and all university average grades were in a good correlation. So, we could see the result of the state budgetary form of education presence in this faculty. In spite of this fact, bioorganic chemistry seems too hard for students, because influence at the subject mark was very low.

After completing Pearson screening, according to Kolmogorov-Smirnov comparison of each two data sets, it was found, that investigated data distribution was a non-parametric one [4]. So, flexible

Spearman rank correlation was carried out (Table 4) [6].

The relation between preparation time for theory and school certificate organic chemistry mark of pharmaceutical students was completely statistically significant (Table 4). And only four correlations were found to be statistically significant at the level of 0.05: 1 for Pharmacy students and 3 for Medicine ones.

Hence, pharmaceutical faculty students' tests preparation time and their results were in a negative correlation. And, it's true, according to the computers files, which very often indicated the lower students' tests results with each next attempt, especially for slackers. Level of school education had a significant impact on the learning process at the university.

Speaking about medical students, the considerable impact also was made by school level of organic chemistry to average university mark. School subjects' theoretical bases as well as university

bioorganic chemistry theory preparation and computer tests results were also in a positive correlation.

Conclusions

As a consequence of Pearson correlation, it was found, that the best positive relation for medical faculty students was between preparation time for theory and school certificate mark. Considering the pharmacy faculty: between university organic chemistry mark and tests results. It should be mentioned, that school grades had positive impact on average university marks for pharmaceutical students, but not for medical ones. It could be related with the priority of the organic chemistry in certificate when entering the university.

So, to improve university chemistry study, the entrance educational level should be increased or at least not reduced, because organic chemistry material is very important and considerable for "Pharmacy" students and readily starts upon the some basic knowledge from the first class. And "Medicine" students have to learn the basics of bioorganic chemistry only for 14 lessons, having lots of other very significant subjects.

The Spearman rank correlation confirmed the negative influence of the time homework prolongation for the computer tests evaluation for Pharmacy faculty. Hence, teachers have to give more time for explanation during lesson, providing all the necessary representations to visualize the structures and rationalize the relativities of the substances for better problem solving. Surprisingly "Medicine" students' school level of organic chemistry and average university mark were in a good correlation, unlike to Pearson results.

Summing up, we shouldn't forget the conclusion of Hauke and Kossowski investigation: "Make sure not to over interpret Spearman's rank correlation coefficient as a significant measure of the strength of the associations between two variables". Because there much more factors influencing the successful study, namely, learning abilities, place of living, state of health, relationships in the group, various styles of teaching etc. But every student should find his own gold mean of successful education under the pressure of various factors. And only smart study would lead to outstanding future specialists.

RESOURCES:

1. Landers R. N. *A step-by-step introduction to statistics for business*. – London: SAGE publications Ltd., 2014. – 440 pp.
2. <http://hubpages.com/hub/Using-the-Correlation-Tool-from-the-Excel-2007-and-Excel-2010-Analysis-ToolPak>. [accessed 20.01.15].
3. Marsaglia G., Tsang W.W., Wang J. / *Evaluating Kolmogorov's Distribution* // *Journal of Statistical Software*. – 2003. – № 8(18). – P. 1–4.
4. http://www.physics.csbsju.edu/stats/KS-test.n.plot_form.html [accessed 20.01.15].
5. Hauke J. Kossowski T. / *Comparison of values of Pearson's and Spearman's correlation coefficients on the same sets of data* // *Quaestiones Geographicae*. – 2011. – № 30(2). – P. 87–93.
6. http://www.spearman.ru/ru/correlation_analysis/spearman_rank_correlation_coefficient/calc [accessed 21.01.15].

БАГРІЙ Г.А.,

кандидат психологічних наук,
старший викладач, кафедра
перекладу, Національна академія
Державної прикордонної служби
України імені Б. Хмельницького,
м. Хмельницький

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ: ПСИХОЛОГО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкриваються психолого-лінгвістичні особливості навчання іношомовної фахової лексики майбутніх прикордонників на етапах навчання: семантизація і первинне закріплення лексики, автоматизація дій курсантів з новими лексичними одиницями на рівні речень та понадфразових єдностей та удосконалення іношомовних лексичних навичок курсантів.

Ключові слова: система вправ, іношомовна фахова лексика, дотекстова діяльність, текстова діяльність, післятекстова діяльність, офіцери-прикордонники.

В статье раскрываются психолого-лингвистические особенности обучения иноязычной терминологии будущих пограничников на разных этапах обучения: семантизация и первичное закрепление лексики, автоматизация действий курсантов с новыми лексическими единицами на уровне слов, словосочетаний, предложений и усовершенствование иноязычных лексических навыков курсантов.

Ключевые слова: система упражнений, иноязычная профессиональная лексика, дотекстовая деятельность, текстовая деятельность, послетекстовая деятельность, офицеры-пограничники.

The purpose of this article is opening of psychological linguistic features of development of the system of exercises for the foreign terminology

study of future officers-borderguards. The stages of foreign lexical skills forming and exercises which are executed on every stage are given in the article. On the first stage exercises are executed on primary fixing of vocabulary, automation of cadets actions with new lexical units at the level of words, combinations of words, suggestions. On the second stage exercises are executed on forming cadets' lexical skills, automation of cadets' actions with new lexical units at the level of suggestions and sentences. On the third stage it is needed to use exercises for the improvement of cadets' foreign lexical skills.

Key words: *the system of exercises, professional foreign vocabulary, before-text activity, text activity, after-text activity, officers-borderguards.*

Постановка проблеми. Вибір Україною курсу на входження в європейський економічний та освітній простір, інтеграція з європейськими країнами, інтернаціоналізація ділових стосунків у різних сферах діяльності людини підвищує попит на підготовку висококваліфікованих фахівців, які б вільно володіли іноземною мовою і культурою іншомовного спілкування. Значно підвищились вимоги до підготовки офіцерів-прикордонників – усі вони повинні вільно спілкуватись з представниками іноземних країн під час виконання службових завдань. На основі інформації, яку вони перекладають, приймаються життєво важливі рішення щодо здійснення охорони кордону та гарантування безпеки в країні. Засвоєння курсантами іншомовної фахової лексики як невід'ємної професійної компетенції є запорукою успішного професійно спрямованого навчання іноземної мови. Від рівня сформованості термінологічної компетенції курсантів як основи їх фахової компетенції буде залежати швидкість та якість опрацювання до-

кументів для перетину Державного кордону України.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою навчання іншомовної фахової лексики займалась велика кількість вітчизняних та зарубіжних психологів та методистів, зокрема В. Артемов, Р. Аткінсон, Б. Беляєв, Г. Богін, М. Бондарь, В. Борщовецька, О. Вербицький, О. Волобуєва, Л. Комарова, Л. Котлярова, Л. Куліш, Е. Мірошниченко, С. Ніколаєва, Г. Пальмер, Н. Топтигіна, М. Уест, Л. Чернявська, Р. Шифрін та ін.

Виділення невирішених раніше частин даної проблеми. Незважаючи на наявні досягнення у вирішенні проблеми навчання іншомовного мовлення за фахом у вищих навчальних закладах, питання щодо психолого-лінгвістичних особливостей навчання іншомовної фахової лексики залишається все ще до кінця не вирішеним. Узагальнивши праці багатьох науковців, методистів та психологів, ми дійшли висновку, що для засвоєння майбутніми офіцерами-прикордонниками іншомовної фахової лексики необхідно використовувати спеці-

ально розроблену систему вправ, яка забезпечить, на думку Л. Комарової, логічно послідовний перехід від безпосереднього розуміння змісту тексту до його проблемного обговорення і відображення цих проблем на особистість самого курсанта у процесі колективної взаємодії [3, с. 20].

Тому, **метою даної статті** є розкриття психолого-лінгвістичних особливостей розробки системи вправ для навчання іншомовної фахової лексики майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Окресливши тематику спеціальних текстів та відібравши термінологічну лексику для активного засвоєння курсантами, в межах даної статті ми зробимо спробу описати комплекс вправ для навчання іншомовної фахової лексики майбутніх офіцерів-прикордонників з урахуванням їх психологічних особливостей. Засвоєння термінологічної лексики починається з виконання некомунікативних вправ для набуття навички оперування термінами і закінчується виконанням професійно-спрямованих умовно-комунікативних та комунікативних вправ. Такі вправи охоплюють широкий спектр завдань – від ідентифікації та номінації термінів до активного їх використання при продукуванні власних текстів на основі прочитаного, таких як складання анотацій або резюме, узагальнення певних фактів та їх інтерпретації при написанні рефератів чи в усних висловлюваннях курсантів під час дискусій та рольових ігор. При цьому мають місце такі прийоми мисленнєвої діяльності, які передбачають установлення логічних зв'язків між елементами і частинами тексту, їх ієрархії і причинно-наслідкових залежностей, визначення головного і т. ін. Тому

традиційні вправи з читання тексту і відповідей на запитання щодо прочитаного повинні бути трансформовані на творчі завдання комунікативного характеру. Вправи повинні бути змодельовані так, щоб у них було комунікативне завдання, щоб вони могли викликати відповідну потребу курсантів у читанні, забезпечити мотивацію, стимулювати мовленнєві дії, впливати на їх операційну структуру, прогнозуючи, наприклад, можливі труднощі [3, с. 20]. До такого комплексу вправ при вивченні термінологічної лексики на основі фахових текстів входять три групи вправ: дотекстові, текстові і післятекстові [3, с. 125].

Як відомо, лексичні навички формуються поетапно: I етап – етап семантизації і первинного закріплення лексики, автоматизація дій курсантів з новими лексичними одиницями на рівні слів, словосполучень, речень; II етап – формування лексичних навичок, автоматизація дій курсантів з новими лексичними одиницями на рівні речень та понадфразових єдностей; III етап – етап удосконалення навичок [1, с. 24].

Метою вправ I етапу навчання лексики є ознайомлення курсантів зі звуковим і графічним образом лексичних одиниць, з їх семантичними особливостями сполучуваністю та морфологічними правилами. На цьому етапі виконуються до текстові вправи на імітацію, вправи на номінацію та ідентифікацію, на розуміння значень іншомовних термінів та вміння знаходити їх українські відповідники. Основними завданнями вправ на цьому етапі роботи з фаховою лексикою є допомогти курсантам ідентифікувати й зрозуміти основні значення термінів, збагатити запас спеціальної прикордонної лексики та підготувати курсантів до вивчаючого читання тексту. За

спрямованістю цих вправ на прийом та видачу інформації вони є рецептивними і рецептивно-репродуктивними, а за критерієм комунікативності – це вправи некомунікативні. Вони не лише повідомляють про значення лексичних одиниць і сприяють первинному закріпленню лексики, але й встановлюють зв'язки з іншими аспектами мови (граматикою, фонетикою).

На етапі подальшого закріплення й автоматизації вживання термінологічних одиниць, вирішуються завдання відтворення термінологічної лексики у мовленні та формування автоматизованих операцій з термінами. Вправи II етапу навчання лексики спрямовані на відпрацювання різних часткових операцій, що складають основу функціонування комплексних операцій лексичних навичок. Це вправи у виборі лексичних одиниць з ментального простору згідно із задумом висловлювання, у семантично обумовленому комбінуванні лексичних одиниць, у розгортанні й редукації ситуативних висловлювань, у ситуативно адекватних замінах. За спрямованістю дії такі вправи є репродуктивними, рецептивно-продуктивними, а за ступенем комунікативності – умовно-комунікативними, частково керованими, індивідуальними, із слуховими та зоровими формальними й змістовими опорами і передбачають наявність мовленнєвого завдання і мовленнєвої ситуації. На цьому етапі також виконуються текстові вправи на знаходження термінів у тексті, на побудову асоціативних зв'язків, на вміння оперувати термінами на рівні речення і понадфразової єдності. Метою текстових вправ є орієнтація курсантів на пошук та сприйняття певної інформації у тексті, а також автоматизація дій з термінологічною лексикою. Основними завданнями цих вправ є скеровування

процесу читання, мотивування курсантів до подальшої роботи з фаховим текстом з метою прогнозування змісту або вираження основної ідеї тексту, виходячи з термінологічної лексики. Виконуючи ці завдання, курсанти переходять до вживання лексики на рівні автоматизму.

На етапі вдосконалення лексичних навичок виконуються вправи на включення лексичної одиниці у просте і складне висловлювання та «ініціативні» вправи, які забезпечують плавний перехід від удосконалення лексичних навичок до розвитку мовленнєвих умінь. Останній етап визначається як етап активізації та контролю засвоєння термінологічної лексики. На цьому етапі проходить інтегрування сформованих автоматизмів та усвідомлене використання термінологічної лексики у мовленнєвій діяльності курсантів на основі прочитаного. Курсанти виконують післятекстові вправи на вміння осмисленого і творчого оперування термінами як в усному, так і в письмовому мовленні на рівні понадфразової єдності і тексту. Метою післятекстових вправ є перевірка рівня розуміння термінів та активізація їх вживання у подальшій післятекстовій діяльності, такий як дискусії та ділові ігри. Основними завданнями цих вправ є спонукання курсантів до продукування власних монологічних і діалогічних висловлювань текстового рівня. Такі вправи стимулюють спілкування суб'єктів навчання за проблематикою тексту з використанням термінів, допомагають їм узагальнювати факти і критично аналізувати прочитане. Усі вправи, що виконуються на цьому етапі, є комунікативними, з мінімальним керуванням, призначені для індивідуальної та парної роботи, зі змістовими опорами або без опор. Вони передбачають наявність ситуації і мовленнєвого завдання.

Доцільно детальніше зупинитися на особливостях виконання вправ, які організовуються і проходять у формі дискусій або ділових ігор, оскільки вони є найважчими щодо практичної реалізації. Такі вправи якнайповніше імітують ситуації професійного спілкування майбутніх прикордонників, дають стимул для їх творчої колективної взаємодії, для формування та розвитку мислення [3, с. 125]. Прикладами такої ігрової діяльності на практичних заняттях може бути імітація вирішення конфліктної ситуації, обговорення проблеми і т. д.

Проведення дискусії, тобто розгорнутого обговорення проблемних питань, стосовно яких існують різні точки зору, з метою знаходження їх вирішення не просто шляхом зіткнення думок, а в процесі послідовно-логічного аргументування та контраргументування, має на меті, використовуючи професійну термінологію, вивчити і вирішити або запропонувати шляхи вирішення порушених у фахових текстах проблем. Навчальна дискусія може розпочатися після презентації одним – двома курсантами самостійно опрацьованих матеріалів на визначену викладачем тематику. Щоб така діяльність мала предметне спрямування і була результативною, крім опрацювання навчального тексту курсанти підбирають додаткові матеріали з оригінальної фахової літератури або мережі Інтернет, самостійно визначають головну ідею опрацьованого матеріалу, виписують основну термінологічну лексику і готують два – три проблемних запитання за темою свого виступу. Після короткого виступу-презентації прочитаного та подачі головної ідеї тексту у власній інтерпретації курсант звертається до аудиторії з проблемними запитаннями, оскільки лише проблемні, дискусійні питання

можуть служити тим зовнішнім мотивом діяльності, котрий при вмілому керівництві викладача перетворюється у внутрішню потребу розмовляти іноземною мовою.

Після створення потреби у мовленні відбувається її задоволення, тобто проходить активний обмін думками з приводу даної проблеми. У процесі такого обговорення, коли кожен виступаючий захищає свою точку зору, дає власне бачення певної проблеми, аргументує доводи і переконання шляхом активізації свого мовного і фахового потенціалу, відбувається активне засвоєння термінологічної лексики. Дуже часто проблема, яка обговорюється, впливає на формування та розвиток стосунків між співрозмовниками. Щоб надати дискусії нового імпульсу, поживити процес навчання, спрямувати обговорення у конструктивне русло, викладач також включається у процес дискутування, пам'ятаючи, що його роль повинна зводитися до ненав'язливого скеровування дій та думок курсантів.

Ще одним варіантом проведення навчальної дискусії може бути такий, коли всі курсанти навчальної групи опрацювали один текст і достатньо ознайомлені з матеріалом теми. Викладач готує для них дві – три пов'язані з темою проблеми або проблемні ситуації, які курсанти вирішують спочатку у міні-групах, а потім обговорюють ці питання у складі всієї групи.

Коротко підсумовуючи досягнуті у процесі дискусії результати, викладач дає оцінку смислового висловлюванню кожного курсанта у процесі мовленнєвої діяльності, звертає увагу на ступінь засвоєння ними термінологічної лексики з даної теми обговорення, вказує на рівень сформованості як комунікативної, так і фахової компетенції курсантів. Іншим дієвим

засобом засвоєння термінологічної лексики і покращення фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є ділова гра, яка, за визначенням А. Вербицького, вважається формою відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для даного виду праці [3, с. 125]. Ділова гра допомагає викладачу створити умови для іншомовного спілкування у типових ситуаціях реального життя і таким чином сприяти професіоналізації навчальної діяльності курсантів. У ділових іграх проходить становлення не лише навчальних чи професійних стосунків, але й відбувається моделювання соціальних відносин між людьми та орієнтування в них. Тому на рівні заданої ситуації вони охоче грають нову «соціальну» роль, демонструючи поведінку, стиль, манери того соціального суб'єкта, якого від них вимагає змодельована ситуація.

Для проведення ділової гри викладач моделює навчальну проблемно-комунікативну ситуацію, яка визначає проблему і ставлення до неї учасників обговорення, напрям розгортання їхніх мовленнєвих дій для її вирішення, що в підсумку розширює діапазон спілкування співрозмовників, розвиває їх уяву і творчу діяльність, надає процесу комунікації більшого динамізму та експресивності. Наявність

проблеми або конфлікту професійних інтересів заохочує курсантів до висловлювання суперечливих, навіть нестандартних думок, сприяє формуванню критичного ставлення до прочитаного чи почутого. Важливо, щоб такі проблеми відбивали реальні прикордонні ситуації, тоді їх вирішення носитиме практичний характер і сприятиме професіоналізації майбутніх прикордонників [2, с. 128].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, комплекс вправ для навчання фахової прикордонної лексики майбутніх офіцерів-прикордонників з урахуванням психологічних особливостей у поєднанні з різноманітними методичними прийомами та формами роботи на заняттях з англійської мови забезпечить якісну підготовку майбутніх прикордонників до спілкування іноземною мовою, до критичного осмислення і творчого застосування отриманої інформації під час професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

На жаль, обсяг даної статті не дозволяє представити всі психолого-лінгвістичні аспекти розробки системи вправ для навчання іншомовної фахової лексики майбутніх прикордонників. Шляхами подальшого дослідження проблеми є розкриття психічних процесів слухачів при вивченні іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Борщовецька В.Д. Вправи для навчання англійської фахової лексики студентів – економістів. // Іноземні мови. – 2003. – №3. – с. 24.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1991. – с. 128.
3. Котлярова Л.Б. Деякі психолого-дидактичні принципи розробки та проведення імітаційно-ділових ігор. // Науковий вісник Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. Випуск 6 – 7. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – с. 125.

БІЛАШ С.М.,
доктор біологічних наук,
професор, кафедра гістології,
цитології та ембріології,
начальник навчального відділу

ЮЩЕНКО Ю.П.,
кандидат філософських наук,
доцент, кафедра філософії і
суспільних наук

КЛИМАЧ Т.М.,
психолог відділу управління
якістю освіти, моніторингу та
ЄКТС,
Вищий державний
навчальний заклад України
«Українська медична
стоматологічна академія»,
м. Полтава

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГОВИХ ПРОГРАМ

У статті обґрунтовано особливості формування та розвитку професійної компетентності майбутніх лікарів за допомогою психологічного супроводу. Розглянуто значення цієї проблеми в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти та запропоновано модель тренінгової програми для вищих медичних навчальних закладів, орієнтованої на пошук і досягнення балансу між професійними і особистісними якостями майбутніх лікарів.

Ключові слова: професійна компетентність лікаря, тренінг, тренінгові програми, навчальний процес, лікар, студент, професійна діяльність.

В статье обоснованы особенности формирования и развития профессиональной компетентности будущих врачей с помощью психологического сопровождения. Рассмотрено значение этой проблемы в условиях внедрения европейских стандартов высшего образования и предложено модель тренинговой программы для высших медицинских учебных заведений.

Ключевые слова: профессиональная компетентность врача, тренинг, тренинговые программы, учебный процесс, врач, студент, профессиональная деятельность

The paper grounded the features of the formation and development of the professional competence of future medical professionals using psychological support for students. It also considered the importance of this problem in conditions of implementing of European standards of higher education and suggested the model of training program for higher medical education institutions focused on searching and achieving a balance between professional and individual qualities of future physicians. It has been proven that psychological training as one of the most effective methods of acquisition of information and its subsequent generation, in contrast to traditional forms of learning, activates the level and volume of various types of competences, i.e., social, socio-psychological, communicative, productively-effective, analytical-synthetic, situational, etc., that are valuable components of professional competence of the physician. Trainings have a strong practical orientation and promote the development of initiative and self-reliance of students while solving life problems; formation of the awareness of personal values and social significance; the emergence of motivational readiness of future physician to implementing socio-psychological competence in their professional activities, etc.

Key words: physician's professional competence, training, training programs, learning process, a physician, a student, professional activity.

В умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти значно зростають вимоги до рівня професійної підготовки лікарів, засвоєння теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, розвитку особистісних якостей та формування методологічної культури. Саме це визначає пріоритетні принципи та напрямки освітнього процесу у вищому медичному навчальному закладі, спрямовуючи його на підготовку лікарів, які мають

широкий світогляд, здатні інтегрувати свою роботу в діяльність усіх працівників сектору охорони здоров'я та інших професійних напрямів, можуть самостійно приймати професійні рішення на підставі оволодіння визначеним колом функцій і завдань [1, с. 34]. Як відомо, Всесвітня організація охорони здоров'я запровадила визначення сучасного висококваліфікованого лікаря як особи, що надає допомогу, приймає рішення, спілкується, керує та враховує інтереси й потреби

суспільства [2, с. 14]. Виходячи з цього, сучасний навчально-виховний процес спрямований на інтелектуальний та високоморальний розвиток студента, формування його позитивних якостей, здатностей до самонавчання, ініціативності і мобільності у професійному відношенні тощо. Враховуючи запити європейського суспільства, навчальний заклад має готувати не лише кваліфікованих, а й конкурентоспроможних, компетентних фахівців. Проблема професійної компетентності і забезпечення конкурентоздатності у сфері надання медичних послуг є важливими стратегічними пунктами розвитку сучасної вітчизняної медицини. А формування професійної компетентності у майбутніх лікарів є одним із пріоритетних питань психолого-педагогічної галузі.

Основні методологічні підходи до з'ясування сутності професійної компетентності ми знаходимо у працях як зарубіжних, так і вітчизняних авторів, зокрема, А.Субетто, Ю.Татур, В.Шадрикова, С.Шишова, Л.С.Отрощенко, Я.Кульбашної, В.Лугового, Г.Єльнікова та ін. Цінними у плані розкриття особливостей професійної компетентності фахівців галузі охорони здоров'я є англomовні джерела – Benner P., Chambers D.W., Dall'Alba G. Актуальність вивчення проблеми професійної компетентності майбутніх лікарів підтверджується низкою українських освітніх дослідницьких програм і активними науковими розробками з вказаної теми. Необхідно підкреслити плідність наукових досліджень М.Мруги, Г.Кліщ, К.Хоменко, У.Василишин.

Метою нашої статті є дослідження теоретичних і практичних підходів до проблеми формування професійної компетентності студентів-медиків за допомогою психологічних тренінгів.

Слід зазначити, що існують різні підходи до розуміння сутності та основних складових професійної компетентності. У системах медичної освіти поняття “професійна компетентність” також використовується в різних тлумаченнях (від загального до специфічного), відбиваючи ситуацію із суперечливим підходом до поняття компетентності в загальній освіті та психології. На нашу думку, найбільш вдало поняття професійної компетентності подає М.Мруга як « здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності успішно (на рівні певного стандарту) відповідати суспільним вимогам медичної професії шляхом ефективного і належного виконання задач лікарської діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього релевантні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації» [3].

Професійна компетентність передбачає максимальну самореалізацію та усвідомлення перспектив свого особистісного і фахового зростання, відкритість для професійного навчання, продуктивну соціальну адаптацію, реалізацію принципів гуманізації та толерантності, психологічної грамотності тощо. А це не може відбутися поза соціальними інституціями і, відповідно, освітні установи відіграють провідну роль у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців.

Одним із засобів реалізації основних ідей, що передбачені сьогodні освітнім процесом у вищих медичних навчальних закладах, на нашу думку, є психологічний супровід студентів, який забезпечує умови для повно-

цінного розвитку особистості, формування у студентів мотивів до професійного становлення, активізації пізнавальної діяльності і самостійної роботи, навичок рефлексії та формування позитивної самореалізації. Саме психологічна підтримка формує важливі складові професійної компетентності майбутніх лікарів. Прикладом такої роботи є функціонування психологічної служби у Вищому державному навчальному закладі України «Українська медична стоматологічна академія», одним із напрямків діяльності якої є проведення практичних семінарів-тренінгів для студентів за програмою «Розвиток особистості майбутнього лікаря». Тренінги мають виражену практичну спрямованість і дозволяють у досить короткі терміни вирішити цілий комплекс завдань, серед яких: розвиток ініціативи та самостійності студентів під час вирішення життєвих проблем, прагнення до самопізнання і пізнання оточуючих; формування позитивних мотивів до навчання; усвідомлення особистісної цінності та суспільної значущості; формування мотиваційної готовності майбутнього лікаря до реалізації соціально-психологічної компетентності у професійній діяльності; покращення навичок спілкування; оволодіння груповим досвідом, протидія відчуженню; усвідомлення балансу між родинними зв'язками та автономією тощо. Результативність тренінгових занять досягається за рахунок дотримання у групі сукупності взаємовстановлених принципів, серед яких: добровільність спілкування, усвідомлення та формування ними особистісно значущих проблем; позитивний характер взаємодії; неконкурентність стосунків; особистісна ідентифікація; індивідуальний підхід; гармонізація інтелектуальної та емоційно-вольової сфери

особистості тощо.

Задля досягнення успішних результатів періодичність занять передбачає зустрічі один раз на тиждень, тривалістю не менше двох годин; оптимальний склад групи – 12-18 осіб.

Як показує досвід, від зустрічі до зустрічі формується довіра, уміння читати емоції, почуття; проходить переосмислення професійного вибору, покращується успішність.

Розроблені нами соціально-психологічні тренінги спрямовані на формування нових моделей взаємодії, емоційного благополуччя, емпатії, які будуть необхідними у професійному становленні студентів, вирішенні їх особистих проблем. Тренінги дають можливість корекції, формування та закріплення нових стратегій поведінки, переведення їх із форми діяльності в факт особистісного розвитку, що дозволяє студентам відчувати себе упевнено, знижує рівень тривожності та агресивності, активізує творчі можливості [4].

Програма занять передбачає дев'ять зустрічей: «Мотиваційна готовність до навчання в медичному навчальному закладі. Втілення мрії», «Імідж майбутнього лікаря», «Емоції в житті людини. Психосоматика», «Емпатія. Психологічні аспекти ефективного розвитку емпатії», «Довіра. Довіра до лікаря» «Уміння спілкуватися – запорука професійної успішності лікаря», «Психологічні кордони – засіб самозбереження», «Агресія в сучасному суспільстві та навички саморегуляції», «Стрес. Стрес у роботі лікарів. Способи подолання тривожності» і надає можливість моделювати життєві ситуації та відпрацьовувати свої навички і вміння, усвідомити та осмислити специфіку роботи лікаря і складові професійної компетентності, націлює студентів на розуміння того, яким по-

винен бути лікар в очах пацієнтів.

Як приклад, метою тренінгу «Мотиваційна готовність до навчання у медичному навчальному закладі. Втілення мрії» було вивчення ставлення студентів до навчання, виявлення та формування позитивних мотивів до процесу набуття знань, сприяння особистісному росту майбутніх лікарів, підвищення самооцінки, сприйняття себе та інших. На занятті студенти мали змогу визначити свій рівень самооцінки, навчались вмотивовувати себе до активної пізнавальної діяльності. В міні-групах визначали головні мотиви, які стимулюють до навчання. Для сприяння особистісного росту майбутніх лікарів було запропоновано скласти твір – лист у майбутнє «Моя мрія, шляхи її досягнення». Стимулом до написання твору був перегляд мультфільму «Мрія».

У тренінгу «Імідж майбутнього лікаря» передбачалася мета: сформувати позитивні навички міжособистісного спілкування, створити віртуальний образ «лікар в очах пацієнтів» і «я – лікар», виробити вміння зняття емоційного напруження і створення позитивного настрою, емоційного зближення, збереження психічного здоров'я. Під час проведення заняття студенти виявляли неабияку активність, творчо підійшли до створення колажу «Імідж сучасного лікаря». Як результат, учасники тренінгу відзначили, що їх очікування справдилися навіть більше, ніж передбачали.

Основна мета тренінгу «Емоції в житті людини. Психосоматика» - знайомство майбутніх лікарів із поняттями: «емоції», «психосоматика», «позитивна психологія», «емоційний інтелект»; визначення межі прояву своїх емоцій; розвиток самосвідомості, формування гармонійних взаємин у групі. Особливу зацікавленість сту-

денти-медики виявили при ознайомленні з поняттями «позитивна психологія» і «психосоматика». Намагалися співвідносити хвороби рідних з їх психологічним станом, знаходили шляхи подолання негативних емоцій в собі. За допомогою креативних карток «Креатив-2» навчались читати чужі емоції. Використовуючи картки емоцій Т.Момот, учасники тренінгу розширили уявлення про світ емоцій.

На тренінгу за темою «Емпатія. Психологічні аспекти ефективного розвитку емпатії» студенти мали можливість поглибити психологічні знання про емоційну компетентність, навчитися ефективно розвивати емпатію, мотивацію до досягнення успіху, зменшувати емоційне напруження, створювати позитивний настрій. Перегляд тематичного відеоматеріалу викликав активне обговорення, а вправи «Дзеркало» і «зустріч» сприяли розвитку вміння відчувати емоції ближніх.

Метою тренінгу «Довіра. Довіра до лікаря» було підвищення рівня комунікативної компетентності, розвиток вміння до встановлення і підтримки психологічного контакту у спілкуванні, створення позитивного настрою, емоційного зближення, сприяння формуванню уявлень про довіру на основі етико-деонтологічного підходу. За допомогою вправ «Поводир», «Міст», «Маятник» студенти визначали свій рівень довіри до оточуючих. При обговоренні прийшли до висновку, що запорука успішного лікування – взаємовідносини між лікарем і пацієнтом, які ґрунтуються на довірі, підтримці, розумінні, співчутті та повазі. Студенти-медики зрозуміли, як важко пацієнтові довіряти лікареві, якого вони не знають, не знають його захоплень і вподобань, рівня його професійної компетентності тощо. І якщо

пацієнти довіряють лікареві своє життя і здоров'я за це треба нести відповідальність.

Тренінг «Уміння спілкуватися – запорука професійної успішності лікаря» мав на меті розвиток комунікативних здібностей студентів, зокрема, вміння вести бесіду, дискусію, продукуючи повагу до співрозмовника, підтримку один одного, довіру, та досягнення успіху без суперництва. Також було проведено дослідження щодо виявлення ефективних рис спілкування і тих, що перешкоджають позитивному спілкуванню.

Мета тренінгу „Психологічні кордони – засіб самозбереження” – усвідомлення своєї «зони комфорту» в різних життєвих ситуаціях, вивчення власних кордонів, вміння їх встановлювати та утримувати. Студенти мали можливість з'ясувати поняття «психологічні кордони», «зона комфорту», «психологічний імунітет». Беручи участь у вправах «Маленька країна», «Відчуй кордони», вчилися відчувати інших, не порушуючи їх простір та поважаючи встановлені кордони. Як результат, були запропоновані правила збереження особистих кордонів та визначена актуальність даної проблеми у системі «лікар-пацієнт».

Тренінг за темою «Агресія в сучасному суспільстві та навички саморегуляції» мав мету пояснити майбутнім лікарям, що таке агресивність, розкрити механізм цього явища, сформулювати уявлення щодо профілактики та реагування на нього, ознайомити зі способами подолання агресії. На занятті були розглянуті концепції виникнення агресії, при мозковому штурмі складений психологічний портрет агресора. Акцентувалася увага на місці цього явища у професійній діяльності лікаря. Були запропоновані методи саморегуляції, обговорені способи швидко-

го звільнення від гніву.

Мета тренінгу «Стрес. Стрес в роботі лікарів»: ознайомити студентів із сутністю поняття «стрес» та його впливом на організм і психіку людини, формувати вміння керувати стресовою ситуацією, допомогти усвідомити свій емоційний стан, ознайомити із техніками подолання тривожних станів і хвилювання, розвивати навички позитивного мислення.

Методом створення колажу студенти запропонували способи подолання тривожних станів у відповідних ситуаціях.

Великий і складний комплекс питань, що стосується формування професійної компетентності майбутніх лікарів, важко повністю висвітлити в одній праці і реалізувати в межах однієї програми. Це завдання вимагає неабияких зусиль великого колективу однодумців як психологів, так і педагогів, філософів, медиків. Та ми вважаємо, що аналіз проблеми, розглянутої в роботі, дозволяє зрозуміти ту роль, яку відіграє сьогодні психологічний супровід студентів не лише для якості навчально-виховного процесу, а й у формуванні професійної компетентності майбутніх лікарів.

Опрацювання теоретичних джерел, проведена практична робота дозволяють зробити висновок, що психологічний тренінг як один із найефективніших методів засвоєння інформації та подальшого її генерування, на відміну від традиційних форм навчання, активізує рівень та обсяг різних видів компетентностей, зокрема соціальної, соціально-психологічної, комунікативної, цілепокладаючої, продуктивно-результативної, прогностичної, аналітико-синтетичної, ситуативної тощо, що є повноцінними складовими професійної компетентності лікаря. Крім того слід наголосити, що групові

дискусії, психологічні виправи, інтерактивне спілкування сприяють розвитку професійно значущих якостей представника медичної галузі: гуманності, толерантності, витримки, гнучкості поведінки, порядності, емпатії, тактовності тощо.

Під час втілення Програми групового консультативно-розвиваючого психологічного тренінгу «Розвиток особистості майбутнього лікаря» ми спостерігали у студентів-медиків динаміку в розвитку психологічної, комунікативної, емоційної, соціальної компетентностей, уміння спілкуватися, толерантності, групової взаємодії, формування навичок взаємодії в різних життєвих ситуаціях.

За власної ініціативи студентами створено групу для спілкування «Юний психолог» у соціальній мережі «ВКонтакте». На меті - організація в нашому навчальному закладі психологічного клубу. Зрештою, принципово важливим вважаємо підвищення

обізнаності керівництва вищих навчальних закладів щодо переваг психологічної підготовки майбутніх лікарів. Позитивним моментом є низька затратність проведення тренінгових програм, адже кожен вищий навчальний заклад сьогодні володіє необхідною матеріально-технічною базою, яку можна активно і цілеспрямовано використовувати з метою реалізації відповідних програм.

Запропонована нами модель психологічної роботи в медичних навчальних закладах, у першу чергу, орієнтована на пошук і досягнення балансу між професійними і особистісними якостями майбутніх лікарів. Ми переконані, що впровадження тренінгової програми «Розвиток особистості майбутнього лікаря» у вищих медичних навчальних закладах забезпечить психологічну грамотність студентів-медиків та створить основне підґрунтя для формування їх професійної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Медицинское образование в мире и в Украине* / Ю. В. Поляченко, В. Г. Передерий, А. П. Волосовец, В. Ф. Москаленко и др. – Харьков : ИПП “Контраст”, 2005. – 464 с.
2. *Towards the Assessment of Quality in Medical Education* / World Health Organization. – Geneva : WHO, 1992. – 17 p
3. Мруга М.Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.Р. Мруга.- К., 2007.- Режим доступу: <http://libs.com.ua/a-pedagogika/36215-1-strukturno-funkcionalna-model-profesiynoi-kompetentnosti-maybutnogo-likarya-osnova-diaagnostuvannya-yogo-fahovih-yakostey.php>
4. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетенции в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников . – М., 1990. – 318 с.

БОЛОТНИЙ І.В.,
здобувач, кафедра управління
та роботи з персоналом,
Національна академія внутрішніх
справ, Заступник командира
батальйону військової частини
3030 Національної гвардії України,
м. Київ

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПІДРОЗДІЛІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

У статті здійснено опис наукових підходів до тлумачення поняття професійна компетентність у педагогічній теорії. Описується та розкривається актуальність проблеми у наявних дослідженнях з професійної компетентності. Пропонується структура, виділяються найбільш вагомі компоненти та етапи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів спеціального призначення Національної гвардії України.

Ключові слова: професійна компетентність, структура професійної компетентності, етапи формування професійної компетентності.

В статье описываются основные научные подходы к толкованию понятия профессиональной компетентности в педагогической теории. Описывается и раскрывается актуальность проблемы в проводимых исследованиях по профессиональной компетентности. Предлагается структура, выделяются наиболее значимые компоненты и этапы формирования профессиональной компетентности будущих офицеров специального назначения Национальной гвардии Украины.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, структура профессиональной компетентности, этапы формирования профессиональной компетентности.

In the article description of the scientific going is carried out near interpretation of concept professional competence in a pedagogical theory. Actuality of problem is described and opens up in present researches from a professional competence. A structure is offered, the most ponderable components and stages of forming of professional competence of future officers of the special setting of The National Guard of Ukraine are selected.

Key words: professional competence, structure of professional competence, forming stages.

За останні роки у дидактиці поняття компетентності розуміється як критерій ефективності педагогічної діяльності з акцентом на змістовий та процесуальний компоненти їх постійного оновлення. Такий підхід орієнтує не тільки на накопичення знань, але й на вміння їх використовувати, упроваджувати у процес власної діяльності. Активно обговорюється думка міждисциплінарних зв'язків науки і освіти, що дає можливість вченим виділити етапи становлення і розвитку поняття компетентності. Практична реалізація компетентнісного підходу у вітчизняній освіті відбувається шляхом створення нового покоління галузевих структур вищої освіти для підготовки майбутніх фахівців. Разом з тим виникають певні термінологічні дискусії, які мають різні точки зору характеристики термінопонять компетентнісного підходу. Здатність мобілізувати знання у конкретній ситуації потребує відповідного досвіду, тому поступово потребою стає можливість використовувати знання, упроваджувати їх у процес власної професійної діяльності,

з'ясування та тлумачення категорій «компетентність», «компетентнісний підхід», які і понині не мають єдиного розуміння, тому що є складними міждисциплінарними та загальнометодологічними поняттями. На цих акцентах ми і побудуємо подальший аналіз визначення понять «компетентність», «компетенція», визначення та сутності поняття «професійна компетентність» щодо підрозділів (загонів) спеціального призначення Національної гвардії України, яка нещодавно відновлена, а відтак і підготовка таких фахівців є на стадії становлення. Тому вважаємо, що базовим для формування професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх офіцерів спеціального призначення є компетентнісний підхід та надалі аргументуємо зазначене.

Аналіз досліджень. Проблематику професійної компетентності досліджували В. П. Беспалько, І. Д. Бех, О. І. Гура, І. І. Драч, О. А. Дубасенюк, теоретичні аспекти – А. Б. Мудрик, види професійної компетентності – І. О. Зимня, С. О. Демченко, Т. М. Мацевко, І. Б. Міщенко, Н. Г. Ничкало, Г. К. Селевко, В. А. Семиченко П. І. Третяков,

В. В. Ягупов та ін., у вищій професійній освіті – С. О. Сисоєва, В. М. Теслюк, щодо працівників органів внутрішніх справ України – Т. Г. Гриця, І. І. Дядечко, Г. Х. Яворська, В. В. Ягупов, професійно важливі якості як структурний компонент компетентності фахівця органів внутрішніх справ – О. М. Пасько, комунікативна компетентність курсантів вищих військових навчальних закладів – [О. М. Єфімова](#), формування професійної компетентності – С. О. Каплун, у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України – О. В. Коба, **С. Т. Полторак**; у спеціальних операціях в період дії режиму надзвичайного стану формувань Внутрішніх військ МВС України – А. М. Кривошеєв, проблематики організації професійної підготовки і формування компетентності офіцерів військових частин спеціального призначення внутрішніх військ МВС України у різних сферах їх життєдіяльності – А. О. Лігоцький, М. І. Нецадим, М. І. Наumenко, О. А. Пономаренко, С. М. Решетник, О. В. Топчій, В. В. Ягупов, В. Л. Яковенко та інші. Однак щодо підрозділів спеціального призначення Національної гвардії України відповідне комплексне дослідження з формування професійної компетентності відсутнє, що і обумовлює актуальність зазначеної проблематики та подальше її вивчення.

Постановка мети дослідження. Мета статті полягає у визначенні поняття професійної компетентності майбутніх офіцерів спеціального призначення Національної гвардії України. Для досягнення мети поставлені й вирішувалися такі завдання:

описати основні наукові підходи до розуміння поняття професійної компетентності у педагогічній теорії та запропонувати його власне визначення;

визначити структуру професійної

компетентності майбутніх офіцерів підрозділів спеціального призначення;

запропонувати етапи формування професійної компетентності майбутніх фахівців підрозділів (загонів) спеціального призначення.

Виклад основного матеріалу. Уведенню поняття «професійна компетентність» слугує перш за все дослідження особливостей професії та вивчення кваліфікаційних вимог до неї, характеристика професійних здібностей, розширення професійного поля спеціалістів на ринку праці, міждисциплінарні зв'язки у великих блоках освітньої (освітньо-наукової) програми моделі випускника, можливість зіставлення дипломів та ступенів, адекватне та ефективне реагування та екстремальні умови при виконанні професійних задач тощо, що є далеко неповним переліком та потребує подальшого вивчення.

Українські дослідники в енциклопедії освіти професійну (лат *professio* – офіційно оголошене заняття) компетентність пояснюють як інтегративну сукупність якостей, значущих для досягнення мети з певного виду професійної діяльності в межах вимог кваліфікації, моральну позицію фахівця, яка виявляється у підготовленості до здійснення такої діяльності, аналізі результатів праці і технологічних процесів, професійних ситуацій і проблем тощо. До критеріїв професійної компетентності відносять суспільне значення результатів праці фахівця, його авторитет у конкретній галузі знань (діяльності) [6, с.722-723]. Зазначений далі аналіз подальшої характеристики професійної компетентності охоплює різні наукові напрями, однак більше за все визначень професійної компетентності зустрічається у професійній педагогічній галузі, а тому вона є до-

мінуючою. Отже, професійну компетентність розглядають як:

- систему, яка включає аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного та особистісного порядку;
- результат професійного досвіду, здатності правильно оцінювати професійну ситуацію та приймати рішення;
- базову характеристику діяльності фахівця із знаннево-процесуальними компонентами та ознаками мобільності знань, гнучкості методів професійної діяльності і критичності мислення;
- ступінь знань фахівця у сфері професійної діяльності з обмеженнями у спеціальних питаннях та інше [10, с. 51-57];
- інтегративну якість особистості фахівця, що «вміщує сукупність професійно значущих якостей» – С. О. Каплун [8, с. 26] або «інтегральне утворення, яке формується у процесі його професійної підготовки у вищих військових навчальних закладах, залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовки, професійно-особистісних, індивідуально-психічних якостей, корпоративних цінностей та культури, змісту та особливостей майбутньої діяльності» – О. В. Коба [9, с. 70];
- здатність особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які сприяють розвитку творчості, професійному саморозвитку та самовдосконаленню – О. А. Дубасенюк [17, с. 108];
- готовність і здатність доцільно діяти – І. М. Козловська [11, с. 29];
- основу навчальної та професійної діяльності, складне інтегративне утворення, яке інтегрує у собі про-

фесійні теоретичні знання, правові ціннісні орієнтації, особистісні якості та практичні уміння – О. В. Топчій [19, с. 108, 126, 135], способи дії в певних ситуаціях, повноваження, здатності до творчості у вирішенні професійних завдань у звичайних та екстремальних умовах – З. Н. Курлянд [18, с. 84];

- єдність теоретичної і практичної підготовки з вектором професіоналізації та аксіологічним наповненням, спосіб і оцінка професійної діяльності [20, с. 27, 32].

О. І. Гура, вивчаючи зарубіжний досвід до сутності поняття «професійна компетентність», виділяє поведінкову парадигму, практику рекрутингу (вербування) та профвідбору для американської моделі та особливості професійної діяльності для європейської школи або протистояння поведінкової та професійної компетентності [4, с. 17-18]. Досвід Франції щодо найманих працівників у національній жандармерії та їх адаптація до умов України використано в реалізації проекту Твінінг «Впровадження та розвиток управління якістю в українській міліції» у 2008 році. До ключових компетентностей проекту належить підвищення довіри до міліції та внутрішніх військ (комунікативні), розроблення вітчизняних нормативно-правових актів на основі Європейського етичного кодексу поліції в умовах переходу на комплектування посад контрактним способом тощо [13, с. 46-51].

Зважаючи на те що, поняття компетентності має широке та вузьке значення, професійна компетентність також розглядається у широкому значенні або як багатокомпонентне явище, яке передбачає освоєння професії для ефективного здійснення діяльності по відношенню до соціуму. Вузьке значення професійної компетентності

включає соціально-професійний статус, професійну кваліфікацію, деякі особливості (здібності) та якості для реалізації певної професійної діяльності. Разом з тим, як зазначає О. В. Топчій, у будь-якій професійній діяльності виділяють працю, пізнання, спілкування або когнітивний, діяльнісний та комунікативний компоненти [19, с. 24]. З. Н. Курлянд у професійній компетентності виділяє когнітивний, операційний, мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий компоненти [18, с. 85].

Професійну компетентність, у вітчизняній науці здебільшого визначають як певний психічний стан із самостійною діяльністю, здатність до виконання трудових функцій, наявність спеціальної освіти, широкої спеціальної ерудиції (вміння спілкуватися), постійне підвищення своєї спеціальної ерудиції, науково-професійної підготовки, здатність до виконання завдань і обов'язків діяльності, потенційну готовність вирішувати задачі самостійно та з усвідомленням справи, тобто саморозвиток; міру і основний критерій відповідності суб'єкта праці вимогам професійної діяльності [2, с. 367]; способи професійної діяльності [12, с. 96]; підготовка, наявність здібності до вирішення завдань, які складають суть безпосереднього виконання функціональних обов'язків відповідно до займаної посади [19, с. 110]. А. К. Маркова у типологічній характеристиці професійної компетенції як сукупності психічних якостей, здатності і умінь особистості виконувати певні трудові функції, виділяє такі її види, як-от: спеціальна (власне професійна діяльність), соціальна (спільна професійна діяльність), особистісна (прийоми особистісного самовираження та саморозвитку), індивідуальна (прийоми самореалізації

та розвитку індивідуальності в рамках професії) [7, с. 166]. До структури професійної компетентності О. А. Дубасенюк, М. М. Поліщук та інші дослідники відносять фахові компетентності (професійні знання та уміння), мотивацію саморозвитку, особистісні якості, досвід діяльності; морально-психологічний, полікультурний, соціальний та інтелектуальний, самовизначення та саморегуляції та інші компоненти [17, с. 105-108]; професійні знання, уміння та навички, мотивацію до здійснення професійної діяльності та успіху, ціннісне ставлення до професійної діяльності [20, с. 28].

Таким чином, спільним у поглядах дослідників щодо професійної компетенції є знаннево-процесуальний компоненти, готовність і здатність умінь діяти, поєднання теорії і практики з вектором професіоналізації, поведінки і практики, сукупність психічних якостей. Відмінності у понятті професійної компетентності пов'язані, у першу чергу, із різними науковими підходами до її вивчення (особистісно-орієнтований, системний, знанневий, компетентнісний, діяльнісний тощо, специфікою професійної діяльності та інше). Тому у проаналізованих наукових працях існують розходження щодо розуміння професійної компетентності як системи, результату, виділяючи при цьому різне: теоретичні знання, цінності, якості, способи дії.

Відповідно до чинної Постанови Кабінету Міністрів України «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» від 13 грудня 2006 р. № 1719 профільна підготовка підрозділів спеціального призначення безпосередньо здійснюється у вищих навчальних закладах, а саме:

Національній академії Національної гвардії України (м. Харків) галузі знань «Військові науки, національна безпека, безпека державного кордону» (1601), напрям підготовки «Військове управління» (6.160101) на командно-штабному факультеті з:

підготовки фахівців (курсантів) ступеня вищої освіти бакалавра за спеціальністю «Управління діями підрозділів спеціального призначення Національної гвардії України», яка передбачає за результатами державної атестації присвоєння кваліфікації «офіцер військового управління тактичного рівня» [15], що кореспондується з нашим предметом дослідження та є основою для подальшого вивчення такої підготовки у дисертації;

підготовки студентів за програмою офіцерів запасу за спеціальністю «Бойове застосування з'єднань, військових частин і підрозділів НГУ спеціального призначення» (військова кафедра) [3].

Керуючись логікою та науковими підходами до розуміння поняття професійної компетентності, які були описані вище [5, с.53, 58, 96-97], *сутність професійної компетентності підрозділів (загонів) спеціального призначення представляється нами як сукупність ключових, загально-професійних та спеціально-професійних компетенцій і визначається вимогами відповідних професійних стандартів або експертним шляхом.*

У нашому дослідженні *ключові компетентності підрозділів (загонів) спеціального призначення знаходяться на початковій стадії розвитку, оскільки вони нещодавно створені у відновленій НГУ і розглядаються як необхідні кваліфікаційні якості для виконання професійних функцій, завдань та обов'язків. Загальні (базові) або загально-професійні компетенції відображають специфіку та особливості професійної діяльності майбутніх офіцерів*

підрозділів спеціального призначення та виявляються у сукупності знань, умінь, особистісних якостей для реалізації професійних завдань, у тому числі в екстремальних умовах. Спеціальні компетенції відображають специфіку предметної сфери діяльності та виявляються у реалізації комплексу професійних навичок в екстремальних умовах, передбачених ключовими та базовими компетенціями.

Охарактеризовані наукові підходи щодо видів професійної компетентності, чинні нормативно-правові акти щодо діяльності підрозділів (загонів) спеціального призначення дають можливість особливо виокремити компоненти професійної компетентності. Розкриємо кожен з них.

Когнітивний компонент містить базові професійні знання щодо теоретичних основ військової діяльності, розвиває гнучкість, критичне професійне мислення в діяльності військовослужбовців під час участі в спеціальних операціях в надзвичайно екстремальних умовах тощо.

Морально-психологічний компонент є необхідним для досягнення глибокого розуміння державної важливості та значення служби; роз'яснення поставленого службово-бойового завдання, прийомів і способів його виконання; доведення заходів безпеки при виконанні завдань або несенні служби; підтримання постійної бойової і морально-психологічної готовності підрозділу, кожного військовослужбовця (резервіста) до виконання завдань за бойовим призначенням; відповідного рівня самоконтролю та саморегуляції емоційних станів у бойовій обстановці; пропаганди та впровадження передового досвіду бойової служби, навчання і виховання особового складу тощо. Особливостями морально-психологічного компоненту є вплив на свідомість

та поведінку військовослужбовців, захист їх психологічних особливостей, які забезпечують реалізацію морально-психологічного потенціалу виконання службово-бойових завдань, збереження його стійкості та керованості. На практиці підготовки загонів спеціального призначення досить багато уваги приділено саме розвитку такого компонента у тематиці психологічних лекторіїв (тренінгів) організаційно-методичних вказівок з бойової та спеціальної підготовки за участю управління спеціальних операцій Головного управління НГУ (п. 2. 1.; п. 8) [14].

Комунікативний компонент (*лат. communico – з'єдную, повідомляю*) виявляється у здатності до встановлення контактів, включає уміння неконфліктного спілкування (техніки вирішення конфліктних ситуацій), співпрацювати, довести до слухача свої думки і наміри; здатність швидко знайти потрібний тон, доцільну форму спілкування залежно від психологічного стану та індивідуальних особливостей співрозмовника; уміння погоджувати свої дії з діями інших, обирати найбільш оптимальний стиль спілкування з підлеглими у тій чи іншій конкретній ситуації, організовувати та підтримувати діалог, слухати, вести перемовини тощо [16, с. 165-166].

Особистісний компонент є основою для розвитку професійних здібностей, мотивації та саморозвитку, що проявляється в оволодінні прийомами особистісного самовираження та стремління до високого рівня особистого професіоналізму.

Індивідуальний компонент є необхідним для самореалізації і розвитку індивідуальності, готовності до професійного росту, здатності до індивідуального самозбереження та приймання рішення в умовах дефіциту інформації і часу, розвитку уміння

оптимально організовувати власну працю, тощо.

Екстремальний компонент перш за все проявляється у здатності до професійної швидкої дії в умовах дефіциту часу, у чітко відпрацьованих діях в елементах бойових порядків під час проведення спеціальних операцій із знешкодження особливо небезпечних і озброєних злочинців, які захопили заручників в адміністративних спорудах, у місцях скупчення людей і в умовах проявів актів тероризму [1, с. 76-81] та інше.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Проведений аналіз наукової літератури дав можливість розробити структуру професійної компетентності майбутніх офіцерів підрозділів (загонів) спеціального призначення, яка включає ключові, загальні (базові) та спеціальні компетенції. Серед компонентів запропонованої структури нами виділено когнітивний, морально-психологічний, комунікативний, особистісний, індивідуальний екстремальний.

На цій основі визначено основні етапи формування професійної компетентності підрозділів (загонів) спеціального призначення.

- перший – розвиток ключових компетенцій у площині майбутньої професійної діяльності;
- другий – опанування способів вирішення завдань професійної діяльності;
- третій – формування базових компетенцій на основі розвитку професійних знань і вмінь;
- четвертий – формування комплексу професійних навичок на основі сформованих базових компетенцій, професійних знань та вмінь;
- п'ятий – формування системи спеціальних предметних компетенцій

на основі базових професійних компетенцій.

Ми визначаємо професійну компетентність майбутніх офіцерів підрозділів спеціального призначення у процесі підготовки як інтегративну якість, яка включає професійно значущі знання, вміння, навички, особистісні якості відповідно до вимог кваліфікації на основі набутих професійних компетенцій, яка формується у процесі професійної підготовки. На рівні ВНЗ України результатом фор-

мування професійної компетентності майбутніх офіцерів підрозділів спеціального призначення у процесі підготовки вважаємо готовність і здатність вирішувати професійні проблеми і завдання управління діями таких підрозділів.

Перспективами подальших досліджень є розробка педагогічної моделі формування професійної компетентності майбутніх офіцерів спеціального призначення НГУ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Автоматизований психодіагностичний комплекс визначення професійної придатності кандидатів на військову службу у внутрішні війська МВС України і навчання у вищих військових навчальних закладах МВС України [Текст] : монографія / [І. В. Воробйова та ін.] ; Акад. внутр. справ МВС України. – Х. : [б. в.], 2012. – 297 с.
2. Білан Л. Л. Професійна діяльність педагога вищої школи : монографія / Л. Л. Білан. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2013. – 504 с.
3. Веб-сайт Національної академії Національної гвардії України : Військова кафедра. [Електронний ресурс] : Режим доступу: http://avv.gov.ua/?page_id=2183
4. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Моногр. / О. І. Гура; Гуманіт. ун-т «Запоріж. ін-т держ. та муніцип. упр.». – Запоріжжя, 2006. – 331 с.
5. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади / І. І. Драч; Нац. АПН України, Ун-т менеджменту освіти. – К. : Дорадо-друк, 2013. – 455 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : Наук.-метод. посіб. / [І.Г.Єрмаков, В.В.Нечипоренко, Т.І.Єрмаков та ін.]; За наук. ред. І.Г.Єрмакова; Ін-т педагогіки АПН України та ін. – Запоріжжя : ЦентрІон, 2005. – 633 с.
8. Каплун С. О. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів служб тилу у процесі вивчення спеціальних дисциплін [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Каплун Сергій Олексійович ; Акад. внутр. військ МВС України. – Х., 2010. – 347 с.

9. Коба О. В. *Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України в процесі вивчення тактико-спеціальних дисциплін* [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коба Олександр Васильович ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – К., 2013. – 215 с.
10. Коваль В.О. *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах* : монографія / Валентина Олександрівна Коваль. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. – 455 с.
11. Козловська І. М. *Формування професійного мислення майбутнього фахівця: інтегративно-компетентнісний підхід* [Текст] : навч.-метод. посіб. / І. М. Козловська ; Нац. акад. пед. наук, Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – 127 с.
12. Марушкевич А.А. *Педагогіка вищої школи : навчальний посібник*. – К. : Обрії, 2012. – 220 с.
13. Медвідь М. М. *Зайнятість найманих працівників у з'єднаннях та військових частинах внутрішніх військ МВС України* [Текст] : монографія / Михайло Михайлович Медвідь ; Акад. внутр. військ МВС України. – Х. : Акад. ВВ МВС України, 2011. – 133 с.
14. *Організаційно-методичні вказівки з бойової та спеціальної підготовки Національної гвардії України на 2015 рік : Наказ командувача Національної гвардії України від 28 листопада 2014 р. № 462.*
15. *Перелік галузей знань, напрямів, спеціальностей та спеціалізацій підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра: Наказ Міністерство оборони України від 19 черв. 2006 р. № 408. [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1155-12/para4#n4>*
16. Полторак С. Т. *Педагогічні умови формування у майбутніх офіцерів МВС України умінь командира підрозділу* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Т. Полторак ; Харк. військ. ін-т внутр. військ МВС України. – Х., 2003. – 190 с.
17. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* [Текст] : монографія / [О. А. Дубасенюк та ін. ; за ред. О. А. Дубасенюк] ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир : ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 412 с.
18. *Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Т.Ю. Осипова, Р.С. Гурін та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2012. – 390 с.*
19. Топчій О. В. *Формування професійної компетентності майбутніх слідчих у вищих навчальних закладах МВС України* [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Топчій Оксана Василівна ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2012. – 211 с.
20. Яворська Г. Х. *Професійна компетентність майбутніх дільничних інспекторів міліції* [Текст] : монографія / Галина Харлампіївна Яворська, Т. В. Трегубенко ; Міжнар. гуманіт. ун-т. – О. : Букаєв В. В. [вид.], 2012. – 140 с.

БОРИСОВА А.О.,
завідувач кафедри іноземних мов,
керівник Центру міжнародної
освіти та співробітництва,
Харківський державний
університет харчування та
торгівлі, м. Харків

ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ КАРТИНИ СВІТУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ У КРАЇНІ НАВЧАННЯ

Предмет дослідження – динаміка показників міжкультурної адаптації та змістових особливостей картини світу студентів-іноземців в період навчання в українському виші. Показано, що протягом навчання зростає здатність до реалізації конструктивних стратегій адаптації, зростає суб'єктивна задоволеність якістю життя та знижується інтенсивність переживання культурного шоку. Доведено, що позитивні зміни у змістових особливостях картини світу є досить незначними. Обґрунтована необхідність запровадження програми психолого-педагогічного супроводу міжкультурної адаптації іноземних студентів з метою оптимізації їх картини світу.

Ключові слова: картина світу, студенти-іноземці, міжкультурна адаптація, психолого-педагогічний супровід.

Предмет исследования – динамика показателей межкультурной адаптации и содержательных особенностей картины мира студентов-иностранцев в период обучения в украинском вузе. Показано, что в течение обучения возрастает способность к реализации конструктивных стратегий адаптации, увеличивается субъективная удовлетворенность качеством жизни и снижается интенсивность переживания культурного шока. Доказано, что позитивные изменения в содержательных особенностях картины мира являются достаточно незначительными. Обоснована необходимость

внедрения программы психолого-педагогического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов с целью оптимизации их картины мира.

Ключевые слова: картина мира, студенты-иностранцы, межкультурная адаптация, психолого-педагогическое сопровождение.

The article of research – is dynamics of indexes of cross-cultural adaptation and content descriptions of the world-image of students-foreigners during educating. Research results show positive changes in the indexes of cross-cultural adaptation success during four years of studies. It is educed that during studies a capacity for constructive strategies of cross-cultural adaptation is growing. It is educed that during four years of studies the estimations of subjective quality of life increase and the depth of experiencing of culture shock diminishes. It is found out, that at the ordinary terms of organization of educational process positive transformations of the world-image content descriptions are not enough. The necessity of realization of the program of psychological accompaniment of process of cross-cultural adaptation of foreign students in the country of educating is reasonable. Reasonably, that the result of realization of this program – optimization of world-image of students-foreigners.

Key words: world-image, students-foreigners, cross-cultural adaptation, psychological accompaniment.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань розвитку вітчизняної системи вищої освіти є забезпечення її відкритості та конкурентоспроможності на європейському та світовому ринку освітніх послуг. Висока якість освіти, змістовний перелік напрямів підготовки фахівців із вищою освітою, фінансова доступність та інші чинники вже роблять українські виші досить привабливими для іноземних студентів, що зумовлює зростання потоку освітніх мігрантів, які прибувають в Україну з інших держав. Для кожного з цих молодих людей досягнення

актуальної на цьому етапі життєвого шляху мети – отримання вищої освіти – значною мірою залежить від успішності соціально-психологічної адаптації до нових соціокультурних умов країни навчання. Отже, визначення механізмів та чинників міжкультурної адаптації іноземних студентів у країні навчання є досить важливим завданням сучасної вікової та педагогічної психології.

Аналіз досліджень та публікацій. Міжкультурна адаптація будь-якого мігранта, у тому числі освітнього, представляє собою вид адаптації, що відбувається внаслідок виникнення

міжетнічних контактів, взаємодії з новою культурою та етносом, це процес, за умов успішного завершення якого «людина досягає відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем, приймаючи його традиції як свої власні та діючи у відповідності до них» [4, с. 326]. Зовнішніми проявами успішної міжкультурної адаптації є активна конструктивна участь людини в соціальному та культурному житті нового соціуму, повноправна взаємодія з її представниками. До внутрішніх проявів відносять відчуття психологічного благополуччя та насиченості життя важливими позитивними подіями [4].

За будь яких умов, навіть сприятливих, процес соціально-психологічної адаптації у новому соціокультурному середовищі пов'язаний із суттєвим нервово-психічним та фізичним навантаженням та супроводжується певними негативними переживаннями, які позначають запропонованим К. Обергом поняттям «культурний шок». Проявами цього психічного феномену, що зумовлюється виниклим на рівні свідомості та підсвідомості конфліктом культурних норм, є: підвищена напруга, пов'язана з зусиллями, потрібними для досягнення успішної соціально-психологічної адаптації; відчуття втрати (рідних, друзів, статусу, власності та ін.); відчуття відстороненості представників нової культури, знедоленості внаслідок неприйняття оточуючими; дисбаланс у рольовій сфері; безпредметна тривога, здивування, навіть відрива та обурення від визначених культурних розбіжностей; відчуття безпорадності, соціальної неадекватності, безпомічності, нездатності впоратися з новим середовищем [5].

У вітчизняних психологічних дослідженнях міжкультурної адаптації культурний шок визначають як нега-

тивний психічний стан, «який виявляється в почутті безсилля, депресії або роздратування учасника міжкультурної комунікації і який є результатом нерозуміння або несприйняття окремих складових іншої культури або культури в цілому» [1, с. 187]. На сьогодні описано досить різноманітну симптоматику цього негативного явища: постійне занепокоєння побутовими умовами (якістю води та продуктів харчування, санітарним станом житла, чистотою посуду, постільної білизни та одягу), страхи щодо контактів з іншими людьми, ворожість, гнів та роздратування щодо представників країни перебування, порушення сну, депресія, загальна тривожність та недовірливість, невпевненість у собі, відчуття втрати контролю над ситуацією та самоконтролю, психосоматичні розлади [4].

За умов успішного подолання культурного шоку та ефективного пристосування до нових умов можливе виникнення позитивних ефектів міжкультурної адаптації – самоактуалізації та особистісного зростання, збагачення внутрішнього світу, розширення репертуару моделей поведінки, розвитку життєвих сил, появи позитивного життєвого досвіду, збільшення суб'єктивної задоволеності життям, формування навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур, розвитку соціальної активності та відповідальності [3; 4].

Зазначені обставини та особливості перебігу міжкультурної адаптації студентів-іноземців дозволяють віднести її до надзвичайних життєвих ситуацій, що є факторами суттєвих трансформацій у психіці людини.

Доречно припустити, що найбільш важливим феноменом, який зазнає суттєвих змін під час перебування у країні навчання, є «картина світу» – «особистісно зумовлене, від початку

невідрефлексоване, інтегративне ставлення суб'єкта до себе та оточуючого світу, що несе у собі ірраціональні установки, що є в суб'єкта» [2, с. 40]. Вважається, що саме це світоглядне утворення підлягає найбільшому тиску з боку етно-культурних особливостей нового суспільства та зазнає найсуттєвішої трансформації під час міжкультурної адаптації.

З іншого боку, саме картина світу допомагає людині орієнтуватися у тому, що відбувається, приймати більш менш адекватні рішення та реалізовувати їх у цілеспрямованій поведінці [2]. Виходячи з цього, доречно припустити, що не тільки картина світу змінюється під час пристосування до нових соціокультурних умов, але й особливості первинно сформованої картини світу самі є суттєвим фактором адаптації та зумовлюють успішність професійного становлення, особистісного розвитку та психічного благополуччя студента-іноземця у країні навчання.

Результати наших попередніх досліджень дозволили встановити, що певні змістові особливості картини світу студентів-іноземців взаємопов'язані з характеристиками успішності їх міжкультурної адаптації у країні навчання. Так, було визначено, що показники високої ефективності пристосування до нових соціокультурних умов (сформованість адаптивного та інтерактивного стилів адаптації, високий рівень суб'єктивної якості життя, помірне переживання культурного шоку) пов'язані з позитивним образом-Я та образом інших людей; уявленнями про доброту, справедливість, контрольованість оточуючого світу, високим рівнем осмисленості життя та вірою у винагороджуваність життєвих зусиль. Такі результати частково підтвердили уявлення про те, що картина світу

є фактором міжкультурної адаптації іноземних студентів та має суттєве значення для процесів їх пристосування до нових умов навчання та життя в Україні.

Актуальним завданням подальших досліджень є вивчення змін, що відбуваються у змістових особливостях картини світу студентів-іноземців під час їх міжкультурної адаптації у країні навчання (Україні). Розв'язання цього завдання дозволить визначити, чи відбувається оптимізація картини світу природно під впливом часу, або розвиток її позитивних змістових особливостей потребує розробки та впровадження відповідних програм психолого-педагогічного супроводу.

Метою цієї роботи було визначення динаміки показників міжкультурної адаптації та змістових особливостей картини світу студентів-іноземців.

Виклад основного матеріалу дослідження

Дослідження проводилося на базі вищих навчальних закладів IV рівня акредитації м. Харкова. Вибірку склали 214 іноземних студентів (вік: 19 – 25 років; громадянство: Китай, країни Африки, арабські країни та країни сходу колишнього СРСР).

На першому етапі дослідження було порівняно показники успішності міжкультурної адаптації студентів-іноземців першого курсу на початку та після півроку навчання. Для оцінки особливостей динаміки характеристик ефективності адаптаційного процесу протягом наступних років навчання використовувався метод поперечних зрізів (вивчалися особливості іноземних студентів 2 – 4 курсів).

Особливості міжкультурної адаптації іноземних студентів у країні навчання (Україні) вивчалися за допомогою Опитувальника адаптації особистості до нового соціокультур-

Таблиця 1

Показники успішності міжкультурної адаптації іноземних студентів протягом навчання в Україні

Курси*	Показники адаптації за тестом Л. Янковського						Суб'єктивна якість життя	Культурний шок
	Адаптивність	Конформність	Інтерактивність	Депресивність	Ностальгія	Відчуженість		
1 (1)	7,21	9,81	6,81	7,34	7,61	7,59	20,61	3,91
1 (2)	7,65	9,24	7,25	7,98	9,24	9,24	18,24	5,63
2	8,39	10,19	8,54	8,56	10,35	10,78	17,14	4,24
3	9,25	9,83	9,22	7,84	9,31	9,02	21,34	3,21
4	9,41	10,12	9,19	7,32	7,84	7,51	24,37	3,15

Примітки: * – 1(1) – перший курс на початку навчання, 1(2) – перший курс після півроку навчання.

ного середовища Л. Янковського. Показники переживання та суб'єктивної оцінки успішності процесу пристосування до нових умов досліджувалися за допомогою Методики на виявлення ступеня вираженості культурного шоку І. Мнацаканян та Методики оцінки якості життя Р. Еліота в адаптації Н. Водоп'янової.

Кількісні показники динаміки успішності міжкультурної адаптації студентів-іноземців наведено у табл. 1.

Результати, наведені у табл. 1, вказують на наявність суттєвих змін у стратегіях соціально-психологічної адаптації іноземних студентів до нових соціокультурних умов. Так, у досліджуваних протягом навчання поступово значно зростає прагнення до самореалізації, рівень соціальної активності, впевненість у стосунках з оточуючими, прагнення до планування майбутнього (шкала «адаптивність» Опитувальника Л. Янковського); прийняття нового середовища, налаштованість на розширення соціальних зв'язків, готовність до самоперетворення, самоконтроль з урахуванням діючих соціальних норм (шкала «інтерактивність»). Статистично зна-

чуці (при $p < 0,05$) розбіжності виявлено між студентами 1, 2 та 3 курсів. Оцінки за дезадаптивними стратегіями соціально-психологічної адаптації («депресивність», «ностальгія», «відчуженість») зростають з першого по другий курс та знижуються на четвертому році навчання до початкового рівня – статистично значущі розбіжності (при $p < 0,05$) встановлено між оцінками 1 курсу на початку та після півроку навчання і студентами 2, 3, 4 курсів.

Дані табл. 1 також вказують на значущу (при $p < 0,05$) динаміку суб'єктивних показників адаптованості. Відзначено зниження суб'єктивної якості життя з першого по другий роки навчання з наступним поступовим зростанням до четвертого курсу (статистично значущі при $p < 0,05$ розбіжності встановлено між всіма оцінками). Глибина переживання культурного шоку зростає протягом першого півроку навчання, на другому курсі зменшується до початкових значень, а на третьому курсі стає ще слабкішою – статистично значущі при $p < 0,05$ розбіжності встановлено між оцінками студентів 1 курсу (на початку та після півроку навчання), 2 та 3 курсів.

Таблиця 2

Змістові особливості образу-Я в картині світу іноземних студентів протягом навчання в Україні

Курси*	МДМС:добро зичливість	МДМ: лідерство	ОД			АХ		СЖО: Локус контролю-Я	ШБП		
			Оцінка	Сила	Активність	Позитивні	Негативні		Цінність власного Я	Ступінь самоконтролю	Ступінь удачливості, везіння
1(1)	2,34	1,32	5,87	5,21	5,44	6,34	4,9	17,51	3,54	3,31	3,55
1(2)	2,14	1,15	6,01	5,29	5,61	6,4	4,7	17,94	3,51	3,37	3,43
2	1,95	1,28	6,23	5,39	5,82	6,41	4,7	17,83	3,57	3,36	3,46
3	2,22	1,32	6,54	5,64	5,93	6,5	4,5	18,01	3,62	3,41	3,36
4	2,46	1,65	7,28	5,93	6,01	6,46	4,6	18,19	3,78	3,38	3,41

Примітки: * – 1(1) – перший курс на початку навчання, 1(2) – перший курс після півроку навчання.

Отже, отримані на першому етапі дослідження дані дозволяють дійти висновку, що в показниках успішності пристосування досліджуваних до нових соціокультурних умов протягом чотирьох років навчання відбуваються певні позитивні зрушення, які за умов відсутності систематизованої психологічної підтримки міжкультурної адаптації студентів-іноземців у вишах України, є досить помірними та залишають відкритим питання визначення психологічних механізмів та факторів забезпечення психологічного благополуччя та успішного навчання освітніх мігрантів.

На другому етапі дослідження було вивчено змістові особливості картини світу студентів-іноземців протягом навчання в Україні. Особливості динаміки змісту картини світу досліджувалися за методом поперечних зрізів – порівнювалися дані обстеження студентів 1 курсу (на початку та після півроку навчання) та студентів 2 – 4 курсів. При підборі методик психодіагностики базовим положенням було уявлення про те, що структурно зміст картини світу може бути диференційований на: уявлення про себе (образ-Я), уявлення про інших лю-

дей, уявлення про навколишній світ, уявлення про своє життя [5]. Виходячи з цього було використано Метод діагностики міжособистісних ставлень (МДМС) Л. Собчик; Особистісний диференціал (ОД); Методику «Атрибутивні характеристики» (АХ) Н. Іванової; Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва; Опитувальник соціальних аксіом SAS-60 М. Бонда та К. Леунга; Шкалу базисних переконань (ШБП) Р. Янофф-Бульман.

Кількісні показники динаміки змістових особливостей картини світу студентів-іноземців наведено у табл. 2 – 5.

Дані, наведені у табл. 2, показують, що за звичайних умов організації навчально-виховного процесу у змістових особливостях образу-Я студентів іноземців, який є важливим аспектом їх картини світу, майже не відбувається суттєвих змін. Статистично значущі розбіжності (при $p < 0,05$) встановлено лише між студентами 1 та 4 курсів за оцінками Особистісного диференціалу. Так, більш високим стає рівень самоповаги, самоприйняття та задоволеності собою (фактор «оцінка»), зростає впевненість у собі, схильність покладатися на власні сили в складних ситуаціях, незалежність (фактор

Таблиця 3

Змістові особливості образу інших у картині світу іноземних студентів протягом навчання в Україні

Курси*	МДМС: доброзичливість	ОД			АХ		ШБП: Доброта людей	SAS: Соціальний цинізм
		Оцінка	Сила	Активність	Позитивні	Негативні		
1(1)	0,84	5,24	5,31	5,46	5,63	6,78	3,59	3,64
1(2)	0,81	5,23	5,29	5,41	5,59	6,93	3,51	3,71
2	0,89	5,37	5,47	5,79	5,81	6,74	3,61	3,69
3	0,87	5,56	5,51	5,82	5,99	6,75	3,65	3,88
4	0,91	6,01	5,6	6,24	6,24	6,63	3,64	3,71

Примітки: * – 1(1) – перший курс на початку навчання, 1(2) – перший курс після півроку навчання

«сила»), розвиваються уявлення про себе як людину активну, енергійну, товариську, емоційно чуйну (фактор «активність»).

Суттєвих змін в уявленнях про власну доброзичливість та лідерські якості за Методикою МДМС Л. Собчик не виявлено. Кількість позитивних та негативних характеристик у змісті етнічних автостереотипів також не зазнає статистично значущих трансформацій протягом усіх чотирьох років навчання. Не змінюються також уявлення про здатність контролювати події власного життя (шкала «локус контролю-Я» Тесту СЖО) та зміст базових переконань щодо цінності власного Я, ступеня самоконтролю, міри власної удачливості за Опитувальником ШБП Р. Янофф-Бульман (див. табл. 2).

Дані табл. 3 свідчать, що у змісті картини світу іноземних студентів стосовно образу інших людей відбуваються незначні позитивні зміни. Виявлено статистично значущі розбіжності (при $p < 0,05$) між студентами 1, 3 та 4 курсів за факторами «оцінка» та «активність» Особистісного диферен-

ціалу – протягом чотирьох років навчання зростає рівень привабливості та поваги до оточуючих. Суттєві зміни виявлено у кількості позитивних характеристик в етнічних гетеростереотипах студентів 1 та 4 курсів (при $p < 0,05$) – впродовж усього періоду навчання з досягненням позитивних результатів міжкультурної адаптації поступово зростає схильність приязно ставитися до інших людей. Статистично значущих змін у індексах доброзичливості і лідерства за Методикою МДМС Л. Собчик та оцінках за базовими переконаннями щодо доброти людей та соціального цинізму за Опитувальником ШБП Р. Янофф-Бульман виявлено не було (див. табл. 3).

Дані табл. 4 засвідчують наявність певних змін в уявленнях про оточуючий світ, які відбуваються у свідомості студентів-іноземців протягом навчання. Зокрема, у студентів 4 курсу (порівняно з 1 при статистичній значущості розбіжностей при $p < 0,05$) відзначається зростання впевненості у наявності багатьох можливих варіантів розв'язання складних життєвих ситуацій. Також у студентів 4 курсу

Таблиця 4

Особливості уявлень про оточуючий світ іноземних студентів протягом навчання в Україні

Курси*	SAS			ШБП			
	Соціальна гнучкість	Контроль долі	Релігійність	Прихильність оточуючого світу	Справедливість світу	Контрольованість світу	Випадковість як принцип розподілення
1(1)	3,24	3,33	3,38	3,43	3,61	3,39	3,91
1(2)	3,15	3,37	3,41	3,39	3,59	3,32	4,01
2	3,31	3,29	3,45	3,51	3,64	3,41	3,86
3	3,67	3,21	3,39	3,78	3,71	3,54	3,67
4	3,89	3,23	3,32	4,02	3,8	3,59	3,69

Примітки: * – 1(1) – перший курс на початку навчання, 1(2) – перший курс після півроку навчання.

(порівняно з 1 при статистичній значущості розбіжностей при $p < 0,01$) виявлені більш високі оцінки за переконанням у прихильності оточуючого світу за Шкалою базових переконань. Зміни, що відбуваються в інтенсивності інших уявлень та вірувань, не досягають рівня статистичної значущості (див. табл. 4).

Дані табл. 5 засвідчують, що особливості образу життя у картині світу іноземних студентів зазнають деяких, не досить суттєвих, змін протягом чотирьох років навчання. Так, відзначаються розбіжності між студентами 1 та 4 курсів, та лише за такими змістовими компонентами картини світу як наявність цілей на майбутнє (шкала «цілі»; статистична значущість розбіжностей при $p < 0,01$). Також у студентів 4 курсу (порівняно з 1 при значущості розбіжностей при $p < 0,05$) виявлено зростання задоволеності досягнутими життєвими результатами (шкала «результат» – див. табл. 5).

Висновки. У дослідженні визначено динаміку показників міжкультурної адаптації та змістових особливостей картини світу студентів-іноземців.

Отримані результати дозволяють дійти таких висновків:

- навіть за умов відсутності систематизованої психологічної підтримки міжкультурної адаптації в показниках успішності пристосування студентів-іноземців до нових соціокультурних умов протягом чотирьох років навчання відбуваються певні позитивні зрушення;
- інтенсивність некерованих позитивних зрушень є досить помірною та залишає актуальною проблему визначення психологічних механізмів та факторів забезпечення успішного навчання освітніх мігрантів;
- за звичайних умов організації навчально-виховного процесу у змістових особливостях картини світу студентів-іноземців відбуваються досить незначні трансформації: зростання самоповаги та самоприйняття, укріплення схильності покладатися на власні зусилля; збільшення симпатії до оточуючих; зміцнення переконання у прихильності оточуючого світу; зростання таких компонентів осмисленості

життя, як наявність цілей на майбутнє та задоволення досягнутими життєвими результатами;

- оптимізація картини світу студентів-іноземців з метою забезпечення більшої успішності їх міжкультурної адаптації потребує впровадження спеціальних програм психолого-

педагогічної підтримки.

Перспективи подальших досліджень мають полягати у вивченні психологічних механізмів, форм та факторів оптимізації змістових особливостей картини світу студентів-іноземців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : ТОВ Довіра, 2007. – 205 с.
2. Берулава Г.А. Образ мира как ориентировочная основа индивидуальных паттернов психической активности / Г.А. Берулава, М.М. Берулава // Роль стереотипов в психической активности личности. – М. : Изд-во «Гуманитарная наука», 2010. – 157 с.
3. Иванова Н.Л. Межкультурная адаптация студентов / Н.Л. Иванова, И.А. Мнацаканян // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С.90–99.
4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
5. Oberg K. Cultural Shock : Adjustment to new cultural environments / K. Oberg // Practical anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.

БОРКО Т.М.,
кандидат педагогічних
наук, завідувач кафедри
документознавства та
інформаційних систем
Відокремленого підрозділу
«Миколаївська філія Київського
національного університету
культури і мистецтв»,
м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті з'ясовується стан формування професійної компетентності майбутніх фахівців-документознавців у вищих навчальних закладах України, показані витoki документознавства та описуються проблеми українського документознавства та шляхи їх подолання.

Ключові слова: система освіти, документознавство та інформаційні системи, вища документознавча освіта, професійна компетентність, підготовка фахівців.

В статье выясняется состояние формирования профессиональной компетентности будущих специалистов-документоведов в высших учебных заведениях Украины, показаны истоки документоведения и описываются проблемы украинского документоведения и пути их преодоления.

Ключевые слова: система образования, документоведение и информационные системы, высшее документоведческое образование, профессиональная компетентность, подготовка специалистов.

The article reveals the state of future records managers professional competence formation in the higher educational institutions of Ukraine, the sources of records management are given. The problems of Ukrainian records management are described and the ways of its solving are presented.

Key words: *system of education, records' management and informational systems, higher records management education, professional competence, the training of specialists.*

Формування сучасної системи документаційного забезпечення сфери державного управління та підготовки фахівців відповідного профілю в Україні відбувалось в руслі загальних історичних процесів розвитку нашої держави.

Інформаційна діяльність та робота з документами охоплюють сьогодні практично всі сфери науково-практичної діяльності та є найважливішою складовою інформаційного суспільства щодо створення, обробки, пошуку, передачі, зберігання інформації за допомогою новітніх технологій. У всьому світі вдосконалення системи документообігу визнано як один з найпріоритетніших напрямів розвитку науково-технічного прогресу.

Значна кількість нормативно-правових актів, прийнятих в роки незалежності України щодо документаційного забезпечення державного управління, а також розвиток науки документознавства стали чинниками введення спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність». Динаміка процесів розвитку документознавчої освіти в Україні сьогодні характеризується широким спектром профілів вищих навчальних закладів [4].

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність теоретико-практичних досліджень з цієї проблеми.

Вчені Н. Кушнарєнко, О. Матвієнко, М. Слободяник досліджують питання підготовки фахівців документно-інформаційної сфери. Однак проблеми специфіки професійної освіти майбутніх фахівців документознавчої галузі залишаються недостатньо вивченими [9].

У 1994 році в структурі Держкомархіву України було організовано спеціалізовану наукову установу «Український науково-дослідний інститут архівної справи та документознавства» (УНДІАСД), де розгорнулись дослідження з документознавства і архівознавства. Сьогодні лідерами серед навчальних закладів, що готують фахівців зі спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність», є Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв (НАКККиМ), Київський національний університет культури і мистецтв (КНУКиМ), Харківська державна академія культури (ХДАК), Рівненський державний гуманітарний університет (РДГУ), у яких здійснюється підготовка як студентів, так і аспірантів [11].

В умовах руху до єдиного інформаційного простору майбутній документознавець під час навчання у вищому навчальному закладі має опанувати вміння професійно управляти інформацією та здійснювати всі види інформаційної діяльності, для чого необ-

хідно не тільки володіти знаннями про сучасні технології подання й оброблення інформації, але й розуміти, які логічні, лінгвістичні, психологічні та соціальні процеси лежать в основі створення та застосування інформації, досконало засвоїти кілька мов. Вимога володіти комунікативними навичками зафіксована в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця кваліфікації 2432.1 «Документознавець» [8]. У сучасних умовах підготовка документознавців не може обмежитися механічним засвоєнням певної суми фундаментальних знань, а повинна забезпечити у стінах вищої школи формування важливих комунікативних та інформаційних умінь, які допоможуть адаптуватися у світі комунікацій та знайти вирішення різних професійних та життєвих проблем упродовж життя. Очевидно, що специфіка фаху не допускає механічного перенесення напрацьованого педагогами вищої школи (Д. Годлевська [2], З. Дзюбата [3], М. Ісаєнко [5], В. Кручек [7] та ін.) досвіду формування професійних умінь у фахівців іншого напрямку підготовки та вимагає запровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема залучення освітнього потенціалу засобів масової інформації [12].

Сьогодні Україна розвивається в контексті становлення інформаційного суспільства. Така ситуація викликає потребу в фахівцях, які б володіли сучасним менталітетом і були здатні усвідомити роль організаційних систем у світі та країні з метою вирішення соціально-економічних проблем. Важливість підготовки таких спеціалістів викликана відповідальністю управлінських рішень: величезним обсягом інформації, яку необхідно опрацювати для ухвалення правильного рішення; відсутністю часу і професійних навичок у керівників, які не володіють ба-

гатьма прийомами збору, обробки та аналізу даних [6].

Після здобуття Україною незалежності, потреба у підготовці фахівців спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» викликана необхідністю національно-культурного відродження. Спеціалісти даного напрямку могли б використати свої знання у сфері стратегічного управління для розбудови національної держави, з позиціями на світовому рівні, з позитивним іміджем. Це завдання усвідомлювалося як стратегічне [6].

У Миколаївській філії Київського національного університету культури і мистецтв кафедра документознавства та інформаційних систем здійснює підготовку фахівців за спеціальністю «Документознавство та інформаційна діяльність» з 1997 року. Це сприяє підготовці особистостей, спроможних працювати в установах інформаційної сфери, здатних до ефективної комунікативної взаємодії використовуючи сучасні інформаційні технології.

У 1998 році у Національному університеті «Острозька академія» було розпочато підготовку за новою спеціальністю. В умовах відсутності державного стандарту, кафедра документознавства та інформаційної діяльності випрацювала свій підхід до розуміння змісту підготовки фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, який володіє професійними вміннями щодо стратегічного управління інформацією та всіма видами інформаційної діяльності в сучасному суспільстві з політичних, економічних, соціальних, наукових, міжнародних питань [6].

У Кіровоградському національному технічному університеті професійної майстерності у галузі документознавства та інформаційної діяльності студенти успішно набувають, почина-

ючи з 2007 року. Підготовка фахівців здійснюється відповідно до основних напрямків їх майбутньої діяльності: управлінського, гуманітарно-лінгвістичного, документознавчого, комп'ютерно-технологічного, правознавчого та інформаційно-аналітичного.

У розвитку спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» виділяється три основних етапи: 1) становлення – 1994-2003 роки; 2) уніфікація – 2004-2007, 3) розвиток – з 2008 року. Перший етап характеризується різноманіттям підходів вишів до змісту цієї спеціальності. Ініціатором комплексної спеціальності були викладачі бібліотечного факультету Київського і Харківського вищих навчальних закладів культури, які бачили цю спеціальність як розвиток інформаційної складової спеціальності «бібліотекознавство і бібліографія». Безумовним лідером цього «широкого» підходу до спеціальності стала Харківська державна академія культури, а його найбільш яскравим представником професор Н. М. Кушнарєнко. Класичний для колишнього СРСР погляд на документознавство отримав розвиток у роботах професора С. Г. Кулєшова. Впровадження його концепції в навчальний процес найбільш повним обсягом відбулося в Державній (нині – Національній) академії керівних кадрів культури і мистецтв. Паралельно в цьому виші почала впроваджуватися інформаційна концепція документознавства М. С. Слободяника.

Найважливішим результатом наукової роботи провідних кафедр та спеціалізованого інституту УНДІАСД стало організаційне оформлення документознавства як самостійної галузі науки. Цей процес отримав логічне завершення в результаті включення наукової спеціальності «Документознавство, архівознавство» до переліку

спеціальностей ВАК України. Різноманіття підходів до єдиної спеціальності стало об'єктивною умовою для усвідомлення провідними вишами необхідності уніфікації існуючих підходів шляхом створення стандарту освітньо-кваліфікаційного рівня освіти бакалавр, прийнятого 2004 р. У цьому документі отримала визнання інформаційна концепція підготовки документознавців.

У стандарті виділено п'ять основних блоків дисциплін – загальнонауковий; документознавчо-архівний; інформаційно-аналітичний; комп'ютерно-технологічний; управлінський.

При складанні освітньо-професійної програми були використані не тільки вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики, а й досвід різних вишів, і передусім навчальний план НАКККиМ.

Цей стандарт виконав своє головне завдання – сприяв уніфікації навчального процесу в різних вишах, які готують документознавців. Проте, нові тенденції в розвитку документознавства обумовлюють необхідність удосконалення існуючого стандарту.

Діяльність документознавців у системі вищої освіти спрямована, перш за все, на її документаційне забезпечення в якості розробника та керівника цього процесу. Саме на виконання такої мети спрямовані кваліфікаційні характеристики документознавця, наведені у «Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників».

Сучасне державне управління є складним інформаційним механізмом, який еволюціонує від концепції документаційного до концепції інформаційного забезпечення, що диверсифікує діяльність документознавців у цій сфері, змінює контекст діяльності документознавців і обумовлює необхідність розглядати їх як фа-

хівців з інформаційного забезпечення державного управління [4].

З розвитком креативності як найважливішої якості майбутніх фахівців пов'язано широке впровадження у вітчизняну вищу школу популярного за кордоном компетентнісного підходу до організації навчання. Компетентність – це вміння співробітника мобілізувати свої знання та прийняти оптимальне рішення в нестандартній виробничій ситуації. Перехід від знаннево-орієнтованого до компетентнісного підходу передбачає якісно новий рівень сприйняття особистістю дійсності, її готовність до самореалізації на основі системи цінностей полікультурного, толерантного, гуманістичного інформаційного суспільства.

За думкою фахівців, що досліджують цей феномен, компетентнісний підхід – це підхід до визначення цілей, відбору змісту, організації навчального процесу, найефективніших освітніх технологій, оцінці результатів їх запровадження. Компетентнісний підхід націлений на формування здатності суб'єкта діяти адекватно умовам ситуації в напрямі одержання значущих результатів. У зв'язку з цим основний акцент у навчанні зміщується з засвоєння великих обсягів інформації – на оволодіння навичками критичного й креативного типу мислення, а також здатності й потреби самостійного безперервного навчання протягом всього життя [10].

На основі нового підходу до організації навчального процесу у студентів ВНЗ мають сформуватися як ключові, так і супутні компетенції. Поняття «ключові компетенції» уведено у науковий обіг Міжнародною організацією праці у 1990-х рр. Ці компетенції виявляються в усіх взаємовідносинах особистості зі світом, відбивають духовний світ людини та сенс її діяль-

ності. До них належать пізнавальна, інформаційна, комунікативна, організаційно-технологічна, соціально-психологічна компетенції. Особливість цих компетенцій в тому, що вони не лише відбивають здатність особистості використовувати одержані знання, уміння та навички, але й дають їй змогу обирати найефективніші способи вирішення життєвих ситуацій. Серед супутніх компетенцій найважливішими є економічна, політична, правова, екологічна та ін. компетенції. Вони є основою професійної компетентності майбутнього фахівця, яка виявляється через особистісні можливості випускника ВНЗ, що дозволяють йому самостійно і достатньо ефективно вирішувати виробничі завдання, робити системні узагальнення та висновки, кваліфіковано й раціонально формувати та використовувати необхідну для цього інформаційну базу [10].

Застосування новітніх технологій автоматизованої обробки, систематизації та аналізу інформації для підготовки управлінських рішень, відкритість інформації і постійний доступ до існуючих державних інформаційних систем та інших інформаційних ресурсів передбаченні чинним Законодавством України в контексті розвитку національної інформаційної мережі Інтернет. Це один із пріоритетних напрямів державної політики в сфері інформатизації, що обумовив нові підходи і до технології державного управління, включаючи його центральні і місцеві органи. Екстраполюючи міжнародні моделі на сучасні завдання розвитку українського суспільства з урахуванням його традиційних цінностей та реального стану, фахівець-документознавець повинен мати високий рівень професійної компетентності для окреслення своїх функціональних повноважень в умо-

вах постійного розширення та ускладнення інформаційно-комунікативних систем [1].

Беручи до уваги постійно зростаючі вимоги до підготовки фахівців нової формації, здатних виконувати якісно нові професійні завдання, науково-педагогічний склад кафедр ВНЗ мають створити такі умови освітнього процесу, які б сприяли з'ясуванню студентами необхідності самостійного надбання та модернізації знань, потреби у саморозвитку та самовдосконаленні. Окрім знань, умінь і навичок майбутній фахівець має виробити у себе такі особистісні якості, що сприяють гуманноціннісному відношенню до оточуючих, творчому підходу до праці, прагненню до побудови нової якості суспільних відносин, подолання таких негативних явищ як нівелювання цінності книги й читання [10].

Професійна підготовка студента ВНЗ має слугувати як особистості, так і суспільству. Система освіти повинна готувати фахівців, які мають активну громадянську позицію, здатні розвивати інтелектуальне суспільство та суспільство знань. Нові підходи до організації професійної підготовки майбутнього фахівця документознавчої галузі необхідно спрямовувати на створення умов саморозвитку, самореалізації, креативності, формування суб'єктності студента, інтелектуалізації його особистості.

Оптимальними умовами формування професійної компетентності майбутніх фахівців є побудова навчального процесу у ВНЗ на основі реалізації принципу суб'єктності, який на відміну від підходу до особистості студента як до пасивного об'єкта навчання, зорієнтований на забезпечення постійного зворотного зв'язку між викладачем і студентом. При використанні цього принципу професійна

підготовка стає суб'єктно-значущою, наповненою для студента особистісним смыслом, почуттями, зафіксованими в його суб'єктному досвіді. Саме суб'єктний досвід засвідчує унікальність, неповторність кожної особистості, він є простором, в якому можливі співробітництво, співпраця викладача і студента. Сьогодні необхідно забезпечити рівноправну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, щоб кожен мав можливість висловитись і бути почутим [10].

Сучасний стан документознавчої освіти є результатом дії загальних закономірностей її становлення та існування в конкретних соціально-економічних умовах в Україні. Розвиток спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» на сьогоднішньому етапі відбувається динамічно, охоплює державні та приватні ВНЗ з вираженою тенденцією введення спеціальності у негуманітарних вищих навчальних закладах. Підготовка документознавців для сфери державного управління визначається потребами соціальної практики в галузі здійснення інформаційної діяльності в органах державної влади, характеризується зростанням документознавчої освіти для системи державного управління у кількісному, рівневому та структурно-компонентному відношеннях та одночасно відсутністю науково обґрунтованих моделей та освітньо-професійних програм підготовки фахівців документознавців для роботи в державних інституціях. Зміни у змісті документознавчої освіти відбилися у навчальних планах ВНЗ і об'єктивно характеризується відмовою від дисциплін бібліотечно-бібліографічного та книгознавчого спрямування, що зумовлено логікою розвитку наукової дисципліни «Документознавство».

Перспективи розвитку галузі до-

кументознавства та інформаційної діяльності сьогодні визначаються оптимальним поєднанням комплексу фахових знань, вмінь, навичок та високої професійної мобільності спеціалістів. Вирішальне значення тут повинні мати управлінська культура, ініціатива, творчість і активність пер-

соналу, адже значна частина професійних знань отримується під час роботи. Гарантією майбутнього сфери документно-інформаційної діяльності повинно бути раціональне співвідношення можливостей отримання спеціальної освіти та формування професійної компетентності фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гайсинюк Н. А. Педагогічні засади підготовки документознавців в умовах інформатизації суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. : 07.00.08 – книгознавство, бібліотекознавство, бібліографознавство / Н. А. Гайсинюк. – К., 2003. – 20 с.
2. Годлевська Д. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Д. М. Годлевська. – К., 2007. – 21 с.
3. Дзюбата З. І. Модель формування комунікативних умінь майбутніх аграрників у процесі інтеграції навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / З. І. Дзюбата // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 5 – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2011_5/11dzivnz.pdf.
4. Дубова С. В. Підготовка документознавців для сфери державного управління в Україні (1995-2008 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 27.00.02 – документознавство, архівознавство / С. В. Дубова. – К., 2010. – 20 с.
5. Ісаєнко М. М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.03.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Ісаєнко. – О., 2002. – 21 с.
6. Квасюк Л. В. Підготовка фахівців з документознавства та інформаційної діяльності у Національному університеті «Острозька академія» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naub.org.ua/?p=778>. – Назва з екрану.
7. Кручек В. А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кручек Вікторія Аркадіївна. – К., 2004. – 220 с.
8. Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) бакалавра [Електронний ресурс] : Діловод – сайт інформаційного спрямування. – Режим доступу : http://dilovod.com.ua/publ/oficijni_materiali/osvitno_kvalifikacijna_kharakteristika_okkh_bakalavra/9-1-0-424. – Назва з екрану.
9. Романишин Ю. Л. Формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец.

- : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. Л. Романишин. – Тернопіль, 2011. – 21 с.
10. Соляник А. А. Підготовка фахівців для книжкової галузі України: традиції та новації [Електронний ресурс] / А. А. Соляник // Вісник Харківської державної академії культури. – 2011. – Вип. 32. – С. 116-125. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/hak_2011_32_13.pdf
 11. Українське документознавство (1991-2011) : наук.-допом. бібліогр. покажч. / М-во культури України, Нац. парлам. б-ка України; уклад. : М. С. Слободяник, О. А. Політова; наук. ред. та авт. вступ. ст. М. С. Слободяник. – К., 2012. – 176 с.
 12. Янишин О. К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Каролівна Янишин. – К., 2011. – 274 с.

ВОТЯКОВА М.А.,
старший преподаватель,
кафедра физики
СОРОКИНА М.Е.,
старший преподаватель,
кафедра иностранных языков,
Приазовский государственный
технический университет,
г. Мариуполь

КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ НАУЧНОЙ РЕЧИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья рассказывает об использовании приемов и средств педагогической коммуникации, о классических и новых методах преподавания физики и русского языка иностранным студентам. Процесс обучения имеет комплексный подход, включающий в себя систему тестирования, написание рефератов, создание презентации, оценивания знаний студентов с помощью программы, написанной на Excel.

Ключевые слова: приемы и средства педагогической коммуникации, тестирование, оценивание знаний, комплексный подход.

Стаття розповідає про використання прийомів і засобів педагогічної комунікації, про класичні та нові методи викладання фізики та російської мови іноземним студентам. Процес навчання має комплексний підхід, що включає в себе систему тестування, написання рефератів, створення презентації, оцінювання знань студентів за допомогою програми, написаної на Excel.

Ключові слова: прийоми і засоби педагогічної комунікації, тестування, оцінювання знань, комплексний підхід.

The article describes the use of teaching methods and means of communication, classical and new methods of teaching physics and Russian language to foreign students. The teaching process is a comprehensive approach that includes systematic testing, writing papers, creating presentations, assessment of students' knowledge with the help of a program written in Excel.

Keywords: *methods and means of teaching communication, testing, estimation of knowledge, complex approach.*

«...Метод преподавания можно изучить из книг или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой...»

К.Д. Ушинский

Дело в том, что, даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур.

Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров.
«Язык и культура».

Технические дисциплины изучают в ПГТУ одними из первых, и это влияет на адаптацию иностранных студентов в процессе изучения нового материала на неродном языке. Физика и математика как нельзя лучше выполняют свою адаптационную роль в ряду остальных дисциплин и способствуют формированию уверенности и успешности студента в чужеродном для него социокультурном окружении.

В настоящее время вопрос о применении новых информационных технологий в высшей школе является одним из наиболее актуальных.

Иностранные учащиеся на пер-

вом этапе образования изучают предметы, что является первичным, а их русскоязычное выражение вторично.

Обучение иностранных граждан в украинских технических вузах предполагает подготовку к дальнейшему обучению на всех ступенях высшего образования Украины: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Почти все приезжающие на обучение иностранцы не владеют русским языком. Возникают проблемы адаптации учащихся к системе обучения в высшей школе. Поэтому основной задачей довузовской подготовки является в достаточно сжатые сроки обеспечить реальную возможность иностранным гражданам обучаться в вузах на не-

родном языке. Одним из главных направлений усовершенствования образования является информатизация образовательного процесса.

Мы, преподаватели Приазовского Государственного Технического Университета, стараемся сочетать уже проверенные классические методы обучения с новыми методами, включающими в себя применение компьютерных технологий. Персональные компьютеры, мультимедиа технологии, сети Интернет – все это мощно влияет на систему образования, вызывает изменения в методике и содержании обучения.

Иностранные студенты, изучая технические дисциплины, проявляют большую заинтересованность.

Приазовский Технический Государственный Университет – это учебное заведение, в котором организована очень комфортная среда для адаптации иностранных студентов к неродному языку. Студенты на первых курсах имеют возможность изучать предметы в отдельных от русскоговорящих студентов группах. Это позволяет преподавателю строить курс и преподносить его именно с лингвистической точки зрения. Как правило, после подготовительного факультета студенты пишут на слух с ошибками и не быстро, особенно, когда встречается новая терминология.

Курс высшей математики и физики содержит большое количество новых понятий, терминов. И это тяжело воспринимается студентами, которые не являются носителями языка. Преподаватели нашего вуза используют все приемы и наработанный опыт, чтобы очень точно передать смысл терминологии. В процессе обучения используются компьютерные программы, озвучивающие термины,

а также иллюстрации, найденные с помощью любого поисковика.

Более того, ориентируясь на слушателей, плохо владеющих бытовым языком, лектор может и должен упрощать форму устного изложения. В то же время, хорошая подготовка по математике позволяет использовать язык математики для изучения русского языка и его лексических конструкций. Например, изучая определение инерции, преподаватель показывает определение на мониторе компьютера:

Инерция

Все тела в природе имеют свойство сохранять состояние покоя или прямолинейного равномерного движения, если на это тело не действуют никакие силы или действуют уравновешенные силы. Это свойство тел называется **инерцией**.

Такая запись вызывает затруднения не только у плохо говорящих студентов, но и у носителей русского языка – русских студентов. Для лучшего понимания можно использовать иллюстрации, которые точно передадут смысл данного понятия и математическую запись

$$\vec{F}_1 + \vec{F}_2 + \dots + \vec{F}_n = 0$$

Такой подход полностью снимает вопросы о значении слов, каждое слово находит свое место и значение в определении. [3]

Мы разработали программу для студентов-иностранцев и составили планы по предметам.[1]

Эти планы перекликаются с содержанием пособий по вводным курсам механики, молекулярной физики и термодинамики. Стиль изложения тем учитывает особенности языка иностранных студентов, подобран

лексико-грамматический материал по каждой теме. Эта работа способствует развитию коммуникативных умений, овладению иностранными студентами всеми видами речевой деятельности. Все тексты подобраны к определенному запасу слов и речевых конструкций и сложность их нарастает.[2]

Большое внимание уделяется применению коммуникационных программ. Как известно, технологии Интернета предлагают большие возможности в организации обмена информацией по каналам связи. Это такие программы, как ICQ, MSN, Yahoo messenger, Skype, Facebook и другие. [5] Вот, например, программа Skype, дает возможность общаться со студентами в случае отсутствия его на занятиях, оказывать помощь во время выполнения домашних заданий и общаться со студентами из других учебных заведений. Эти программы позволяют реализовать коммуникативные навыки на уровне разговорной речи. Очень важно преодолеть психологический барьер. Опыт показывает, что барьер во многом вызван осознанием того, что студент беседует с носителем языка. Страх «быть непонятым» или показаться неточным в передаче мысли приводит к определенной закомплексованности. Все эти программы предупреждают появление этого комплекса. [8]

Таким образом, применение компьютерных технологий на занятиях повышает эффективность процесса обучения. Подготовка будущих специалистов в технической области на чужом языке является сложным процессом. Преподавателями кафедры языковой подготовки ПГТУ была разработана методика обучения иностранных студентов русскоязычным понятиям. Результат этой методики

сводится к проверке уровня ориентации в русскоязычном понятийном аппарате по конкретным дисциплинам. Целью контроля этого процесса является управление учебно-познавательной деятельностью студента.

Для эффективной проверки знаний студентов в области русскоязычных понятий в конкретной предметной среде нами использовались различные методы контроля. Результаты такого контроля сравнивались и анализировались, учитывалась возможность адаптации этих методов под определенную дисциплину.

Рассмотрим все используемые нами методы контроля. В рамках данного исследования проводился устный опрос. Этот метод позволяет полностью оценить картину знаний у студентов по предмету и в сфере русскоязычных понятий, используемых в этой области. Задаваемые вопросы изначально содержат в себе русскоязычные понятия. При неправильном ответе студента, легко можно выяснить, чем вызвано непонимание вопроса. Такой вид опроса занимает много времени при беседе с каждым студентом, а при группе в 10 человек проверить знания всех студентов было невозможно. Поэтому такой метод неэффективен в случае группового опроса.

Следующая, используемая нами, форма контроля знаний – это написание рефератов. Темы рефератов были подобраны таким образом, что студент должен был воспользоваться русскоязычным сегментом Интернета. Такое задание позволяло выяснить умение студента пользоваться этим сегментом, а такой вид контроля занимает довольно длительное время. Результаты, полученные при написании реферата, могут быть не очень точные. Однако, такой вид занятия

имеет свои положительные стороны. Студенты пытаются работать самостоятельно, возникающие вопросы решают через общение с другими студентами, преподавателем или пытаются искать ответ через Интернет. Оформление некоторых высказываний, выражение своей точки зрения требует аналитического подхода. [7]

Еще одна форма контроля - это создание презентации и выступление со своей работой на студенческой конференции, проходящей ежегодно в ПГТУ. Студентам предлагается на выбор темы презентации, и даются некоторые рекомендации по оформлению. В ходе работы над проектом в группе распределяются роли. Каждый студент выполняет определенный участок работы, поэтому конечный результат зависит от сплоченности группы и качества подготовки каждого, а это стимул к усвоению знаний. Преподаватель координирует действия студентов, консультирует и помогает в возникающих трудностях. Создание презентации способствует формированию коммуникативной компетенции у студентов. А если в ходе подготовки при помощи Интернета находятся люди, занимающиеся такой же проблемой, то создается подлинная языковая среда. Более того, выступление с работой на конференции, среди русских студентов, вынуждает подготовить лексический материал максимально приближенно к оригиналу.

Другая форма контроля знаний, используемая нами, – это проведение тестирования. Специально для проведения тестирования, написания письменных работ по предметам, с целью проверки лексики и знания слов и словосочетаний по теме нами была написана компьютерная программа. Эта программа оценивает знания

студентов мгновенно, не требует затрат времени и выводит на монитор компьютера рейтинг по 100 бальной шкале. Более того, в журнале видны все полученные баллы по предыдущим работам, что дает возможность оценивать успехи всех студентов. Тестовые задания состоят из задания и набора правильных и неправильных ответов для выбора. [6] Применение компьютерных программ приводит к огромному мотивационному потенциалу, иностранные студенты полученную информацию воспринимают быстрее, с большим интересом. Качество такого обучения возрастает, материал занятий хорошо усваивается.

При формировании банка тестовых заданий учитывается тематика и структура курса, заданиями охвачены все темы. Важно иметь аудиторию, оборудованную компьютером, входом в интернет и модемом-роутером. Студенты-иностранцы приходят на занятие со своим ноутбуком и через wi-fi соединяются с основным компьютером. В папке по предмету находят и переносят в свой компьютер задания.

Перед проведением первого тестирования необходимо провести инструктаж и показать, на примере как оформлять таблицу ответов, где написать фамилию и имя и куда сохранить выполненный файл. Время выполнения тестовых заданий в среднем 10 минут, максимальное время 15 минут. Когда тест выполнен, студенты помещают файл в папку своей группы. Этот файл перемещается в журнал успеваемости, где автоматически выставляется оценка и рейтинг. Такой вид контроля знаний хорошо оправдал себя при проверке определенной темы и определенных понятий. Эта форма контроля экономит учебное время, дает возможность

проверить знания всех студентов одновременно.

При изучении физики, математики и языка иностранными студентами, большое внимание уделяется выполнению заданий на знание формул, слов и словосочетаний. Контрольные задания составляются таким образом, чтобы студенты могли прочесть формулы в буквенном виде. Далее они называют физические величины, и определяют связь между ними в уравнении.

Хочется заметить, что студенты имеют большой словарный запас на своем родном языке (английский, французский, китайский, арабский). Нами были составлены списки иностранных терминов, которые очень часто встречаются при изучении определенных тем и разработаны вопросы на иностранном языке. Студентам предлагалось давать ответы на своем родном языке и перевести их на русский. Такая работа давала возможность проверить знание основных понятий и увидеть, насколько хорошо усвоена тема. Эта методика способствует запоминанию русскоязычных терминов и понятий. А самое главное, в сочетании с компьютерным тестированием приводит к наиболее эффективному результату.

Таким образом, тестирование в комплексе с вопросами, ответы, которые необходимо переводить на русский язык приводит к наилучшему усвоению темы. Такая работа проверяется с минимальными затратами времени и является очень информативной.

Использование компьютера на занятиях дает возможность индивидуально подходить к процессу обучения, повышать активность студентов. При выполнении заданий

или чтения текста прямо с монитора компьютера студенты получают быстро квалифицированную помощь преподавателя в случае ошибок. Эти ошибки анализируются, самооценка студента не снижается, а психологическая обстановка в аудитории остается комфортной и доброжелательной. Компьютер на занятиях с иностранными студентами обеспечивает высокую активность обучения. При обучении устной речи, используя компьютер, можно воспроизводить запись отдельных словосочетаний, фраз и интонаций, а затем прослушивать и сравнивать с произношением носителя языка.

Графические возможности компьютера хорошо использовать при изучении новой лексики. Картинки на мониторе помогают ассоциировать фразу на русском языке непосредственно с действием, а не с фразой на родном языке. Изучение лексики с использованием компьютера позволяет студентам быстрее и увереннее выполнять упражнения, переводить тексты с русского языка на родной язык и наоборот, составлять рассказы по ключевым словам. При использовании компьютера удается решать много дидактических задач. Применяемые нами методы обучения помогают активно действовать на языковую компетентность студентов и на навыки аудирования, говорения, чтения.

Таким образом, сочетание новых и классических методов обучения помогают нам формировать мотивацию учебной деятельности на занятиях по математике, физике и русскому языку, развивать коммуникативно-когнитивные умения. Все это влияет на внешние и внутренние показатели процесса обучения.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вотякова М.А., Программа по физике для иностранных студентов довузовской подготовки медико-биологического профиля. Мариуполь, 2014.
2. Вотякова М.А., Огуй И. Н., Классические и инновационные аспекты организации преподавания физики на подготовительном факультете для иностранных граждан в Приазовском Государственном Техническом Университете.
3. Вотякова М.А. Вводный курс. Физика. ЦМО ПГТУ, 2008.
4. Вотякова М.А., Кучерявая Ю.А. Комплексное построение курса физики для иностранных учащихся
5. Вотякова М.А., Кучерявая Ю.А., Использование программы SKYPE при обучении физике иностранных студентов на до вузовском этапе обучения. Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: Сборник научных трудов. - Москва, 2011, С.173-174
6. Вотякова М.А., Контроль знаний по математике и физике у иностранных студентов с использованием компьютерных технологий. Университетская наука – 2013: Международная научно-техническая конференция, Мариуполь, 25–27 апреля 2011 г. – Мариуполь : ГВУЗ «ПГТУ», 2011. – Т. 3. – С.279-280 техники письменной речи у студентов технических специальностей.
7. Сорокина М.Е., Дидактические задания для тренировки Сборник научных трудов. - Харьков, 2000, С.223-228
8. Сорокина М.Е., Использование интерактивных средств сети INTERNET для развития навыков профессионального общения студентов при изучении английского языка. Сборник научных трудов. – Киев, 2001, С.114-118

HURINCHUK S.V.,
Ph.D. in History,
Associate professor,
State Economics and Technology
University of Transport,
Kyiv

CULTURAL COMPONENT IN THE PROCESS OF SPECIALIST'S TRAINING (ON A FOREIGN LANGUAGE EXAMPLE)

Role and importance of cultural component for strengthening future specialist's professional skill and authority is analyzed in this article. Special attention is paid to the problems of it's forming by studying foreign languages. The author claims that cultural topic has always been a part of learning foreign languages. It is caused by the fact that one of the main objectives of discipline "Foreign Language" is always defined as the ability to establish verbal contact with other cultures. At present the pragmatic orientation in foreign languages learning has been strengthened, which was primarily reflected in a purpose component of a foreign language teaching. That is why there is also a growing attention of foreign language didactics to the cultural competence concept, which is equal to the system of knowledge about foreign language culture. The author concludes that disciplines promoting a foreign language culture formation, must be professionally focused. the content of specialist training in high school, owing to the formation of a foreign language culture must include the following components: disciplines through which students adopt a foreign language culture; disciplines that contribute to mastering information technologies; special and general professional disciplines as well.

У статті аналізується роль і значення культурологічної складової для утвердження професійної майстерності та авторитету майбутнього фахівця; особлива увага приділяється проблемам формування культурологічної складової при вивченні іноземних мов. Автор статті стверджує, що культурологічна тематика завжди була частиною вивчення іноземних мов. Це зумовлено тим, що одна з основних задач навчальної дисципліни «Іноземна мова» завжди визначалась як можливість встановлення мовного

контакту з представниками інших культур.

Ключові слова: естетичне виховання, фахівець, духовна сфера, гуманітарність, стиль життя, культурні особливості, мовна толерантність, специфіка мови, мультимедійні програми, науковий освітній простір.

В статье анализируется роль и значение культурологической составляющей для утверждения профессионального мастерства и авторитета будущего специалиста; особое внимание уделяется проблемам её формирования при изучении иностранных языков. Автор статьи утверждает, что культурологическая тематика всегда была частью изучения иностранных языков. Это обусловлено тем, что одна из основных задач учебной дисциплины «Иностранный язык» всегда определялась как возможность установления речевого контакта с представителями других культур.

Problem statement and its relevance: Ukraine's integration into the educational and informational space determines the search for new ways of modern professional identity formation, able to be freely guided in the world, to understand the value context, to embody worthy examples of other cultures' civilized perception in personal attitude. Youth adaptation to the world environment, human values adoption are to take place due to the universal construct formation from different cultures that will integrate all general culture components.

The purpose of this publication is to highlight the possibilities of using cultural component of academic discipline "Foreign Language" in high school for the modern specialist formation.

Presentation of main research materials. National state complex program for aesthetic education emphasizes on shaping the personality being aware of his/her belonging to Ukrainian people and modern European civilization, and also emphasizes on upbringing the personality with democratic worldview respecting traditions of peoples and

cultures of the world. Considering the above said, the use of general culture component of educational content as a means of aesthetic education will support the formation of a future professional, enriching universal and national-specific values of his/ her and other cultures; will support both formation of personality's spiritual sphere and specific historical and national ones; as well as enhance humanitarian educational content associated with the deep understanding of human life's phenomenon, providing harmony knowledge, feelings and creative endeavors.

The works' analysis on aesthetic education of future specialists shows that this problem has been developed in the context of using different scientific fields. Aspects of personality's emotional and spiritual culture formation were highlighted in the works of philosophers (I. Herder, R. Dekart, I. Kant, H. Skovoroda, V. Soloviov, P. Florens'kyi), psychologists (B. Anan'iev, L. Bozhovych, L. Vyhots'kyi, B. Dodonov, V. Kostiuik), teachers (Ya. Komens'kyi, K. Ushyns'kyi, B. Nemens'kyi, V. Suhomlyns'kyi).

In contemporary paradigm of Ukrai-

nian education there is a highly topical problem of upbringing integral personality, able to realize his\her potential, to be a subject of his\her vital activity and destiny strategies. Analyzing the spiritual and moral state of Ukrainian society, we can conclude that it is deeply troubling. The corrosion of spiritual values results from life pragmatism, promotion of violence, neglect of legal, moral and social norms. That is why the main task of modern educational process is not only to develop necessary skills, but primarily an intellectually developed, spiritually and morally mature person being ready to face the challenges of life's globalization [1, 46-47].

It is well known that culture is necessary for survival and development of mankind. Thanks to culture people create themselves and organize their own lives. Considering this, culture primarily should be considered as a style of human life. An individual's being in the field of culture envisages the formation of his proper so-called "imperatives" system of value-motivational guidance. According to I. Stepanenko they can be summarized as follows: "Firstly, one must realize that only through "fitting himself into culture, he is capable of finding his place in existence. Secondly, one should relate to culture as to the necessary condition of his vital orientation, and among cultural values discover those that meet the needs and aspirations of his inner spiritual world. This requires not only culture adopting, but also self-recognition. It is the combination of these processes which serves for the person a necessary condition of his/ her own self-determination, formation and development of his own spirituality. The process of adopting cultural values must be creative, and only in this case life can be "breathed" into them. That is it is necessary to percept

cultural values as personal achievements and at the same time as a living experience of those who experienced the existence. Only such an attitude toward culture allows living enriched with life, being able to work, understanding and appreciating something that we could not reach ourselves; getting out of the animal state, when life is determined not by instincts but by the field of particular values' attraction, and thus continuing cultural existence of humanity, creating and developing their own spirituality" [2, 248-249]. Being a life style, culture should include an appropriate system of knowledge, skills and abilities, as well as value-meaningful "landmarks" required to evaluate the different life styles, functioning in contemporary mosaic culture, in terms of their life abilities and life consequences.

To carry out such an assessment an individual must possess stable moral bases, aesthetic taste, critical thinking and universal bases of "pre-understanding" - ability of non-dogmatic authority perception and creative assimilation of cultural traditions [3, 76-77].

Without any exaggeration one may assert that culture issues have always been a part of learning foreign languages. The reason is that one of the main objectives of academic discipline "Foreign Language" has always been defined as the ability to establish verbal contact with other cultures' representatives. Most textbooks and manuals contain regional geographic information both about the country which language is studied and its residents in the form of different reports about this country. At present the pragmatic orientation in foreign languages learning has been strengthened, which was primarily reflected in a purpose component of a foreign language teaching. That is why there is also a growing attention of for-

foreign language didactics to the cultural competence concept, which is equal to the system of knowledge about foreign language culture [4, 37-40].

Foreign language teaching, which is based on its correlation with the student's native language, makes it possible to compare other cultures with his\her own, to see and realize the originality and uniqueness of each of them, to develop a tolerant attitude towards other cultures' representatives, as well as to assess their own culture's value [5, 58].

The dialectical relationship of culture and language is reflected in their crucial systematic, heterogeneous and dynamic nature. Language is the result of people's cultural development, the part of culture, its bearer, the condition for the further development and the means of its recognition. At any time of cultural development the language appropriately and adequately reflects the culture. This relationship can be traced back by comparing the functions of language (intellectual, thinking, communicative, national, cultural, accumulative, informative, emotional and pragmatic or emotionally regulatory) and culture (social, communicative, cognitive, informative, evaluative and regulative) [6, 93-94].

Foreign language learning is one of the forms of meeting with another culture. Intercultural learning and intercultural communication must be an essential element at foreign language classes. Only under these circumstances it is possible to avoid outdated clichés and stereotypes in foreign language teaching, to refuse prejudice and to become tolerant.

The concept of intercultural communication has been recently widespread especially in the English-speaking space. Among differences of creative approaches to the problem being highlighted in the article a certain identity can be seen

while interpreting the phenomenon itself, among foreign and Ukrainian philologists, namely:

- there are various cultures, different from each other;
- culture and communication are closely interrelated;
- each of participants of communication are always certain culture bearers;
- similar cultures facilitate communication, different - make it more difficult [7, 130].

The system of education is developing rapidly because of human adaptation to the modern information society requires a change of purpose, objectives and content. In recent years an increased number of publications investigating the problem to increase efficiency in teaching and educational process under the use of information and communication technologies at higher educational establishments have been witnessed.

The use of special multimedia computer educational programs, reference information manuals, simulators, computer tutorials, Internet, email have contributed to the didactic process efficiency. As a result, an intensive exchange of scientific and technical information among foreign countries, international cooperation in different branches of science, education, culture, socio-political and economic development of our society at present stage, on the one hand, and intensive computerization and information of many spheres of human activity on the other, require from high school the preparation of experts in almost all branches of knowledge, who would have language and information technology skills.

Analysis of higher educational institutions on foreign language culture formation indicates that possibilities of information and communication tech-

nologies' means (hereinafter referred to as – ICTM) are underutilized and hazardous. This is explained by low level of the teacher's information culture, misunderstanding of ICTM possibilities in forming specialist's foreign language culture. It results in incomplete realization of specific features in specialist's educational and professional qualification characteristics during their training at a high school. Another explanation is that the application of information technology while learning a foreign language is chaotic, unsystematic and fragmentary [8, 308-311]. Socio-economic changes in society affect the training of specialists in high schools, particularly in foreign language learning; make it necessary to improve it by using the means of information and communication technologies. Current situation in society is characterized by a greater interest in learning a foreign language, the development of scientific research to optimize the process of mastering them [9, 26-31]. First of all, it is caused by the needs of economic development: the application of advanced foreign technologies; the increase of foreign economic relations of enterprises and organizations, the establishment of joint ventures; carrying marketing researches. Secondly, it is connected with society's info level: a foreign language knowledge contributes both to the solution of such problems as computer literacy training, mastering electronic technique and machine language, and to involving to the information culture.

In the information society, the role of information technology in learning a foreign language culture is increasing. National and foreign experience analysis for using ICTM in teaching testifies that information and communication technologies perform their functions in the process of formation a specialist's

foreign language culture and promote: *the increase* of efficiency and teaching and educational process intensification, aimed at a foreign language culture formation; *achieving* maximum differentiation and individualization of training, taking into account students' individual needs, as well as the level of training oriented at the development of needs in independent knowledge and acquiring skills in the field of foreign language culture; *building* self-study skills, *reducing* the time to study individual courses without affecting the quality of mastering; *formation* of communicative skills, communication culture; *formation* of logic way of thinking; *increasing* training motivation; *providing* the best match of training forms and methods, making active practice under new conditions; *developing* skills of research activities; information culture *formation*; *increase* opportunities for perception and information processing; *avoidance* of the political, economic and social barriers that prevent information spreading [10, 241-243].

Therefore, we can **conclude** that, firstly, the disciplines promoting a foreign language culture formation, must be professionally focused. Secondly, due to the objective necessity of information and communication technologies' use in the process of adopting foreign language culture, as well as dynamism of software components in computer technology it is necessary to ensure ongoing training in the computer science area. Thirdly, the content of specialist training in high school, owing to the formation of a foreign language culture must include the following components: disciplines through which students adopt a foreign language culture; disciplines that contribute to mastering information technologies; special and general professional disciplines as well.

RESOURCES:

1. Куріто О. В. Аксиологічні орієнтири філософії освіти сучасного українського соціуму / О. В. Куріто // Вісник Дон-НУЕТ. – 2012. – № 2 (54). – 183 с.
2. Степаненко І. В. Метаморфози духовності в ландшафтах буття / І. В. Степаненко // Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2002. – 256 с.
3. Кострюков С. Загальнолюдські та національні культурні цінності: проблема єдності / С. Кострюков // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 77.
4. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій / А. Гофрон // Вища освіта України. – 2005. – №1. – С. 37-45.
5. Четвержук Т. Інновації у викладанні іноземних мов в умовах інтеграції України до світової спільноти / Т. Четвержук // Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: зб. матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, 11 квітня 2014 року, Луцьк / Луцький національний технічний університет – Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. – 265 с.
6. Мамонтов С. П. Основы культурологи / С. П. Мамонтов – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1994. – С. 94
7. Осипов П. І. Сучасні проблеми вищої освіти / П. І. Осипов // Збірник доповідей до науково-практичної конференції. – Миколаїв, 1994. – С. 130.
8. Тернавська Л. М. Модель формування іншомовної культури фахівця в умовах інформатизації соціуму / Л. М. Тернавська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Київ –Запоріжжя. – 2004. – Вип. 33. – С. 308-311.
9. Бондар С. М. Фреймова репрезентація знань як спосіб підвищення ефективності викладання англійської мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей / С. М. Бондар, Н. Н. Єгорова, Ю. В. Орач // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. пр. / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. – Х.: Константа. – Вип.10. – 2006. – С.26-31.
10. Насонова Н. А. Передача інформації в процесі вивчення іноземної мови / Н. А. Насонова // Проблеми гуманізму і освіти: зб. матеріалів наук.-метод. конф., м. Вінниця, 21-22 травня 2002 р. В 2-х томах. Том 2. – Вінниця: Універсам. – Вінниця, 2002. – С. 241-243.

ДРАБ Н.Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент
ЛОБЕЦЬКА І.М.,
старший викладач,
кафедра іноземних мов,
факультет міжнародної
економіки та менеджменту,
Київський національний
університет імені Вадима
Гетьмана,
м. Київ

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ ПРОВЕДЕННЮ УСНИХ ДІЛОВИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІА

У статті розглядаються переваги та правила використання мультимедіа під час проведення усної ділової презентації іноземною мовою та описуються основні етапи навчання підготовки, продукування та її аналізу. Особлива увага приділяється важливості дотримання поетапності підготовки до усної ділової презентації.

Ключові слова: мультимедіа, усна ділова презентація, підготовка презентації.

В статье рассматриваются преимущества и правила использования мультимедиа при проведении устной деловой презентации на иностранном языке и описываются основные этапы обучения подготовки, проведения и ее анализа. Особое внимание уделяется важности соблюдения поэтапности подготовки к устной деловой презентации.

Ключевые слова: мультимедиа, устная деловая презентация, подготовка презентации.

The article highlights the benefits and rules of the use of multimedia during the business presentation made in foreign languages and describes the main stages of preparation, conducting a business presentation and its analysis. Particular attention is paid to the importance of preparation of business presentation in three stages.

Key words: multimedia, business presentation, preparation of business presentation.

Постановка проблеми. Створення європейської системи освіти в Україні є неможливим без трансформації системи мовної підготовки у навчальних закладах країни, що вносить якісні зміни у способи підготовки студентів, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та полегшує учбовий процес. Під час навчання предмета «Ділова іноземна мова» майбутніми економістами та менеджерами головною метою виступає не накопичення знань, а формування у студентів вмінь іншомовного мовленнєвого спілкування в бізнес-середовищі, одним із вмінь, яким повинні оволодіти студенти старших курсів економічних ВНЗ України є вміння продукувати ділову презентацію іноземною мовою із застосуванням сучасних інформаційних технологій таких, як мультимедіа, оскільки добре розвинуті презентаційні вміння економістів та менеджерів стають запорукою успішної кар'єри в сучасному бізнес-світі.

Наш аналіз наукової та методичної літератури виявив, що багато науковців займалися проблемою застосування мультимедіа у навчанні англійської мови. А. Баластов, В. Євдокимова, І. Захарова, Н. Іщук, Н. Клемешова, В. Корж, С. Риженко, С. Кожушко, Л. Коношевська, Н. Насонова, О. Насімчук, Т. Піскунова, О. Співаковський, О. Тарнопольский дають наукове обґрунтування ефективності навчального процесу з використанням мультимедіа. Психологічні аспекти використання мультимедіа в процесі навчання описувалися в працях І. Демакової, В. Ляудіс, О. Тихомирова.

Однак, питання використання мультимедіа економістами та менеджерами для успішного проведення ділових презентацій залишається недостатньо розглянутим.

Тому, метою цієї статті є визначити переваги та правила використання мультимедіа під час проведення усної ділової презентації іноземною мовою та описати основні етапи навчання підготовки, продукування та її аналізу.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю сформувати у майбутніх економістів та менеджерів вміння робити усну ділову презентацію іноземною мовою з використанням мультимедіа, оскільки саме використання сучасних інформаційних технологій забезпечує ефективне передання інформації слухачам та підвищує інтерес до теми.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб правильно і ефективно організувати навчання усної ділової презентації іноземною мовою, необхідно визначити, що ми розуміємо під цим поняттям. Під діловою англomовною презентацією ми розуміємо підготовлене професійно спрямоване англomовне монологічне висловлювання ділового характеру, об'єднане конкретним завданням і ситуативними умовами, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми у сфері

ділової активності, має чітке логіко-композиційне оформлення і націлене на ефективне інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних соціокультурних характеристик [1].

Використання мультимедіа під час продукування ділової презентації забезпечує взаємодію візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, які об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео тощо в одному цифровому відтворенні. Використовуючи мультимедіа (аудіоматеріали, ресурс Power-Point, проектори та інтерактивні дошки) менеджери, бізнесмени та економісти можуть ефективно впливати на цільову аудиторію і досягнути бажаних результатів, базуючись на психологічних особливостях зорового і слухового сприйняття інформації, оскільки застосування мультимедіа для продукування презентації забезпечує:

Привернення уваги. Мультимедійна презентація повністю відрізняється від монотонного представлення тематики, вона мотивує аудиторію до сприйняття інформації за допомогою стимулювання зору, слуху та навіть емоцій, в залежності від рівня підготовленої доповіді, що пробуджує цікавість до теми.

Ілюстрація понять. Інструменти мультимедіа здатні зробити таку складну інформацію як статистичні дані простішою, цікавішою та більш змістовною. Ілюстрація закріплює та підсилює головну ідею, роз'яснює складні поняття та демонструє взаємозв'язки або тенденції.

Краще запам'ятовування представленої інформації. Представлення інформації одночасно із використанням аудіальних та візуальних засобів є найоптимальнішим для розуміння та

сприйняття її. Дослідження, проведені Р.Кіполло доводять, що люди сприймають на слух 10% інформації, візуально – 20%, а у разі комбінації цих двох факторів впливу – 50%.

Основна перевага мультимедіа полягає в тому, що вони виступають в якості найуніверсальнішої візуальної опори, яка вдало комбінується із іншими засобами впливу, що допомагають ефективніше осмислити промову, яку вони супроводжують. Ілюстрації породжують взаємозалежність між зображенням та роздумом, оскільки за теорією «подвійного кодування», коли в органи чуттєвого сприйняття одночасно попадає як вербальна, так і ілюстративна інформація, кожна з них зберігається у різних одиницях, мовній та візуальній. Внаслідок синхронної обробки мозок людини проводить модифікацію за різними параметрами і створює зв'язки між мовними одиницями та ілюстративними. Внаслідок цих процесів, у разі необхідності повторного використання інформації, вона буде викликатись з різних систем мозку. За допомогою такої синхронізації мозок людини створює ментальні моделі, які є відображенням різних уявних ситуацій, що будуються на сприйнятті презентації за допомогою візуалізації. Дослідження А.Райвіо, Р.Майєр показали, що процес сприйняття інформації активізується за умови використання динамічних засобів анімації в порівнянні з використанням лише зображень [2].

Утримання уваги слухачів. Завдяки динамічній природі мультимедіа за презентацією цікавіше стежити, ніж під час традиційної подачі інформації (за допомогою фотографій або ілюстрацій крейдою на дошці), що дозволяє постійно утримувати інтерес слухачів до теми, яка обговорюється.

Переконливість презентації. Будь-яка інформація, правильно подана за

допомогою мультимедіа, стає виразною та дієвою. Презентатор також виглядає переконливіше, професійніше та підвищується його авторитет.

Послідовність та гнучкість викладення матеріалу. Виступаючий може швидко рухатись по власній презентації, повертатись до попередніх блоків, коли виникнуть питання у аудиторії. Також компоненти мультимедіа легко редагуються та доповнюються.

Компактність та чіткість подання великого обсягу презентації. Графіки, діаграми та таблиці є найкращим шляхом скорочення значного обсягу смислової презентації та сприяють глибшому розумінню проблеми, що освітлюється. Інформація, структурована у вигляді таблиць, схем та графіків надає додаткові можливості усвідомити та зрозуміти презентацію.

Забезпечення структури ділової презентації. Слухачі можуть одразу охопити всю суть презентації, побачивши основні її пункти.

Підключення уваги слухачів. Правильно підібрані візуальні ілюстрації полегшують процес сприйняття та запам'ятовування інформації і створюють яскраві асоціації надають діловій презентації смислового та емоційного забарвлення, яке дає можливість економістам ефективно впливати на аудиторію та спонукати її до певних дій. Визначивши переваги використання мультимедіа під час ділової презентації розглянемо етапи організації навчання студентів старших курсів продукування ділової презентації з їх використанням.

Перед тим, як дати студентам старших курсів завдання підготувати ділову презентацію викладачу слід провести лекцію, в якій він повинен звернути увагу студентів на важливість:

1) забезпечення реалізації комунікативного наміру адекватно завданням і

умовам спілкування під час продукування усної ділової презентації;

2) правильного структурно-композиційного оформлення усної ділової презентації (зазначити тему і мету презентації; викласти план презентації; подати об'єктивну і максимально всебічну інформацію за темою; визначити переваги бізнес-продукту або бізнес-ідеї; навести приклади переваг від придбання бізнес-продукту або застосування бізнес-ідеї; зробити висновки; запросити до придбання/ співпраці;

3) реалізацію тактики усного публічного мовлення: а) продукувати презентацію відповідно до соціокультурних особливостей аудиторії; б) забезпечити вплив на аудиторію за двома основними каналами: зовнішнім, що включає невербальні засоби: фонаційні (тембр голосу, мелодика мови, зміна висоти голосу у часі), енергетичні характеристики (сила голосу, гучність, її зміна), темпо-ритмічні особливості мови, індивідуальні особливості вимови (сміх, покашлювання); кінетичні (жести, пози, міміка, зовнішній вигляд, зоровий контакт) та внутрішнім, що включає вербальні засоби (правильно лексико-граматичне оформлення промови; в) правильно створювати та застосовувати мультимедіа, поєднуючи статичні елементи (текст, таблиці, діаграми та графіки) з динамічними (музика, відеофрагменти, анімація, візуалізацію інформації).

Далі викладач повинен розбити клас на декілька груп по 3-4 людини, кожна група отримує завдання підготувати ділову презентацію на певну тему і отримує чіткі критерії її оцінювання. Кожна група повинна під час самостійної позакласної роботи поставити цілі та задачі ділової презентації; провести аналіз потреб, рівня освіченості, соціокультурних особливостей та інтересів цільової аудиторії; визначити оптимальну три-

валість виступу; побудувати презентацію логічно та послідовно; підготувати відповіді на прогнозовані запитання, підготувати відповідні мультимедіа. Для підготовки такої презентації студенти повинні провести науково-дослідну роботу, використовуючи велику кількість джерел інформації для уникнення шаблонів і створення продукту індивідуальної або групової творчості. Під час такої підготовки усної ділової презентації іноземною мовою з використання мультимедіа створюються умови для розвитку мотивації до вивчення іноземної мови, розширюються фонові знання студента, його кругозір і інформативність, також розвиваються інтелектуальні вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, формується логіка мислення.

На нашу думку, етап підготовки ділової презентації повинен проходити в три етапи: 1) підготовчий етап, 2) презентація, 3) обговорення, аналіз та оцінювання усної ділової презентації. Підготовчий етап теж складається з трьох етапів: 1) пошук матеріалів та підготовка тексту усної ділової презентації іноземною мовою; 2) розробка ідей використання мультимедіа до усної ділової презентації та їх створення; 3) репетиція усної ділової презентації.

На першому етапі студенти повинні самостійно підготувати текст презентації на задану тему. Для досягнення цієї мети вони шукають матеріал у бібліотеці та інтернеті і пишуть текст промови. На цьому етапі викладач дає поради стосовно пошуку, підготовки та обробки матеріалу. Викладач також переглядає зі студентами та аналізує підготовлений матеріал, перевіряє його релевантність цілям ділової презентації та слідкує за забезпеченням логіко-композиційної структури презентації, дає поради щодо адаптації тексту презентації до рівня слухачів,

забезпечення його лексично-граматичної відповідності, правильної вимови та використання чітких та однозначних термінів. Ця робота проводиться під час консультаційних годин або в режимі on-line.

Мета цього етапу полягає у формуванні у студентів вмінь лексично та граматично правильно оформлювати текст ділової презентації, який повинен забезпечити досягнення комунікативного наміру (інформувати або переконувати), мати чітке структурно-композиційне оформлення і логічно об'єднувати частини промови, бути адаптованим до соціокультурного та професійного рівня аудиторії. Він також повинен бути простим для розуміння без використання професійного жаргону, канцеляризмів та штампів, терміни повинні бути чіткими та однозначними. Ефективність презентації дуже часто залежить від уміння презентатора пояснити свої ідеї або продемонструвати в позитивному світлі продукт. Справжній професіонал може чітко та ясно висловлювати свої думки під час презентації, отже, можна спостерігати чіткий взаємозв'язок між знаннями презентатора та вмінням доносити свої думки.

На другому етапі, коли текст ділової презентації готовий, студенти починають готувати мультимедіа для аудіовізуальної підтримки своєї промови. Студенти розробляють серію слайдів, використовуючи ефекти анімації для пожвавлення процесу, шукають в інтернеті або самостійно готують відео та аудіоматеріали для представлення своїх ідей, за допомогою інструментальних засобів забезпечують інтерактивність подання матеріалу, використовуючи ілюстрації, відео та аудіо. Демонстрація ж може відбуватися на екрані комп'ютерного монітору, телевізорі, або спеціальних проекторах та

дошках. На цьому етапі викладач консультує щодо підготовки слайдів, звертаючи увагу на правильне поєднання тексту, звуку та зображення. Викладач повинен зробити наголос на такі правила ефективного використання мультимедіа:

- темп, характер и об'єм мультимедіа повинні відповідати рівню цільової аудиторії;
- необхідно поєднувати використання **сміслових** ілюстрацій, для полегшення сприйняття та розуміння основного змісту ділової презентації, **мотиваційних**, основне завдання яких полягає у приверненні та підтриманні уваги слухачів під час промови, та **структурних**, які б визначали основні частини презентації;
- представлення плану виступу на початку ділової презентації за допомогою мультимедіа допоможе слухачам ще до початку викладення основного матеріалу підготуватися до його засвоєння;
- ілюстративний та схематичний матеріал повинен переважати над текстовим. Текстова інформація подається тільки у стислому вигляді і чітко структурована. Розгорнуту інформацію можна надати у додатках до слайду, щоб слухачі при бажанні могли пізніше ознайомитися з детальною інформацією;
- промовець повинен забезпечити розгалужену інтерактивну навігацію, яка дозволить йому представити інформацію не тільки послідовно, але й легко повертатися до потрібних блоків;
- презентатор повинен грамотно створити гіперпосилання між основним змістом роботи і засобами візуалізації, ведалізації та аудіолізації, враховуючи тему, мету роботи та аудиторію;
- текст презентації повинен бути пов'язаним із ілюстраціями, які його супроводжують. Треба пам'ятати, що ілюстрації дозволяють донести думку текста швидше;
- вербальна інформація повинна подаватися синхронно з візуальним представленням цієї інформації;
- візуальна інформація повинна подаватися дозовано і супроводжувати блоки інформації для створення асоціацій. Не можна перенавантажувати аудиторію занадто великою кількістю візуальної інформації та відео, необхідно пам'ятати, що найголовніше в презентації це її інформаційний зміст та наповнення, а не форма подачі. Мультимедіа повинні лише допомагати розумінню представлених ідей;
- матеріал повинен викладатися таким чином, щоб один слайд займав максимум одну хвилину виступу, а загалом презентація включала не більше чотирьох ключових пунктів;
- частини тексту і зображення повинні бути розташовані на екрані максимально близько, що підвищує ефективність розуміння та запам'ятовування інформації;
- необхідно правильно використовувати кольори для розстановки акцентів, яскраві насичені кольори для важливої інформації, світліші відтінки для менш важливої;
- представлення інформації в форматі список структурує інформацію для кращого її сприйняття.

Метою цього етапу навчання полягає у формуванні у студентів вмінь розробки та створення відповідних мультимедіа які сприятимуть розумінню цільовою аудиторією структури презентації, основної інформації, допоможуть зацікавити аудиторію та утримати її інтерес від початку до кінця промови.

На третьому етапі підготовки студенти повинні провести репетицію ділової презентації, це дозволяє забезпечити те, що презентація не виходитиме за рамки відведеного часу. На цьому етапі викладач звертає увагу студентів на роль невербальної комунікації під час проведення ділової презентації, вказуючи не те, що слухачі схильні підсвідомо більш вірити не стільки вербальному, скільки невербальному змісту повідомлення.

Якщо вербальна інформація (текст презентації) націлений на логіку аудиторії, то невербальні компоненти мовлення (інтонація, тембр голосу, вигляд презентатора, його поведінка) впливають в основному на підсвідомість слухача і формують певне психологічне ставлення слухача до промовця, що забезпечує ефективність проведення ділової презентації іноземною мовою та, як наслідок, успішність ділових стосунків з його партнерами.

Основною метою цього етапу є сформувати у студентів невербальні вміння комунікації для досягнення ефективного впливу на аудиторію.

Під час практичних занять студенти проводять підготовлені ними ділові презентації, що максимально імітують реальні умови ведення бізнесу з їх детальним аналізом. Для цього рекомендується здійснювати відеозапис презентації, щоб можна було повертатися до певних частин промови з метою їх детального аналізу. Після прослухо-

вування усної ділової презентації студенти визначають чи презентація досягла своєї мети, чи вона правильно була побудована, наскільки грамотно був оформлений текст презентації і чи він відповідав рівню знань слухачів, наскільки ефективно та доречно були вжиті мультимедіа та чи були помилки з їх використанням, як пройшла сама презентація, чи презентатор був переконливим. Така групова робота під час обговорення ділових презентацій іноземною мовою дозволить одразу виявити помилки та напрямки вдосконалення презентаційних вмінь з використанням мультимедіа. Під час прослуховування та аналізу ділової презентації інших студентів студенти також набувають вміння активного слухання та оцінювання ділової презентації.

Висновки. Організація навчання усній діловій презентації іноземною мовою з використанням мультимедіа в три етапи дозволяє не тільки підвищити рівень підготовки та продукування презентацій студентами старших курсів ВНЗ України, але й сформує у студентів технологічні вміння працювати з сучасними мультимедіа, що підвищує мотивацію та якість позакласної та класної роботи, спрямованої на формування ефективної комунікативної поведінки, умінь спілкуватися із своїми колегами, проявляти толерантність та взаємоповагу та терпимість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іношомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталя Леонідівна Драб. – К., – 2005. – 245с.
2. Paivio, A. *Mind and its evolution; A dual coding theoretical interpretation*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. – 2006. from http://coral.ufsm.br/tiellercab/Apostilas/DCT_Paivio.pdf.

ДУБОВИК С.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки та
психології,
ДВНЗ «Київський національний
економічний університет імені
Вадима Гетьмана»,
м. Київ

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто наукові дослідження різних аспектів професійної підготовки майбутніх викладачів економіки.

Ключові слова: професійна підготовка, підвищення кваліфікації, психолого-педагогічна компетентність, професійна адаптація викладачів економіки, принципи психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки, формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності, зокрема до педагогічного спілкування, формування професійних педагогічних, зокрема комунікативних умінь, продуктивного стилю педагогічного спілкування, творчого педагогічного потенціалу, особистісно-професійний розвиток майбутніх викладачів економіки.

В статье рассматриваются научные исследования разных аспектов профессиональной подготовки будущих преподавателей экономики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, повышение квалификации, профессиональная адаптация, психолого-педагогическая компетентность преподавателей экономики, принципы психолого-педагогической подготовки будущих преподавателей экономики, формирование готовности будущих экономистов к преподавательской деятельности и, в частности,

© ДУБОВИК С.М., 2015

к педагогическому общению, формирование профессиональных педагогический, в том числе, коммуникативных умений, продуктивного стиля педагогического общения, творческого педагогического потенциала, личностно-профессиональное развитие будущих преподавателей экономики.

The article describes research of different aspects of professional training of future economics teachers.

Key words: *professional training an increasing professional skills of economics teachers, principles of psychological and pedagogical training of future economics teachers, formation of being ready future economists to teaching, exactly, for pedagogical communication, psychological and pedagogical economics teacher's competence, communicative skills, productive style of pedagogical communication, creative pedagogical potential, personal and professional development of future economics teachers, economics teacher's professional adaptation.*

В умовах розвитку ринкових відносин суттєво змінюється роль і значення економічних знань, зростає їх престижність. Тому суспільство ставить особливі вимоги до викладачів економічних дисциплін. Вони повинні давати глибокі, міцні знання закономірностей економічного розвитку, розкривати сутність економічних процесів, показувати особливості ринкових відносин. Водночас, як наголошує Т. М. Боголіб, такий викладач постійно повинен бути в творчому пошуку, оволодівати новими знаннями та використовувати новітні технології навчання [2, с. 16-17].

У наукових дослідженнях обґрунтовані принципи, на яких засновується психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів економіки.

Так, у Київському національному економічному університеті, як наголошує В. А. Козаков, з метою підготовки викладачів економічних дисциплін впроваджено цикл психолого-педагогічних дисциплін, які спрямовані на досягнення когнітивних, психомо-

торних, афективних цілей навчання. Водночас реально втілювались у навчальний процес (зміст, форми, методи) основні принципи психолого-педагогічної підготовки в галузевих університетах: бінарність навчальних цілей (засвоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу має закласти психолого-педагогічну базу майбутньої професійної діяльності у сфері економіки та забезпечити необхідну і достатню підготовку до професійної діяльності викладача економіки), ступеневість змісту предметного пізнання (реалізується на основі співвідношень «загальне-особливе-часткове», де «загальне» – психологічні аспекти будь-якої діяльності, «особливе» – психолого-педагогічні аспекти діяльності фахівця-економіста та викладача як менеджерів, «часткове» – дидактичні, методичні та виховні аспекти діяльності навчання як викладання та учіння), технологічність підготовки (очікуваних результатів у будь-якій сфері діяльності можна досягти лише за умов наявності адекватної техноло-

гії, яку треба вміти проектувати, а реалізувати лише після оволодіння певною технікою) [8, с. 28-40].

У наукових роботах досліджуються різні аспекти підготовки майбутніх викладачів економіки. Так, у своєму дисертаційному дослідженні Т. П. Приходько [11] визначає готовність майбутнього економіста до викладацької діяльності як складний, системний особистісно-професійний феномен, що інтегрує в собі ціннісно-мотиваційний, змістовно-операційний та рефлексивний компоненти, зумовлює ефективність майбутньої науково-педагогічної діяльності та професійного розвитку фахівця і є показником його успішної професійної підготовки. Т. П. Приходько розроблена концептуальна модель формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності, яка є єдністю цільового, змістовно-операційного та результативного блоків.

У науковій роботі І. Б. Міщенко [9] вирізняє основні структурні компоненти психолого-педагогічної компетентності викладачів економіки та впроваджено в практику діяльності університету теоретико-практичну модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки.

Особливості формування професійних педагогічних умінь майбутніх викладачів економіки розкриваються в дисертаційному дослідженні Г. О. Ковальчук [Забезпечення студентів теоретичними знаннями, необхідними для професійної педагогічної діяльності в сучасних соціально-економічних умовах та достатніми для розвитку мотивів педагогічної діяльності].

Забезпечення розвитку професійно-необхідних умінь майбутнього педагога через організацію навчально-виховної діяльності студентів, яка

вимагає активного вияву особистісних якостей тих, хто навчається.

Набуття студентами мінімального досвіду педагогічної діяльності майбутніх викладачів та формування в них потреби у професійному самовдосконаленні.

У дисертаційному дослідженні В. К. Щербіни [16] здійснено теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальну перевірку технології особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя економіки в умовах інтерактивного навчання. Сутність особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя економіки визначається як процес інтеграції особистісного та професійного складників професійного зростання педагога від початкового потенціалу через його реалізацію до нового потенціалу, що є важливим для формування економічного мислення, відповідних знань та умінь учнів. Дослідниця визначає структуру досліджуваного феномену та залучає до неї такі компоненти: особистісний, змістовно-операційний, рефлексивний. Системоутворювальною основою цієї структури, як підкреслює В. К. Щербіна, є особистісний компонент, у якому важливу роль відіграють мотиваційна сфера, психологічні якості та педагогічні здібності майбутнього вчителя. З огляду на структуру досліджуваного феномена, дослідницею розроблена технологія його забезпечення.

Р. К. Серьожнікова, вивчаючи формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача економіки, робить висновок, що його розвиток відбувається у напрямку від «формальних» до «змістовно-смыслових» цінностей і цілей [14]. Педагогічна діяльність стає складником життя цього викладача, що спонукає його до відповідальних вчинків. З метою

виявлення ефективності розробленої у дисертації Р. К. Серьожнікової концептуально-теоретичної моделі формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача економіки визначались критерії професійно-творчого становлення студента в контексті актуалізації його творчого педагогічного потенціалу в процесі професійно-педагогічної підготовки, а саме: мотиваційно-ціннісний, рефлексивний і креативний.

О. М. Дубина зазначає, що в системі підготовки викладачів економічних дисциплін свої особливості має педагогічна практика. Студенти під час цієї практики повинні оволодіти функціями діяльності вчителя (викладача), які визначають відповідні завдання педпрактики. До вказаних функцій О. М. Дубина відносить такі: конструктивна, мобілізаційна, організаторська, комунікативна, дослідницька [5, с. 25-27].

У наукових роботах знайшли відображення різні аспекти діяльності викладача економіки.

Так, О. М. Обривкіна у своїй науковій роботі доводить, що професійна компетентність викладачів економічних дисциплін характеризується двопараметричністю інтересів, які проявляються в знаннях, уміннях, навичках щодо викладання економічних дисциплін, в освоєнні педагогічних технологій, розвинутих здібностях й індивідуальних психологічних властивостях. [10, с. 6]. Здійснений О. М. Обривкіною теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволив зробити висновки про динаміку й еволюційний розвиток усіх компонентів педагогічної майстерності викладачів економічного профілю на основі системного, диференційованого, особистісного, компетентнісного, акмеологічного й аксіологічного підходів. Викладене

дало підстави розглядати педагогічну майстерність викладача економічного профілю як найвищий рівень професійно-педагогічної підготовки, що базується на інтегрованій системі відповідних компетентностей, сформованих на науково-методичному й технологічному рівнях викладання економічних дисциплін, що забезпечує творчу самореалізацію, неповторність і високий рівень ефективної діяльності; характеризується розвитком педагогічною культурою й гуманістичною спрямованістю [10, с. 7].

Т. Г. Гуцан вивчає феномен готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання, та розглядає її як комплексне особистісне новоутворення, детерміноване специфікою профільного навчання і вимогами до профільної кваліфікації вчителя, наділене внутрішньою структурою, що передбачає відповідні педагогічні умови професійної підготовки у ВНЗ [Всебічний розвиток особистості викладача в різних галузях науки, перш за все, економічної, управлінської, екологічної, педагогічної, художньо-естетичної, інформаційної тощо. Заклад освіти має створити умови для набуття викладачем знань у тих сферах, у яких він недостатньо підготовлений, для виявлення його індивідуальних і професійних якостей.

Цільова інтенсивна підготовка на базі спеціалізованого набору навчальних модулів, які охоплюють сучасні проблеми з мікро- макроекономіки, менеджменту, маркетингу, фінансів, економіки підприємств, зовнішньоекономічних проблем. Значну увагу доцільно звернути на освоєння нових ідей у курсі сучасних економічних систем, інтеграції України у світову економіку, проблем економічної глобалізації та інноваційної моделі розвитку в XXI столітті.

Широке використання сучасних освітніх технологій (конкретних економічних ситуацій, ділових ігор, аукціонів ідей, круглих столів, економіко-психологічних тренінгів, дискусійних діалогів та інше). Використання форм активного навчання й підвищення кваліфікації дозволить мобілізувати внутрішній потенціал викладача, що обов'язково відіб'ється на якості навчального процесу.

Запрошення висококваліфікованих учених, педагогів, керівників економічних установ і підприємств до роботи кафедри: лекції, обговорення актуальних соціально-економічних проблем.

Індивідуально-груповий метод навчання. Принцип реалізується шляхом поєднання потокових проблемних лекцій, групових форм роботи з використанням методу активізації слухачів, семінарських занять й тренінгів в малих групах з індивідуальними консультаціями.

Автоматизація та інформатизація навчального процесу з використанням сучасних технічних засобів.

Комплексна оцінка потенціалу слухачів з метою визначення професійних знань і умінь, творчої і ділової активності, працездатності тощо [1, с. 14-15].

У роботах Л. О. Савенкової [13] науково обґрунтована система підготовки майбутніх викладачів економіки до професійного спілкування. Метою цієї системи визначено формування готовності викладачів до педагогічного спілкування. Відповідно до мети, визначені три етапи.

Метою першого етапу системи підготовки майбутніх викладачів економіки до вказаного спілкування було визначено оволодіння орієнтуванням у ситуації педагогічного спілкування. [13, с. 74-76].

Метою другого етапу реалізації зазначеної системи дослідниця визначила таке: оволодіння мовленнєвими (вербальними) й немовленнєвими (невербальними) засобами спілкування, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям у педагогічній діяльності.

Метою третього етапу реалізації системи підготовки майбутніх викладачів економіки до професійного спілкування у роботі Л. О. Савенкової визначено таке: навчитись досягати єдності емоційних позицій та співдії з учнями у педагогічному спілкуванні. Упровадження в практику діяльності Київського національного економічного університету вказаної системи підготовки, як підкреслює Л. О. Савенкова, сприяло зростанню рівнів готовності майбутніх викладачів економіки до професійного спілкування.

Т. С. Шепеленко [15] досліджувала формування комунікативних умінь студентів економічного університету у процесі вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін. Ці вміння вона об'єднала у три підструктури, а саме: гностичну, експресивну та інтерактивну.

Суперечність між сучасними вимогами щодо рівня підготовки конкурентоспроможних викладачів економіки та реальним станом ефективності їх професійної комунікації як одного з важливих умов успішності викладацької діяльності, зумовили дослідження нами проблеми формування у майбутніх фахівців продуктивного стилю педагогічного спілкування [3]. Вирішення вказаної проблеми передбачало визначення характерних особливостей продуктивного стилю педагогічного спілкування, його критеріїв і показників, розроблення моделі його формування у майбутніх викладачів економіки.

На основі аналізу наукової літератури нами визначені наступні харак-

терні особливості продуктивного стилю педагогічного спілкування:

- активна позиція викладача та студентів у спілкуванні;
- спільні цілі спілкування (як близькі, так і віддалені);
- спільна відповідальність викладача та студентів за результати спілкування;
- ідентифікація й відокремленість;
- діалогічна стратегія взаємодії [3, с. 39-42].

Розроблена модель формування ПСПС майбутніх викладачів економіки включає такі складники: мету, принципи навчання, психолого-педагогічні умови та методика формування досліджуваного стилю, критерії, показники та рівні сформованості, очікуваний результат [3, с. 123].

З метою формування продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів економіки обрано такі принципи навчання: загальнопедагогічні (єдності освітньої, розвивальної та виховної функції навчання, науковості, систематичності та послідовності, міцності знань, доступності, свідомості і активності учнів, наочності, зв'язку теорії з практикою) та принципи групової роботи (проблемності, активності, концентрації на особистості, «тут і тепер», інтенсивного зворотнього зв'язку, довіри і відкритості, конфіденційності).

Визначено наступні психолого-педагогічні умови формування продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів економіки:

- забезпечення мотивації майбутніх викладачів економіки до професійної підготовки;
- впровадження у практику діяльності університету методики формування ПСПС;
- розвиток у студентів рефлексії як

механізму становлення особистості [3, с.105-121].

Підґрунтям у розробленні методики формування продуктивного стилю педагогічного спілкування у майбутніх викладачів економіки стали визначені нами критерії і показники цього стилю, а саме: мотиваційно-ціннісний критерій (продуктивна комунікативна настанова, розвинута мотивація досягнення); когнітивний критерій (психолого-педагогічні знання й знання у галузі педагогічного спілкування, когнітивна складність); операційно-процесуальний критерій (розвинута соціальна перцепція, уміння вербального та невербального спілкування, висока адекватна самооцінка, відповідальність за власні дії та вчинки) [3, с. 86-105].

Під час розроблення цієї методики нами визначено три етапи формування зазначеного стилю спілкування у майбутніх фахівців. Основними завданнями першого, початкового, етапу є такі: опанування студентами необхідною базою психолого-педагогічних знань (засвоюються індивідуально-психологічні особливості людини, поняття «діяльність» і «взаємодія», умови їх ефективності, особливості міжособистісних стосунків та соціальних аспектів поведінки, феномен конфлікту та стратегії ефективного вирішення конфліктних ситуацій; цілі та завдання навчального і виховного процесів, шляхи їх досягнення; психолого-педагогічні особливості навчання учнів різних освітньо-вікових категорій). Це забезпечує формування у студентів психолого-педагогічних знань та навичок щодо особливостей організації навчального процесу, самоусвідомлення власних психологічних властивостей, оптимізацію їхньої самооцінки, більш глибоке сприйняття і розуміння оточуючих та ситуації

соціальної взаємодії; розвиток гнучкості мислення, навичок емоційної і поведінкової саморегуляції в ситуаціях професійної діяльності, конструктивної поведінки у конфлікті.

Другий – основний, етап формування продуктивного стилю професійного спілкування – передбачає засвоєння студентами знань щодо закономірностей педагогічного спілкування, формування вмінь вербальної та невербальної комунікації, безпосереднє формування в учасників навчання досліджуваного стилю спілкування. На забезпечення успішної реалізації завдань цього етапу спрямований розроблений тренінг «Стиль спілкування викладача».

Третій – завершальний, етап навчання – реалізується під час проходження студентами педагогічної практики. Завданнями вказаного етапу є реалізація студентами виробленого у них на попередніх етапах стилю професійного спілкування в умовах реальної педагогічної діяльності; виявлення на практичному досвіді недоліків і слабких місць у сформованому стилі; визначення і реалізація шляхів їх усунення; усвідомлення необхідності безперервного самовдосконалення цього стилю у процесі майбутньої педагогічної діяльності.

Експериментально підтверджено ефективність розробленої моделі формування продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів економіки та її переваги над традиційними засобами їх комунікативної підготовки.

Результати аналізу наукової літератури показали, що науковцями на основі системного, диференційованого, особистісного, компетентнісного, акмеологічного й аксіологічного підходів досліджуються різні аспекти підготовки майбутніх викладачів еко-

номіки, а саме: сутність підготовки майбутніх фахівців до педагогічної діяльності, їх психолого-педагогічна компетентність, формування творчого педагогічного потенціалу, система підготовки до професійного спілкування та до проектування навчальних технологій, технології особистісно-професійного розвитку та проблемного навчання, особливості формування професійних педагогічних умінь, зокрема, комунікативних, особливості організації педагогічної практики, проблеми професійної адаптації та принципи підвищення кваліфікації викладачів економічних дисциплін. У дослідженнях учених обґрунтовані принципи, на яких засновується психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів економіки в галузевих університетах: бінарність навчальних цілей, ступеневість змісту предметного пізнання, технологічність підготовки.

Водночас слід підкреслити, що в проблемі підготовки майбутніх викладачів економіки багато аспектів залишається без розгляду. Зокрема, на наш погляд, проблема професійного спілкування викладача економіки може досліджуватися в наступних перспективних напрямках: поглиблене вивчення складників компонентів продуктивного стилю педагогічного спілкування; розвиток та обґрунтування інноваційних технологій його формування у студентів на основі особистісно-орієнтованого навчання; розробка спеціального курсу та навчальних посібників, що будуть сприяти вдосконаленню спілкування викладачів економіки та формуванню у них продуктивного стилю цього спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бобров В. Я. Про основні принципи підвищення кваліфікації викладачів економічних дисциплін / В. Я. Бобров // *Перспективи і проблеми підготовки викладачів економічних дисциплін: всеукраїнська науково-теоретична конференція аспірантів та вчених*, 14 травня 2008 р. м. Переяслав-Хмельницький. – К.: «Підручники та посібники», 2003 – С. 14–15.
2. Боголіб Т. М. Проблеми підготовки вчителів економічних дисциплін. / Т. М. Боголіб // *Перспективи і проблеми підготовки викладачів економічних дисциплін: всеукраїнська науково-теоретична конференція аспірантів та вчених*, 14 травня 2008 р. м. Переяслав-Хмельницький. – К.: «Підручники та посібники», 2003 – С. 16–17.
3. Дубовик С.М. Формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Дубовик. – К., 2012. – 228 с.
4. Гуцан Т. Г. Формування готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. Г. Гуцан; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 20 с.
5. Дубина О. М. Педагогічна практика в системі підготовки викладачів економічних дисциплін / О. М. Дубина // *Перспективи і проблеми підготовки викладачів економічних дисциплін: Всеукраїнська науково-теоретична конференція аспірантів та вчених*, 14 травня 2008 р. м. Переяслав-Хмельницький. – К.: «Підручники та посібники», 2003. – С. 5–27.
6. Калінін А. М. Професійна адаптація викладачів економічних дисциплін у льотних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. М. Калінін – Хмельницький, 2011.– 15 с.
7. Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. О. Ковальчук; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 18 с.
8. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка в галузевих університетах очима студентів: досвід Київського національного економічного університету / В. А. Козаков // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. – Вип. IV – 2001., Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – С. 28–40.
9. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. Б. Міщенко; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – 20 с.
10. Обривкіна О. М. Підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю в системі методичної роботи університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти / О. М. Обривкіна; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти» Нац. акад. пед. наук України. – К., 2012. – 20 с.

11. Приходько Т. П. *Формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності в процесі магістерської підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Приходько Тетяна Павлівна; Класичний приватний університет – Запоріжжя, 2009 – 20 с.*
12. Романова Г. М. *Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій: монографія / Г. М. Романова. – ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім.Вадима Гетьмана». – К.: КНЕУ, 2009, – 252 с.*
13. Савенкова Л. О. *Підготовка майбутніх викладачів економіки до професійного спілкування / Л. О. Савенкова // Наукові праці: Науково- методичний журнал. – Т. 97. – Вип.. 84. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. – С. 74–76.*
14. Серьожнікова Р. К. *Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Р. К. Серьожнікова. – Одеса, 2009. – 40 с.*
15. Шепеленко Т. Л. *Формирование коммуникативных умений студентов экономического университета в процессе изучения экономических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.04 / Т. Л. Шепеленко. – К., 1998. – 221 с.*
16. Щербіна В. К. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя економіки в умовах інтерактивного навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Щербіна Владислава Костянтинівна; Харківський національний педагогічний університет ім.. Г. С. Сковороди – Харків, 2009. – 17 с.*

ДУБЧАК Л.М.,
кандидат філософських наук,
доцент, кафедра соціально-
гуманітарних дисциплін,
Інститут кримінально-виконавчої
служби Державної пенітенціарної
служби України, м. Київ

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА УМОВИ ПРИЙОМУ НА СЛУЖБУ ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ВИХОВАТЕЛІВ В ПОЛЬЩІ

У статті аналізується система спеціальної освіти та професійної підготовки пенітенціарних вихователів як персоналу в'язничних закладів в Польщі. Описуються спеціальні кваліфікаційні процедури при зарахуванні до служби на посаду пенітенціарного вихователя. Досліджена нормативно-правова база, де закріплені вимоги щодо прийняття на службу пенітенціарних вихователів.

Ключові слова: пенітенціарна політика, пенітенціарний вихователь, ресоціалізація, спеціальна освіта пенітенціарних вихователів, професійна підготовка пенітенціарних вихователів.

Специальное образование, профессиональная подготовка и условия приема на службу пенитенциарных воспитателей в Польше. В статье анализируется система специального образования и профессиональной подготовки пенитенциарных воспитателей как персонала тюремных заведений в Польше. Описываются специальные квалификационные процедуры при зачислении в службу на должность пенитенциарного воспитателя. Исследована нормативно-правовая база, где закреплены требования о принятии на службу пенитенциарных воспитателей.

Ключевые слова: пенитенциарная политика, пенитенциарное воспитатель, ресоциализация, специальное образование пенитенциарных воспитателей, профессиональная подготовка пенитенциарных воспитателей.

Special education, professional training and recruitment conditions of penitentiary tutors in Poland. In the article the system of special

education and training of prison tutors as a staff of prison institutions in Poland is analyzed. It is emphasized that currently the direction of special pedagogic education for training penitentiary educators is clearly defined in Poland. This is a "re-socialization pedagogy". The system of professions related to this direction is specified. The special qualification procedures for admission to the service to the position of penitentiary tutor is described. It is noted that professional development at the position of penitentiary tutor (the three-stage development is assumed: junior tutor, educator, senior tutor) provides for an increase in law ranks determined by certain legal rules. The regulatory framework, where requirements on recruitment of penitentiary tutors are specified, is studied in the article. In conclusion it is noted that in the professional approach has been developed in the penitentiary policy of modern Poland. This approach is aimed to organize a communication system of personnel with individuals who have received a sentence of imprisonment, with a view to their re-socialization, through highly trained specialists.

Key words: *penitentiary policy, penitentiary tutors, re-socialization, special education of penitentiary tutors, training of penitentiary tutors.*

Постановка проблеми. Демократичні принципи і гуманне відношення до в'язнів – це основна задача сучасної пенітенціарної політики, яка була сформульована ще в 1955 році у Мінімальних стандартних правилах поведінки з в'язнями, прийнятих Організацією Об'єднаних Націй. Вирішення даної задачі можливе не в моменті лояльної організації в'язничної служби, а, в першу чергу, у професійному підході до побудови системи зв'язку персоналу служби із особами, котрі отримали вирок позбавлення волі, відповідно у забезпеченні кримінально-виконавчої служби кваліфікованим персоналом.

В зазначених Мінімальних стандартних правилах щодо кадрового забезпечення пенітенціарних закладів вже було зазначено, що важливою вимогою до персоналу є наявність відповідної освіти. Таким чином, ще в 50-х

роках ХХ ст. в питанні кадрового забезпечення пенітенціарних закладів йшла мова про спеціальну освіту та відповідну професійну підготовку персоналу служби, зокрема, про обов'язкове набуття загальних і спеціальних знань щодо власних обов'язків та проходження теоретичного і практичного екзамнування на етапі прийняття до служби персоналом служби. При цьому передбачалося постійне підтримання професійної форми за допомогою поглиблення знань та професійних навичок, яке б забезпечувалося регулярним їх підвищенням кваліфікації.

Такі вимоги до кадрового складу Пенітенціарної служби були підкріплені Європейськими в'язничними правилами, затвердженими Комітетом міністрів Ради Європи 11 січня 2006 року. Цей документ ще раз наголошує на тому, що від персоналу служби ув'язнення очікується набуття відпо-

відного рівня освіти ще перед працевлаштуванням.

Організація освіти для персоналу, в першу чергу, виконує виховну функцію щодо розуміння вищих цінностей прав людини тими, перед ким стоїть задача ресоціалізації засуджених. Адже освітня програма підготовки фахівців для пенітенціарної служби включає знання з права, і, відповідно, з міжнародних і регіональних стандартів прав людини, що прописані в Європейській Конвенції про захист прав людини і основних свобод, прийнятого Радою Європи 4 листопада 1950 року, та Європейській Конвенції про запобігання катуванням чи нелюдському або такому, що принижує гідність, поводженню чи покарання від 26 листопада 1987 року.

Держави, котрі взяли курс на демократичні цінності, абсолютно підтримують зазначені принципи і в пенітенціарній політиці. Прикладом тут може бути Польща.

Формулювання мети. Мета наукової статті, полягає у аналізі організації системи освіти та професійної підготовки пенітенціарних вихователів як персоналу В'язничної Служби Польщі, перед якими стоїть задача ресоціалізації засуджених.

Аналіз останніх досліджень. Для досягнення мети У статті здійснене дослідження нормативно-правової бази, де закріплені вимоги щодо прийняття на служби пенітенціарних вихователів. Також автор звернулася до досліджень таких вчених і практиків як Марека Р. Каламана, Гжегожа Корвін-Шимановського, Ліліани Колодзєчак, котрі в своїх наукових дослідженнях піднімали питання якісної освіти, пошуку дієвих методик впливу на осіб, котрі отримали вирок позбавлення волі.

Виклад основного матеріалу. Польща, яка орієнтується на цінності Європейської конвенції, має свої при-

писи щодо організації роботи персоналу Пенітенціарної служби, що визначені Карно-виконавчим Кодексом від 6 червня 1997 року, Законом про Службу ув'язнення від 9 квітня 2010 року та іншими приписами права. Так, в Законі про Службу ув'язнення Польщі поміж іншим говориться про те, що у пенітенціарних закладах здійснюють службу атестовані співробітники, які повинні мати відповідну загальну і професійну підготовку та високий моральний рівень виховання.

Для оцінки рівня кваліфікації і визначення відповідної посади, яку зможе зайняти кандидат на працевлаштування, спеціальна освіта визначається Розпорядженням Міністра юстиції Польщі від 20 вересня 2010 р. по відношенню до кваліфікації у Службі ув'язнення. [2]

У Службі ув'язнення є ряд посад, для зарахування на які не вимагається спеціальна освіта. Однак є такі, у випадку яких чітко визначені вимоги до закваліфікування на службу. До цієї групи належать такі посади, як пенітенціарні вихователі, психологи, лікарі, фармацевти, юрисконсультанти, шефи кухні, водії. По відношенню до інших посад набуття спеціальних знань і проходження відповідної професійної підготовки відбувається в процесі проходження служби.

Серед визначеної групи посад в карних закладах, для яких необхідна відповідна спеціальна освіта та професійна підготовка, відносяться пенітенціарні вихователі. Адже саме на останніх покладена особлива відповідальність ресоціалізації і моральної корекції вихованців пенітенціарних закладів.

Пенітенціарні вихователі в карному закладі є співробітниками В'язничної служби, функціональні обов'язки яких визначені:

Уставом про В'язничну службу від 9 квітня 2010 року;

Постановою № 2 Генерального Директора В'язничної служби від 24 лютого 2004 р. «Про докладні правил поведінки та організації пенітенціарної діяльності та обсягу компетенції посадових осіб та співробітників відділів пенітенціарних і терапевтичних установ;

Карно-виконавчим кодексом від 6 червня 1997 року;

Індивідуальним переліком обов'язків в закладах та в'язницях.

Пенітенціарні вихователі входять в штат пенітенціарного відділу карного закладу чи арешту слідчого. Їх основним функціональним призначенням є безпосередня робота із засудженими по ресоціалізації. Також можуть додатково введені в штат пенітенціарного відділу посади окремо спеціалізованих вихователів: по культурно-освітній роботі, по спорту, бібліотекар та з пост-пенітенціарної допомоги.

При встановленні кількості посад вихователів в пенітенціарних відділках береться до уваги: кількість атестованих та цивільних співробітників для виконання завдання виконання кари позбавлення волі; вид реалізованих в пенітенціарному закладі систем виконання кари позбавлення волі і програм впливу на осіб, які відбувають кару позбавлення волі; тип, вид та призначення карного закладу; організаційна структура, в тому числі арешту слідчого; кількість відділків, які підпорядковуються пенітенціарному закладу; кількість місць поселення для осіб позбавлення волі, кількість діючих шкіл, діагностичних осередків, закладів охорони здоров'я і прив'язничних закладів праці. В арештах слідчих береться до уваги кількість місць за мешкання для осіб позбавлення волі та рухливість осіб позбавлення волі;

структура організаційна, в тому числі закладу карного; кількість підлеглих зовнішніх відділів, кількість діючих шкіл, осередків діагностичних, відділів охорони здоров'я і прив'язничних закладів праці. [3]

На сьогоднішній день в польських карних закладах на посаді пенітенціарного вихователя працює 2071 особа, в тому числі 458 жінок. Серед них «атестованими» є 2037 осіб, і цивільних – 34. Щодо освіти, то серед вихователів 99 % мають вищу освіту. І лише 1 % (22 особи) мають середню освіту. При цьому гуманітарну освіту мають 98 % осіб, а 2 % - технічну. Серед гуманітарної освіти випускниками педагогічних закладів є 69 % осіб, юридичних – 4 %, соціологічних – 2,7 %, психологічних – 1,5 %. [4, С.3]

До обов'язків вихователів, які керують групами підопічних, пенітенціарна робота полягає, перш за все, на проведенні програм ресоціалізації і суспільної реадaptaції. Сюди відноситься приготування індивідуальних програм роботи з підопічними, захоплення їх до культурної, спортивної роботи, а також пов'язана з цим адаптація до соціуму. Виховатець забезпечує організацію контактів з родиною та близькими, допомагає шукати способи розв'язання конфліктів і реалізації майбутніх планів. Обов'язками вихователів є також культурно-освітня, спортивна програми, а також програма, пов'язана з функціонуванням бібліотеки та пост-пенітенціарної допомоги.

Організація роботи пенітенціарного вихователя полягає у щоденному веденні документації, контролю кореспонденції, поданням на нагороди чи кару, особистому контакті з підопічними, куди відноситься розв'язання нагальних проблем, гасіння конфліктів, запобігання негативних проявів

в'язничної субкультури.

Отримання статусу атестованого співробітника в якості пенітенціарного вихователя згідно Закону про Службу Ув'язнення необхідно відповідати наступним вимогам: мати польське громадянство, урегульоване відношення до військової служби, користування повними громадянськими правами, гарантування належного виконання довірених завдань, попередня некаральність, гарантування утримання таємниці стосовно до визначених в приписах вимог про охорону таємної інформації, наявність відповідної вищої гуманітарної освіти (педагогічної), добра фізична та психічна форма. (ст.38 Закону про Службу Ув'язнення). [8]

Зарахування до служби на посаду пенітенціарного вихователя відбувається через відповідні кваліфікаційні процедури, зокрема: проведення співбесіди (кваліфікаційної розмови, перевірка інформації про кандидата в реєстрах засуджених та покараних, перевірка фізичної підготовки, перевірка знань з правил про охорону таємної інформації, засвідчення фізичної та психічної придатності до служби у Службі Ув'язнення (ст.39 Закону про Службу Ув'язнення). [8]

Після виконання заданих кваліфікаційних процедур здійснюється призначення на підготовчу службу, а після 2 років служби в такому статусі відбувається призначення на постійне. Розпочинаючи службу атестований співробітник має прийняти присягу, зміст якої визначений Законом про СУ (ст.41 Закону про СУ). [8]

У випадку кваліфікаційного вступу на становище пенітенціарного вихователя кандидат до служби повинен виконати вимоги, які визначені в Розпорядженні Міністра Юстиції від 11 лютого 2011 року відносно службо-

вих становищ та ступенів атестованих співробітників Служби Ув'язнення. [6]

Професійний розвиток на посаді пенітенціарного вихователя (від молодшого вихователя до старшого вихователя) веде за собою підвищення у званні.

На становище молодшого вихователя може бути прийнята особа, яка має вищу гуманітарну освіту з напрямку, яке може бути реалізоване в ресоціалізації.

Зарахування на становище вихователя може бути по трьом рокам служби і по закінченню спеціалістичного навчання із ресоціалізаційної чи пенітенціарної практики.

Призначення на посаду старшого вихователя відбувається за умови шести років стажу служби і закінчення спеціалістичного навчання.

В приписах визначені і максимальні службові ступені, які можна досягти на цьому становищі: молодший вихователь може досягти максимально ступінь поручника; вихователь – ступінь капітана; старший вихователь – ступінь майора Служби Ув'язнення.

Як зазначає Марек Каламан, така градація службових ступенів відображає високий професійний статус пенітенціарного вихователя. [3, С.187]

У відповідності до правил організації системи виховання, в пенітенціарних закладах під опікою 1 пенітенціарного вихователя може бути не більше 40 вихованців. Згідно статистичних даних на загальну кількість засуджених в Польщі (83 152 осіб) припадає 2 071 пенітенціарні вихователі. [4, С.4]

Висока відповідальність, яка покладена на пенітенціарного вихователя, а також досить складні задачі, поставлені перед останнім, вимагає висококваліфікованого підходу до організації праці пенітенціарного вихователя, що ще раз підкреслює важливість спеці-

альної підготовки і освіти.

Суттєві зміни у вимогах до працевлаштування пенітенціарного вихователя в пенітенціарних закладах Польщі відбулися в 2011 році. Саме з цього часу на посаду пенітенціарного вихователя можуть бути закваліфіковані лише фахівці з вищою спеціальною педагогічною освітою. Адже немає сумніву, що професія пенітенціарного вихователя вимагає надзвичайно вищого знання та вміння в ресоціалізаційній педагогіці.

В Польщі чітко визначений напрямок спеціальної педагогічної освіти, на якому готують пенітенціарних вихователів. Це – «ресоціалізаційна педагогіка». Навчання за напрямком «ресоціалізаційна педагогіка» відбувається в 124 навчальних закладах в 76 містах Польщі. Серед них 96 є приватними, що становить 77 %; 28 – це державні навчальні заклади, серед яких 14 – університети. [5, С.370]

Вища освіта за напрямком ресоціалізаційної педагогіки включає велику кількість пропозицій спеціальностей. Деякі з них мають характер регіональний. Наприклад, може то бути «педагогіка ресоціалізаційна та судова», яка функціонує в декількох школах, але можна отримати цю спеціальність лише у Свентокшиському воєводстві.

Загалом в польських навчальних закладах існують наступні спеціальності із напрямку ресоціалізаційної педагогіки: ресоціалізація / ресоціалізаційна педагогіка; ресоціалізація і суспільна профілактика; ресоціалізація з приготуванням до життя в родині; ресоціалізація із соціотерапією; ресоціалізація і громадська безпека; ресоціалізація і профілактика залежностей; ресоціалізація і соціальна допомога; педагогіка ресоціалізаційна і суспільна; ресоціалізація і педагогічна терапія; ресоціалізація з анімацією спорту і рекреації;

ресоціалізація у відкритому осередку; педагогіка ресоціалізаційна і пенітенціарна; педагогіка суспільна з ресоціалізацією; суспільна дезадаптація і ресоціалізація; педагогіка опікунсько-ресоціалізаційна; педагогіка ресоціалізаційна і запобігання криміналу; захисне виховання з проблематикою злочинності; захисна педагогіка та виживання; педагогіка підтримки профілактики несуспільного пристосування. [5, С.375]

Як попередньо зазначалося, крім вищої педагогічної освіти при зарахуванні на посаду вихователя (зокрема, молодшого) необхідне проходження спеціалістичного навчання та професійну підготовку (це стосується атестованих співробітників).

Система навчання пенітенціарних кадрів визначена в Розпорядженні Міністра Юстиції від 26 липня 2010 року по справам навчання чи професійної підготовки атестованих співробітників Служби Ув'язнення [7] та в Постанові № 89 /2010 Генерального Директора Служби Ув'язнення від 21 грудня 2010 року, котра регулює систему вступного навчання [1], професійного навчання та підвищення професійної кваліфікації.

Вступне навчання на посаду пенітенціарного молодшого вихователя в статусі атестованого співробітника є ідентичне до вступу на інші становища і корпуси, і проводиться в казарменній системі. Триває воно 80 годин підготовчого курсу і включає теоретичну частину і практичні заняття у вибраних карних закладах чи арештах слідчих. Теоретична частина стосується засвоєння основних тем з правознавства, які регулюють діяльність Служби Ув'язнення. Курс навчання закінчується складанням екзаменом, що включає писемну, усну та практичну частину.

Навчання професійне пенітенціарних вихователів становить продовження та розширення змісту програми вступного навчання. Також проводиться в казарменній системі. Програма професійного навчання закінчується складанням екзамену на отримання першого офіцерського ступеня. Професійне навчання для кандидатів на офіцери в пенітенціарній спеціалізації тривають 337 годин.

Навчання спеціалістичне доповнює і розширює зміст професійного навчання в сфері приготування атестованого співробітника до самостійної служби на службовому становищі, яке вимагає спеціалістичної кваліфікації. Це пов'язане з проведенням пенітенціарних діянь, ресоціалізаційних та терапевтичних програм. Навчання такого типу для пенітенціарних вихователів триває 25 годин і найчастіше відбувається в казарменній систе-

мі. Закінчення подипломових студій пов'язане з проблематикою ресоціалізаційною чи пенітенціарною і трактується на рівні із спеціалістичним навчанням.

Висновки.

Підсумовуючи, слід зазначити, що важливим завданням в пенітенціарній політиці сучасної Польщі склався професійний підхід до організації системи зв'язку персоналу з особами, котрі отримали вирок позбавлення волі з метою їх ресоціалізації. Відповідно, суттєвим чинником у виконанні зазначеного завдання є організація відповідної фахової підготовки персоналу та кваліфікаційного підходу до організації роботи із засудженими. В Польській системі вищої освіти вочевидь вирішення цієї проблеми здійснюється через передбачену підготовку пенітенціарних вихователів за напрямком «ресоціалізаційна педагогіка».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Zarządzenie nr 89/2010 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dn. 21 grudnia 2010 r. w sprawie programów szkolenia wstępnego, zawodowego oraz specjalistycznego w Służbie Więziennej oraz czasu trwania szkoleń [niepublikowane]
2. Kalaman Marek Ryszard. Szkolenie i doskonalenie zawodowe funkcjonariuszy służby więziennej w kontekście całozyciowego uczenia się. // Edukacja ustawiczna dorosłych. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki, 2014. – (4) 87. – S.159-172.
3. Kalaman Marek Ryszard. Rola i znaczenie wychowawcy penitencjarnego w procesie wykonywania kary pozbawienia wolności. W: *Dziennik o skutecznej resocjalizacji*. Pod red. Arkadiusza Kamińskiego. Warszawa. 2013. – S.181-195.
4. Korwin-Szymanowski Grzegorz. Zawodowi naprawiacze. // *Forum penitencjarne*. 04 kwiecień 2011. nr 155, rok XIV – S.3. – Режим доступу: <http://sw.gov.pl/Data/Files/kunikim/forumpenitencjarne/pelne/kwiecien-2011.pdf>
5. Kolodziejczak Liliana. *Studia z zakresu resocjalizacji w Polskim szkolnictwie wyższym*. // *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja w nurtach inkluzji. Doświadczenia, problemy, perspektywy międzynarodowe*. Redakcja naukowa: Barbara Jezierska, Andrzej Rejzner, Paweł Szczepaniak, Adam Szczowka. Warszawa, 2013. – 365-378 s.

6. *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwosci z dn.11 lutego 2011 r. w sprawie stanowisk sluzbowych oraz stopni funkcjonariuszy Sluzby Wieziennej (Dz.U.Nr 36, poz.189 zpozn.zm).* – Режим docmyny: <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs/517/211100/211140/dokument110534.pdf>
7. *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwosci z dn.26 lipca 2010 r.w sprawie szkolenia oraz doskonalenia zawodowego funkcjonariuszy Sluzby Wieziennej (Dz.U. Nr 144, poz.970).* – Режим docmyny: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20101440970>
8. *Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej.* – Режим docmyny: <http://www.nszzfipw.org.pl/wp-content/uploads/2013/07/D20100523Lj-1.pdf>

КАЧМАРЧИК С.Г.,
старший викладач,
кафедра англійської
філології Національного
Університету Біоресурсів і
Природокористування України
ШАНАЄВА-ЦИМБАЛ Л.О.,
старший викладач,
кафедра англійської
філології Національного
Університету Біоресурсів і
Природокористування України,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ- ФІЛОЛОГІВ

У статті висвітлено особливості імплементації європейської освітньої системи в Україні. Розкриваються елементи системи, які використовуються в практиці вищої школи. Надається інформація про переваги та недоліки в ході інтеграції до Болонської системи. Автор приділив особливу увагу виявленню й характеристиці педагогічних засад запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів філологічних спеціальностей. Розкрито зміст професійної підготовки майбутніх філологів у системі вищої освіти.

Ключові слова: європейський освітній простір, стандарти освіти, інтеграція, міжнародні зв'язки, професійна підготовка філологів, педагогічні засади.

В статье идёт речь об особенностях внедрения европейской образовательной системы в Украине. Раскрываются элементы системы, которые используются в практике высшей школы.

© КАЧМАРЧИК С.Г., ШАНАЄВА-ЦИМБАЛ Л.О., 2015

Предоставляется информация о позитивных и негативных моментах в ходе интеграции к Болонской системе. Автор акцентировал внимание на выявление и характеристику педагогических основ введения европейских образовательных стандартов в обучении английского языка филологических специальностей. Раскрыто содержание профессиональной подготовки будущих филологов в системе высшего образования.

Ключевые слова: *европейское образовательное пространство, стандарты образования, интеграция, международные связи, профессиональная подготовка филологов, педагогические основы.*

The article highlights the features of implementation of the European educational system in Ukraine. Elements of the system used in the practice of higher education were revealed. Information about the benefits and disadvantages in the integration to the Bologna system was given. Author paid special attention to the detection and characterization of pedagogical principles of implementation of European educational standards in the process of teaching English to students of philological specialties. The content of future philologists training in higher education was described. The sense of future philologists' professional training in the system of higher education was exposed. The character features of philological service of education, and also the place, role and value of a philologist were presented in the article.

Key words: *European educational space, standards of education, integration, international relations, training of philologists, pedagogical bases.*

Постановка проблеми. Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і вищої освіти. Відтак, Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, щоразу наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу [1, с. 3]. Євроінтеграційні процеси в освітянському просторі України обумовлюють активізацію інноваційних тенденцій відповідності стандартам вищої школи закордоном. На конку-

рентоспроможність українських фахівців вітчизняного та європейських ринків праці відчутно впливає якість підготовки професійних кадрів у вищій школі та відповідність дипломів європейським стандартам. Основна ідея розвитку системи вищої освіти в Україні – це поетапний перехід національної системи до європейського геокультурного та соціокультурного просторів. Корінні зміни в житті нашої країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинуло на характер і зміст професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Розширення міжнародних зв'язків, залучення все більше кількості людей різних

професій до міжнародного спілкування й співробітництва висуває нові вимоги до випускника вищої школи, серед яких, зокрема, вільне володіння принаймні однією іноземною мовою. Отже у контексті Болонського процесу виникла необхідність не лише реформування вищої освіти в цілому, але й модернізації конкретних спеціальностей, зокрема філологічних. Вивченням теоретико-методологічних засад перебудови вищої освіти у контексті вимог Болонського процесу займалися Л. В. Беззубко, І. М. Гавриленко, Б. А. Головко, А. П. Горбачик, А. Г. Гуменюк, К. І. Кириченко, Т. В. Ковальчук, С. Д. Максименко, М. А. Нахабич, С. М. Ніколаєнко, Т. В. Фініков. У сучасній педагогічній науці питання формування комунікативної компетенції студентів філологічних спеціальностей з урахуванням вимог загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти досліджувались з позиції діалогу культур багатьма вченими: В. В. Сафоновою, М. М. Боліною, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Л. В. Калініною, Т. І. Олійник, І. Г. Тараненко та ін. Водночас вирішення проблеми запровадження європейських стандартів у навчання англійської мови студентів-філологів не може вважатися достатньо розробленим і тому потребує окремих досліджень.

Мета статті – охарактеризувати виявлені в процесі дослідження педагогічні засади впровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів філологічних спеціальностей.

Завданнями статті передбачається:

1) здійснити аналіз державних документів стосовно стандартів вищої освіти; 2) на основі аналізу державних документів та з урахуванням викладацької практики описати педагогічні засади впровадження європейських

освітніх стандартів у навчання англійської мови майбутніх філологів;

3) надати методичні рекомендації щодо модернізації філологічної освіти магістерського рівня в Україні.

Виклад основного матеріалу. В Україні панує ілюзія, що сфера освіти може реформуватися зсередини, спираючись на свій високий інтелектуальний потенціал з обмеженою зовнішньою ресурсною підтримкою. Практика спростувала цю надію: розробка стандартів вищої освіти передбачала створення засобів діагностики для виміру досягнення результатів освіти (learning outcomes), які з переважної більшості спеціальностей так і не були створені з 1998 року [3, с. 23]. Усвідомлення важливості навчання впродовж життя є характерною рисою більшості сучасних розвинених національних систем вищої освіти, яке є значно ширшим, порівняно з вітчизняним поняттям “післядипломна освіта” і додатково включає: неформальну та інформальну освіту, у тому числі, навчання на виробництві, сертифікатні програми різного характеру. Загалом процес навчання, формування та розвитку фахівця має у своєму підґрунті такі аспекти. По-перше, психологічне обґрунтування системи навчання та формування спеціаліста. Цей особливо важливий аспект реалізується у взаємозв’язку з економічними, технологічними, інформаційними та соціокультурними напрямками. По-друге, підвищення уваги на організацію контролю системою якості освіти в цілому та на розвиток особистості окремо. Ще одним з основних сучасних аспектів контролю за якістю освіти є спеціальна психолого-педагогічна підготовка викладачів, психологів, консультантів. Реалізація цих важливих складових спрямована на формування в особистості інтегральних зді-

бностей і якостей. Успішність цього процесу забезпечує перехід зовнішніх впливів у внутрішні регулятори поведінки, які впливають на рівень задоволеності обраною спеціальністю та власну професійну діяльність. Важливим свідченням готовності особистості до професійної діяльності є не лише знання та вміння, а сформовані на їх основі переконання, професійно значущі властивості та здібності.

Відповідно до ст. 11 Закону України “Про вищу освіту” стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу й рівня освітніх і фахових програм підготовки студентів. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форми здобуття освіти. Згідно з Державним класифікатором професій України кваліфікація фахівця визначається рівнем освіти та спеціалізацією. Отже, існує зв’язок між кваліфікацією і рівнем вищої освіти. Сьогодні в Україні встановлено перелік напрямів та спеціальностей фахової підготовки студентів, що налічує 76 програм підготовки бакалаврів і понад 500 спеціальностей у програмах підготовки магістрів.

У сучасних умовах постійного виникнення і закриття вищих навчальних закладів різних форм власності, невизначеності державної політики у сфері вищої освіти, декларативності переходу до європейської системи оцінювання знань студентів тощо, першою й найважливішою передумовою запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів-філологів вважаємо сталий розвиток системи вищої освіти в Україні, оскільки всі інші умови базуються саме на ній.

З огляду на європейську інтеграцію України в процесі навчання англійської мови студентів-філологів

слід переосмислити мету іншомовної підготовки випускника ВНЗ, звернути особливу увагу на формування додаткової мотивації до оволодіння англійською мовою як засобом міжнародного спілкування і послідовно втілювати у навчально-виховний процес вищої школи принципів, що відображають: загальноєвропейські цінності: свободу, демократію, права людини в суспільстві; повагу до загальноєвропейських законодавчих актів про права людини; прагнення до збалансованості інтересів представників різних країн і народів Європи, до проведення спільних акцій, спрямованих на розв’язання екологічних, економічних, соціальних і політичних проблем сучасної Європи і світу; відкритість і толерантність до представників інших культур, готовність вивчати традиції і звичаї інших народів, відмову від упередженого ставлення до іноземців, готовність знайти взаєморозуміння.

В Україні підготовка філологів здійснюється як у класичних, так і в педагогічних університетах. Якщо раніше стандарти підготовки філологів у різних типах університетів відрізнялись на користь класичних, то нині поступово межі зникають. Упродовж двох останніх десятиліть, ставлення до університетської освіти формується не як до фундаментальної і класичної, а як до просвітянської допоміжної сфери [6, с. 136]. Проте за сучасних умов зміни структури знань філологія як наука, що об’єднує вивчення мови, літератури і культури, виконує вкрай важливу роль: пов’язує історичне джерелознавство з мовознавством та літературознавством, уможливорює вивчення історії в контексті, а також поєднує літературознавство і мовознавство при дослідженні стилю твору. Саме тому філолог у широкому розуміння, як фахівець, котрий може про-

фесійно створювати, інтерпретувати та поширювати різноманітні типи текстів, набуває особливої суспільної важливості.

У Європі гуманітарні науки перебувають у практично стабільному стані і не змінюють свого відносно невисокого значення у розподілі студентів за профілями підготовки. Нині в Україні на рівні бакалавра зберігається напрям підготовки “Філологія”, хоча на рівні магістра цей напрям ліквідовано. Відтепер, наприклад, спеціальність “Мова і література (із зазначенням іноземної мови)” належить до галузі знань “Гуманітарні науки”. Відкритим лишається питання кваліфікації магістрів з мовно-літературних спеціальностей, оскільки раніше вона зазначалась як “магістр філології”. Маємо припущення, що відтепер кваліфікація буде зазначатися як “магістр гуманітарних наук”.

Також вважаємо за необхідне враховувати корисний досвід європейських країн у сфері державного управління інтеграційними процесами. Так, органи законодавчої та виконавчої влади повинні створити такі умови функціонування освітніх закладів, які б забезпечували організацію інформаційного і науково-технологічного співробітництва з освітніми інститутами розвинених країн, сприяли б проведенню спільної науково-дослідницької діяльності, навчанню та підвищенню кваліфікації науковців.

Відповідно до вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти щодо рівнів володіння іноземною мовою студенти вищих навчальних закладів повинні “володіти уміньми вільно висловлюватися без суттєвої витрати часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей” [4. с. 24]. У контексті

Рекомендації Ради Європи студент розглядається як суб’єкт, який сам ставить собі мету навчання, а викладач вибирає до нього стратегію досягнення цієї мети. В Рекомендаціях підкреслюється, що мовні навички – це тільки база, інструментарій для досягнення позитивного результату на рівні комунікативних дій, і, наприклад, грамика чи лексика не повинні бути ізольованими від комунікативних цілей об’єктом викладання. Реалізація обраної стратегії, досягнення мети вивчення мови кожним студентом можлива за умов кваліфікованого методичного супроводу з боку викладача іноземної мови, що значною мірою залежить від його компетентності та налаштованості на працю.

Нова мовна політика та оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування потребують інших підходів до методики викладання, удосконалення професійної та іншомовної комунікативної компетенції викладачів, розробки сучасних технологій навчання, оскільки наразі мовна освіта в Україні розглядається як полікультурний полілінгвальний простір.

Статус іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування забезпечується комунікативно орієнтованим підходом до її вивчення. У цьому контексті слід зазначити, що навчання мови – це процес систематичного і послідовного передавання викладачем знань, формування вмінь і навичок у сфері іноземних мов, процес активного й усвідомленого засвоєння їх студентами, процес утворення та закріплення у студентів якостей, необхідних для подальшого професійного саморозвитку: стійке позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, толерантність по відношенню до представників чужої мови та культури, віру у власні сили і здатність

опанувати іноземну мову.

Для іноземної філології існує необхідність провести маркетингові дослідження щодо запиту на конкретні спеціалізації з урахуванням регіональних особливостей. Так, у Черкасах співзасновниками автомобільного заводу “Богдан” є закордонні компанії, тому постійною є потреба у перекладачах з англійської та німецької мов зі спеціалізацією у технічному перекладі в галузі автобудування. Іншою сферою застосування іноземної мови є програми компаній із працевлаштування молодих осіб у Європі та США (Work&Travel, Au-Pair). Зазвичай клієнтами таких компаній є студенти, котрі вивчають іноземну мову як фах, оскільки, у більшості випадків, тільки їхній рівень володіння іноземною мовою є достатнім. У магістратурі доцільно було б запровадити спеціалізацію або, принаймні, спецкурс “Викладання іноземної мови для бажаючих працювати за кордоном” та підготувати викладачів, які б могли працювати на таких курсах і навчати всіх бажаючих, зокрема студентів, інших спеціальностей, іноземних мов з такою метою.

Таким чином, філологічна освіта магістерського рівня має конкретизувати професійну підготовку, отриману в бакалавраті, за допомогою додаткових різноманітних спеціалізацій та орієнтацій. З іншого боку, філологічна освіта магістерського рівня має бути доступною і для тих, хто отримав диплом бакалавра з інших спеціальностей. Насамперед, має бути забезпечена гнучкість міжрівневої зміни філологічних спеціальностей. Так, бакалаврам з іноземної мови і літератури мати бути створені умови для отримання освіти за магістерською програмою з редагування або ж особи, котрі здобули освіту бакалаврського рівня з перекладу, мають бути спро-

можні без проблем здобувати вищу освіту другого рівня за спеціальністю “Літературна творчість”. Звісно, такі особи, що змінюють спеціальність, мають підтвердити свою готовність до навчання, або ж їм можуть бути запропоновані додаткові корекційні курси.

Стратегічною домінантою оптимізації навчально-виховного процесу на факультетах іноземної філології має бути інтеграція та адаптація методологічних принципів та методик навчання до стандартів Європейського освітнього простору. Сутність методики “занурення”, що пропонується для навчання професійно-орієнтованої англійської мови полягає в поетапно-концентричній організації навчального процесу, здійсненні спеціального відбору та структуризації лексики за блок-компактним методом, а також в розробленій системі вправ, спрямованої на розвиток мовленнєвих навичок й умінь в основних видах мовленнєвої діяльності. Термін “занурення” означає мінімальне використання рідної мови або повну її відсутність в процесі навчання професійно-орієнтованої англійської мови. Запропонована методика дозволяє за досить стислий термін (80 – 100 навчальних годин) здійснити цілеспрямований розвиток комунікативних вмінь у професійній сфері. Лексичний аспект передбачає оволодіння 4500 – 5000 лексичними одиницями, а граматичний аспект – засвоєння основних граматичних конструкцій у майже всіх категоріях часу. Концептуальною ідеєю зазначеної методики є створення й підтримка іншомовного професійно-орієнтованого навчального середовища в малих групах спеціалістів (10 – 12 осіб), об’єднаних спільною трудовою діяльністю у відповідній сфері. Умови такого іншомовного професійно-орієнтованого навчального середовища

сприяють успішній реалізації основних принципів інтенсивного методу навчання (принцип особистісного спілкування, принцип колективної взаємодії, принцип концентрованої організації навчального матеріалу) для активізації іншомовної мовленнєвої діяльності кожного члену малої навчальної групи.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, можемо зробити наступні висновки: до основних передумов запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів філологічних спеціальностей слід віднести: сталий розвиток системи вищої освіти в Україні;

розширення мобільності студентів та персоналу; реалізацію нової мовної політики, що передбачає оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування; переосмислення мети вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах; компетентність викладача англійської мови. У даній статті не вичерпуються всі питання, пов'язані з педагогічними засадами запровадження європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів філологічних спеціальностей. Подальших досліджень потребують шляхи реалізації виявлених засад у навчально-виховному процесі вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти // Вища освіта України. – 2002. – № 1. С. 54 – 59.
3. Вхідження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж.: аналіт. звіт / Кер. авт.кол. Т.Ф. Фініков; Міжнарод. благод. фонд "Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики". – К.: Таксон, 2012. – 54 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва // К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Семенов О. М. Сьогодення філологічних професій: соціальне замовлення чи реалізація особистісних потреб / О. М. Семенов // Вісник Черкаського університету (Серія: педагогічні науки). – Черкаси: вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – Вип. 186. – С. 135 – 139.

КИРИЧЕНКО В.Г.,
викладач, кафедра української
літератури, українознавства та
методики їх навчання, Уманський
державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті описано досвід організації дозвілля студентів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Робота проводиться на засадах українознавства. З метою якнайбільшого охоплення та зацікавлення студентів українською народною культурою, традиціями, мистецтвом при науково-дослідній лабораторії створено студентське наукове фольклорне товариство імені Хрисанфа Яциуржинського, майстер-класи «Театр Слова», «Української вишивки», театр-студію «Вербечка», народний аматорський колектив «Софія», літературне об'єднання імені М. П. Бажана.

Ключові слова: дозвілля, студентська молодь, українознавство, дозвілєва діяльність.

В статье описывается опыт организации досуга студентов Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины. Работа проводится на основе украиноведения. С целью охвата как можно большего количества студентов и повышения их интереса к украинской народной культуре, традициями, искусствами при научно-исследовательской лаборатории создано студенческое научное фольклорное объединение имени Хрисанфа Яциуржинского, мастер-классы «Театр Слова», «Украинской вышивки», театр-студия «Вербечка», народный аматорский коллектив «София», литературное объединение имени Н. П. Бажана.

Ключевые слова: досуг, студенческая молодежь, украиноведение, деятельность во время досуга.

Ukrainian educational reform requires new ways for quality improvement of education of students. It is impossible to solve this problem without rethinking the traditional theory and practice of educational process, thorough research of domestic and foreign pedagogical traditions and analysis of modern achievements of psychological and educational science. The organization of youth's leisure activities requires special attention especially because very soon these people would participate in the socio-economic, political and cultural life of Ukrainian society. All these improve the quality of theoretical knowledge and also prepare them for active practical work and creativity. The author of the article describes the experience of organization of leisure of students in Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. All this work is carried out on the basis of Ukrainoznavstvo. In the science and research laboratory for helping students to enlarge the knowledge in national culture, traditions, art and folk lore were created folk lore scientific society named after Khrysanf Yashchurzhynskyi, master classes «Theater of the Word» and «Ukrainian Embroidery», theater-studio «Vervechka», national amateur ensemble «Sofia», literary association named after M. P. Bazhan.

Підготовка студентів до організації дозвіллевої діяльності школярів – це спеціально організована система навчальних, і виховних заходів. Їх мета – поглиблення і розширення знань, умінь і навичок, отриманих у процесі навчання, формування творчих здібностей, наукових інтересів та інших умінь і навичок, які можуть бути використані у подальшій професійній діяльності.

За С. Кримським визначає діяльність, як механізм, що «згортає майбутнє в минуле, перетворює його в досвід життя та розгортає життя в нові обрії прийдешнього» [2, с. 49]. Такі параметри – досвід – проект, минуле – майбутнє визначають рівень активності людини. Таким чином «діяльність людини має матеріальний, предметний та потенційний аспекти» [2, с. 49].

У результаті розмірковувань та аналізу наукових праць вчений робить висновок: «діяльність – це зміна енер-

гетичного чи речового статусу об'єктів чи їх інформаційних ресурсів, яка характеризується: а) перетворенням потенційного в актуальне; б) трансформацією зовнішнього у внутрішнє; в) єдністю опредмечування та розпредмечування; г) прийняттям та реалізацією рішень, тобто вибором варіантів» [2, с. 49].

В. Пічі підкреслює, що діяльність, яка здійснюється у вільний час та за допомогою якої задовольняються безпосередні фізичні, психічні та духовні потреби, в основному відновлюючого характеру називається дозвіллям, вчений наголошує, що «на відміну від природної основи відновлення сил людини – це специфічний засіб регенерації таких сил» [3, с. 13].

Автори сучасних фундаментальних праць з підготовки вчителя у системі вищої педагогічної освіти, формування особистості педагога-вихователя (Ф. Гоноболін, І. Зязюн, А.

Капська, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, С. Сисоева, А. Щербakov, Н. Щуркова та ін.) відзначають важливість організаторських умінь і навичок у діяльності вчителя, необхідність пошуку ефективних шляхів і засобів оволодіння ними, а також вказують на недостатню розробленість цієї проблеми, особливо щодо організації дозвілля молоді.

Сьогодні перед педагогами і батьками постає надважливе завдання – зробити так, щоб дозвілля дітей, проходило розумно, сприяло розвитку їхніх особистісних якостей, потреб і творчих нахилів. Тому особливе значення набуває педагогічно цілеспрямована організація дозвіллевої діяльності молоді, у позанавчальний час, у вихідні дні та під час канікул.

Як писав Я. Коменський: «Необхідно захищати молодь від усіх проявів моральної деградації, як, наприклад, дурних товаришів, розбещених розмов, пустих та беззмістовних книжок (оскільки приклади пороків, які сприймаються очима або вухами є отрутою для душі) і, нарешті, неробства, щоб діти від неробства не навчилися робити погане або не отупіли розумово. Краще, щоб вони завжди були зайняті якоюсь роботою, або розвагою, тільки б не піддавалися неробству» [1, с. 233].

Тому в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини дозвіллева діяльність будується на принципах зацікавленості і добровільної участі в ній, вона є логічним продовженням аудиторних занять, іде паралельно з ними. Така робота, базуючись на індивідуальних нахилах та інтересах, приєє розумовому, естетичному і фізичному розвитку, задовольняє культурні запити та сприяє наповненню, вільного від занять, часу корисною діяльністю. При визначенні змісту, форм і напрямів роботи з під-

готовки майбутніх вчителів-філологів до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів увага звертається на те, якими знаннями і навичками повинні володіти студенти для успішного використання їх у подальшій роботі. При цьому до уваги береться зміст та вимоги шкільних програм з української літератури, українознавства, української мови та позакласної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

У процесі з'ясування змісту підготовки майбутніх вчителів-філологів до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів використовувалися:

- державні документи і програми з різних навчальних дисциплін;
- місцеві потреби та можливості навчального закладу;
- запити сучасної національної школи.

У процесі роботи розглядалися загальні відомості про традиційну дозвіллеву культуру українців, локально-територіальні особливості мови, традиційної побутової культури, творчості та обрядовості, народного мистецтва нашого народу.

Засвоєння знань з окресленої проблематики відбувається на пізнавальному та прикладному рівнях. Студенти не тільки отримують або розширюють отримані на заняттях знання, а й використовують їх як у повсякденному житті, так і у практичній роботі з учнями під час практик.

За формами організації дозвіллевої діяльності, роботу можна поділити на масову, гурткову та індивідуальну.

Найрізноманітнішою є індивідуальна робота, оскільки вона включає в себе підготовку доповідей, рефератів, виготовлення посібників, виробів декоративно-прикладного мистецтва, виконання найкращих зразків усної народної творчості українського народу.

Індивідуальна	 Проблемні група Робота в науково-дослідній лабораторії «Етнологія Черкаського краю» Робота над роллю у фольклорному театрі Робота над роллю в гуртку «Українська народна іграшка Східного Поділля» Робота над піснею в народному ансамблі «Софія» Робота над виробом в майстер-класі «Український народний рушник» Робота над темою дослідження у студентському науковому фольклорному товаристві імені Хрисанфа Ящуржинського
Гурткова	 Гурток «Українська народна іграшка Східного Поділля» Майстер-клас «Театр Слова» Гурток «Український народний рушник» Студія «Вервечка» Народний аматорський колектив «Софія» Діяльність у студентському науковому фольклорному товаристві імені Хрисанфа Ящуржинського Участь у пошукових експедиціях Фольклорний театр
Масова	 Народознавчі свята, вечори, концерти Семінари Конференції Виставки Зустрічі

Гурткова відзначається малою кількістю учасників та досить сталим складом, працює регулярно за графіком – у визначені дні і години, відносною тривалістю існування групи.

Масова робота характеризується нерегулярністю та епізодичністю кожного заходу та великою кількістю учасників.

Усі форми роботи між собою тісно пов'язані. Наприклад гурток може поєднувати індивідуальну роботу та масові заходи, як-от конференції, вечори, концерти тощо. Тому у нашому дослідженні ми виходили з того, що дана робота багатогранна і передбачає єдність навчальної та виховної мети. На досягнення успіху були спрямовані такі методи підготовки студентів: розповідь, бесіда, демонстрація, спостереження, досліди, вправи, практична робота тощо. Так, метод розповіді використовували не тільки на заняттях, а й у поза аудиторній роботі, у процесі підготовки та проведення масових заходів, на заняттях гуртків, проблемних груп, майстер-класів.

Студенти отримують не тільки теоретичні знання, а й практичні навички та досвід, який допоможе їм у подальшій педагогічній діяльності: виготовлення одягу (сорочка, пояс), іграшок, вишивання предметів побуту тощо.

Прояв творчих можливостей студента при підготовці до організації дозвілєвої діяльності визначається, за дослідженнями С. Сисоевої, природженими задатками, особливостями нейрофізіологічної сфери; творчими уміннями, які пов'язані з природженими задатками, набутиим досвідом, організацією сенсорних і моторних полів мозку; спрямованістю на творчу діяльність; характерологічними особливостями [4], а також відповідно організованим навчальним процесом.

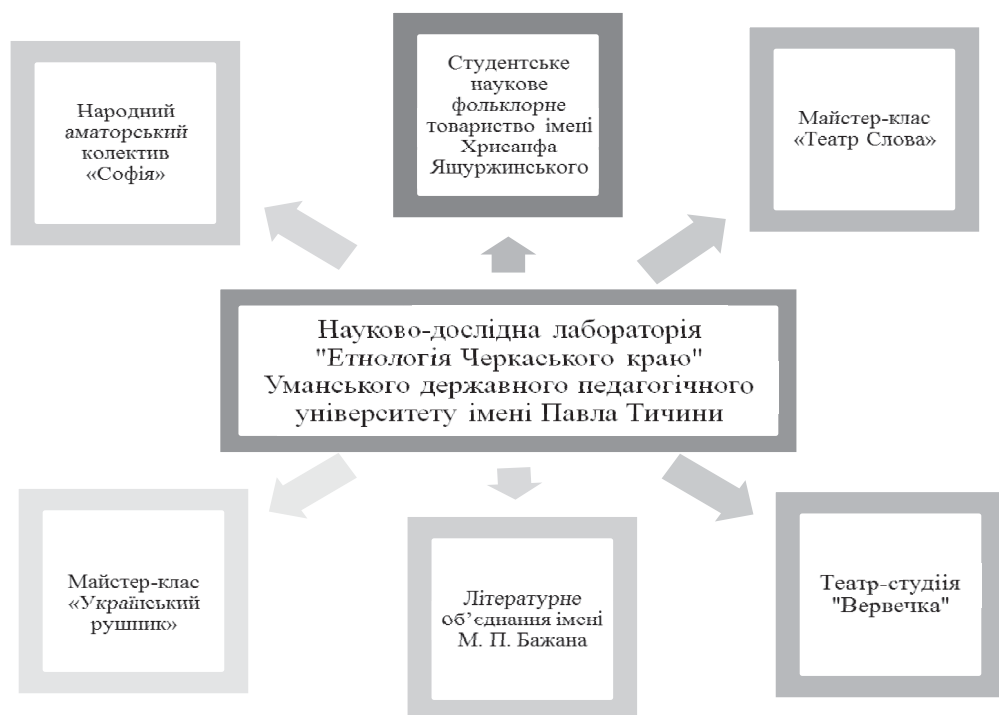
Фундаментом у системі підготовки студентів до організації дозвілєвої роботи школярів на засадах українознавства стала діяльність співробітників науково-дослідної лабораторії «Етнології Черкаського краю» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Діяльність лабораторії спрямована на:

- фіксацію та дослідження фольклору історичної Уманщини;
- вивчення культури та побуту історичної Уманщини;
- знайомство й оволодіння студентами окремими видами декоративно-прикладне мистецтво історичної Уманщини;
- дослідження традицій родинного виховання в етнопедagogічній традиції історичної Уманщини;
- українознавство в освітньому просторі історичної Уманщини.

У процесі пошукової експедиційної роботи, яка охоплює всі розділи фольклору (календарно-обрядову та родинно-обрядову творчість, героїчний епос, балади, ліричні пісні, казкову прозу, історичну прозу, пареміографію, дитячий фольклор) та етнології (народні промисли і ремесла, народне житло, вбрання, харчування, народні знання, світоглядні уявлення і вірування, звичаї, традиції й обряди) студенти оволодівають навичками збирацької діяльності. Вони вивчають інформацію про історію досліджуваного села, його відомих жителів, носіїв фольклорної пам'яті.

Співробітниками науково-дослідної лабораторії здійснюються теоретичні та методологічні дослідження з проблем національного виховання. Розроблена модель організації дозвілєвої діяльності студентської молоді в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини,



базується на ідеях відновлення традиційної системи виховання та співвіднесення її з вимогами ХХІ століття. При кафедрі української літератури, українознавства та методик їх навчання та на базі науково-дослідної лабораторії «Етнологія Черкаського краю» створено студентське наукове фольклорне товариство імені Хрисанфа Яшуржинського, «Театр Слова», народний аматорський колектив «Софія», студію «Вервечка», науково-методичний центр «Дослідження вишивки Східного Поділля», літературне об'єднання імені М. П. Бажана.

У 1998 році було створено студентське наукове фольклорне товариство імені Хрисанфа Яшуржинського (керівник – канд. пед. наук, професор, зав. кафедри української літератури, українознавства та методики їх навчання, зав. лабораторією «Етнологія Черкаського краю» Сивачук Наталія Петрівна). Робота якого спрямована

на формування основ загальної наукової культури, дослідницьких умінь і навичок студентів, виявлення здібних студентів, які здатні творчо мислити, залучення їх до різних форм наукової діяльності, популяризація їх науково-дослідної роботи. Разом зі співробітниками лабораторії студенти активно займаються пошуково-дослідною роботою, результати якої представляють на регулярних та виїзних засіданнях і наукових семінарах у загальноосвітніх школах сіл історичної Уманщини, на засіданнях науково-дослідної лабораторії «Етнологія Черкаського краю». Результатами їхньої пошукової роботи є курсові та кваліфікаційні (бакалаврські, дипломні та магістерські) роботи, написані за матеріалами фольклорної та етнографічної практик, що зберігаються у фондах лабораторії.

Також на зібраннях студенти зустрічаються із народними виконавцями, кобзарями М. Ковалем та Я.

Крисько, ансамблем із с. Кочержинці Уманського району, провідними вченими та мистецтвознавцями: С. Павлюком, Ю. Шиловим, М. Дмитренком, Г. Горинь, Є. Сявавко, Н. Кочережком та ін..

З 1998 року діє *літературне об'єднання імені М. П. Бажана*, керівник – член Національної спілки письменників, доцент кафедри української літератури та українознавства Павленко Марина Степанівна.

Учасниками літоб'єднання постійно проводяться зустрічі з видатними письменниками та літературознавцями: І. Драчем, С. Зінчуком, М. Слабошпицьким, В. Хитруком; поетами Уманщини О. Діденко, В. Дігтяр, Є. Сухиною, О. Павленко, Л. Шабаліною та іншими, а також з представниками видавництв «Смолоскип», «Грані-Т», «Каменяр», «Юніверс» тощо.

Традиційними є різноманітні літературні конкурси, присвячені Тарасові Шевченкові, Миколі Бажанові, Павлові Тичині та ін..

Твори студентів друкуються в альманасі «Садова, 28», а також університетській, регіональній та всеукраїнській пресі.

Нещодавно, у 2012 р., учасниками літоб'єднання було започатковано літературні мандрівки в різні куточки України. Уже відвідано батьківщину Василя Стуса, Хрисанфа Ящуржинського, Олександра Де, Василя Доманицького.

Народний аматорський колектив «Софія», створений у 1999 році, у його складі – студенти мистецько-педагогічного (спеціалізація – українознавство) та філологічного факультетів. Колектив очолює доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання, заслужений працівник культури України Семенчук Василь Васильович.

Колектив здійснює активну концертну діяльність, є лауреатом обласних та Всеукраїнських фестивалів, пропагує українську народну пісенну культуру.

Основу репертуару становлять українські народні пісні в близькоавтентичному виконанні (фольклорно-репродуктивний спів) та в обробках, переважну їх більшість записано на Уманщині під час фольклорно-етнографічних експедицій та твори українських композиторів. Для колективу характерні чистота і злагодженість звучання, висока виконавська культура і художній смак.

У 2008 році було створено *майстер-клас «Театр Слова»*. Його керівники – кандидат педагогічних наук, професор, зав. кафедри української літератури, українознавства та методики їх навчання Сивачук Н. П. та старший викладач Снігур І. М..

У центрі інтересів учасників майстер-класу «Театр Слова» – спільна потреба реалізувати свій творчий потенціал, прилучитися до етичних цінностей, закладених у мистецтві слова.

Традиційно, учасники майстер-класу беруть активну участь у концертних дійствах, творчих вечорах і презентаціях, в урочистих відкриттях наукових конференцій і семінарів різного рівня.

З метою підвищення рівня літературної освіти студентів та урізноманітнення їх дозвілєвої діяльності у 2009 році було започатковано проведення регіонального конкурсу читців-декламаторів поезії Т. Г. Шевченка, в якому бере участь не тільки студентство, а й учні загальноосвітніх шкіл міста та району. З 2014 року конкурс набув Всеукраїнського рівня.

У тому ж році створюється *театр-студія «Вервечка»*, керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Тереш-

ко Інна Григорівна. Студія об'єднала талановиту студентську молодь факультету, не байдужу до народної творчості, шанувальників фольклору, цінителів народного хореографічного мистецтва. Учасники вивчають і відтворюють на сцені і в житті автентичні українські танці, народні обряди рідного та календарного циклів.

У репертуарі колективу українські народні обрядові пісні, фрагменти обрядів «Весілля», «Стрітіння», «Колодія», свят «Івана Купала», «Калити», «Коляди», розваги української молоді «Вечорниці» та «Вулиця», жінок – «Годенки», відтворення традиційного уманського ярмарку та інші, зібрані під час фольклорних, етнографічних практик та експедицій.

У 2012-му році тут було започатковано роботу майстер-класу з вишивки «*Український рушник*» (керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мамчур Наталія Сергіївна), учасники якого відтворюють знайдені студентами-філологами в етнографічних експедиціях старовинні рушники, жіночі та чоловічі сорочки тощо.

Роботи студентів є не лише надбанням факультету і університету загалом, поширеною формою роботи є також виставкова діяльність. Традиційними стали презентації доробку центру на щорічних виставках, приурочених до Дня незалежності та до Дня міста, що проходять в центральному парку міста Умань.

У 2013 р. з ініціативи телекомпанії «Умань» спільно з виконавчим комітетом Уманської міської ради та науково-методичним центром «Дослідження народної вишивки Східного Поділля» було проведено телеконкурс «Вишивана Умань», приурочений до святкування 60-річчя Черкаської області та 200 річниці від дня народження Тараса Шевченка. Серед пе-

реможців – учасники майстер-класу з вишивки «Український рушник» факультету української філології.

Лабораторія сприяє формуванню й утвердженню особистісно зорієнтованої педагогіки, формує за допомогою сучасних освітніх технологій новий тип масової педагогічно-мовленнєвої практики.

У студентів формуються стійка мотивація в оволодінні мистецтвом красномовства; вміння і навички доцільно користуватися засобами мови в різноманітних ситуаціях спілкування; індивідуальний ораторський стиль; розвиваються інтелектуально-креативні здібності, їх прагнення до творчого осягнення вершин української культури й мистецтва слова; виховується потреба безперервно вдосконалювати власне мовлення.

Під керівництвом досвідчених викладачів, студентами проводиться науково-дослідна робота:

а) педагогічні працівники, які володіють риторичною майстерністю, навчають їх аналізувати та нормувати власну роботу, спостерігати та фіксувати результати, створювати власні навчальні, розвивальні методики й адаптувати їх для масової практики і т. п.;

б) зустрічі з провідними вченими, запрошеними ззовні;

в) зустрічі та співпраця з аспірантами, які працюють над дисертаціями з проблем, що відповідають проблематиці досліджень лабораторії;

г) викладачі керують роботою студентів над написанням курсових та кваліфікаційних робіт, а також інших дослідницьких робіт;

д) співробітники лабораторії співпрацюють зі студентами, що мають інтерес і здібності до проведення науково-дослідної роботи з проблем, розроблюваних лабораторією.

На факультеті також діють численні наукові гуртки та проблемні групи. На зібраннях студенти обговорюють актуальні питання освіти, літературо- та мовознавства.

Традиційними стали вечори та свята на українознавчу тематику: «Андерівські вечорниці», «Водіння Кози», «Вертеп», «А вже весна скресла», «Покрова», «Ярмарок» тощо.

Таким чином, в Уманському державному педагогічному університеті значна увага приділяється організації студентського дозвілля, його урізноманітненню. Організоване на українознавчих засадах дозвілля молоді засвідчило, що воно в повній мірі відповідає дозвілєвим пріоритетам студентства, співзвучне їхнім інтересам, психолого-педагогічним особливостям, сприяє реалізації пізнавальної,

творчої, розважальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної діяльності, розширенню дозвілєвого репертуару та формуванню навичок виконання фольклорних творів та проведенню українознавчих свят.

Втім, проблема організації дозвілля молоді потребує подальшого дослідження та висвітлення таких її аспектів, як позааудиторна діяльність студентів на засадах українознавства, активізація пошукової науково-дослідної роботи щодо збирання, дослідження та збереження зразків духовної та матеріальної культури українців, а також формування в майбутніх учителів умінь та навичок в організації шкільних гуртків, театрів, студій та проведення виховних заходів українознавчого спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Коменский Я. А. Великая дидактика. – Т. 1. – Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с.
2. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / С. Кримський. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
3. Пичи В.М. Свободное время: тенденции и проблемы развития: Автореф. дис.... д-ра социол. наук: 22.00.04/ АН Украины, Институт социологии. – К., 1992. – 39 с.
4. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : Монографія. – К.: Поліграф книга, 1996. – 406 с.

КОБРЮШКО О.О.,
асистент, кафедра ботаніки та
екології КП ДВНЗ КНУ,
м. Кривий Ріг

ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРИРОДООХОРОННИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО - ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглядається та науково обґрунтовується можливість застосування новітніх мультимедійних технологій в процесі формування природоохоронних інтересів студентів природничих факультетів під час навчально-польової практики, зокрема можливість використання пристроїв мобільного інтернету, спеціальних програм, інтернет-ресурсів та електронного гербарію в межах виконання групових та індивідуальних завдань польових практик з систематики рослин та екології.

Ключові слова: природоохоронні інтереси, студенти природних факультетів, навчально-польові практики, мобільний інтернет, електронний гербарій.

В статье рассматривается и научно обосновывается возможность применения новейших мультимедийных технологий в процессе формирования природоохранных интересов студентов естественных факультетов во время учебно-полевой практики, возможность использования устройств мобильного интернета, специальных программ, интернет ресурсов и электронного гербария в рамках выполнения групповых и индивидуальных заданий полевых практик по систематике растений и экологии.

Ключевые слова: природоохранные интересы, студенты естественных факультетов, учебно-полевые практики, мобильный интернет, электронный гербарий.

The paper considered and scientifically justified by the possibility of using the latest multimedia technologies in shaping environmental

© КОБРЮШКО О.О., 2015

interests of students in the Science Faculties teaching - field practice, including the use of devices mobile internet, special programs, online resources and electronic herbarium within the execution group and individual tasks of field practices of plant systematics and ecology.

Key words: *environmental interests, natural faculties, students, teaching - field practices, the mobile Internet, e herbarium.*

Постановка проблеми. Сучасні умови та розвиток технологій створюють нові специфічні умови організації навчального процесу у відповідності до нових стандартів. Мультимедійні засоби зайняли своє окреме місце в процесі навчання та доступу інформації. Доступність різних видів пристроїв з мобільним доступом до мережі інтернет з технологіями 3G та EDGE дозволяють отримати доступ до всесвітньої мережі в будь якій точці де є покриття мережі оператора. Таким чином студенти отримують можливість користування не тільки друкованими джерелами, а й спеціальними програмами та ресурсами, які дозволяють за умов знання методики та певної теоретичної бази застосовувати їх для вирішення індивідуальних та групових завдань передбачених програмою польової практики.

Організація та проведення польових практик в сучасних умовах потребують від розробника програми певної системи знань та вмінь не тільки, як фахівця предметника (знання специфіки курсу, методик, району проведення досліджень, екологічної специфіки регіону тощо), але і знань щодо доступних інтернет ресурсів, які істотно полегшують та урізноманітнюють виконання поставлених завдань.

Формування природоохоронних інтересів у студентів природничих

факультетів в умовах польових практик є проблемою дуже специфічною, яка вимагає урахування багатьох компонентів та вирішення багатьох проблем які виступають її складовими.

По – перше, необхідною умовою формування природоохоронних інтересів виступає наявність теоретичної бази знань з багатьох біологічних дисциплін. По – друге, необхідним є специфічний натуралістичний підхід до пізнання світу та оточуючого середовища в сучасній системі освіти та усіма доступними засобами. По – третє, дуже важливим є вміння студентів реалізувати завдання польової практики не тільки в межах отримання практичних навиків польових досліджень, а і вміння застосовувати в камеральній роботі сучасні мультимедійні та інтернет технології. По – четверте, необхідно створити особливі умови навчально – виховного процесу котрі сприятимуть подальшій реалізації природоохоронних інтересів студентів в їх майбутній професійній діяльності як вчителя предметника.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна дійсність створює суворі передумови необхідності формування природоохоронних інтересів майже у всіх галузях та напрямках сучасної професійної освіти. Необхідність співвідношення власних потреб та інтересів з турботливим та дбайливим ставленням до оточуючого

навколишнього середовища виступає одним з головних компонентів виховання свідомої та гармонійно розвинутої особистості. Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті визначається, що пріоритетом розвитком освіти є впровадження сучасних інформаційно – комунікаційних технологій, які забезпечують вдосконалення навчально – виховного процесу, доступність і ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності і інформаційному суспільстві [1, ст.2]. Слід також зауважити, що природоохоронні інтереси та природоохоронна діяльність виступають окремим напрямом екологічного виховання та є окремим напрямом в сучасній екології.

Важливою складовою формування природоохоронних інтересів майбутніх вчителів біології виступає комплексна навчально – польова практика, яка виступає практичною реалізацією теоретичного курсу майже з усіх дисциплін, а особливо з анатомії і морфології рослин, систематики, фізіології та екології. В рамках формування природоохоронних інтересів майбутніх вчителів біології в межах навчально – польової практики засобами комп'ютерних технологій можливі декілька основних напрямів, головні з яких: мультимедійна та електронна підтримка програмного курсу навчально – польової практики (електронні підручники, методичні розробки, енциклопедії, словники тощо), інший напрям спеціалізована розробка індивідуальних та групових завдань, які передбачають окрім стандартної звітної документації (гербарії, щоденники, анотовані списки та ін.) електрону звітність, яка містить, як фото звіти так і геолокаційну прив'язку місцевості проходження практики.

Основна проблематика полягає

в недосконалості існуючих програм навчально – польових практик підготовки майбутніх вчителів біології з урахуванням системи формування природоохоронних інтересів та екологічної культури та відсутності системного підходу у використанні новітніх мультимедіа та інтернет технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій яких започатковано розв'язання даної проблеми. Теоретичний аналіз наукової літератури відповідно до визначеної проблематики (С. Дерябо, С. Іващенко, Л.Подгрная, І. Пономарьова, В. Ясвин та ін.) свідчить про неповноцінне та недосконале використання ресурсу та потенціалу різних видів навчально – польових практик у підготовці сучасного вчителя предметника та екологічно – свідомого громадянина. В той самий час навчально – польові практики виступають основною складовою взаємодії теорії та практичної діяльності в здійсненні якої відбувається перетворення досвіду та пізнання та одночасно відбувається їх вдосконалення. В роботах О. Абдуліної, О.Глебова, Л. Кондрашової, В. Сластьоніна та ін. акцентується увага на тому, що процес формування вчителя професіонала та громадянина доволі складний та суперечливий, що вимагає вдосконалення всіх складових професіоналізма серед яких досить важлива роль природоохоронних інтересів.

В роботах С. Алексієнко, Н. Білецької, М. Голавцової, Л. Міронець та ін. розкривається можливість та необхідність застосування сучасних комп'ютерних технологій в навчальному процесі підготовки вчителя біолога, а також в його майбутній педагогічній діяльності.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті полягає в конкретизації сутнісних характеристик природо-

охоронних інтересів вчителів біологів, та розкритті теоретичних засад використання новітніх технологій мультимедіа та інтернет у формуванні природоохоронних інтересів майбутніх учителів під час польових практик, обґрунтовуються виховні й розвиваючи функції польових навчальних практик, специфічні методики та завдання її організації та проведення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування природоохоронних інтересів майбутніх вчителів біології процес доволі складний та багатокомпонентний, особливу роль в якому відіграє мотиваційна складова. Можливість реалізації процесу формування напряду залежить від комплексу теоретичних та системних знань з багатьох дисциплін та напрямів природничого та соціального циклу. Тільки лише маючи певну систему уявлень та знань про оточуюче середовище його функціонування та наслідки людської діяльності можливе виникнення потреб щодо охорони та захисту природи.

Природоохоронний інтерес характеризує вчителя, як свого носія здатного не тільки засвоїти наукові природничі знання але і побудувати свої взаємовідносини з оточуючим середовищем з реалізації професійно – екологічних задач. Комплексність природоохоронного інтересу визначає багатоаспектність його змісту, структурними компонентами якого виступають емоції, уявлення, відчуття та мислення.

Пізнавальна складова формування природоохоронних інтересів полягає в бажанні розуміння процесів та механізмів взаємодії людини та оточуючого середовища, як середовище існування. Чим більша система знань та явлень людини про природу тим раціональніше їх взаємодія.

Морально естетична складова формування інтересу може бути у вигляді бажання досягнути найбільшої продуктивності в навчально-виховному процесі, в усвідомленні особистої відповідальності за діяльність або бездіяльність у сфері охорони природи емоційна складова, як суб'єктивний інтерес в пізнанні природи та її взаємодії з людиною.

Одним з засобів формування природоохоронного інтересу є навчально – польова практика, яка забезпечує зміну акцентованості з механізмів засвоєння практичних вмінь та навичок на усвідомлену діяльність з формування ціннісних мотивів та потреб, щодо реалізації природоохоронної діяльності в своїй практичній діяльності, як вчителя предметника. Найважливішим завданням польової практики, як засобу формування природоохоронних інтересів є поєднання цих двох складових в єдину систему формування вчителя предметника та екологічного свідомого громадянина.

Сучасний розвиток мультимедійних та інтернет технологій дозволяє суттєво полегшити, а по де куди вивести на якісно новий рівень процес отримання практичних знань, вмінь та навичок, особливо в процесах визначення об'єктів природи в реальних умовах.

На сьогодні існує досить багато ресурсів та спеціалізованих програм, які дозволяють за наявності теоретичних знань та уявлень досить швидко визначити об'єкт живої природи його роду та виду приналежність та отримати його біологічну та екологічну характеристику.

Враховуючи досить широкий спектр можливостей зокрема з засобів реалізації навчальної програми, засобів електронного контролю, можливостей виконання індивідуальних

та групових завдань виникає потреба систематизації уже наявних розробок та навчальних програм, щодо можливостей використання планшетних комп'ютерів, кишенькових персональних комп'ютерів та інших мобільних пристроїв, що дозволяють використовувати їх в польових умовах, а також створення та розробки нового програмного забезпечення та навчально – методичного за для оптимізації навчально – пізнавального процесу, зручності використання, відкритого доступу до електронних баз, бібліотек тощо.

Узагальнюючи теоретичний та практичний досвід організація та проведення навчально – польових практик з систематики, анатомії та морфології рослин, екології та фізіології рослин можна виділити декілька важливих проблем щодо впровадження новітніх технологій у підготовку фахівця предметника та формування в нього природоохоронних інтересів.

По – перше, однією з найголовніших проблем реалізації впровадження комп'ютерних та інтернет технологій в навчальний процес вищої школи та зокрема процес організації навчальних практик є: недосконалість навчально – методичних програм курсів дисциплін, щодо реалізації теорії в практичних умовах.

По – друге, визначальною умовою впровадження інтернет технологій та засобів виступає їх доступність та вартість (можливість забезпечення групова та індивідуальна), а також, що є визначальним пристосованість до використання пристроїв в польових умовах (певна автономність, мобільність, низька вага, пило та волого захищеність).

По – третє, наявність знань та умінь, щодо користування комп'ютерними засобами, знання специфіки їх опера-

ційних систем.

По – четверте, наявність у студентів необхідного мінімуму знань з теоретичного курсу та здатність до аналітичного мислення (як приклад необхідність знань ознак рослин з анатомії та морфології для визначення систематичного положення рослини за допомогою електронного гербарію та ін.).

Аналізуючи існуючі програми навчально – польових практик з профільних дисциплін курсу підготовки вчителя біології можливо чітко визначити їх орієнтацію на застосування в процесі їх проведення, та в наступному камеральній обробки отриманих практичних матеріалів тільки лише у вигляді дидактичного матеріалу (визначники, методичні розробки тощо).

За для можливості реалізації стимулювання природоохоронних інтересів майбутніх вчителів біології в процесі польових практик необхідно привести у відповідність систему навчального процесу системі закономірностей навчання враховуючи пріоритетну роль теоретичних знань, також необхідною передумовою виступають єдність освітньої розвиваючої та виховної функції навчання з застосуванням можливостей сучасних технологій.

Окремо слід зупинитися, на можливостях які створюють сучасні мультимедіа технології, щодо системи контролю рівня засвоєності матеріалу, рівня самопідготовки та звітності.

Слід зазначити, що використання інформаційно – комп'ютерних технологій в процесі навчання, а особливо в процесі реалізації на практиці теоретичного курсу суттєво стимулює та покращує рівень самостійної роботи майбутніх вчителів, створює умови сприяння самореалізації та самоконтролю, суттєво розширює обсяги доступної навчальної інформації, акти-

візує пізнавальну діяльність студентів дозволяє отримати практичні навички роботи в польових умовах, як певної наукової діяльності та дозволяє накопичити певний досвід.

Враховуючи вище зазначене стає зрозумілим, що виходячи з визначення інтересу, як активної пізнавальної направленості людини на той чи інший предмет або явище діяльності пов'язаного звичайно з позитивно - забарвленим ставленням до пізнання об'єкта чи до засвоєння тієї чи іншої діяльності [4]. У вирішенні поставлених задач виходячи з визначення інтересу, як суб'єктивно психологічної характеристики особистості майбутнього вчителя – біолога у відповідності з об'єктивними характеристиками педагогічної професії та природоохоронної діяльності з'ясовується динаміка інтересу в залежності від об'єктивних умов існування та цілеспрямованість його формування можливе з урахування його психологічної сутності з позиції взаємодії людини та природи.

Використання в цьому процесі сучасних технологій особливо в умовах

тісної взаємодії з природою яке можливо лише на польових практиках на нашу думку створює досить сприятливі умови не тільки для процесу пізнання навчання та реалізації теоретичного курсу але й надає необмежені можливості отримання емоційного та психологічного досвіду роботи з матеріалом живої природи.

Сучасні реалії та доступність технології дозволяють вивести сучасну систему освіти у вищій школі на якісно новий рівень.

Висновки. Таким чином, усвідомлення сутнісних характеристик природоохоронного інтересу як важливого показника професіоналізму вчителя біолога та оптимальне використання новітніх можливостей та ресурсів навчально – польових практик в його формуванні, а також гармонізація взаємодії суспільства і природи, як основи професійного становлення особистості виступають важливим підґрунтям конкурентоздатності майбутніх спеціалістів та успішності їх професійного та кар'єрного зростання в сфері навчання та в майбутній професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексієнко С. Інноваційні технології навчання як засіб розвитку творчої активності учнів / С. Алексієнко // Біологія. Шкільний світ. – 2010. - № 10. – с. 2-5.
2. Білецька Н. Комп'ютерна підтримка формування основ наукового мислення в учнів під час вивчення біології / Н. Білецька // Рідна школа. – 2008. - № 7-8. с. 53-56.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, Ясвин В. А. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 480 с.
5. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. – К. : Выща школа, 1998.

КОСТЮК О.О.,
аспірантка, кафедра психології
та педагогіки,
Національний університет
«Острозька академія»,
м. Острог

РОЗУМІННЯ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ У СУЧАСНІЙ ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті проаналізовано погляди сучасних вітчизняних науковців на сутність гендерного виховання та його специфіку: мету, завдання, принципи, зміст та очікуваний результат впливу на вихованців. Розкрито три основних підходи українських дослідників до визначення гендерного виховання. Сформульовано спільні та відмінні риси у баченні вітчизняних гендерологів стосовно особливостей впровадження гендерного виховання в школах.

Ключові слова: гендер, гендерне виховання, гендерна освіта, гендерний компонент, гендерна рівність.

В статье проанализированы взгляды современных отечественных ученых на сущность гендерного воспитания и его специфику: цель, задачи, принципы, содержание и ожидаемый результат влияния на воспитанников. Раскрыто три основных подхода украинских исследователей к определению гендерного воспитания. Сформулировано общие и отличные черты в видении отечественных гендерологов касательно особенностей внедрения гендерного воспитания в школах.

Ключевые слова: гендер, гендерное воспитание, гендерное образование, гендерный компонент, гендерное равенство.

The article analyses views of modern Ukrainian scholars on the essence of gender education and its peculiarities, such as aim, objectives, guiding principles, content and expected result upon students. Three major approaches of Ukrainian scientists to definition of gender education are determined. Similarities and differences in their perspectives on implementation of gender education in schools are highlighted.

It is inferred that there has formed three main approaches of Ukrainian scientists to understanding the meaning of gender education. The first approach stipulates that gender education is the process of formation of social and cultural mechanisms, construction of the roles of men and women and psychological personal traits which are demanded by society; the second approach presupposes that gender education is the influence on subconsciousness aimed at teaching egalitarian values; according to the third approach, gender education should be examined both as a process and as influence.

Key words: gender, gender education, gender component, gender equality.

Постановка проблеми. Однією із основоположних цінностей демократичного суспільства є рівність усіх громадян, незалежно від їх статі. Досягнення гендерного паритету в українському суспільстві вимагає створення належних умов: відповідних законодавчих та ефективних практичних механізмів. Наразі в Україні уже прийнята низка законодавчих документів, які сприяють рівності можливостей чоловіків та жінок. Однак, законодавчої бази недостатньо, адже, паралельно необхідно формувати гендерний світогляд українців, переконання у рівності можливостей реалізації особистісного потенціалу незалежно від статі. Для цього одним із найефективнішим засобів є гендерна освіта та гендерне виховання підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням сутності та особливостей гендерного виховання присвячені праці таких українських вчених: В. П. Кравця (теоретико-методологічні засади гендерного виховання), Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді (запровадження гендерної складової у шкільний навчально-виховний процес, гендерна культура), С. Т. Вихор, Л. О. Ковальчук, Л. І. Лушпай (гендерне виховання

учнівської молоді), О. В. Железняк І. В. Іванової, І. С. Мунтяна, Н. О. Приходькіної, О. С. Цокур, О. Ю. Юр'євої (гендерне виховання та професійна підготовка майбутніх фахівців), О. А. Луценко (сучасний стан гендерних досліджень), В. В. Очкур, Н. М. Павлушенко, А. М. Шевченко, (гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку), О. Л. Остапчук (роль соціального педагога у гендерному вихованні учнів підліткового віку) та ін.

Однак, гендерне виховання є відносно новим феноменом у навчально-виховному процесі українських шкіл, що зумовлює потребу вивчення його сутності та особливостей реалізації.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у аналізі поглядів українських науковців на значення поняття «гендерне виховання» та розкритті його специфіки, а саме: мети, завдань, принципів, змісту та очікуваного результату впливу на вихованців у контексті сучасних вітчизняних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо детальніше підходи українських науковців до визначення поняття «гендерне виховання». С. Т. Вихор визначає гендерне виховання як «цілеспрямований і систематичний вплив на свідо-

мість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства» [6, с. 9-10]. Дослідниця підкреслює, що «сутність гендерного виховання полягає у відмові від сексизму, пом'якшенні гендерних стереотипів, формуванні досвіду взаємодії між статями на засадах гендерної рівності, недопустимості протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, школі, будь-яких суспільних інститутах, створенні рівних умов і можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості. Ключовим у гендерному вихованні є заперечення принципу «рівність у тотожності» та прийняття ідеї «рівність у відмінностях»» [6, с. 9-10].

На відміну від С. Т. Вихор, дослідниці О. С. Цокур та І. В. Іванова визначають *гендерне виховання* як «цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання жіночих та чоловічих ролей, поведінки, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством залежно від їх біологічної статі» [4].

А. М. Шевченко розглядає *гендерне виховання* в двох аспектах: «як систематичний вплив на особистість з метою забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків і жінок у різних сферах суспільного життя, дотримання прийнятих у суспільстві гендерних норм і стереотипів; та цілеспрямований процес, що характеризує не тільки міжособистісне спілкування осіб різної статі та взаємодію в сім'ї, але й визначає їхні соціальні відносини в основних інститутах суспільства» [13, с. 8].

О. В. Железняк визначає *гендерне виховання* у широкому та вузькому значеннях. За його словами, «*гендерне виховання* в широкому визначенні – це особлива форма передавання, засвоєння соціального досвіду з метою формування духовності особистості, підготовки до виконання соціальних функцій і ролей, активної участі в розвитку суспільства на підставі прийняття загальнолюдських цінностей, дотримання принципу гендерної рівності. *Гендерне виховання* у вузькому значенні – це ефективний інструмент педагогічного впливу на особистість жіночої та чоловічої статі з метою формування в неї егалітарної свідомості, поведінки на підставі подолання будь-яких виявів сексизму як форми дискримінації суб'єктів навчально-виховного процесу за ознакою біологічної статі» [8, с. 9]. На думку дослідника, «*гендерне виховання* учнів – це нова гуманістично спрямована концепція організації їхньої життєдіяльності, що заснована на визнанні пріоритету рівноправного доступу представників чоловічої та жіночої статі до освітніх цінностей, інформаційних ресурсів, а також їхньої рівності в спільній навчально-пізнавальній, проблемно-пошуковій, культурно-дозвілєвій та творчій діяльності» [8, с. 15-16].

І. В. Євстігнеєва інтерпретує *гендерне виховання* особистості як «процес становлення соціально-психологічної характеристики статі, яка значною мірою визначається соціальним життям, особливостями культури, традицій, виховання». Дослідниця зауважує, що «у педагогічному процесі *гендерне виховання* надає можливості сформувати індивідуальні якості, риси, властивості, що визначають необхідне суспільству відношення людини до представників іншої статі» [7, с. 9]. За Н. М. Павлушенко, *сутність* гендер-

ного виховання полягає в дотриманні принципу рівноправності, взаємозамінності, паритетності взаємостосунків статей [11, с. 10].

О. Л. Цокур, І. В. Іванова вбачають метою гендерного виховання «створення умов для формування егалітарної свідомості, вільної від гендерних стереотипів і відповідальної за свої міжособистісні взаємини в соціумі» [3, с. 147-170]. Такий же підхід до визначення мети гендерного виховання підтримує О. В. Железняк [8, с. 9].

Відповідно до мети, гендерне виховання передбачає вирішення низки завдань. С. Т. Вихор виділяє наступні завдання гендерного виховання: «реалізація гендерного підходу в усіх ланках навчально-виховного процесу; усвідомлення проблем гендерного паритету; оволодіння певним обсягом знань про упередження щодо кожної статі та їх усвідомлення; пом'якшення стереотипів щодо сімейних, професійних та суспільних ролей та корекція уявлень про норми маскуліності/фемінінності; збагачення емоційного світу, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей з метою самореалізації особистості; накопичення та формування досвіду егалітарної поведінки» [6, с. 10].

Н. М. Павлущенко виокремлює такі завдання гендерного виховання: «реалізація принципів рівноправності, взаємозамінності, партнерства у взаємодії статей; усвідомлення негативного впливу статево-рольових стереотипів на рівні сімейних і суспільних ролей; уникнення упередженого ставлення до представників протилежної статі; накопичення досвіду егалітарної поведінки з метою самореалізації кожної особистості» [11, с. 10].

О. С. Цокур та І. В. Іванова наголошують та багатовекторності та комплексності змісту гендерного виховання.

Зокрема, дослідники виділяють сім складових гендерного виховання: національну, моральну, сімейну, фізичну, правову, трудову та інтелектуальну [5, с. 7].

Засобом впровадження гендерного виховання в навчально-виховну діяльність школи, як слушно зазначає С. Т. Вихор, є включення в освітній процес гендерної складової та застосування особистісно зорієнтованого підходу у взаємодії вчителів та учнів. Саме через гендерний підхід реалізується гендерне виховання учнів [6, с. 10]. За С. Т. Вихор, *гендерний підхід* в освіті, як механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості передбачає: «відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка чи жінки; заохочення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; пом'якшення гендерних стереотипів; врахування соціально-статевих відмінностей. Гендерний підхід є необхідною передумовою реалізації гендерного виховання і виступає складовою особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу» [6, с. 10].

Таке ж трактування *гендерного підходу* пропонує Н. М. Павлущенко: «гендерний підхід в освіті передбачає досягнення гендерної рівності шляхом: відмови від асиметрії бінарного типу («слабка, залежна дівчина; сильний, рішучий юнак»); виховання загально розвиненої особистості, вільної від дискримінаційних поглядів; створення рівноправних умов для соціалізації дівчаток і хлопчиків; заохочення видів діяльності, що відповідають уподобанням особистості; позбавлення статево-рольових настанов та стереотипів; утвердження рівних умов для самореалізації і самовдосконалення кожного учня/учениці; врахування

індивідуальних психофізіологічних особливостей кожної дитини» [11, с. 16].

І. С. Мунтян розуміє *гендерний підхід* як «нову наукову методологію, а також принцип пізнання й пояснення сутності людини, що виник унаслідок феміністичного руху на Заході на противагу традиційному андроцентристському статерольовому підходу, який полягає в поясненні пріоритету домінування їх біологічних відмінностей над соціальними. Гендерний підхід, в основі якого лежить розуміння гендера як соціальної статі, тобто складного соціокультурного конструкта, що містить у своєму складі відмінності в ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках між чоловіками і жінками, конструйованих суспільством, ґрунтується на розгляді чоловічого й жіночого не як природою заданих, а саме як культурою конструйованих соціальних статусів, соціальні досягнення яких не обумовлені їхніми біологічними особливостями» [10, с. 16].

В. П. Кравець та О. М. Кікінеджи вказують, що принципи гендерного виховання направлені на відмову від «обмежувального підходу до виховання дитини залежно від її статі, від статево відповідних традиційних очікувань на користь особистісного, індивідуалізованого потенціалу [1, с. 97].

Л. О. Ковальчук погоджується з думкою В. П. Кравця, що «гендерний підхід в навчально-виховному процесі по суті є індивідуальним, інакше кажучи, таким, який дає змогу дитині проявляти свою ідентичність. Він забезпечує людині більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки» [9, с. 20].

Н. О. Приходькіна розглядає *гендерний підхід* в освіті як складову особистіс-

но-орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі: «гендерний підхід в освіті є одним із складових особистісно-орієнтованого підходу до навчання та виховання особистості, враховує її індивідуальні особливості у відповідності зі статтю, дозволяє на цій основі вибір змісту, форм і методів навчання і виховання, створення розвивального освітнього середовища у відповідності з її природним потенціалом» [12, с. 16].

Так, на думку, О. А. Луценко, *гендерний підхід* «...передбачає гармонізацію статево-рольової взаємодії на основі егалітаризму як принципу рівних прав та можливостей особистості незалежно від статі» [2, с. 491].

Дослідники гендерного виховання переконані, що кінцевим результатом цього процесу є гендерна вихованість. До прикладу, С. Т. Вихор вважає, що *гендерне виховання* як процес передбачає досягнення певного стану сформованості особистісних характеристик учнів, «гендерної вихованості». Під *гендерною вихованістю* дослідниця розуміє «результат засвоєння учнями знань, цінностей і понять міжстатевої взаємодії, гендерної культури суспільства, гендерних стереотипів, їх осмислення, усвідомлення, оцінку та сформованість власного ставлення до них, що забезпечує взаємодію на засадах гендерної рівності». Дослідниця виділяє три компоненти гендерної вихованості: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий [6, с. 17].

Н. М. Павлущенко розглядає *гендерну вихованість* як «результат засвоєння егалітарних цінностей, поваги до особистості незалежно від статі, не підкорення гендерним стереотипам, розвитку здібностей до самореалізації кожного, оволодіння навичками партнерства» [павлущенко, с. 18]. На думку дослідниці, *процес гендерної вихованості* відображений у методиці,

основними складовими якої є: мета; організаційно-педагогічні умови; провідні чинники соціалізації; напрями, форми та інтерактивні методи, прийоми, засоби; система контролю; компоненти і рівні сформованості гендерної вихованості молодших школярів [11, с. 18].

Отже, проведений аналіз праць вітчизняних науковців дозволив зробити висновок про вироблення ними трьох основних підходів до визначення сутності гендерного виховання. Частина науковців розглядає гендерне виховання як процес формування соціокультурних механізмів, конструювання чоловічих та жіночих ролей та необхідних суспільству психологічних характеристик особистості, інша – як вплив на свідомість з метою форму-

вання в них егалітарних цінностей. Також існує ще одна група дослідників, яка вважає, що гендерне виховання потрібно розглядати, поєднавши два попередні аспекти (процес та вплив). Разом з тим, можемо констатувати, що науковці дотримуються спільної позиції щодо провідних принципів, які лежать в основі гендерного виховання (рівноправності та партнерства) та його мети (формування гендерної вихованості та реалізації природного індивідуального потенціалу незалежно від статевої приналежності). Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення поглядів зарубіжних науковців на поняття гендерного виховання та їх напрацювань у цій галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кравець В. П. Педагогіка та психологія: гендерний аспект: [навч. посібник] / В. П. Кравець, О. М. Кікінеджі. – Тернопіль: навчальна книга. – Богдан, 2004. – 124 с.
2. Основи теорії гендеру: Навч. посібник/ред. кол. посіб.: В. П. Агеєва, Л. С. Кобелянська, М. М. Скорик. – К.: К.І.С., 2004. – 536.
3. Цокур О.С., Іванова І.В. Основи гендерного виховання // Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. – К.: Фоліант, 2004. – С.147-170.
4. Цокур О., Іванова І. Розвиток гендерного підходу в освіті. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/technol/313/>
5. Очкур В. В. Сучасний погляд. Гендерна стратегія виховання та гендерний підхід у розвитку дітей дошкільного віку/Очкур В. В.// Дошкільний навчальний заклад. – 2012. – № 4 (64). – С. 2-14
6. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагогічних. наук : спец. 13.00.07. "Теорія і методика виховання" / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2006. – 23 с.
7. Євстігнєєва І. В. Гендерне виховання учнів основної школи на уроках фізичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагогічних. наук : спец. 13.00.07. "Теорія і методика викладання" / Євстігнєєва І. В. – Луганськ, 2012. – 23 с.

8. Железняк О. В. Розвиток професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагогічних. наук : спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / О. В. Железняк. — Ялта, 2011. — 23 с.
9. Ковальчук Л. О. Гендерне виховання учнівської молоді в Німеччині: дис. ... канд. педагогічних. наук: 13.00.07 / Любов Олександрівна Кравчук; [наук. кер. В. П. Кравець]; Тернопіл. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. — Тернопіль, 2008. — 189с.
10. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів:: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагогічних. наук : спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / І. С. Мунтян. — Одеса, 2004. — 23 с.
11. Павлуценко Н. М. Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагогічних. наук : спец. 13.00.07. "Теорія і методика виховання" / Н. М. Павлуценко. — Тернопіль, 2011. — 23 с.
12. Приходькіна Н. О. педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагогічних. наук : спец. 13.00.04. "Теорія і методика професійної освіти" / Н. О. Приходькіна. — Київ, 2008. — 23 с.
13. Шевченко А. М. Гендерне виховання молодших школярів засобами фольклору в умовах полікультурного регіону: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагогічних. наук : спец. 13.00.07. "Теорія і методика виховання" / А. М. Шевченко. — Луганськ, 2009. — 23 с.

ЛАЗЬКО А.М.,
здобувач, заступник директора з
гуманітарної освіти та виховання,
викладач психології, Луцький
базовий медичний коледж,
м. Луцьк

МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНІ КОРЕЛЯТИ ВІЯВУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

У статті розглядається перфекціонізм у контексті медичної професії, акцентується увага на досконалості як важливому психологічному та культурно-філософському феномені. Віддиференційовуються патологічні та здорові прояви прагнення до досконалості. Аналізується взаємозв'язок перфекціонізму та мотиваційних тенденцій у студентів медичного коледжу. Зосереджується увага на показниках опитувальника FPI у студентів із різним рівнем Я-адресованого перфекціонізму. Описується оптималізм як синонім конструктивної форми перфекціонізму.

Ключові слова: перфекціонізм, Я-орієнтований перфекціонізм, досконалість, оптималізм, майбутні медичні сестри, мотиваційна тенденція, емоційна стійкість, комунікабельність.

В статье рассматривается перфекционизм в контексте медицинской профессии, акцентируется внимание на совершенстве как важном психологическом и культурно-философском феномене. Дифференцируются патологические и здоровые проявления стремления к совершенству. Анализируется взаимосвязь перфекционизма и мотивационных тенденций у студентов медицинского колледжа. Сосредоточено внимание на показателях опросника FPI у студентов с различным уровнем Я-адресованного перфекционизма. Описывается оптимализм как синоним конструктивной формы перфекционизма.

Ключевые слова: перфекционизм, Я-ориентированный перфекционизм, совершенство, оптимализм, будущие медицинские сестры, мотивационная тенденция, эмоциональная устойчивость, коммуникабельность.

The article deals with perfectionism in medical profession, it emphasizes perfection as an important psychological and cultural philosophical phenomenon. Pathological and healthy signs of striving for perfection are differentiated. Besides, the interrelationship between perfectionism and motivation tendencies of medical students is analysed too. The FPI questionnaire students' results with different levels of I-addressed perfectionism are paid special attention to in the article. Optimatism as a synonym to the constructive form of perfectionism is described.

Key words: perfectionism, I-oriented perfectionism, perfection, optimalism, future nurses, motivation tendency, emotional firmness, sociability.

Постановка проблеми. Актуальність вивчення перфекціонізму майбутніх медичних сестер зумовлена, з одного боку, необхідністю удосконалення системи підготовки працівників медичної сфери відповідно до європейських медичних стандартів, а з іншого – неоднозначністю та проблематичністю вказаного феномену. Високі суспільні вимоги до професійних та особистісних якостей медичних працівників зумовлені предметом професійної діяльності медика – життям та здоров'ям людини. Сестринський персонал, зважаючи на свою багаточисленність і найбільш тісний контакт з пацієнтами, відіграє одну з найважливіших ролей у забезпеченні якості лікувально-діагностичного процесу. Якість надання медичних послуг залежить від низки соціально-економічних факторів, однак визначальним, на нашу думку, є висока кваліфікація медичного персоналу, його професійна майстерність та деонтологічна компетентність, дотримання стандартів професійної діяльності, здатність до самоосвіти в умовах розвитку медичної науки та технологій. Разом з тим постійне прагнення до ідеального виконання професійних обов'язків на фоні нереально високих поставлених

цілей породжує низку психологічних проблем та негативних емоційних станів (неадекватну самооцінку, відчуття тривоги, схильність до фіксації на помилках, карального самотавлення, емоційного вигорання, депресії, суїцидальних думок тощо). Знаходження оптимального балансу між прагненнями та можливостями людської природи (інтелектуально-емоційними, вольовими ресурсами), прийняття реальності, здатність отримувати задоволення не тільки від результату, а й від процесу професійної діяльності є одним із чинників психічного благополуччя фахівця медицини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що феномен перфекціонізму є об'єктом великого дослідницького інтересу як світових, так і вітчизняних психологів, психіатрів, філософів, педагогів, менеджерів. Проблеми диференціації перфекціонізму, його структурні моделі розкриваються у роботах зарубіжних учених (Н. Гаранян, І. Грачової, А. Золотарьової, Є. Соколової, Тал Бен-Шахара, П. Циганкової, С. Єніколопова, А. Холмогорової, Т. Юдєєвої, В. Ясної) та українських дослідників (І. Гуляс, Л. Данилевич, О. Лоза, Г. Чепурна та ін.). На сьогодні конструктивний перфекціонізм студентів-медиків, його струк-

тура, критерії та показники описано в роботах М. Ларскіх, психологічні детермінанти професійно-особистісної самореалізації медичної сестри багатопрофільної установи досліджено Л. Сізовою.

Проте, незважаючи на поліаспектність і значний науковий інтерес до вказаного феномену, у даний час немає загальноприйнятої моделі перфекціонізму, залишаються відкритим питання визначення його оптимального рівня для психічного здоров'я, професійної успішності та емоційного благополуччя медичних сестер.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історичний екскурс засвідчує наявність високих вимог до професійної діяльності медика в усі часи. Етико-деонтологічні принципи медичної діяльності мають глибоке історичне коріння (Гіппократ «Клятва» (IV ст. до н.е.), Авіценна «Канон лікарської науки» (XI ст.), Св. Агапіт Печерський, служіння якого описується у «Києво-Печерському патерику» (XI ст.) та ін.). Вимоги до кваліфікації медсестри, принципи взаємин медичних сестер і пацієнта відображено у працях М. Пирогова «Правила для сестер Хрестовоздвиженської общини» (1855 р.), Ф. Найтінгейл «Як потрібно піклуватися про хворих» (1860 р.), І. Харді «Лікар, сестра, хворий» (1974 р.) тощо. Етичним питанням медичної професії, професіоналізму медика приділяли багато уваги корифеї української медицини Д. Самойлович, С. Руданський, Т. Яновський, М. Амосов та ін. [5]. Варто зауважити, що рядки етичних настанов належать здебільшого медикам рідкісного професійного таланту та високої ефективності діяльності.

Упродовж віків бралася до уваги важливість формування у медиків не тільки професійних знань та вмінь,

але і їх морально-етичних якостей. У своєму дослідженні ми дотримуємося позиції, що фундаментальною умовою розвитку особистості фахівця є розвиток і формування його професійної самосвідомості. Саме в професійній діяльності якнайчастіше проявляється прагнення особистості реалізувати свої найкращі якості. У цьому контексті важливим є питання професійного самовдосконалення, встановлення високих стандартів діяльності та орієнтації на ідеали. Ідеал передбачає орієнтацію на найкраще, довершене, до того ж сам ідеал може бути не досягнутим, але його регулююча роль полягає в тому, що він задає шлях, напрям, у якому варто розвиватися як особистості та як професіоналу, орієнтуючись при цьому на систему цінностей та смислів.

Перфекціонізм у загальному розумінні (від англ. perfectus – досконалість) – це прагнення до досконалості [13; 15]. У психології перфекціонізм спочатку розглядали як одномірне психологічне явище з єдиним параметром у вигляді «встановлення надмірно високих стандартів виконання діяльності» [3], проте у результаті емпіричного більш глибокого вивчення дослідники розкривають його як багатомірний особистісний конструкт, одні параметри якого пов'язані з конструктивним прагненням особистості до досконалості (нормальним адаптивним функціонуванням), а інші – з патологічним прагненням до довершеності, що може викликати розлади афективного спектру, знижувати продуктивність діяльності (деадаптивне функціонування).

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне осмислити досконалість як важливий психологічний та культуро-філософський феномен, описати її як важливу інтегративну

цінність (мету, ідею), що містить у собі морально-етичні, інтелектуальні, естетичні та духовні компоненти.

Прагнення людини до досконалості – одне із вищих людських прагнень. Досконалість у сучасному тлумачному словнику трактується як ідея якогось вищого стандарту, з яким співвідносяться цілі та результати докладених людиною зусиль; у естетиці вона визначається як «повнота всіх достоїнств, вищий ступінь будь-якої якості, оптимальність стану і розвитку естетичного феномена»; досконалість у етиці отримує змістовну визначеність через поняття морального ідеалу. З теологічної позиції ідея досконалості втілена в Бозі [15].

Кожна епоха фіксувала свій ідеал особистості, визначала ті характеристики людини, які є досконалими та до яких потрібно було прагнути. На думку Тал Бен-Шахара, в історії філософської думки витоки перфекціонізму беруть початок у філософії Платона, а родоначальником позитивного перфекціонізму (оптималізму) є Аристотель [2].

У часи античності ідеальна особистість повинна була поєднувати фізичну і духовну красу, в результаті визнавати владу морального закону і виробити в собі певну систему принципів, яка спрямована на творення, а не на руйнування власної структури. Гармонія – одна із перших назв досконалості в історії людства [11]. В епоху Середньовіччя особистість втрачала свою самостійність: вищий щабель у структурі світобудови займав Бог. В силу впливу християнської ідеології її діяльність регламентувалася строгими рамками станових і теологічних законів. Епоха Відродження починає формувати новий гуманістичний світогляд, відповідно до якого людина здатна стати поруч з Богом, вона сама

творить свою долю та спроможна до безмежного вдосконалення своєї природи. Для ренесансної культури характерне стихійне самоутвердження людської особистості у її творчому ставленні до навколишнього світу і до самої себе. Філософи пов'язували свободу людини, сенс її життя з її власною внутрішньою активністю, творчою діяльністю, яка виступала як головний чинник самореалізації особистості. Рациональне начало, знання, розвиток науки стало основою змін погляду на досконалість людини в епоху Просвітництва. «Царство розуму» утверджувалося через різнобічну досконалість людини, торжество інтелекту, гармонії та справедливості. Про вдосконалення людини говорять також концепції, що розвивають ідею надлюдини (Ф. Ніцше і прихильники марксизму), однак при цьому всі вони пропонують такі засоби досягнення даної мети, з якими ортодоксальні перфекціоністи ніколи б не погодилися [11,15, 20].

Проблема перфекціонізму імпліцитно описується в працях класиків інтерперсонального психоаналізу: З. Фрейда («Его-ідеал»), А. Адлер («прагнення до переваги»), К. Хорні («ідеалізований образ Я»). Зокрема, у працях А. Адлера «прагнення до переваги» – один із концептів його теорії, має багато спільного з перфекціонізмом. Учений вважав, що рушійною силою особистості є існування єдиного динамічного принципу («фундаментального закону людського життя»), що лежить в основі людської активності – прагнення до переваги («щось, без чого життя людини неможливо уявити»). Це «велика потреба піднятися» від мінусу до плюса, від недосконалості до досконалості та від нездатності до здатності сміливо зустрічати віч-на-віч життєві проблеми – розвинута у всіх людей [1]. Досліджуючи прагнення до

переваги, А. Адлер пише: «У кожному психологічному феномені я почав ясно бачити прагнення до переваги. Воно йде паралельно до фізичного зростання і становить невід'ємну необхідність самого життя. Воно лежить в основі вирішення всіх життєвих проблем і проявляється в тому, як ми реагуємо на ці проблеми. Всі наші функції слідують його напрямом. Вони прагнуть до перемоги, безпеки, зростання у правильному чи неправильному напрямі. Імпульс від мінуса до плюса ніколи не припиняється. Спонукання рухатися знизу вгору ніколи не пропадає...» [19, с. 171]. У А. Адлера прагнення до переваги бере початок у «почутті неповноцінності», яке народжується в дитинстві. Тому конструктивний стиль життя, на думку А. Адлера, сформується тоді, коли батьки поважають та заохочують дитину; він визначається в термінах співробітництва та благородної взаємодії з людьми в процесі прагнення до досконалості. Деструктивний стиль визначатиметься в термінах суперництва і заздрості щодо інших у прагненні до досконалості. Індивід, шляхом подолання комплексу неповноцінності, може не тільки позбутися страху, а й пройти шляхом самовдосконалення дуже далеко. Ціною наполегливої праці, волі і внаслідок механізму гіперкомпенсації він здатний досягти навіть рівня геніальності у певному виді діяльності [1].

Перфекціоністські тенденції та їх зв'язок з нарцисизмом були описані ще З. Фройдом, який однією з підсистем Суперого визначив Его-ідеал, який веде до встановлення індивідуумом високих стандартів [19, с. 115]. Він розглядає потребу у зростаючій досконалості та стримуванні агресії як результат невротичного прагнення догоджати вимогам Суперого.

К. Хорні, полемізуючи із З. Фрой-

дом щодо функцій Суперого та питань морального удосконалення, у есе «Нові шляхи в психоаналізі» описує термін «перфекціонізм» у контексті невротичних потреб, видимості досконалості: «В основі концепції Над-Я лежать такі основні спостереження: певні невротичні типи, мабуть, дотримуються особливо жорстких і високих моральних стандартів; мотиваційною силою в їхньому житті є не бажання щастя, а жагучий потяг до моральності та досконалості; ними керує цілий ряд «бажань» та «повинностей» – вони повинні бездоганно виконувати роботу, бути компетентними у різних галузях, володіти чудовим судженням, бути зразковим чоловіком, зразковою дочкою, зразковою господинею і т. д.» [17, с. 12]. Описуючи класифікацію невротичних потреб, К. Хорні виділяє і невротичну потребу в досягненні досконалості. Онтогенез цієї потреби пов'язаний з практикою авторитарного батьківства, встановлення жорстких стандартів для дитини при позбавленні її природної ініціативи. За К. Хорні створення ідеального образу породжує не тільки погоню за славою, але й феномен, який К. Хорні називає «гординею». Саме гординя примушує нас висувати невротичні вимоги до світу та оточуючих. Якщо світ відмовляється поважати невротичні вимоги або сам, одержимий гординею не живе чимось, «як треба», він ототожнює себе з презирливим власним Я і відчуває ненависть до себе. Невротичні вимоги «переповнені очікуванням дива». «Потрібно» є продуктом ідеального образу. «Потрібно любити всіх. Потрібно ніколи не помилятися. Потрібно з усього виходити переможцем...» [17]. За К. Хорні ідеали заряджають енергією, вони породжують бажання наблизитися до них, дають силу для росту та розвитку, а ідеалізований образ

позбавляє сил і може призводити до невротичного ступору, неможливості будь-що робити, він є беззаперечною перешкодою росту, оскільки чи заперечує недоліки або засуджує їх.

Цікавими для наших наукових пошуків є дослідження самоактуалізованих особистостей представниками гуманістичної психології. Зокрема, А. Маслоу зауважує, що «поняття «самоактуалізовані люди» описує не людей, а ідеальну межу, до якої вони наближаються». Він вважає, що досконалих людей нема і бути не може. «Складається враження, ніби у людства є єдина кінцева мета, віддалена мета, до якої прагнуть усі люди. Різні автори називають її по-різному: самоактуалізація, самореалізація, інтеграція, психічне здоров'я, індивідуалізація, автономія, творчість, продуктивність, але всі вони погоджуються з тим, що все це синоніми реалізації потенцій індивіда, становлення людини в повному розумінні цього слова, становлення тим, ким він може стати» [18, с.152-153].

Феномен власне перфекціонізму з 60-х років минулого століття є об'єктом великого дослідницького інтересу як світових, так і вітчизняних учених. Проблема перфекціонізму досліджували зарубіжні вчені (А. Елліс, Д. Бернс, С. Блатт, Г. Флетт, Р. Фрост, Д. Хамачек, М. Холлендер, П. Хьюїтт та ін). Типовим для перфекціонізму був розгляд його як тенденції встановлювати надмірно високі стандарти для себе і неможливість відчувати радість від виконаної роботи [3, с. 77].

Довгий час психологи вважали перфекціонізм (патологічну форму прагнення до досконалості) причиною низки психологічних проблем та порушення адаптації. Проблеми перфекціонізму у контексті внутрішніх повинностей розглядав основоположник раціональної психотерапії А. Елліс,

який описував «тиранію повинності» як основу всіх психічних розладів (що у змістовому сенсі є близьким до сучасного розуміння патологічного перфекціонізму). У свою чергу, дана ідея дала поштовх сучасним дослідженням перфекціонізму як певній системі установок особистості, орієнтованої на досягнення досконалості. Саме А. Елліс відводить перфекціонізму центральну роль у виникненні депресії, хоча замість терміну «перфекціонізм» він вживає термін «тиранія повинності»: «Категоричні імперативи, що вимагають завжди виконувати все чудово, завжди бути ефективним, завжди контролювати себе, ведуть людину, згідно з теорією РЕТ, не тільки до контролю власних дій і особливостей, але і до жорсткого самоосуду. І тоді люди впадають у депресію» [3, с.56].

Подані в психологічній літературі розробки проблеми демонструють різні підходи дослідників не лише до визначення типів, а й форм та структури перфекціонізму. Зокрема, сьогодні найчастіше у психологічних дослідженнях застосовують дві шкали перфекціонізму напряму: MPS-H канадських авторів (П. Хьюїтт, Г. Флетт) та MPS-F британських вчених (Р. Фрост, П. Мартен, К. Лагарт, Р. Розенблат). Аналізуючи наслідки перфекціонізму для психічного здоров'я особистості, варто зауважити, що саме дисфункціональний перфекціонізм пов'язується з психопатологією. У дослідженнях російських учених (Н. Гаранян, А. Холмогорова, Т. Юдєєва та ін.) він розглядається як фактор патогенезу психічних розладів [3,4,8, 12,14].

Новим напрямом вивчення проблеми перфекціонізму на сьогодні є дослідження фізичного перфекціонізму. А. Холмогорова, П. Тарханова стверджують, що загальний перфекціонізм, його дезадаптивна форма – високий

соціально приписуваний перфекціонізм, робить суттєвий внесок у формування незадоволення своїм тілом та інших форм негативної стурбованості своєю зовнішністю [14].

Спосіб життя, пов'язаний зі встановленням нереально високих стандартів у різних сферах життєдіяльності, неадекватною установкою на досягнення досконалості часто пов'язаний із тривалим психічним напруженням. Екстремальне функціонування організму на межі психічних та фізичних можливостей призводить до психофізичної астенизації, на фоні якої можуть сформуватися емоційні порушення тривожно-депресивного плану та соматоморфні розлади.

На сьогодні серед науковців ведуться дискусії щодо дихотомічності перфекціонізму. Зокрема, термінологічно виділяють нормальний та невротичний (Д. Хамачек), здоровий та патологічний (Н. Гаранян), позитивне честолюбне прагнення та неадаптивне перфекціоністське занепокоєння (Р. Фрост), конструктивний та деструктивний (М. Ларскіх), перфекціонізм та оптималізм (Тал-Бен Шахар), неадаптивний патологічний та адаптивний (В. Парамонова) та ін. [2, 3, 4, 9, 10, 12].

На відміну від деструктивних форм перфекціонізму, для адаптивного перфекціонізму властива реалістичність цілей, здатність отримувати задоволення у процесі діяльності та в результаті діяльності, мотивація самоактуалізації та досягнення, адекватна самооцінка, сприйняття помилок як можливості отримати додатковий досвід, а невдач – як невід'ємної частини життя, здорове цілеутворення, гнучкий стиль мислення тощо.

Тал Бен-Шахар, представник школи позитивної психології, розвиваючи тему оптималізму (конструктивного перфекціонізму), пише про усвідом-

лення рамок реальності: «Ключове розходження між перфекціоністом і оптималістом полягає у тому, що перший, по суті справи, заперечує реальність в той час як останній її приймає» [2, с.47]. Автор наголошує на усвідомленні внутрішніх меж людського існування.

З метою емпіричного вивчення особливостей зв'язку перфекціонізму з особистісно-мотиваційними характеристиками майбутніх медичних сестер було проведено дослідження на вибірці студентів IV-го курсу спеціальності «Сестринська справа» медичних коледжів Волинської області (n=192). Гетерогенну вибірку склали 4 особи чоловічої статі та 188 осіб жіночої статі віком від 19 до 20 років. На цьому етапі дослідження для отримання емпіричного матеріалу було застосовано багатомірну шкалу перфекціонізму П. Хьюїтта, Г. Флетта, тест-опитувальник мотивації досягнень А. Меграбіяна, особистісний опитувальник FPI (форма В).

Діагностика за показником «загальний рівень перфекціонізму» (багатомірна шкала перфекціонізму П. Хьюїтта, Г. Флетта) виявила, що серед опитаних низький рівень перфекціонізму продемонструвало 15,69 % вибірки, середній – 62 %, високий – 22,3 %. Результати визначення взаємозв'язку мотиваційних тенденцій (прагнення до успіху, уникнення невдачі) та загального рівня перфекціонізму засвідчили помірну кореляцію за коефіцієнтом кореляції Пірсона (0,361, $p \leq 0,05$) між мотиваційною тенденцією уникнення невдачі та високим рівнем перфекціонізму (табл 1).

Отримані результати дають змогу зробити висновок, що всеохоплююча потреба у схваленні, захопленні може викликати у майбутніх медичних сестер тривогу, страх бути в очах інших

Таблиця 1

Кореляційні показники зв'язку між мотиваційними тенденціями та сумарним балом перфекціонізму

№ з/п	Назва шкали	Тенденція прагнення до успіху	Тенденція уникнення невдачі
1.	Високий сумарний бал перфекціонізму	0,099	0,361
2.	Середній сумарний бал перфекціонізму	0,058	0,041
3.	Низький сумарний бал перфекціонізму	0,001	0,057

неуспішним, неефективним, здатним на помилку. У результаті цього виникає загроза зупинки переходу прагнення до досконалості у активну дію (поведінка уникнення, прокрастинація). Людина прагне вийти із ситуації, що загрожує руйнуванням її перфектному уявленню про саму себе.

Найближчою до класичної концепції перфекціонізму є підшкала «Я-адресований перфекціонізм» (П. Хьюїтт, Г. Флетт). Аналіз взаємозв'язку шкал опитувальника FPI та шкали «Я-адресований перфекціонізм» дозволив діагностувати стан та властивості особистостей з різним рівнем Я-адресованого перфекціонізму (41 % студентів, майбутніх медсестер, продемонстрували високий рівень, 58 % – середній, 1% – низький). Середньогрупові значення шкал FPI у студентів із різним рівнем Я-адресованого перфекціонізму (ЯАП) представлено у табл. 2.

Аналіз середньогрупових значень за шкалами FPI показує, що у трьох групах студентів з різним рівнем Я-адресованого перфекціонізму за шкалами «Спонтанна агресивність», «Дратівливість», «Врівноваженість», «Сором'язливість» середнє стенове значення знаходиться на середньому

рівні. У всіх групах за середньогруповими значеннями діагностовано високі показники за шкалою «Комунікабельність», що засвідчує готовність студентів-медиків до співпраці, турботливості, альтруїстичної поведінки. Високі середньогрупові значення за шкалами «Невротичність», «Емоційна лабільність», «Реактивна агресивність», «Депресивність» виявлено у студентів з високим рівнем Я-адресованого перфекціонізму. Представлені дані дають змогу припустити, що для Я-орієнтованих перфекціоністів високого рівня на фоні встановлення нерельовно високих стандартів, постійного цензурування власної поведінки, бажання публічно демонструвати бездоганний образ властива висока тривожність, чутливість, зануреність у власні переживання.

Виявлені достовірно значимі негативні зв'язки (коефіцієнт кореляції Пірсона) між низьким рівнем Я-адресованого перфекціонізму та шкалами опитувальника FPI «Спонтанна агресивність» ($r = -0,365$; $p \leq 0,05$) і «Реактивна агресивність» ($r = -0,392$; $p \leq 0,05$) свідчать про те, що низький рівень встановлюваних стандартів та вимог, які висуваються до себе, знижує рівень спонтанної та

Таблиця 2**Середньогрупові значення шкал FPI у студентів із різним рівнем Я-адресованого перфекціонізму**

№ за/п	Назва шкали	Низький рівень прояву ЯАП (X сер)	Стандартне відхилення	Середній рівень прояву у ЯАП (X сер)	Стандартне відхилення	Високий рівень прояву ЯАП (X сер)	Стандартне відхилення
1.	Невротичність	6,27	4,29862	6,37	3,56980	8,30	3,32046
2.	Спонтанна агресивність	4,07	2,86397	4,15	2,55661	4,95	2,68996
3.	Депресивність	6,13	3,38081	6,92	2,87349	7,47	3,15737
4.	Дратівливість	5,07	2,06670	5,50	2,56731	6,14	2,42587
5.	Комунікабельність	8,70	2,56165	8,18	2,83933	7,95	3,23635
6.	Врівноваженість	5,13	1,94286	4,08	1,71523	4,50	1,81967
7.	Реактивна агресивність	3,60	2,28337	4,12	2,03851	7,21	2,18826
8.	Сором'язливість	4,43	2,51456	4,76	2,35410	4,63	2,41053
9.	Екстраверсія-інтроверсія	8,97	2,42804	8,51	2,60659	9,53	2,46257
10.	Емоційна лабільність	6,37	2,26442	6,24	2,07064	7,10	2,22465
11.	Маскулінізм-фемінізм	7,17	2,82944	7,18	2,91300	7,19	2,94599

реактивної агресивності. У такому випадку перфекціонізм низького рівня понижує рівень психопатизації, створює умови для конформності, поступливості, обережності поведінки, залежності, низького рівня активності власної діяльності.

Висновки. Прагнення до досконалості є частиною людської природи, воно відповідає за особистісний та професійний ріст. Отже, присутність у структурі особистісних характеристик перфекціонізму не може однозначно свідчити про патологію характеру. Конструктивні форми перфекціонізму

сприяють підвищенню фахової компетентності, професійної майстерності, саморозвитку та самореалізації. Невротичні форми перфекціонізму взаємопов'язані з низкою емоційних проблем та порушенням адаптації.

На сьогодні постає питання про визначення критеріїв та показників професійного оптимізму (професійного конструктивного перфекціонізму) майбутніх медичних сестер, який, на нашу думку, є складним психологічним конструктом, що базується на інтелектуально-емоційних та мотиваційно-вольових особистісних ресурс-

сах, поєднує в собі професійні компетенції, позитивне гнучке мислення, прийняття реальності, реалістично високі стандарти професійної діяльності та високий рівень професійних дома-

гань, характеризується домінуванням мотиваційної тенденції прагнення до успіху, здатністю до професійного розвитку та самовдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 224 с.
2. Бен-Шахар Т. Парадокс перфекциониста / Т. Бен-Шахар. – М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – 256 с.
3. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы психических расстройств: дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.04 / Н.Г. Гаранян. – Москва, 2011. – 429 с.
4. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18-49.
5. Грандо А.А. Врачебная этика: [Пособие] / А.А. Грандо, С.А. Грандо – К.: РИА «Триумф», 1994. – 256 с.
6. Гуляс І.А. Психологія перфекціонізму : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І. А. Гуляс. – Чернівці : Прут, 2010. – 272 с.
7. Данилевич Л.А. Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Л. А. Данилевич. – К , 2010. – 20 с.
8. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2011. – 244с.
9. Ларских М.В. Формирование конструктивного перфекционизма студента / М.В. Ларских . – Воронеж : Воронежский госуниверситет. – 2012. – 153 с.
10. Лоза О.О. Моделі перфекціонізму та методики його діагностики / О.О. Лоза // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 1. – С.122-125.
11. Носоченко М.А. Совершенство как феномен культуры : автореферат дис. на соискание учен. степени канд. культуролог. наук : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / М.А.Носоченко. – Б . – 2003. – 20 с.
12. Парамонова В.В. Перфекционизм при тревожных и депрессивных расстройствах : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / В.В. Парамонова. – Москва. – 2011. – 25 с.
13. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: «Академвидав». – 2006. – 424 с.
14. Тарханова П.М. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом / П. Тарханова, А. Холмогорова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 5. – С. 52-60.
15. Философия : Энциклопедический словарь / Под. ред. А.А.Ивина. – М. – Гардарики. – 2004. – 1072 с.

16. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными / И. Харди. – Будапешт: Изд-во академии наук Венгрии, 1988. – 338 с.
17. Хорни К. Новые пути в психоанализе / К. Хорни . – Спб.: Изд-во Академический проект. – 2009. – 240с. – (серия «Психологические технологии»).
18. Холл К. Теории личности / К. Холл, Г.Линдсей . – М.: ЗАО Изд-во «ЭКМО – ПРЕСС», 1999. – 592 с. – (Серия «Мир психологии»).
19. Хьелл Л. Теории личности / Основные положения, исследования и применения / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер-Пресс, 1997 . – 608 с.
20. Ярошевський М.Г. Історія психології від античності до середини ХХ століття / М.Г. Ярошевський. – М.: Академия. – 1996. – 416 с.

ЛЕЩЕНКО Г.А.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра фізичної та
психофізіологічної підготовки,
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного
університету, м. Кіровоград

ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПРОФЕСІЙНУ НАДІЙНІСТЬ ФАХІВЦІВ АВАРІЙНО-РЯТУВАЛЬНИХ СЛУЖБ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ

У статті розглядаються питання професійної діяльності фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті. Досліджується вплив негативних чинників на ефективність професійної діяльності фахівців аварійно-рятувальних служб. Визначено чинники, що позитивно впливають на якість функціонування означених фахівців.

Ключові слова: аварійно-рятувальні служби, професійна надійність, чинники впливу, професійно важливі якості, професійна підготовка, стрес, нервово-емоційна напруга, втома, психологічний клімат, мотивація, відповідальність.

В статье рассматриваются вопросы профессиональной деятельности специалистов по аварийному обслуживанию и безопасности на авиационном транспорте. Исследуется влияние негативных факторов на эффективность профессиональной деятельности специалистов аварийно-спасательных служб. Определены факторы, которые положительно влияют на качество функционирования указанных специалистов.

Ключевые слова: аварийно-спасательные службы, профессиональная надежность, факторы воздействия, профессионально важные качества, профессиональная подготовка, стресс, нервно-эмоциональное напряжение, усталость, психологический климат, мотивация, ответственность.

The article deals with the issues of the professional activity of future specialists of aviation emergency service and safety. It's being proved that the subject's ability to resist the negative factors of professional activity and to perform effectively the professional functions characterize the resistance of the action, provided by the professional reliability. It's being indicated that the professional teaching of future specialists – is a difficult, dynamic, sometimes contradictory process, not always meeting its goals, and consequently requires constant improvement. The optimization of the process to train specialists first of all requires their professional reliability formation that allows the effective professional activity and professional longevity. It's being defined that the effectiveness of the professional activity is influenced by the complex and interaction of objective and subjective factors. It's being pointed out that the resistance to stress – is an important factor to provide the specialist's professional reliability and the effectiveness of the labor activity. The impact of the negative factors on the effectiveness of the professional activity of specialists of search-and-rescue services is investigated. The factors that positively influence the quality of the specialist's functioning are defined.

Key words: *search-and-rescue services, professional reliability, the impact factors, professionally important qualities, professional training, stress, nervous-emotional strain, tiredness, psychological climate, motivation, responsibility.*

Постановка проблеми. Глибокі, докорінні зміни, що відбуваються у нашому суспільстві, висувають кардинально нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців аварійно-рятувальних служб. Професійна підготовка сучасних фахівців – це складний, динамічний, іноді суперечливий процес, котрий не завжди досягає бажаної мети, а тому потребує постійного удосконалення. Оптимізація процесу підготовки фахівців потребує, передусім, формування їх професійної надійності, що забезпечить успішну професійну діяльність та професійне довголіття. Вирішення даної проблеми передбачає з'ясування об'єктивних та суб'єктивних чинників, що вплива-

ють на її формування. Дослідження формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті потребує розуміння і врахування їх взаємного впливу, взаємної залежності, усвідомлення того, що сукупність різних чинників при одночасному впливі на фахівця можуть посилювати, компенсувати або нейтралізувати дію один одного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз теоретичних та методичних праць з проблем професійно-екстремальної діяльності свідчить, що більшість з них присвячено психологічним аспектам подолання наслідків діяльності фахівців в екстремальних умовах (постекстремальній адаптації,

посттравматичному стресу, способам психологічної і медичної реабілітації потерпілих тощо). Окремі аспекти професійної діяльності в екстремальних умовах досліджували О.В. Бикова, М.С. Корольчук, В.І. Плisko та ін. Питання професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій висвітлено у докторській дисертації М.М. Козяра [3]. О.П. Євсюковим проведено дослідження психологічного прогнозування професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України [2]. Процес професійної підготовки фахівців МНС Росії до діяльності у надзвичайних умовах висвітлено у докторській дисертаційній роботі О.Л. Узуна [9].

В той же час, аналіз літератури свідчить, що відомості з впливу та взаємодії чинників професійної діяльності у контексті дослідження професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті, відсутні.

Мета статті. Метою статті є дослідження впливу негативних та позитивних чинників на професійну надійність фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті.

Виклад основного матеріалу. При дослідженні чинників, що негативно впливають на професійну надійність означених фахівців ми виходили з припущення, що ними можуть бути причини, котрі призводять до зниження ефективності діяльності, працездатності та збільшення кількості помилок під час виконання професійних функцій.

До цих чинників можна віднести події, процеси, обставини, що негативно впливають на результат професійної діяльності та здатні викликати підвищення рівня нервово-психічної

напруги у фахівця, дестабілізуючи тим самим професійну діяльність. В якості детермінант, що дестабілізують діяльність, можуть виступати об'єктивні чинники оточуючого середовища та суб'єктивні властивості фахівців (індивідуальні стратегії поведінки, комунікативні якості, вміння узгоджувати свої дії з діями усіх членів групи, особистісні якості фахівця, рівень його професійної підготовки тощо). Проте, вказаний вплив не буде однаковим на працівників аварійно-рятувальних служб, оскільки вирішальна роль відводиться взаємовпливу і взаємодії двох груп чинників – суб'єктивних та об'єктивних. Чинники, що негативно впливають на якість професійної діяльності, дестабілізуючи професійну надійність фахівців аварійно-рятувальних служб, можуть бути різними за етіологією. Серед них виділяють наступні [2]:

чинники, котрі можна представити як об'єктивні характеристики навколишнього середовища, які не піддаються впливу діяльності фахівця аварійно-рятувального підрозділу (шум, температурні умови тощо);

чинники, які обумовлені особливостями та установками фахівця (важке завдання, невизначеність, невірогідність інформації, що надходить, невпевненість у своїх силах, страх тощо);

чинники, які представлені як особливості міжособистісних стосунків фахівців в межах аварійно-рятувального підрозділу (психологічна сумісність, стратегія конфліктної поведінки тощо);

чинники, котрі можна нівелювати за допомогою професійно-важливих якостей, професійних знань, умінь та навичок, а також готовністю до виконання функціональних обов'язків в умовах надзвичайної ситуації.

Дослідники відзначають, що на ефективність професійної діяльності впливає сукупність і взаємодія об'єктивних і суб'єктивних чинників. Об'єктивні чинники не залежать від особистості суб'єкта праці, оскільки детерміновані оточуючим середовищем чи конкретним професійним завданням.

Під об'єктивними чинниками ми розуміємо особливості професійної ситуації, рівень її складності та напруженості, а також умови та обставини, в яких доводиться працювати фахівцям.

Суб'єктивні чинники пов'язані з індивідуальними властивостями фахівця, здібностями, підготовкою тощо [10, с. 44].

До суб'єктивних чинників ми відносимо індивідуально-психологічні особливості фахівців, рівень сформованості професійної компетентності, досвід, ціннісні орієнтації тощо.

Серед об'єктивних чинників істотний вплив на професійну надійність мають складність виконуваної діяльності, оточуюче середовище (освітлення, шум, вібрація, температура тощо), режим праці та відпочинку працівника. Надмірне напруження, перевтома, стан емоційного стресу, монотонність у роботі ведуть, як правило, до зниження професійної надійності і, відповідно, до зростання ймовірності помилкових дій. Причиною зниження професійної надійності може бути й поява чинників, життєво важливих чи таких, що ускладнюють нормальне протікання діяльності, наприклад пов'язаних з виникненням аварійної ситуації.

М.І. Магура та співавтори чинники, що впливають на ефективність професійної діяльності, поділяють на дві категорії: чинники, що діють з боку працівника (внутрішні) і чинники, що діють з боку організації (зовнішні) [6].

До чинників, що діють з боку працівника (внутрішніх) вони уналежують: здібності; особисті і ділові якості; розуміння своєї робочої ролі; мотивація; стосунки з керівництвом; стосунки з колегами; трудова етика і мораль; професійні знання і навички; стан здоров'я; ставлення до роботи і до організації з боку значущих знайомих і членів родини.

До чинників, що діють з боку організації (зовнішніх), вчені зараховують: фізичні умови праці (шум, освітлення, вібрації тощо); стиль керівництва і практика управління; знання і кваліфікація керівництва; система стимулювання праці, що діє в організації; особливості організаційної культури; організаційна структура; обладнання (його якість, стан, відповідність сучасним вимогам); забезпечення необхідними ресурсами.

До зовнішніх чинників, що впливають на ефективність діяльності фахівця О. Кокун уналежнює: вид, характер та напруженість навантаження, психологічний клімат у колективі, умови діяльності (фізико-хімічні, технологічні, інформаційні тощо). До внутрішніх: індивідуальні особливості, мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, світогляд, переконання й настанови, життєвий та професійний досвід, професійну підготовленість, особливості психічних процесів, функціональний та психічний стан, працездатність, емоційно-вольові якості [4, с. 32].

До внутрішніх чинників, що негативно впливають на ефективність професійної діяльності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті (а значить і на професійну надійність) зараховуємо й виникнення таких несприятливих функціональних станів, як: нервово-психічна напруга, стрес, втома, які є результатом невідповідності індиві-

дуальних особливостей та підготовленості працівника вимогам та завданням діяльності.

При вивченні специфіки діяльності фахівців аварійно-рятувальних служб значна увага приділяється особливостям психічного стану суб'єкта праці. Як правило, працівники аварійно-рятувальних служб значну частину робочого часу можуть знаходитися у стані напруженості. Такий стан впливає на ефективність виконання службових обов'язків двояко. Так, діючи на поверхневому рівні, стан напруги здатний мобілізувати діяльність фахівців, підготувати їх до виконання діяльності і, таким чином, позитивно вплинути на результат цієї діяльності. Якщо ж цей стан торкається більш глибоких психічних процесів або триває достатньо тривалий час, він здатен дестабілізувати професійну діяльність працівників аварійно-рятувальних служб [5].

У стані нервово-психічної напруги поведінка значною мірою характеризується переважанням стереотипних відповідей, неадекватних ситуації. У першу чергу страждають складні форми цілеспрямованої діяльності, її планування і оцінка. Порушення, що виникають при цьому, відбуваються на різних рівнях. Насамперед, як показали численні дослідження В.Л. Маріщука [7], спостерігається загальна тенденція до зниження стійкості психічних процесів. В умовах аварійної ситуації така поведінка може виражатися в «блокаді» сприйняття і мислення, пам'яті і практичних дій суб'єкта. Інший рівень змін психічної діяльності утворюють такі прояви особистості, як розгубленість, втрата самовладання тощо. Нарешті, крайній ступінь психічних змін призводить до фактичного розпаду діяльності, самоусуненню людини від продовження роботи.

Разом з цим є дані про те, що під впливом напруги у деяких осіб показники діяльності можуть поліпшуватися або залишатися незмінними порівняно зі звичайними умовами.

Таким чином, стан психічної напруги неоднозначно впливає на діяльність: у бік її погіршення, поліпшення, або незмінності.

Причинами, що викликають нервово-психічну напругу у працівників аварійно-рятувальних служб є:

- екстремальний характер професійної діяльності;
- ненормований робочий час та відпочинку;
- високий рівень відповідальності за результати професійної діяльності;
- необхідність самостійно приймати рішення і нести відповідальність за його наслідки;
- відсутність можливості контролювати обставини, що приводять до виникнення НС;
- професійні конфлікти;
- особистісні стрес-чинники;
- стан здоров'я.

Наступним важливим чинником, що впливає на надійність фахівця та на ефективність його професійної діяльності є стрес.

Для позначення психічних станів людини у важких умовах дослідники користуються різними поняттями, серед яких найбільш популярне поняття «стрес».

Нам імпонує визначення, що дає поняттю «стрес» В. Семиченко. «Стрес – це функціональний стан організму, що виникає під впливом значних за силою чи тривалістю несприятливих чинників (стресорів), комплексна фізіологічна реакція, що є сукупністю адаптаційних реакцій організму, котрі носять загальний захисний характер» [8, с. 13]. Дослідниця зазначає, що стан стресу виникає, коли сила подразни-

ка (стресора) перевищує адаптаційні можливості організму й психіки. Вчена виокремлює окремі стадії в процесі розвитку стресу: стадію тривоги, що включає фази шоку й протишоку, коли відбувається мобілізація захисних сил й можливостей організму; стадію опірності, що відзначається підвищенням сталості організму до різних впливів; стадію стабілізації стану.

В. Бодров і О. Обознов наголошують, що стійкість до стресу – важливий чинник забезпечення професійної надійності фахівця й ефективності трудової діяльності й визначають стресостійкість як «інтегративну властивість людини, що визначена необхідним ступенем адаптації індивіда до впливу екстремальних факторів середовища й професійної діяльності, детермінована рівнем активації ресурсів організму й психіки індивіда й репрезентована показниками його функціонального стану й працездатності» [1, с. 32].

Серед причин виникнення стресових станів можна відмітити незадоволеність професійною діяльністю, виникнення конфліктних ситуацій різноманітного походження, напружений графік діяльності, невизначеність ситуації тощо.

Наступним несприятливим функціональним станом, що виникає під впливом негативних чинників є втома. Втома – це тимчасове зниження працездатності, що настає в процесі роботи. Втома є природною реакцією організму на виконання будь-якої діяльності.

В.А. Семиченко визначає втому як «стан, що характеризується виснаженням потенціалу активності людини, її внутрішніх ресурсів і розлагодженістю в роботі функціональних систем, що забезпечують діяльність. На фізіологічному рівні розвиток втоми означає виснаження внутрішніх ресурсів,

розбалансування зв'язків між функціональними системами ті їх компонентами [8, с. 8].

Ознаками втоми дослідниця визначає: розлади уваги, сенсорних функцій; зневіра у власних силах, напруга; розлади рухових функцій; послаблення вольових якостей; негативні емоційні реакції; зміна мотиваційної спрямованості; зниження рівня логічного мислення; потреба у сні [8, с. 9].

Серед можливих причин ненадійних дій суб'єкта професійної діяльності, найпоширенішим є динаміка розкриття працездатності, якій характерні основні фази (адаптації, стійкої працездатності і її падіння).

Для фази адаптації характерні певні витрати часу на досягнення безпомилковості, точності і швидкості виконання дій, тобто перехід до фази стійкої працездатності.

Третя фаза супроводжується падінням працездатності, обумовлене розвитком втоми. Цей психічний стан є одним з найпоширеніших у практиці професійної діяльності. Стале перебування у ньому становить серйозну загрозу соматичному і психічному здоров'ю. Характерні ознаки його прояву полягають у наступному.

Загальне зниження працездатності усвідомлюється людиною як неможливість продовжувати свою діяльність належним чином. Розлад уваги, що виникає під впливом втоми, виражається у звуженні її обсягу, погіршенні перемикання і розподілу. Сенсорні ускладнення полягають у збільшенні абсолютних і диференціальних порогів чутливості. У моториці під впливом втоми виникає порушення ритму, точності і координації рухів. Збільшується час простої сенсомоторної реакції та реакції вибору. Знижуються показники короткочасної пам'яті, темп мислення, точність і швидкість утворення

логічних взаємозв'язків. Відзначається погіршення якості розумової роботи, знижується ефективність самоконтролю і, відповідно, зростає число помилок дій. У стані втоми погіршуються характеристики вольових якостей особистості, а саме – рішучості, наполегливості, витримки. Зрозуміло, що вимір втоми представляє собою завдання виняткової практичної важливості.

Необхідно звернути увагу на те, що цілісне розкриття феномену професійної надійності фахівця стає неможливим без урахування негативних чинників, що впливають на особистість професіонала, в тому числі і його здоров'я. Незаперечним є факт, що постійне нерве напруження, стрес, втома відзначаються як найбільш негативні чинники професійної діяльності з точки зору їх впливу на здоров'я. Разом з тим, до суб'єкта професійної діяльності пред'являються певні вимоги до надійності виконання останньої. Серед джерел психологічної ненадійності називаються ті, які пов'язані з порушеннями в саморегуляції психічних станів, з недостатньою виразністю певних рис особистості. Надійність професійної діяльності передбачає безпомилкове виконання людиною покладених на неї професійних обов'язків (функцій) протягом певного часу і при заданих умовах діяльності. Досягнення безпомилкового та своєчасного виконання дій і діяльності в цілому є результатом нормального, здорового функціонування різних підсистем організму і психіки людини.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити чинники, що негативно впливають на професійну надійність фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті: 1) підвищена відповідальність; 2) непередбачуваність розвитку ситуації;

3) розвиток несприятливих функціональних станів (нервово-психічна напруга, стрес, втома); 4) незадовільний стан здоров'я; 5) порушення режиму праці та відпочинку; 6) суперечливість інформації, що надходить; 7) невизначеність ситуації; 8) недостатність професійних знань, умінь та навичок; 9) недостатній розвиток професійно важливих якостей і властивостей особистості; 10) значний обсяг та темп надходження інформації; 11) відсутність або нестача професійного досвіду; 12) негативний попередній досвід виконання професійного завдання; 13) несприятливий психологічний клімат у колективі; 14) несприятливі мотиваційно-ціннісні установки; 15) загроза власному життю і життю оточуючих; 16) недостатній розвиток морально-вольових якостей; 17) висока ціна помилок та їхніх наслідків; 18) значні інтелектуальні, фізичні та психічні навантаження; 19) побутові проблеми.

Вказані чинники дестабілізують протікання інтелектуальних процесів, сприяють підвищенню рівня тривожності, знижують ефективність професійної діяльності фахівців аварійно-рятувальних служб загалом.

Здатність суб'єкта діяльності протистояти негативним чинникам професійної діяльності й здійснювати професійні функції з високим рівнем ефективності характеризує стійкість діяльності, яка забезпечується професійною надійністю. До чинників, що забезпечують професійну надійність фахівців аварійно-рятувальних служб, уналежнюємо:

- володіння на високому рівні професійними знаннями, вміннями та навичками;
- високий рівень сформованості внутрішньої позитивної мотивації та ціннісної спрямованості на професійну діяльність;

- високий рівень розвитку когнітивної складової особистості;
- високий рівень розвитку професійно важливих якостей;
- вміння приймати рішення в умовах ліміту часу;
- вміння виконувати додаткову роботу на фоні основної;
- вміння брати на себе відповідальність за прийняті рішення;
- здатність швидко адаптуватись до діяльності в умовах екстремальної ситуації;
- здатність прогнозувати можливі шляхи розвитку робочої ситуації та шляхи досягнення мети;
- здатність швидко орієнтуватися в нових, непередбачуваних умовах;
- володіння навичками самоаналізу та саморегуляції;
- здатність об'єктивно оцінювати ситуацію та діяти адекватно обставинам, що склались;
- високий рівень здоров'я та працездатності.

Варто зазначити, що на професійну надійність фахівця діють різноманітні, різнопланові за характером, резуль-

татом і механізмом впливу чинники. Цим пояснюється неможливість комплексного дослідження професійної надійності в межах однієї науки. Медики, психологи, фізіологи досліджують професійну надійність лише в межах окремих її аспектів, котрі входять до кола їх компетентності. Тому практичне вирішення проблем професійної надійності фахівців екстремальних професій вимагає об'єднання зусиль дослідників різних галузей науки.

Висновки. Отже, забезпечення високої результативності в професійній діяльності фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті потребує спеціально спрямованої професійної підготовки, яка б була націлена на формування та розвиток спеціальних професійно-важливих знань, вмінь, навичок, якостей фахівця, вміння активувати та використовувати внутрішні потенційні ресурси, розвиток адаптаційних можливостей тощо. Саме за таких умов можна говорити про сформованість професійної надійності фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бодров В.А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора / В.А. Бодров, А.А. Обознов // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 4. – С. 32-40.
2. Євсюков О.П. Психологічне прогнозування професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів МНС України: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.09 / Олександр Петрович Євсюков, Харків, 2007. – 192 с.
3. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія / Олег Матвійович Кокун. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
4. Козяр М.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Козяр Михайло Миколайович. – К., 2005. – 532 с.
5. Кремень В.Г., Костицький М.В., Максименко С.Д., Сафін О.Д. Психологія професійної діяльності офіцера. Підручник / В.Г. Кремень, М.В. Костицький, С.Д. Максименко, О.Д. Сафін. – Хмельницький: Вид-во АПВУ, 1999. – 464 с.

6. Магура М.И. Мотивационный менеджмент / М.И. Магура, М.Б. Курбатова, В.В. Травин. – М.: Издательство: «Дело», 2005. – 96 с.
7. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.03 / Владимир Лаврентьевич Марищук. – Ленинград, 1982. – 351 с.
8. Семиченко В. А. Психічні стани / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: “Магістр-S”, 1998. – 208 с.
9. Узун О.Л. Система научного обеспечения профессиональной подготовки МЧС России к деятельности в чрезвычайных обстоятельствах: автореф. дисс. доктора пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.Л. Узун. – Санкт-Петербург, 2011. – 51 с.
10. Шибанов Г. П. Количественная оценка деятельности человека в системах человек – техника / Георгий Петрович Шибанов. – М.: Машиностроение, 1983. – 263 с.

МАНЬКО В.М.,
доктор педагогічних наук,
професор, головний науковий
співробітник, Національна
академія Служби безпеки
України, м. Київ

ГАРКУША М.С.,
старший викладач, Національна
академія Служби безпеки
України, м. Київ

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ

Дослідження проблеми формування комунікативної компетенції майбутніх перекладачів сектору безпеки України на засадах компетентнісного підходу передбачає розробку чіткої системи вимірювання рівня її сформованості. У статті обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетенції майбутніх перекладачів сектору безпеки України.

***Ключові слова:** комунікативна компетенція; компетентнісний підхід; майбутній перекладач сектору безпеки України; критерії, показники, рівні сформованості комунікативної компетенції.*

Исследование проблемы формирования коммуникативной компетенции будущих переводчиков сектора безопасности Украины на основе компетентностного подхода предусматривает разработку четкой системы измерения уровня ее сформированности. В статье обоснованы критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной компетенции будущих переводчиков сектора безопасности Украины.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; компетентностный подход; будущий переводчик сектора безопасности Украины; критерии, показатели, уровни сформированности коммуникативной компетенции.

Investigating the formation of communicative competence of future interpreters of the security sector of Ukraine on the basis of competence-based approach provides for the development of accurate measurement of its formation. The article deals with theoretical justification of the complex of criteria, indicators and levels of the communicative competence formation. As a result of theoretic research and experimental work the structure of communicative competence of the future interpreters of the security sector of Ukraine as the unity of four components – content linguistic, professionally-personal and operational-communicative and corresponding criteria of their estimation (cognitive, personal and activity-operational) are developed. This helps to define the appropriate levels of communicative competence formation (high, medium and low).

Key words: communicative competence; competence-based approach; future interpreters of the security sector of Ukraine; criteria, indicators, levels of communicative competence formation.

Постановка проблеми. Поглиблення стратегічного партнерства України, глобалізація проблем у секторі безпеки, інтеграція держави у світовий безпековий простір значною мірою підвищують вимоги до процесу підготовки фахівців сектору безпеки України, здатних якісно та ефективно здійснювати лінгвістичний супровід заходів міжнародного співробітництва. Професійна підготовка майбутніх перекладачів сектору безпеки у системі вищої освіти спрямована на формування у них низки загально-професійних та спеціалізовано-професійних компетенцій, серед яких чільне місце посідає комунікативна компетенція (КК) – інтегрований компонент формування професійної компетентності майбутніх фахівців з перекладу в сфері забезпечення державної

безпеки, що характеризується сукупністю спеціальних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик, які забезпечують якісне та ефективне здійснення міжмовної та міжкультурної комунікації у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій думці дослідженню проблеми формування професійної компетенції майбутніх перекладачів присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Бархударова, Т. Ганічевої, В. Комісарова, Р. Мін'яяр-Белоручєва, І. Халєєвої та ін. Особливості формування окремих аспектів професійної іншомовної компетенції майбутніх фахівців у галузі перекладу висвітлюються в роботах В. Баркасі, Н. Гез, З. Підручної, О. Павлик, О. Пометун, В. Шляхової та ін.

Однак, незважаючи на значні те-

оретичні доробки з цього питання, дотепер не розроблена структура КК майбутніх перекладачів сектору безпеки України; не обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості КК. Саме тому піднята нами тема є актуальною і потребує свого розв'язання в нових історичних умовах.

Метою статті є теоретичне обґрунтування комплексу критеріїв, показників та рівнів сформованості комунікативної компетенції майбутніх перекладачів сектору безпеки України.

Виклад основного матеріалу. Аналіз понятійно-термінологічного апарату дослідження дає змогу обґрунтувати КК майбутніх перекладачів сектору безпеки України як цілісне відносно стійке особистісне утворення, що має складну структуру, важливими складовими якої виступають змістово-лінгвістичний, професійно-особистісний та операційно-комунікативний компоненти, які забезпечують вмотивованість і цілеспрямованість, осмисленість і цілісність, ефективність і результативність дій щодо досягнення цілей професійної комунікативної діяльності. У нашому дослідженні з метою оцінювання рівня сформованості КК майбутніх перекладачів сектору безпеки України використовували комплекс критеріїв і показників.

У педагогічних дослідженнях "критерій" визначається як об'єктивна ознака, за допомогою якої відбувається порівняльне оцінювання досліджуваного явища, ступеня розвитку його у обстежених осіб або класифікація вивчених факторів та процесів [2]. Іншими словами критерій – це матеріалізована ознака, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення мети, кількісна міра певного явища. Поняття "критерій" за своїм обсягом ширше, ніж поняття "показник", останній входить до нього як складова частина і є

компонентом критерію.

Враховуючи теорію діяльності та спілкування як специфічного виду діяльності, розробленої такими вченими, як Г. Андрєєва, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Д. Ельконін, а також досвід педагогічної діяльності виділяємо основні критерії сформованості КК майбутніх перекладачів сектору безпеки України: когнітивний, особистісний та діяльнісно-операційний. Виявлені критерії співвідносяться відповідно з компонентами КК: когнітивний – з змістово-лінгвістичним, особистісний – з професійно-особистісним, а діяльнісно-операційний – з операційно-комунікативним.

Когнітивний критерій сформованості КК майбутніх перекладачів сектору безпеки України виявляється в системності знань, здатності до тематичного узагальнення інформації, її аналізу, відтворення системи понять відповідної галузі науки для рішення конкретних професійних завдань; розуміння сфери застосування інформації, здатність накопичувати і виділяти знання, необхідні для рішення професійних завдань.

Показниками когнітивного критерію КК майбутніх перекладачів сектору безпеки України є: володіння лінгвістичною компетенцією (лексичною, граматичною, семантичною, фонологічною, орфографічною, орфоепічною), мовленнєвою компетенцією (в аудіюванні, у письмі, у читанні, у говорінні) та соціокультурною компетенцією (країнознавчою, лінгвокраїнознавчою, соціолінгвістичною); володіння інвентарем мовних засобів та терміносистемами галузей лінгвістики для ефективного добору мовних засобів в процесі перекладу; володіння офіційно-діловою лексикою, лексичними засобами суспільно-політичної, юридичної, економічної, військової, нау-

ково-технічної тощо тематики; вміння здійснювати лінгвістичний аналіз іншомовного професійно спрямованого дискурсу, зокрема щодо викликів та загроз національній безпеці України; володіння основними дискурсивними способами для досягнення комунікативної мети висловлювання у процесі професійного спілкування; володіння механізмами мовного прогнозування під час роботи з іншомовними усними та письмовими текстами; володіння теоретичними основами перекладу, знання стратегій та вимог до виконання видів перекладу у сфері діяльності інститутів сектору безпеки; вміння перекладати усно та письмово тексти професійної спрямованості; знання психолінгвістичних та лінгвопсихологічних особливостей організації іншомовної комунікації; вміння долати лінгвоетнічні бар'єри під час іншомовної комунікації.

Особистісний критерій сформованості КК майбутніх перекладачів сектору безпеки України включає професійно-комунікативні здібності; професійно важливі якості та індивідуально-психологічні характеристики; професійну мотивацію та професійну спрямованість.

Показники особистісного критерію виявляються у певному рівні розвитку: 1) *професійно-комунікативних здібностей*: увага, оперативна довготривала і короткотривала пам'ять, практичне, репродуктивне, продуктивне, словесно-логічне, аналітичне мислення, мовленнєві механізми аудіювання та говоріння [1, с. 17; 4, с. 53]; здатність переключатися з однієї мови на іншу, з одного цифрового коду на інший; здатність і готовність до пошуку і накопичення нових знань; здатність і готовність до знаходження і систематизації необхідної інформації для вирішення певного перекладацького

завдання; здатність розробляти необхідні стратегії задля вирішення перекладацьких завдань [1, с. 16; 5; 6, с. 52-53; 7]; здатність планувати час, працювати в команді, дотримуватися інструкцій, домовленостей [8]; 2) *професійно важливих якостей*: *моральних* (дотримання професійної перекладацької етики, ввічливість, тактовність, правдивість, справедливість, чесність, сумлінність); *комунікативних* (емпатія; уміння здійснювати професійно комунікативну взаємодію з колегами, іноземними партнерами; уміння встановлювати психологічний контакт, долати комунікативні бар'єри; толерантність, вербальна активність); *когнітивних* (осмисленість сприйняття, обсяг та оперативність пам'яті, гнучкість, аналітичність, креативність мислення, розвинута уява, спостережливість, культура мовлення високі перцептивні та мнемічні здібності; жвавість розуму; швидкість переключення уваги; готовність до миттєвих дій (мобільність); здатність утримувати в пам'яті значний обсяг інформації, високо розвинена логічна (сміслова) пам'ять; високий рівень аналітичного мислення; швидкість мовленнєво-розумових реакцій; швидкість пошуку і прийняття перекладацьких рішень; підвищена автоматизованість і стійкість умінь і навичок; зосередженість, ораторські здібності; здатність до самоорганізації і самоконтролю); *емоційно-вольових* (готовність до прийняття рішень; стійкість до стресу; здатність витримувати довготривалі емоційні напруження, працювати в екстремальних ситуаціях, в умовах концентрації уваги та інтенсивного розумового навантаження; здатність виконувати рутинні завдання; висока виконавська дисципліна, підвищене почуття відповідальності, наполегливість, дисциплінованість, відповідальність, цілеспрямованість;

вимогливість до себе та колег; ініціативність; *рефлексивних* (уміння здійснювати контрольну-оцінну діяльність: аналіз власної діяльності, вміння аналізувати власні помилки, визначати шляхи їх корекції та попередження, причини успіхів і невдач у процесі реалізації поставлених завдань; вивчати та узагальнювати (передовий) досвід своїх колег з метою застосування досягнень їх професійної діяльності у власній роботі; адекватна самооцінка; здатність занурюватися в ціннісні орієнтації і менталітети представників іншої мови та культури [2, с. 48]; здатність до професійного самовдосконалення, самовиховання та самоосвіти; 3) *професійної мотивації та професійної спрямованості*, що передбачає: а) наявність пізнавально-комунікативних потреб; б) наявність пізнавального інтересу до здійснення професійної комунікації; в) наявність установок та ціннісних орієнтирів для продовження самовдосконалення та самореалізації у професійній комунікативній діяльності.

Діяльнісно-операційний критерій сформованості КК майбутніх перекладачів сектору безпеки України передбачає готовність до активного застосування у професійній комунікативній діяльності сформованих умінь і навичок, здатність якісно та ефективно вирішувати професійні завдання.

Показники діяльнісно-операційного критерію виявляються у реалізації функцій професійної діяльності та певному рівні розвитку умінь і навичок: - аналітичних (уміння аналізувати, систематизувати джерела інформації іноземною та українською мовами, зокрема ресурси глобальної мережі Інтернет, щодо викликів та загроз безпеці держави; застосовувати методи наукових гуманітарних досліджень під час обробки та оцінки оператив-

но важливої інформації; здійснювати аналіз іншомовного дискурсу, виділяючи екстралінгвістичну інформацію: про учасників дискурсу (вік, стать, статус, можливу національну приналежність, емоційний стан), місце, умови, обставини комунікації); прогностичних (володіння механізмами прогнозування смислової сторони мовлення з опорою на ситуацію комунікації, контекст, мовленнєвий досвід спілкування; вміння передбачати результат, можливі відхилення і небажані явища на шляху його досягнення; уміння визначати етапи комунікативного процесу тощо); - організаторсько-комунікативних (уміння управляти комунікативним процесом: встановлювати та підтримувати психологічний контакт, володіти технікою вербальної та невербальної взаємодії з іншими комунікантами; здійснювати відбір мовних засобів для досягнення комунікативної мети; уміння мотивувати себе та інших на якісне виконання завдань професійної комунікації; використовувати прийоми рефлексивного та емпатичного слухання для досягнення взаєморозуміння.

Ефективність формування КК майбутніх перекладачів сектору безпеки України значною мірою залежить від визначення рівневої характеристики. У нашому дослідженні ми розглядаємо "рівень" як шкалу

вимірювання, ступінь якості або здатності суб'єкта, а тому "рівень" має визначатися набором об'єктивних факторів – критеріїв та показників, які дають змогу комплексно оцінити певне педагогічне явище та мати відповідне теоретичне і практичне обґрунтування сформованості КК майбутніх перекладачів сектору безпеки на засадах компетентнісного підходу. На основі виділених у дослідженні критеріїв та показників визначаємо три

рівні сформованості КК майбутніх перекладачів сектору безпеки України: низький, середній та високий.

Курсантам, які перебувають на **низькому рівні** сформованості КК, властиві поверхові професійні знання, невміння перенести теоретичні знання в практичну площину; виконання професійно комунікативних завдань за інструкцією, підказкою, чітко визначеним алгоритмом; низькі мнемічні та інтелектуальні здібності; невміння виконувати перекладацький аналіз тексту, логічно та правильно будувати висловлювання, виділяти з нього ключову інформацію; значні втрати інформації під час перекладу; труднощі у прийнятті перекладацьких рішень; невизначеність та невпевненість щодо подальшої професійної діяльності; епізодичний інтерес до збагачення професійними знаннями; відсутність бажання набувати нових знань, вдосконалювати свої вміння і навички; переважання емоцій нудьги, сумніву, байдужості, невизначеності і т.ін.

Курсантам, яким притаманний **середній рівень** сформованості КК, властиві базові знання, що дозволяють виконувати типові професійно комунікативні завдання; здатність накопичувати і виділяти знання, необхідні для рішення професійних завдань; вміння управляти своїми діями в традиційних професійно-комунікативних ситуаціях; володіння достатнім запасом частотної тематичної лексики, вміння добирати лексичні засоби відповідно до ситуації спілкування; наявність переважно стійкої мотива-

ції, загальної зацікавленості у майбутній професійній діяльності; здатність до самооцінки та самоаналізу; усвідомлення недоліків своєї підготовки; прагнення досягти вищого професіоналізму.

Для курсантів, які досягли **високого рівня** сформованості КК, властива глибина та системність професійних знань, досконале володіння професійно-комунікативними вміннями й навичками; вміння долати лінгвоетнічні бар'єри під час іншомовної комунікації; володіння значним обсягом лексики професійної тематики української та іноземної мов; готовність до прийняття самостійних перекладацьких рішень; високі інтелектуальні здібності; наявність стійкого пізнавального інтересу та пізнавально-комунікативних потреб; постійне прагнення до самовдосконалення, набуття нових знань.

Висновки. Таким чином, у результаті наукового аналізу проблеми формування КК майбутніх перекладачів сектору безпеки України, а також проведеного експериментального дослідження на основі компонентного складу КК визначено й обґрунтовано критерії сформованості досліджуваної компетенції (когнітивний, особистісний, діяльнісно-операційний), а також рівні сформованості КК (низький, середній, високий). Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні технології підвищення рівнів формування компонентів комунікативної компетенції майбутніх перекладачів сектору безпеки України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вербицкая М. В. Компоненты и уровни переводческой компетенции / М. В. Вербицкая, М. Ю. Соловов // Вестник Московского университета. – Сер. 19. – Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – №4. – С. 49–50.

2. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации : монография / Н. Н. Гавриленко. – М. : РУДН. 2008. – 175 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
4. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. – М. : РЕМА, 1997. – 112 с.
5. Латишев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: учебно-методическое пособие / Л. К. Латишев, В. И. Проворотов. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.
6. Швейцер А. Д. Перевод как акт межкультурной коммуникации / А. Д. Швейцер // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сб. ст. – М. : МГЛУ, 1999. – С. 180–187.
7. EMT expert group Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication / Expert group European Master's in Translation – Brussels, 2009. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://ec.europa.eu/dgs/translation>.
8. Shreve G. M. Cognition and Evolution of Translation Competence / Gregory M. Shreve // *Applied Psychology : Individual, Social and Community Issues*. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997. – P. 120–136.

МАЧИНСЬКА Н.І.,
доктор педагогічних наук,
доцент,
завідувач кафедри педагогіки,
Львівський державний
університет внутрішніх справ,
м. Львів

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАГІСТРАНТІВ НА ЗАСАДАХ НЕПЕРЕРВНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті охарактеризовано особливості організації педагогічної практики магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю на засадах неперервності. Проаналізовано функції педагогічної практики на засадах неперервності: адаптаційна, компенсаторна, навчальна, профілізацій.; визначено чинники необхідності організації такого виду практики. Автором обґрунтовано структуру педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю, розкрито зміст кожного структурного компонента .

Ключові слова: педагогічна практика на засадах неперервності, магістранти вищого навчального закладу непедагогічного профілю, педагогічна компетентність, структурні компоненти педагогічної компетентності.

В статье охарактеризованы особенности организации педагогической практики магистрантов высших учебных заведений на принципах непрерывности. Проанализированы функции педагогической практики на основе непрерывности: адаптационная, компенсаторная, обучающая, профилирования: определены факторы необходимости организации данного вида практики. Автором обосновано структуру педагогической компетентности преподавателя вуза непедагогического профиля, раскрыто содержание каждого структурного компонента.

Ключевые слова: педагогическая практика на принципах непрерывности, магистранты высших учебных учреждений

непедагогического профиля, педагогическая компетентность, структурные компоненты педагогической компетентности.

The article described the features of pedagogical practice of masters of higher education on the basis of non-teaching profile continuity, it was defined its purpose and goals of realization. It was analyzed the functions of teaching practice, based on continuity: adaptive (habituation to the new professional roles - the teacher of the university, the performance of functional duties), compensatory (providing the necessary assistance in the form of a system of consultations the conduction of teaching seminars), training (the performance of together educational, organizational, methodological problems) profiling (taking into account the areas of specialization according to there levant department profile). It was defined the factors of the necessity of this type of practice. The author rightly justified the structure of pedagogical competence of the teacher of the institution of higher education non-teaching profile (motivational and valuable, professional and educational, professional and personal, managerial, sociocultural, self-help); it was disclosed the content of each structural component. It was indicated that the organization of graduate teaching practice based on continuity should be based on their introduction of competency approach in training of future professionals. Special attention is focused on the formation of personal values of undergraduates, including teachers.

Key words: *teaching practice based on continuity, undergraduate institution of higher education non-teaching profile, pedagogical competence, the structural components of teaching competence.*

Ситуація у вітчизняній освіті характеризується прагненням до поєднання існуючих традицій підготовки майбутніх фахівців в умовах різних типів вищих навчальних закладів з необхідністю їх глибокого реформування. Переосмислення стану сучасної вищої освіти здійснюється у різноманітних аспектах, зокрема: наповнення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців гуманістичним та культурологічним компонентами; оновлення форм і методів педагогічних технологій організації навчального процесу у вищому навчальному закладі; переорієнтація практичної підготовки

майбутніх фахівців від зунівського напрямку (знання-уміння-навички) до компетентнісного підходу, який передбачає формування професійних компетентностей, що визначатимуть не тільки готовність до здійснення якісної професійної діяльності, але й формування готовності до професійного зростання та самовдосконалення впродовж життя. Особливої уваги потребує підготовка майбутніх фахівців в умовах магістратури, оскільки інститут магістратури забезпечує підготовку не тільки фахівців окремого напрямку (економічного, юридичного, технічного тощо), але й сприяє формуванню професійно-педагогічної

компетентності у магістрантів як майбутніх викладачів вищої школи.

Проблема підготовки магістрів в Україні все більше привертає увагу вчених. У науковій літературі питання магістерської підготовки висвітлено у працях О.І. Безлюдного, К.Ж. Верне, М.І. Дудки, Л.В. Кліх, В.І. Лугового, С.О. Сисоевої, Л.Л. Хоружої, В.А. Яблонського та ін.

Особливої уваги заслуговує такий напрям підготовки магістрів як викладачів вищої школи, зокрема непедагогічного профілю, оскільки у таких закладах, як правило, викладають фахівці з певної галузі знань, які не мають вищої педагогічної освіти. Проблема набуває значимості ще й тому, що компетентнісний підхід підготовки фахівців з вищою освітою, передбачений освітніми євроінтеграційними процесами, набуває нового звучання і охоплює не тільки знання, уміння й навички, але й особисті утворення особистості, що забезпечують їй успіх у професійній діяльності. Саме означена проблема і зумовила вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати особливості організації та проходження педагогічної практики в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю на засадах неперервності.

Педагогічна практика – як необхідна складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури – регламентована навчальним планом підготовки магістрантів, зміст її визначений освітньо-кваліфікаційною характеристикою підготовки фахівців конкретного фаху.

Основна мета проходження практики – співвідношення характеру навчання студентів з вимогами сучасного життя, скорочення післявузівської

адаптації випускника, систематизація знань, отриманих у вищому навчальному закладі, формування практичних умінь та навичок, розвиток професійних здібностей [2].

Тривалість педагогічної практики магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю визначена навчальним планом підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» і коливається від трьох (для денної форми навчання) до шести (для заочної форми навчання) тижнів, але у різні періоди навчального року (3-4 навчальний семестр). Педагогічна практика у різних її варіантах (асистентська, науково-педагогічна, виробничо-науково-педагогічна) присутня у планах підготовки майбутніх магістрів лише у 42,8 % навчальних планів (з 37 вищих навчальних закладів непедагогічного профілю).

Оскільки тривалість педагогічної практики не завжди повною мірою сприяє формуванню необхідних професійно-педагогічних умінь та навичок і період її проходження не співпадає з часом вивчення дисциплін нормативного циклу, доцільно залучати магістрантів до практичної діяльності ще на їх початковому етапі навчання в магістратурі. Саме тому ми пропонуємо організацію та проведення педагогічної (асистентської) практики на засадах неперервності.

Педагогічна практика виступає одним із важливих напрямів педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Основна мета проходження практики – формування та розвиток усіх складових компонентів педагогічної компетентності магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, що передбачає залучення студентів до самостійної творчої педагогічної діяльності, формування

системи педагогічних умінь і навичок педагогічної діяльності в умовах, оптимально наближених до роботи за фахом.

Завданнями педагогічної практики, організованої на засадах неперервності, є:

- вивчення особливостей організації навчального процесу у вищому навчальному закладі;
- ознайомлення магістрантів з напрямками роботи, що здійснюються на кафедрі;
- залучення студентів до педагогічної діяльності та навчально-виховної роботи;
- ознайомлення з навчальним планом, програмами та посібниками з дисциплін фахового спрямування;
- встановлення зв'язків між теоретичними знаннями, отриманими під час вивчення психолого-педагогічних та фахових дисциплін, і практикою;
- організація педагогічної взаємодії зі студентами;
- вироблення власного творчого підходу до педагогічної діяльності; виховання професійних якостей особистості як майбутніх викладачів вищої школи.

Неперервність педагогічної практики полягає у тому, що реалізація завдань практичної підготовки здійснюється від початку навчання в магістратурі через залучення магістрантів до виконання різних видів практичної діяльності, передбачених положенням про кафедру, що сприяє формуванню у них готовності до здійснення педагогічної діяльності. Педагогічна практика магістрантів на засадах неперервності організовується за такими етапами: організаційно-методичний, навчально-методичний та контроль-но-оцінювальний.

Доцільно проаналізувати функції

неперервної педагогічної практики магістрантів: адаптаційна, компенсаторна, навчальна, функція профілізації.

Адаптаційна функція полягає в тому, що у процесі проходження педагогічної практики на засадах неперервності магістри поступово звикають до нової для них професійної ролі – викладача вищого навчального закладу, виконання ними функціональних обов'язків. Зміст даної функції полягає в тому, що студентів магістратури необхідно залучати до участі у всіх планових заходах, передбачених напрямками роботи кафедри, до різних видів роботи зі студентами (діяльність наукових гуртків, проведення факультативів, спостереження та відвідування занять з позиції викладача вищого навчального закладу), що дає можливість магістрантам адаптуватися до середовища та умов проведення навчально-виховної роботи зі студентами.

Зміст компенсаторної функції визначається тим, що слухачам магістратури надається необхідна допомога у вигляді системи консультацій, проведення методичних семінарів щодо підготовки та проведення різних видів навчальних занять, формуванні необхідного практичного досвіду, формуванні організаційних та управлінських умінь тощо.

Навчальна функція реалізується через виконання сукупності навчально-виховних, організаційних, методичних завдань, які передбачено індивідуальним планом проходження педагогічної практики на засадах неперервності, а також у процесі участі магістрантів у наукових, методичних та практичних семінарах, які організовуються на кафедрах відповідно до плану роботи кожної кафедри.

Функція профілізації дуже тісно

пов'язана з виконанням магістерських робіт, які передбачають врахування напрямів спеціалізації відповідно до профілю кожної кафедри, за якою закріплений магістрант.

Ми вважаємо, що організація педагогічної практики на засадах неперервності сприятиме створенню цілісної системи формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю, що посилюється різними чинниками:

- зростання конкурентності між вищими навчальними закладами за контингент студентів, пріоритетне значення надається ефективній організації навчального процесу та якісній професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців в умовах магістратури;
- традиційні підходи організації навчального процесу у вищому навчальному закладі не завжди є ефективними, враховуючи підвищені вимоги до особистісно-професійного зростання магістрантів ще у процесі навчання;
- зміна ролі викладача, який від традиційного ретранслятора знань повинен перейти до виконання функцій координатора та організатора навчального процесу, здійснення його проектування;
- формування у майбутніх магістрів мотиваційної готовності до професійного зростання впродовж життя не тільки як фахівців обраної галузі, але й педагогів вищої школи.

На основі теоретичного аналізу та проведеного нами експериментального дослідження ми виокремили такі компоненти педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю [1, с. 217-221]: мотиваційно-ціннісний; професійно-педагогічний; професій-

но-особистісний; управлінський; соціокультурологічний; самовдосконалення. Проаналізуємо зміст компонентів педагогічної компетентності.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає:

а) мотивацію до педагогічної діяльності, що, на нашу думку, тісно пов'язано з проблемою вибору напрямку професійно-педагогічної підготовки магістранта;

б) сформоване особистісне ставлення магістранта до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, а також усвідомлення змісту й необхідності виконання професійно-педагогічних функцій у конкретній соціально-економічній ситуації.

Професійно-педагогічний компонент охоплює:

а) оволодіння магістрами як викладачами вищих навчальних закладів непедагогічного профілю сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь, навичок (містить сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, досвіду майбутнього викладача, що сприяють пошуковій (евристичній) діяльності та науково-теоретичним розробкам);

б) оволодіння необхідними професійними знаннями, вміннями й навичками з фаху, що визначає готовність до професійного зростання, удосконалення форм і методів професійної діяльності, здатності систематично працювати над поглибленням знань із фаху, активізувати пізнавальну діяльність з метою формування теоретико-пізнавальної спрямованості професійної спеціалізації;

в) інструментальні вміння, що забезпечують здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати, генерувати ідеї, набувати знання, використовуючи вміння знаходити та опрацьову-

вати інформацію з різних джерел, володіння інформаційними засобами і технологіями, рідною та іноземною мовами.

Професійно-особистісний компонент відображає такі якості особистості майбутніх магістрів, які характеризують особу магістранта не тільки як майбутнього викладача, як фахівця певної спеціальності, але й як розвинену особистість, якій притаманні сформовані особистісні цінності, що реалізуються у безпосередній професійній діяльності та в контексті педагогічної діяльності магістрантів як майбутніх викладачів.

До цінностей, які реалізуються у безпосередній професійній діяльності, входять: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки щодо інших людей, наполегливість у досягненні поставленої мети та відповідальність за якість виконаної роботи.

До педагогічних цінностей належать: гуманність, креативність, адаптивність і комунікабельність, цінності педагогічного спілкування.

Управлінський компонент висвітлює сформованість у магістрів таких умінь:

а) прогнозувати, програмувати, планувати, організовувати та контролювати різні види робіт, зокрема: навчально-виховну діяльність у студентських групах, навчально-виховний процес у різних типах вищих навчальних закладах; керувати собою, що розуміється як самовладання людини, яке виявляється у критичних ситуаціях;

б) професійна гнучкість, що характеризується умінням запобігати конфліктам і знаходити оптимальні шляхи їх вирішення;

в) виявляти лідерські якості, що визначаються готовністю до співпраці із фахівцями із суміжних сфер, володіти

навичками організаційно-управлінської діяльності; аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу та ухвалювати необхідні рішення, відповідати за них.

Соціокультурологічний компонент відображає:

а) сформовану інформаційну компетентність магістра;

б) рівень професійно-педагогічної культури як вищого показника сформованості соціокультурного компонента, що охоплює і методологічну культуру;

в) полікультурність як індивідуальну рису, яка повинна виявлятися у толерантному, доброзичливому ставленні до представників різних національних і релігійних меншин, врахування їхнього менталітету та культурно-історичних особливостей розвитку у процесі їх підготовки.

Формування соціокультурного компонента передбачає розвиток здібностей та готовності зберігати позитивні зразки культури, створювати майбутні, спираючись на внутрішні можливості саморозвитку особистості.

Компонент самовдосконалення охоплює сформовану готовність до навчання впродовж життя, що виявляється у:

а) здатності до самостійного оволодіння новими знаннями та сучасними інформаційними технологіями для пошуку інформації;

б) здатності швидко реагувати на зміни, що відбуваються в галузі професійної діяльності, власному стилі діяльності та критичності мислення;

в) прагненні до професійного саморозвитку, самоудосконаленні та самозбереженні в ситуації швидкоплинності та швидкозмінюваності сучасного суспільства.

Відтак педагогічна компетентність

викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю – це складне системне професійно-особистісне утворення, що характеризується сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості та відображається у здатності використовувати теоретичні знання, уміння, навички, необхідні для продуктивної діяльності щодо педагогічної підготовки майбутнього фахівця, вирішення завдань дидактичного, виховного, розвивального та інших напрямів.

Саме тому зазначаємо, що формування педагогічної компетентності магістрів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю здійснюється у процесі педагогічної підготовки, що передбачає оволодіння сукупністю теоретичних знань, сформованістю

необхідних практичних умінь і навичок, визначених змістом педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Саме педагогічна практика є основним завершальним етапом формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Таким чином, організація педагогічної практики магістрантів на засадах неперервності сприятиме формуванню необхідних складових педагогічної компетентності магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, що визначатиме їх готовність до здійснення професійно-педагогічної діяльності в умовах вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н.І.Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С.О.Сисоєвої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.*
2. *Резник С.Д. Управление кафедрой: Учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 607 с.*

ПАДАЛКА Р. Г.,
викладач, Інститут педагогіки та
психології, НПУ
ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовані шляхи та засоби психологічного супроводу формування та розвитку екологічної свідомості молодших школярів. Розглянуто дефініцію «психологічний супровід» та проаналізовано її особливості щодо розвитку екологічної свідомості дітей молодшого шкільного віку. Наголошується, що основні завдання психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості полягають у формуванні та розвитку у дитини системи адекватних екологічних уявлень, розумінні нею єдності людини і природи, формуванні в учнів уявлення про природу як джерело життя, краси, матеріального й морального благополуччя. Визначено, що всі шляхи і засоби психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості є найбільш ефективними за умови їх комплексного застосування.

Ключові слова: екологічна свідомість, когнітивний компонент, афективний компонент, поведінковий компонент.

В статье обоснованы пути и средства психологического сопровождения формирования и развития экологического сознания младших школьников. Рассмотрена дефиниция «психологическое сопровождение» и проанализированы ее особенности в ключевые моменты развития экологического сознания детей младшего школьного возраста. Отмечается, что основные задачи психологического сопровождения развития экологического сознания заключаются в формировании и развитии у ребенка системы адекватных экологических представлений, понимании им единства человека и природы, формировании у учащихся представления о природе как источнике жизни, красоты, материального и морального благополучия. Определено, что все пути и средства психологического сопровождения развития экологического сознания

является наиболее эффективным при условии их комплексного применения.

Ключевые слова: экологическое сознание, когнитивный компонент, аффективный компонент, поведенческий компонент.

The article has the aim to reveal ways and tools of psychological accompaniment of formation and development of ecological consciousness of junior schoolchildren. The study gives definition of "psychological support" and analyzes its features concerning the development of ecological consciousness of the children of junior school age. The author determines that the psychological support of ecological consciousness is effective only if three components are developed. These components are cognitive, affective and behavioral. The goal of cognitive component is expanding, deepening and systematization environmental knowledge. Affective element develops the ability to see the beauty of nature and admire it. Aim of behavioral component consists in formation skills of eco-target behavior and awareness of responsibility for the environment. It activates children to protect and improve the environment. The article analyses the role of adult as well as methods, ways and tools of developing ecological consciousness of junior schoolchildren. The study notes that the main task of psychological support of environmental awareness of children is the formation and development adequate system of ecological concepts. Psychological support helps children to understand human and nature unity and develop the idea of nature as a source of life, beauty and moral welfare. The author argues that all ways and tools of psychological support of ecological consciousness have to provide in complex.

Key words: ecological consciousness, cognitive component, affective component, behavioral component.

Актуальність дослідження. Аналіз екологічної ситуації на нашій планеті свідчить про те, що нинішня криза охопила мислення людини, її екологічну свідомість і практичну діяльність. Сутність сучасної екологічної кризи полягає не лише у відокремленні людини від природи і в конфлікті з нею, а у нашому нерозумінні або небажання зрозуміти, що людство може вижити лише усвідомлюючи себе невід'ємною часткою природи. Для того, щоб осо-

бистість була здатною розуміти проблеми довкілля, закони існування та гармонійного розвитку людини у біосфері необхідно формувати її екологічну свідомість починаючи з дитинства. Таким чином, гострота сучасної екологічної ситуації в усьому світі і в Україні зокрема породжує безліч проблем. Одна з них – виховання молодого покоління, здатного гармонійно співіснувати з природою, раціонально використовувати та відтворювати її багатства, психологічно готового обе-

рігати оточуюче середовище.

У Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» одним із завдань освіти є «...формування світоглядної та екологічної культури школярів, їх загальних уявлень та понять про навколишній світ». Національна доктрина розвитку освіти України (21 стаття) ставить завдання: «...забезпечити екологічне виховання й формування високої гуманістичної культури, здатності протидіяти проявам бездуховності, наступність рівнів освіти і неперервність навчання». Тобто, стратегічною метою освіти має стати екологічне мислення, основу якого складають наукові знання, екологічна культура й етика, а екологічна свідомість має ототожнюватися із світовими життєвими цінностями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важлива роль у формуванні екологічної свідомості особистості належить початковій школі, яка є однією із перших ланок становлення людини і громадянина. Саме у ній вирішуються такі завдання екологічної освіти як формування у дітей елементарних знань про природу та людину як її частину. Втім, школа не повинна обмежуватись лише озброєнням учнів певними знаннями. Вона має виховувати активну життєву позицію дітей у ставленні до оточуючого середовища: формувати навички екологічно доцільної поведінки, почуття відповідальності за стан довкілля, активізувати діяльність дітей щодо охорони та поліпшення стану навколишнього середовища [Л. Миронов, 2002].

Проте, як свідчать результати наукових досліджень, під час безпосереднього спілкування з природою відчуються недоліки життєвого досвіду взаємодії учнів з довкіллям. Школярі не завжди демонструють вміння здійснювати цілеспрямовані спостережен-

ня за природними об'єктами, аналізувати, порівнювати події, факти й явища, відрізняються поверховими екологічними знаннями. Іноді вони не спроможні висловити свої думки, аргументувати або й просто описати побачене у природі. На жаль, часто молодшим школярам притаманна слабо розвинена мотивація до природоохоронної діяльності. Однією з причин цього є «зростаюча відчуженість дітей (особливо міських) від природи, відсутність емпатійного ставлення до неї. Екологічні проблеми часто постають перед ними як абстрактні, віддалені від повсякденного життя» [О. Варакута, 1999]. Ось чому нині перед вчителями гостро постала потреба формування та розвитку екологічної свідомості молодших школярів. Дієвим засобом для цього може прислужитися психологічний супровід.

Враховуючи все вищезазначене, метою даної статті є дослідження особливостей психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Феномен психологічного супроводу розглядається у вітчизняній психології та педагогіці у контексті інноваційних процесів в освіті. Кожен з існуючих сьогодні підходів до розуміння сутності та змісту психологічного супроводу акцентує увагу на окремих його аспектах. Узагальнюючи їх, можна стверджувати, що психологічний супровід є системою (або комплексом) заходів (або дій) професійного психолога, спрямованих на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу. Щодо психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості, то його метою є збагачення знання дітей про природне середовище, розуміння ними особливостей взаємо-

дії та взаємовпливу людини і природи, формування емоційно-ціннісного ставлення школярів до представників флори і фауни, розвиток морально-естетичних почуттів та переживань, породжених спілкуванням з природою, активізація прагнення та діяльності учнів щодо охорони та примноження краси оточуючого світу.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання наступних завдань:

формування у молодших школярів цілісної природничо-наукової картини світу, що включає систему знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини;

розвиток емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи та потреб в альтруїстичному спілкуванні з нею;

розширення, поглиблення і систематизація знань про правила екологічно доцільної поведінки у природному середовищі;

формування природоохоронних мотивів, практичних навичок та умінь щодо поліпшення стану навколишнього середовища

Психологічний супровід розвитку екологічної свідомості передбачає розвиток трьох її компонентів: 1) когнітивного (формування системи екологічних знань про взаємовідносини людини та природи), 2) афективного (формування та розвиток емоційно-ціннісного, відповідального та дбайливого ставлення до природи) та 3) поведінкового (формування діяльнісного підходу до захисту, збереження та відтворення природного середовища).

Метою розвитку *когнітивного компоненту* екологічної свідомості молодших школярів є вивчення природного середовища та особливостей взаємодії людини з ним, залежність життя людства від збереженості екосистем, тобто

озброєння дітей екологічними знаннями, які нині набувають особливої актуальності. Адже існування людської цивілізації та подальший її розвиток є можливим лише за умови формування якісно нових взаємин у системі «Людина – природа», які можуть бути сформовані лише шляхом спеціальної екологічної освіти.

Феномен екологічного знання виникає як результат зростаючої потреби суспільства доцільно змінювати природне середовище з метою збереження та розвитку органічної єдності між суспільством та природою. Головною специфікою екологічних знань є їх нормативний характер, оскільки в рамках екологічної свідомості відбувається не лише відображення взаємовідносин людини та оточуючого природного середовища, але й формуються певні норми раціонального природокористування за умови збереження основних функціональних характеристик біосфери.

Екологічні знання істотно впливають на світогляд людей, оскільки передбачають пізнання природних процесів в їх цілісності, а соціальна екологія робить предметом свого вивчення взаємозв'язок суспільства та природи як частин єдиного цілого. Суттєвою рисою екологічних знань є те, що вони відображають не лише існуюче, а й показують необхідне, тобто спрямовані в майбутнє, даючи певну орієнтацію діям людей у використанні ресурсів природи для розвитку суспільства. В такий спосіб вони сприяють формуванню стратегічного аспекту екологічної свідомості, що є надзвичайно важливим в сучасних умовах.

Важливим структурним компонентом екологічної свідомості є *афективний*, який передбачає розвиток емоційно-ціннісного ставлення школярів

до природи. Психологічний супровід розвитку даного компоненту має на меті розвиток вміння бачити і розуміти прекрасне в довкіллі та емоційно відгукуватися на нього, а також прагнення в міру своїх можливостей зберігати та примножувати красоту оточуючого світу. Тобто, набуття естетичних знань та збагачення художніх вражень – головна задача формування емоційно-ціннісного ставлення до природи, яка розв'язується найбільш успішно за умови безпосереднього контакту дитини з естетичними явищами в оточуючому житті і природі. Гончарова О. стверджує про те, що естетичне, емоційно позитивне ставлення до природи являє собою систему індивідуальних, вибіркового зв'язків дитини з естетичними якостями об'єктів природи. До емоційно-позитивного ставлення належать емоційний відгук дитини на прекрасне, її творча діяльність, прагнення до збереження та примноження краси навколишнього світу [О. Гончарова 2007].

Емоційно-ціннісне ставлення дане дитині не від народження, а формується у діяльності під впливом дорослого. Успіх такої роботи залежить від вдало підібраних та максимально ефективних засобів і методів, до яких належать читання художньої літератури з описами краси природи, аналіз творів мистецтва, особливо пейзажного живопису, а також представників флори і фауни, прослуховування музичних творів, які передають «настрій» і стан сезонних явищ природи, безпосереднє спілкування з природою та спостереження за нею, догляд за тваринами і рослинами. Поступове накопичення всіх отриманих знань і вражень активізує потребу дитини у самовираженні та самореалізації. Школярі починають активно зображувати красоту природи у своїх малюнках, передавати її об-

рази у театральних мініатюрах. Дуже важливим є підбір дорослим такого матеріалу та засобів, які максимально зацікавили б дітей, стимулювали у них допитливість, пізнавальну активність та прагнення охороняти і примножувати багатства природи. Тобто, формування афективного компоненту екологічної свідомості дітей, залучення їх до прекрасного здійснюється у різних видах діяльності, у процесі сприйняття оточуючої дійсності та творів мистецтва [А. Степанюк, 1999].

Психологічний супровід розвитку поведінкового компоненту екологічної свідомості передбачає формування діяльнісного підходу до захисту, збереження та відтворення природного середовища. Одним із засобів, що сприяють активізації природоохоронної діяльності є систематичне ознайомлення учнів з природою своєї місцевості, яке реалізується шляхом безпосередніх спостережень у природі. Таке спілкування з природними об'єктами є надійним фундаментом для озброєння дітей екологічними знаннями та дбайливим ставленням до природного середовища. Під час екскурсій у природу (до лісу, парку, водойми) діти мають можливість спостерігати за змінами у живій та неживій природі, перевіряти прикмети про зміну погоди, з'ясовувати особливості пір року, знаходити рослин і тварин, які потребують захисту. До того ж використання екологічного матеріалу активізує пізнавальний процес [Ю. Рева, 1999].

Втім, сама по собі природа не формує і не розвиває екологічну свідомість школярів. Залишивши дитину наодинці з природою не варто сподіватися, що під її впливом школяр отримає екологічні знання, стане мотивованим до природоохоронної діяльності, здобуде необхідні для цього навички,

буде непримиримим до кривдників природи. Лише «активна взаємодія з природою здатна виховати найкращі людські якості. Ось чому важливо забезпечити практичну природоохоронну діяльність учнів, спрямувати її на збереження та примноження навколишнього середовища» [Г. Ковальчук, 1999].

Дієвим засобом розвитку екологічної свідомості молодших школярів є розвиток у них передусім допитливості, а згодом – стійкого інтересу до природи і на цьому ґрунті – відповідального ставлення до довкілля. Цей процес є складним і тривалим і найперша умова його результативності – вихід за межі навчання у школі. Адже якою б захоплюючою та цікавою не була розповідь дорослого й ілюстрації у книжці, неповторність навколишнього світу перед дитиною відкриється лише тоді, коли вона має змогу сприймати його безпосередньо. Добре відомо, що молодші школярі виявляють турботу передусім про ті об'єкти природи, про які вони знають і які вони бачили. Відсутність таких знань спричиняє у кращому разі байдужість, а часто, не усвідомлюючи наслідків негативного ставлення до навколишнього, діти завдають шкоди рослинам і тваринам.

Не бракує нині доступних для дітей молодшого шкільного віку видів практичної природоохоронної діяльності, до яких належать догляд за шкільними квітниками та кімнатними рослинами, вирощування розсади овочевих культур чи квітів, праця на навчально-дослідній ділянці, збирання насіння та плодів для птахів, висаджування дерев і кущів на шкільному подвір'ї та за межами школи, годування птахів узимку, виготовлення та розвішування шпаківень, дуплянок, допомога дорослим по догляду за тваринами, прокладання екологічної стежини тощо.

Ефективним засобом розвитку екологічної свідомості також є проведення з дітьми тематичних бесід, ранків, конкурсів, залучення їх до участі у роботі учнівських організацій «Голубий патруль» та «Зелений патруль».

У якості стимулюючих засобів щодо природоохоронної діяльності використовують виконання школярами певних видів природничих завдань: виготовлення гербаріїв рослин, альбомів, книжок-розкладок про рослини й тварини, створення місцевої Червоної книги, оформлення краснавчого куточка, виготовлення іграшок та аплікацій з природного матеріалу, створення фільмів про природу для іграшкового телевізора тощо.

Неабиякий вплив на розвиток екологічної свідомості здійснюють засоби масової інформації. Дитяча література, газети і журнали, радіо, телебачення ведуть роз'яснювальну роботу та сприяють мотивуванню дітей до природоохоронної діяльності: пояснюють як взимку допомагати тваринам і птахам, доглядати за домашніми тваринами і рослинами, слідкувати за чистотою парку, лісу та водойми.

З природоохоронною діяльністю тісно пов'язана туристично-краснавча. Вона привчає школярів дотримуватися правил поведінки у місцях відпочинку, лісах і на водоймах, вести спостереження за станом природи, накопичувати враження для художнього виразу у власній літературній, музичній та зображувальній творчості.

Висновки. Таким чином, психологічний супровід розвитку екологічної свідомості молодших школярів реалізується у нерозривній єдності трьох її компонентів: когнітивного, афективного та поведінкового. Когнітивний є частиною світогляду, загального пізнання світу, афективний розвиває почуття краси природи і стимулює

природоохоронну діяльність учнів, поведінковий допомагає реалізовувати екологічні переконання на практиці, формує почуття відповідальності у ставленні до природи. Основними показниками рівня розвитку екологічної свідомості є розуміння школярами су-

часних екологічних проблем, усвідомлення відповідальності за збереження природи, їх активна природоохоронна діяльність, розвинене почуття любові до довкілля, вміння бачити його красу та милуватися нею.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Варакута О. Формування природничих понять в учнів початкових класів // Початкова школа. – 1999. – № 5. – С. 20-23.
2. Гончарова О. Екологічна освіта учнів у позашкільному закладі / О. Гончарова // Початкова школа : Науково-методичний журнал. – 2007. – № 6. – С. 28-31.
3. Ковальчук Г. Виховання екологічної свідомості // Початкова школа. – 1999. – №10. – С.17-19.
4. Миронов Л.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах. – М.: Пед. общество России, 2002. – 360 с.
5. Рева Ю. Розвиток особистості дитини через екологічний фактор // Рідна школа. – 1999. – №2. – С.44-46.
6. Степанюк А. Формування у школярів емоційно-ціннісного ставлення до живої природи // Шлях освіти. – 1999. – №4. – С.12-14.

ПАНЧУК О.В.,
кандидат біологічних наук,
асистент
КРАВЧУК М.Г.,
кандидат медичних наук, доцент
ГОЛОВЧЕНКО О.В.,
кандидат біологічних наук,
доцент,
СИНИЦЯ Ю.П.,
аспірант,
кафедра біології,
Національний
медичний університету
імені О. О. Богомольця,
м. Київ

КОГНІТИВНО-КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ

У статті розкривається значення когнітивного підходу до вивчення медичної біології для формування професійної компетентності майбутнього лікаря в умовах інтеграції медичної освіти в Європейський освітній простір. Обговорюється методичне забезпечення когнітивно-креативного підходу до організації навчання у вищій школі.

Ключові слова: когнітивний підхід, креативність, засоби навчання, медична освіта.

В статье раскрывается значение когнитивного подхода к изучению медицинской биологии для формирования профессиональной компетентности будущего врача в условиях интеграции медицинского образования в Европейское образовательное пространство. Обсуждается методическое обеспечение когнитивно-креативного подхода к обучению в высшей школе.

Ключевые слова: когнитивно-креативный подход, способы обучения, медицинское образование.

The article reveals importance of cognitive approach in the learning process as a means formation of the future physician competence in the

integration of medical education in Europe. The methodical support of cognitive approach to a problem of higher education being discussed.

Key words: *creating-cognitive approach, education method, medical education.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні головним є створення якісно нових підходів до навчання та формування особистості. Одним із основних аспектів реформування вищої медичної освіти є впровадження в навчальний процес сучасних педагогічних і науково-методичних досягнень.

В умовах розвитку Української держави сучасний вищий навчальний заклад повинен забезпечувати наше суспільство всебічно підготовленими фахівцями, які мають глибокі загальнонаукові та професійні знання, навички наукової роботи, готові до саморозвитку як в умовах професійної діяльності, так і в суспільному та особистому житті. На розв'язання цих завдань спрямовані державні документи: Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України, – у яких наголошується, що успішна самореалізація молодшої людини можлива тільки за наявності її особистої системи знань і цінностей, яка має бути адекватною умовам сьогодення.

Входження до єдиного Європейського простору у сфері освіти неможливе без формування якісно нового підходу до викладання дисциплін у вищих навчальних закладах. Одним із основних шляхів удосконалення та забезпечення якості вищої освіти є застосування когнітивно-креативного підходу.

Виклад основного матеріалу

Когнітивний стиль (від грец. *stylos* – стрижень для письма) – це, по-перше, стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів суб'єкта, що виражаються у пізнавальних стратегіях, які ним використовуються. По-друге, це сукупність особистих пізнавальних настанов або видів контролю, встановлених набором спеціально підібраних тестів [1].

Когнітивний підхід до навчання реалізується в тому випадку, коли студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача. Таким чином, саме когнітивний підхід у навчанні робить комунікативну методику більш динамічною і надає новий імпульс для поновлення методичної роботи. Розглядаючи питання когнітивного підходу, перш за все, потрібно зазначити, що когнітивна психологія має вагомий вплив, оскільки саме вона доводить, що сприймати інформацію легше, якщо студент уявляє, що саме він буде вивчати [2].

Всі дії та операції, що виконуються студентами з метою отримання, збереження в пам'яті і застосування накопиченої інформації утворюють навчальні стратегії (англ. *learning strategies*), які залежать від психологічних особливостей і якостей особистості кожного студента-медика [1].

Когнітивний підхід при вивченні медичної біології впроваджується у Національному медичному універ-

ситеті імені О.О. Богомольця. Для реалізації цього підходу розроблена навчально-методична база. Так, зокрема, для підготовки та проведення практичних занять з медичної біології на кафедрі біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця розроблено комплекс навчальних книг українською та англійською мовами [3,4,5].

В цих посібниках матеріал кожної теми практичного заняття структурований і викладений в такій послідовності: 1) обґрунтування теми, що спрямовує студента на розвиток мотивації пізнавального інтересу до проблеми, оскільки актуалізує роль цього матеріалу в набуванні студентом професійних навичок та вмінь; 2) чітко сформульовані мета, та перелік необхідних для оволодіння знань і вмінь, що налаштовує студента на кінцевий результат, який має бути досягнутий в процесі опанування теми; 3) опис виконання аудиторної практичної роботи, який супроводжується ілюстраціями у вигляді рисунків, схем, мікрофотографій, що дозволяє візуалізувати досліджувані біологічні об'єкти, диференціювати їх елементи, визначати та узагальнювати характерні для них ознаки, полегшує розуміння взаємозв'язків між певними елементами біологічних об'єктів, формування цілісного уявлення про об'єкт вивчення, коректну інтерпретацію медико-біологічних даних; 4) контрольні запитання, тестові завдання, ситуаційні задачі, навчальні вправи - важливий методичний апарат, що допомагає кожному студенту ефективно готуватися до практичних занять, а викладачу перевіряти рівень сформованості набутих знань та вмінь, якими мусить оволодіти студент на практичних заняттях.

Когнітивно-креативний підхід до

навчання відображається і на методиці проведення лекції та практичного заняття.

Якщо раніше лекція була головним джерелом інформації, то тепер, при забезпеченні навчального процесу підручниками і навчально-методичними посібниками, інформаційними комп'ютерними мережами, аудіовізуальними засобами навчання й передавання інформації, призначенням лекції стало гнучке управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, яке спрямоване на розвиток пізнавальних інтересів, спонукання до активної розумової діяльності, формування самостійного наукового і пізнавального мислення та на систематичне оволодіння знаннями. Тепер завдання лектора – не викладення готової інформації із певної навчальної дисципліни, а формування зацікавленості в ній, що має стати стимулом подальшого самостійного вивчення передбаченого навчального матеріалу. Лекція повинна мати дискусійний характер з активним залученням студентів до обговорення матеріалу.

Практичні заняття з медичної біології спрямовані на розширення, деталізацію та поглиблення теоретичного матеріалу й формування практичних умінь та навичок, уміння аналізувати й застосовувати одержані знання для вирішення практичних завдань, розвиток наукового мислення та мовлення студентів. На кожному практичному занятті ставиться навчальна мета і створюється пізнавальна мотивація. Для формування пізнавального інтересу до теми, що вивчається, наводяться приклади, що свідчать про професійну значимість теми.

Головною методичною функцією основного етапу практичного заняття є формування професійних умінь і навичок майбутнього лікаря. Виділяють

три основні групи професійних навичок, необхідних для студентів медиків: рухові, сенсомоторні та інтелектуальні. Рухові і сенсомоторні навички формуються під час роботи з мікроскопом, виконанні завдань, спрямованих на вивчення мікропрепаратів та схематичному зображенні певних об'єктів у протоколі заняття. Вказані форми роботи є важливим засобом оперативного зворотнього зв'язку між викладачем і студентом.

Інтелектуальні навички розвиваються у процесі виконання завдань різного рівня складності. Важливо організувати заняття таким чином, щоб студенти постійно відчували збільшення рівня складності завдань, що виконуються. Це сприятиме усвідомленню власного успіху у навчанні і позитивній мотивації їх пізнавальної діяльності. В основі практичних занять лежить закріплення вже сформованих теоретичних знань і компетенцій шляхом виконання певних дій, в тому числі розв'язання ситуаційних задач.

Контроль сформованості дослідницьких умінь і навичок студентів під час вивчення медичної біології проводиться за результатами лабораторного дослідження та інтерпретацією цих результатів на кожному практичному занятті та при проведенні підсумкового модульного контролю.

Для втілення когнітивно-креативного підходу в навчанні на кафедрі біології використовуються всі складові компоненти системи контролю рівня засвоєння набутих знань та вмінь.

Зокрема, вхідний контроль – для встановлення рівня підготовленості студентів з даного предмету; поточний контроль – для індивідуальної перевірки знань та вмінь на кожному практичному занятті. На основі поточного контролю викладач оцінює ступінь сприйняття навчального ма-

теріалу студентами. Тематичний контроль проводиться після закінчення вивчення тієї чи іншої теми, а тому метою його є встановлення наскільки успішно студенти володіють системою певних знань та вмінь. А перевірка кінцевого рівня знань з медичної біології проводиться під час складання ліцензійних інтегрованих іспитів “Крок -1. Загальна лікарська підготовка” та “Крок -1. Стоматологія”. Застосування в навчальному процесі різних форм контролю засвоєння знань студентами сприяє розвитку їх здібностей. При цьому вирішальними чинниками, що забезпечують вироблення звички мислити, узагальнювати є контрольні роботи, опитування, лабораторні досліді, навчальні вправи, тестові завдання різного рівня складності.

Під час проведення контролю викладач повинен переходити від монологічного до діалогічного характеру оцінювання. Викладач повинен не тільки ставити запитання та оцінювати роботу студентів, але і формувати у студентів здатність до самооцінки, самоконтролю шляхом залучення його у відкрите обговорення [6].

Оцінювання студентів повинно спонукати їх до активної навчальної діяльності та викликати бажання вчитися ще краще і здобувати нові знання. Необхідно впроваджувати усі форми контролю (написання доповіді, створення презентації та публічний захист, участь у наукових студентських конференціях).

Когнітивно-креативні підходи в навчанні спрямовані на формування критичного мислення: вміння знаходити відмінності між фактичними відомостями та міркуваннями; розходження між фактами і припущеннями; складати логічні ланцюжки; виділяти специфічні предметні види

зв'язків; виявляти фактичні та логічні помилки в міркуваннях; здійснювати аналіз інформації та робити висновки; вміння розмежовувати обґрунтовані й необґрунтовані оцінки та ін.

Основа когнітивного підходу в навчанні полягає в забезпеченні розуміння студентом навчальної інформації. А це найкраще реалізовується під час виконання самостійної роботи. У процесі підготовки завдань для виконання самостійної роботи враховується різний рівень когнітивного розвитку студентів та створюється завдання різного рівня складності. Когнітивні технології дозволяють створювати умови для розуміння кожним студентом вхідної інформації. Наприклад, при виконанні позааудиторної самостійної роботи студенти вчаться самостійно використовувати інформацію, що надходить з різних джерел; конспектувати, викладати власні думки логічно; порівнювати інформацію з різних джерел. Для цього сучасні студенти широко використовують технічні засоби отримання інформації.

При вивченні медичної біології на кафедрі біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця впроваджуються нові методики викладання, освоєння практичних навичок і самостійної роботи студентів. Впровадження в навчальний процес різних видів та методів самостійної роботи сприяє адаптації студентів першого курсу до навчання в університеті, здатності до самоконтролю, а також прагнення до постійного самонавчання, що є обов'язковим для сучасного лікаря. Самостійна робота студентів є одним із важливих чинників підвищення ефективності пізнавального процесу у підготовці майбутніх лікарів.

Організація самостійної роботи студентів потребує детальної мето-

дичної розробки кожної теми, контролю заключного етапу опанування матеріалу, перевірки вміння працювати з рекомендованою літературою, виділяти головне і суттєве при написанні рефератів та створенні презентацій. Все це сприяє збільшенню ефективності самостійної позааудиторної роботи студентів.

Організація самостійної роботи студентів здійснюється під постійним контролем викладача. Він визначає обсяг і зміст самостійної роботи, узгоджує її з іншими видами навчальної діяльності, розробляє методичні засоби проведення поточного та підсумкового контролю, аналізує результати самостійної навчальної роботи кожного студента. Методичне забезпечення самостійної роботи студентів повинне включати і засоби самоконтролю (тести різного рівня складності, ситуаційні задачі, навчальні вправи, контрольні запитання).

Студентам пропонується перелік проблемних питань, які вимагають тривалого пошуку, використання додаткової літератури, а це сприяє розвитку пізнавального інтересу та формує науковий світогляд майбутнього лікаря.

Контроль виконання самостійної позааудиторної роботи студентів здійснюється викладачем на практичних заняттях.

Студенти готують доповіді та презентації за обраними темами та доповідають на практичних заняттях. А найкращі доповіді рекомендуються до участі в студентських наукових конференціях.

Підготовка сучасних висококваліфікованих медичних фахівців, які здатні до відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю неможливе без підвищення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої

на стимулювання їх професійного зростання та виховання їхньої пізнавальної активності.

Впровадження різних видів та методів самостійної роботи студентів допомагає краще адаптуватися студенту-першокурснику до навчання в університеті, розвиває здатність до самонавчання та самоконтролю.

Застосування самостійної роботи в позааудиторний час допомагає формувати у студентів вміння самостійно отримувати знання шляхом саморозвитку, сприяє формуванню логічного мислення та пізнавального інтересу, що необхідно для підготовки медичного фахівця сучасного типу.

Висновки

Національна система вищої освіти, наразі, спрямована на Європейський освітній стандарт і переорієнтована на гармонійний розвиток особистості студента шляхом ефективного управ-

ління навчальним процесом у вищому навчальному закладі.

Сучасна вища медична освіта потребує не тільки нових тематичних планів та робочих програм, але і змін навчального процесу в цілому. Саме через розвиток творчого потенціалу студентів можна створити нову модель навчання, підвищити якість підготовки майбутніх фахівців.

Когнітивне навчання потребує відповідних методів та розробки навчально-методичної бази, які допомагають розвивати увагу, пам'ять, уяву, волю, розумові здібності, креативність студентів. Характерною особливістю методів когнітивного навчання є те, що вони спрямовані на мислення, пізнавальну діяльність, способи пізнання, знання, пізнавальний контекст, пізнавальну мотивацію, чуттєве сприйняття й уявлення, що вкрай необхідні для професійного становлення майбутнього медика.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ковриго С.Б. Комуникативно-когнітивний підхід у навчанні англійської мови / С.Б. Ковриго // *Англійська мова та література*. – 2010. – № 36. – С. 17–23.
3. Романенко О. В. *Медична біологія: Посібник з практичних занять* / О. В. Романенко, М. Г. Кравчук, В. М. Грінкевич та ін. / За ред. О. В. Романенка. – К.: Здоров'я, 2005. – 372 с.
4. Романенко О. В. *Біологія: Посібник з практичних занять* / О. В. Романенко, М. Г. Кравчук, В. М. Грінкевич / За ред. О. В. Романенка. – К.: Медицина, 2006. – 176 с.
5. Romanenko O. V. *Medical biology: The study guide of the practical classes course* / O. V. Romanenko, O. V. Golovchenko, M. G. Kravchuk, V. M. Grinkevych / Edited by O. V. Romanenko. – K.: Medicine, 2008. – 304 p.
6. Гронлунд Н. Е. *Оцінювання студентської успішності: Практич. посіб.* – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.

ПІДМАЗІНА О.М.,
викладач,
кафедра іноземних мов,
НМУ імені О.О. Богомольця,
м. Київ

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У МЕДИЧНОМУ ВНЗ ЯК ЗАСОБУ ПОКРАЩЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАВЧАННЯ

Інтерактивне навчання студентів медичних ВНЗ при викладанні професійно спрямованої іноземної мови це постійна та безперервна взаємодія студентів між собою та з викладачем. Стаття містить аналіз педагогічних умов впровадження інтерактивного навчання іноземних мов у медичному ВНЗ, описує принципи впровадження, містить результати порівняльного дослідження ефективності використання інтерактивної методики.

Ключові слова. Інтерактивне навчання, іноземна мова, медичні ВНЗ, студенти медики, взаємодія, організація, принципи, недоліки та переваги, експеримент, власний досвід.

Интерактивное обучение студентов медицинских ВУЗов при преподавании профессионального иностранного языка - это постоянное и непрерывное взаимодействие студентов между собой и с преподавателем на протяжении учебного процесса. Статья содержит анализ педагогических условий применения методов интерактивного обучения иностранным языкам в медицинском ВУЗе, описывает принципы внедрения, результаты сравнительного исследования использования интерактивной методики.

Ключевые слова. Интерактивное обучение, иностранный язык, медицинские ВУЗы, студенты-медики, взаимодействие, организация, принципы, недостатки и преимущества, эксперимент, собственный опыт.

© ПІДМАЗІНА О.М., 2015

Some peculiarities of interactive teaching medical students foreign languages as a means of improving the efficacy of learning.

Interactive teaching medical students foreign languages can be defined as a permanent and continuous interaction of the students between themselves and with a teacher during the teaching process. The article contains the analysis of the interactive teaching medical students foreign languages' pedagogical conditions, it describes the implementation principles. The author depicts the main advantages and disadvantages of the interactive activities at foreign language classes. According to the personal experience of the author, the key types of the interactive activities and their practical use are described. The article contains the results of the comparative study of interactive methods' efficacy, and these results prove its effectiveness.

Key words. *Interactive teaching, foreign language, medical students, interaction, principles, advantages and disadvantages, experiment, personal experience.*

Актуальність теми. Інтерактивні методи навчання іноземних мов є прогресивним кроком в системі вищої освіти України, який наближує рівень освіти в нашій країні до світового. Навчання через взаємодію та імітацію професійних ситуацій сприяє активізації пізнавальної діяльності та покращенню результативності засвоєння дисциплін. Особливо яскраво дана тенденція виявляється при застосуванні методів інтерактивного навчання іноземної мови, яке саме по собі носить комунікативний характер та засноване на взаємодії. Професійна діяльність майбутніх медиків безпосередньо пов'язана з взаємодією з пацієнтами та іншим медичним персоналом, тому дуже важливо впроваджувати методи інтерактивного навчання у підготовці студентів медичних ВНЗ.

Мета статті. Мета статті – визначення поняття інтерактивного навчання іноземних мов, особливостей інтерактивного навчання студентів

- медиків, аналіз основних недоліків та переваг інтерактивного навчання, з'ясування особливостей практичного впровадження інтерактивного навчання при викладанні іноземних мов у медичному ВНЗ.

Аналіз літератури. Інтерактивне навчання, яке обумовлює інтеракцію - взаємодію того, хто навчається, та того, хто навчає, є широким поняттям, яке вивчали багато вітчизняних та іноземних науковців, зокрема, І.Підласий [10], Л. Сиротенко[8], І. Дичківська [6], О.Пометун [11]. О. Пометун та Л. Пироженко[11] приділили особливу увагу інтерактивному навчанню як особливій освітній технології та визначили її дидактичні аспекти. Н. Карпенко досліджувала інтерактивність у професійному розвитку фахівців[7], Т. Димарчук - ігру як втілення інтерактивного навчання[5], Л. Барановська - особливості професійної інтеракції[1].

В ході дослідження можливих тенденцій покращення вищої освіти в Україні ряд педагогів, як наприклад

А. Бойко, В. Біскуп[2], О. Карпенко, І. Підласий [10], Т. Семігіна, І. Губенко[3], прийшли до ідеї, що лише інновації та інтерактивність як визначник інновацій може допомогти перевести вітчизняну вищу освіту на якісно новий ступінь.

Застосування інтерактивних методів навчання у медичних ВНЗ досліджували такі науковці як В. Біскуп[2], В. Гриб[4], Л. Олійник[9], І. Губенко[3], які також дотримуються думки, що інтерактивне навчання є в цілому позитивним при навчанні студентів медиків.

Виклад основного матеріалу. Отже, в результаті аналізу літературних джерел ми визначаємо інтерактивні методи навчання як такі, що включають взаємодію тих, хто навчається, між собою, та взаємодію викладача зі студентами. Характерною особливістю інтерактивного(чи інтеракційного навчання є позиція студента(учня) як суб'єкта навчального процесу, коли в класичному навчанні студент (учень) займає позицію об'єкта. Тобто, інтерактивне навчання є демократичним методом, коли класичний підхід обумовлює авторитарність всього навчального процесу[8, с. 125]. Взагалі, в межах інтерактивного навчання можливе використання різних форм та видів навчання: індивідуальної та групової роботи, самостійного навчання, підсумкового контролю у вигляді презентації матеріалу, тощо. Найголовнішим є особиста участь того, хто навчається, та його взаємодія у процесі навчання. Безпосередня інтеракція студентів при вивченні іноземних мов є важливою, зважаючи на мету вивчення іноземних мов: навчитися спілкуватися(і взаємодіяти) іноземною мовою. При вивченні професійної медичної іноземної мови студентами медичних ВНЗ цю взаємодію можливо розгляда-

ти з різних позицій: взаємодія медичного працівника та пацієнта(родичів пацієнта), медичного працівника з медичним працівником, медичного працівника з керівництвом. Інтерактивність занять включає в собі як усну, так і писемну взаємодію, хоча уподобаною буде усна взаємодія.

Розглянемо основні принципи впровадження інтерактивного навчання, зокрема при вивченні іноземної мови у медичному ВНЗ[10]:

1. Системність та систематичність. Впровадження інтерактивних методів повинно становити систему, та відбуватись систематично. Поодинокі використання методу призводить до того, що студенти психологічно не сприймають його(« знов ці іграшки замість роботи»), або взагалі не розуміють завдання. Тобто, можливо використовувати інтерактивні методи не на кожному занятті, але на кожному третьому, тобто раз на три тижні, інакше метод втрачає свою ефективність.

2. Організованість. Впровадження інтерактивних методів повинно бути організованим і продуманим. До поняття організації відноситься власне підготовка викладача, визначення завдань та критеріїв оцінювання для студентів, проведення консультативної роботи викладачем, контроль та моніторинг виконання інтерактивних вправ, з механізмами подальшої корекції. Варто пам'ятати, що інтерактивні технології є новими для більшості ВНЗ України, студенти ж перших курсів часто не стикалися з методами інтеракції у школі, тому викладач повинен дуже відповідально поставитися до організації впровадження.

3. Індивідуальний підхід. Викладач повинен враховувати індивідуальні особливості кожного студента, інтровертності, екстравертності, тип мислення, особливості пам'яті, розвиненість уяви

та креативності, а також зважати на вікові та сімейні особливості. Згідно цього викладач може формувати групу взаємодії та давати завдання. Особа з інтровертованим аудіальним типом сприйняття не буде ефективно виконувати завдання презентаційного характеру, проте такий студент може виконувати функції «мозку» команди та продумувати стратегії розвитку діяльності. Навпаки, екстравертований студент з кінестетичним сприйняттям буде краще виконувати функції ведучого чи капітана групи.

4. Принцип контролю та відкритості оцінювання. Викладач повинен оголосити студентам умови проведення завдань, основні принципи контролю та критерії оцінювання. На додаток до цього, викладач повинен враховувати індивідуальні особливості студентів, так як для одного студента виконання завдання може бути залегким і не потребувати значних зусиль, при цьому презентація результатів буде блискучою. Для студентів з низьким філологічним рівнем та тих студентів, які раніше не стикалися з подібними завданнями, виконання завдання може займати забагато часу, проте презентація може виявитись невиразною та містити помилки. Проте, ми вважаємо, що студента з низькою попередньою базою слід оцінити вище, ніж сильно-го, який готується менше.

5. Принцип особистої участі кожного студента. Незалежно від типу завдання, кожний студент повинен приймати активну участь у виконанні завдання. Дані принципи обумовлені цілями використання інтерактивних методів навчання при викладанні іноземних мов студентам - медикам[1]: активізація пізнавальної діяльності студентів, розширення пізнавальних можливостей студентів та розвиток у них пам'яті, уваги, відповідаль-

ності; опанування нового матеріалу та удосконалення знань, умінь та навичок; перенесення отриманих знань, умінь та навичок на професійну сферу, нарешті, особистісний розвиток кожного студента.

Дотримання вищезгаданих принципів можливо при умові, коли студентів у групі не більше 16 осіб, оптимально 5-6 (що можливо якщо розбивати академічну групу на малі підгрупи), кожний студент отримав визначене завдання, початковий рівень знань студентів не нижче рівня Pre-Intermediate, студенти психологічно готові до інтерактивного навчання, у них відсутній спротив до виконання даного виду завдань.

Спираючись на власний досвід та аналіз праць провідних науковців, визначимо основні переваги та недоліки впровадження інтерактивного навчання при викладанні іноземних мов студентам-медикам. Отже, перевагами ми вважаємо наступні положення:

1. Студенти при вивченні іноземної мови імітують вірогідні професійні ситуації, таким чином, ознайомлюються з професійною специфікою. Це сприяє підвищенню мотивації до навчання та формуванню професійних умінь та навиків[9].

2. При використанні інтерактивних методів студенти краще запам'ятовують новий матеріал та систематизують знання[7, с.4].

3. Практичний характер інтерактивного навчання обумовлює високу ефективність застосування методу при викладанні предмету комунікативної спрямованості.

4. Згідно новітніх вимог, при вивченні предмету студенти опановують не лише знання, вміння та навички з дисципліни, проте формують різні психологічні та професійні риси, необхідні для фахової діяльності[2].

Основними недоліками інтерактивного навчання ми вважаємо особисту неготовність як викладачів, так і студентів до використання методів, відповідальність за яку ми покладаємо на викладачів. Тобто, якщо викладач не готовий до використання методу, він зробить все, аби метод «провалився», аби підтвердити недієвість методу. Неорганізованість студентів та їх несприйняття методу (чи невміння працювати інтерактивно) також обумовлене недостатньою організацією роботи з боку викладача. Інтерактивне навчання не рекомендується запроваджувати у групах з великою чисельністю, та у групах з початковим низьким рівнем знань іноземної мови. Особисте зауваження автора щодо впровадження методів інтерактивного навчання полягає у тому, що не варто використовувати тільки інтерактивні методи, проте слід чергувати їх з класичними методами, для досягнення кращого результату.

Нижче ми розглянемо варіанти проведення інтерактивних занять з англійської мови для студентів-медиків. Зокрема, протягом 2012-2015рр. автором були проведені заняття з іноземної мови з елементами інтерактивності з наступних тем "Human body", "Skeleton", "Cardiovascular system", "Surgery", "medical emergencies", "Tooth anatomy", "Examination of the oral cavity", "Liver diseases", "Gastrointestinal diseases", "Influenza", "Renal diseases", тощо. Викладач використовувала наступні форми та методи інтерактивного навчання: ділові ігри (поставте діагноз за наявними симптомами, зберіть консиліум лікарів з приводу захворювання, проведіть п'ятихвилинку щодо обрання лікування, термінова нарада заради врятування життя хворого), дискусія (обговорення актуальних методів лікування патології, ме-

дична експертиза щодо правильності прописаного лікування), дебати (на різноманітні теми, зокрема здорового способу життя та впливу фаст фуду, алкоголю та паління на стан різних систем органів), вікторина (з різних тем, вирішення кросвордів, командна робота з розв'язання завдань, тощо). Також корисним було вживання методів «Мозковий штурм» (при визначенні основних термінових станів та дій першої допомоги при них), «Мозаїка» (коли студенти вдома опрацьовують тему, наприклад, серцево-судинні захворювання, на занятті кожна група розбирає певне захворювання, та інші групи доповнюють доповідача), метод «Снігової лавини» (коли один студент презентує інформацію про захворювання, наступний повторює за ним та доповнює, і так продовжується доки вся інформація не згадана), тощо.

Нами було проаналізовано стан успішності у групах, де використовувалися методи інтерактивного навчання (16 груп загальною чисельністю 244 особи) у порівнянні з контролем, представленим 16 групами з 229 студентами. Протягом двох семестрів в основній групі проводилися заняття з використанням інтерактивних методів, в контрольній же групі переважало класичне викладання іноземної мови. Наприкінці вивчення дисципліни студенти складали підсумковий модульний контроль, середній бал за який становив 3,87 та 3,11 в експериментальній та контрольній групах відповідно. В експериментальній групі жоден зі студентів не проходив курс повторно, коли в контрольній 4 студенти (0,018%) проходили курс повторно через академічну неуспішність. Проведений аналіз успішності студентів показав суттєве покращення стану успішності студентів. За власним свідченням експериментальної групи,

використання різноманітних інтерактивних методів сприяло розвитку інтересу до дисципліни («нам було цікаво навчатись»), мотивації навчання («ми розуміємо, навіщо нам потрібно вивчати цей предмет»), особистісному розвитку студентів («зрозуміли, як ще себе можливо проявити»).

Висновки. Отже, інтерактивне навчання студентів медичних ВНЗ при викладанні професійно спрямованої іноземної мови можливо охарактеризувати як постійну та безперервну взаємодію студентів між собою та з викладачем протягом навчального процесу. Визначено наступні умови впровадження інтерактивного навчання: системності та систематичності, організації, контролю, індивідуального підходу та особистої участі кожного. Сформульовано, що перешкодами

до запровадження інтерактивного навчання іноземних мов може бути недостатній рівень готовності викладача, низький рівень знань студентів чи завелика чисельність академічної групи. На власному досвіді описані основні типи інтерактивних завдань, які використовуються при викладанні іноземних мов у медичному ВНЗ: ділова гра, дискусія, обговорення тощо. Проведені дані експериментального дослідження показують високу ефективність впровадження інтерактивного навчання у порівнянні із навчанням за традиційною схемою. Вважаємо перспективним подальше дослідження варіантів впровадження інтерактивного навчання для студентів медичних ВНЗ та укладання посібника для викладачів із типологією вправ та інструкціями до їх виконання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування : монографія / Л. В. Барановська. – Біла Церква: КП, 2002. – 256 с.
2. Біскуп В.С. Застосування методу аналізу ситуацій (case-study) в інтерактивних формах навчання / В.С. Біскуп // [Електронний ресурс], режим доступу: <http://www.sau.kiev.ua/docs/.../v.s.biskup.doc>.
3. Губенко І.Я., Починюк Т.О. Впровадження інноваційних технологій при вивченні фундаментальних дисциплін / І.Я. Губенко, Т. О. Починюк // Матеріали всеукраїнської науково-медичної конференції. – Черкаси, 2014. – С. 140-146.
4. Гриб В.А. Сучасні інноваційні технології навчання циклу «неврологія» лікарів-інтернів зі спеціальності «сімейна медицина» / В.А. Гриб // Буковинський медичний вісник, 2013. – том 17, № 2. – С. 214-217.
5. Димарчук Т. В. Застосування інтерактивних методів при вивченні економіки / Т. В. Димарчук // Економіка, Київ : МАУ, 2006. – № 11. – С. 19-22.
6. Дичківська І. М. Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість педагога / І. М. Дичківська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка, психологія». – Ялта, 2004. – вип.6, ч. 1. – 223с.
7. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивного навчання: [метод. посіб. / А.Панченков, О.Пометун, Т.Ремех]. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с.

8. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы квалификации пед. кадров / Сост. Е.С. Полат и др. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 272 с.*
9. Олійник Л.Г. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні фармакології / Л. Г. Олійник // Матеріали всеукраїнської науково-медичної конференції. – Черкаси, 2014. – С. 96-102.
10. Підласий І.П. Педагогічні інновації / І.П. Підласий // Рідна школа, 1998. – № 12. – С. 34.

ПОЛЯКОВА В.Я.,
головний спеціаліст управління
освіти і науки виконкому
Криворізької міської ради,
виконком Криворізької
міської ради,
м. Кривий Ріг

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ (СУБ'ЄКТНІСНИЙ АСПЕКТ)

У статті на основі дидактичної моделі організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи, узагальнення психолого-педагогічного досвіду розробки проблеми описано результати експерименту щодо визначення рівня суб'єктності старшокласників в умовах профільного освітнього середовища. Застосовано методiku визначення суб'єктності учнів в освітньому процесі. Визначено рівні сформованості суб'єктності у старшокласників до і після експерименту.

Ключові слова: самостійна навчальна діяльність, організація самостійної навчальної діяльності, рівні суб'єктності старшокласників, загальноосвітній навчальний заклад, суб'єктність.

В статье на основе дидактической модели организации самостоятельной учебной деятельности учащихся старшей школы, обобщения психолого-педагогического опыта разработки проблемы описано результаты эксперимента по поводу определения уровня субъектности старшеклассников в условиях профильного образовательного пространства. Использовано методiku определения субъектности учащихся в образовательном процессе. Определено уровни сформированности субъектности у старшеклассников до и после эксперимента.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность, организация самостоятельной учебной деятельности, уровни субъектности старшеклассников, общеобразовательное учебное заведение, субъектность.

On the basis of didactic model high school students' independent learning activities, synthesis of psychological and pedagogical development experience problems described experiment to determine the level of high school students' subjectivity in terms of profile high school educational environment. Applied method for determining the subjectivity of students in the educational process. The levels of subjectivity formation in high school before and after the experiment are defined.

Kew words: independent learning activities, organization of independent educational activity, the level of subjectivity high school students, secondary school, subjectivity.

Постановка проблеми.
Наука як суспільне явище постійно збагачується новими відкриттями, наповнюється новим змістом, розкриває нові перспективи. Дидактика не є винятком з цього правила і сьогодні в умовах широкого всеукраїнського обговорення Концепції розвитку освіти в Україні на період 2015 – 2025 років науковці, управлінці, педагоги-практики пропонують ряд змін в системі загальної середньої освіти.

Сьогоднішня система загальної середньої освіти України вимагає не тільки досягнення нового рівня теоретичних знань, але і перетворення педагогічної практики в завчасно передбаченому, прогностично обґрунтованому напрямі. При цьому особливого значення набувають питання побудування моделей об'єктів, які вивчаються, і серед них, на наш погляд, модель організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи. В умовах профільного освітнього середовища особливого значення на-

буває збільшення ваги самостійної навчальної діяльності старшокласників.

Актуальність цієї проблеми обумовлена змінами, що відбуваються в сфері загальної середньої освіти, необхідністю реалізації одного з головних завдань старшої школи – формування самоосвітньої компетентності учнів як такої, що є основною складовою загальної мети – виховання соціально компетентної та довершеної особистості.

Із введенням зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень при вступі до вищих навчальних закладів збільшується частка докладавання особистих зусиль для отримання кращого результату.

Цілком очевидним є **зв'язок проблеми з практичними завданнями** як середньої так і вищої школи. Її успішне розв'язання сприятиме формуванню знань, умінь і навичок навчатися протягом усього життя, ключових компетентностей.

Аналіз основних досліджень. На теоретичному та методологічному рівнях проблему організації самостійної

навчальної діяльності розглядають А. Алексюк, В. Анрущенко, С. Архангельський, Т. Барановська, Н. Бібік, В. Бондар, Л. Божович, В. Буряк, А. Громцева, М. Данилов, В. Євдокимов, Б. Єсіпов, Л. Жарова, Н. Зеленкова, І. Зимня, І. Зязюн, В. Козаков, В. Кремень, А. Леонтєв, І. Лернер, В. Лозова, О. Малихін, А. Маслоу, А. Матюшкін, М. Махмутов, О. Молібог, Р. Нізамов, М. Нікандров, В. Паламарчук, П. Підкасистий, І. Прокopenко, С. Рубінштейн, О. Савченко, Ю. Самарін, М. Скаткін, С. Скидан, В. Сластьонін, А. Усова, Т. Шамова, Г. Щедровицький, Г. Щукіна та інші.

Мета статті: на основі дидактичної моделі організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи, узагальнення психолого-педагогічного досвіду розробки проблеми описати результати експерименту щодо визначення рівня суб'єктності старшокласників в умовах профільного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу.

Дидактична модель організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи побудована нами на основі діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів дозволяє детально проаналізувати елементи явища або процесу, що моделюється, визначити характер і тип взаємодії (функціонування) елементів як один з одним, так і з зовнішнім світом та взаємозв'язки між елементами (структуру).

Усі функціонально-структурні компоненти дидактичної моделі організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи перебувають у тісному взаємозв'язку, взаємодії й взаємозалежності. Це обумовлено особливостями функціональних компонентів системи.

Ми виокремлюємо п'ять функціонально-структурних компонентів: мо-

тиваційно-стимулювальний, організаційно-адаптивний, змістово-інтеграційний, діяльнісно-варіативний, результативно-рефлексивний.

Окремо зупинимось на організаційно-адаптивному, який визначає організацію й фактори адаптації здійснюваної самостійної навчальної діяльності, її самооцінки, а також взаємовідношення між учнями та вчителем в процесі реалізації системи формування вмінь. Щодо організації самостійної навчальної діяльності учень має отримати наперед певні відомості щодо тем для вивчення, обсягу матеріалу, семінарські, практичні й лабораторні заняття [2]. Досвід здійснення такої незначної за витратами часу роботи показує, що старшокласники дійсно вражені й це стає для них певним шоком. Саме тому, завдання вчителя полягає у тому, щоб переконати дітей, що всі завдання вирішити їм під силу.

Важливим чинником змісту даного компоненту є психологічна готовність учнів до навчання і включає в себе наступні складові:

- 1) організаційні уміння (самостійно планувати й систематизувати процес засвоєння змісту навчального матеріалу та його обробки);
- 2) уміння регламентувати обсяг роботи;
- 3) уміння розподіляти час.

Організованість сприяє розвитку цілеспрямованості, умінню управляти собою. У період переходу від учня школи до студента вищого навчального закладу проходить складний період адаптації. Під час пристосування до нових умов навчання у вищому навчальному закладі студенти першого курсу використовують організаційні прийоми, які були вироблені ними під час навчання у школі і дуже важливо щоб майбутній студент був до них готовий. Поступово вони стають не зо-

всім прийнятними, видозмінюються, удосконалюються шляхом випробувань і помилок, згодом раціоналізуються. Саме тому даний компонент умінь самостійної навчальної діяльності розуміємо як організаційно-адаптивний, щоб наголосити таким чином на важливій особливості функціонально-структурного компоненту самоорганізації навчання старшокласників, що виявляється в зміні прийомів навчальної роботи.

Відтак, абсолютно зрозумілим і ясним є той факт, що ступінь розвитку організаційно-адаптивного компоненту впливає й, у той же час, залежить від характеру сформованості мотиваційно-стимульовального компоненту.

Вважаємо, що завдання сучасної школи – перетворення людини з об'єкта освіти на її суб'єкт; з того, хто набуває знання, на того, хто формує самого себе. Слід зазначити, що визнання себе суб'єктом навчання взагалі, дитина прагне виявляти деяку активність, можливо усвідомлення того, що результат у навчальній діяльності буде залежати від ступеня особистих зусиль, тому і в організації самостійної навчальної діяльності учень буде виражати суб'єктність.

Експериментально перевірити рівень суб'єктності щодо організації самостійної навчальної діяльності у учнів старшої школи ми спробували залучивши старшокласників із 10 загальноосвітніх навчальних закладів м. Кривого Рогу. Всього експериментальною діяльністю охоплено 768 учнів, яких поділено на контрольні (397 учнів) та експериментальні групи (371 учень).

Вибір контингенту мав такі підстави: усі учні закінчили 9 класів у 2012 році, отримали свідоцтво про базову загальну середню освіту й були зараховані до 10-х класів і на початок навчан-

ня в старшій школі, на їхню думку, мали достатній рівень знань, усі учні мали приблизно однакове оточуюче середовище.

Ми використали методику визначення суб'єктності учнів в освітньому процесі – електронний ресурс http://valyakodola.com.ua/publ/klasnomu_kerivniku/testi_opituvalniki/anketa_sub_39_ektnist_uchniv_v_osvitnomu_procesi_8_9_kl/23-1-0-165).

Результати діагностики суб'єктності учнів диференціюються за чотирма основними інтервалами значень:

Низький рівень (від 0 до 11 балів) – суб'єктна позиція учня в освітньому процесі виражена дуже слабко або практично відсутня (при найнижчих балах). У процесі навчальної діяльності учень займає частіше за все пасивну позицію, активність виявляє вкрай рідко, епізодично, вважає за краще бути в ролі виконавця вчительських указівок і не висловлювати свого ставлення до них. До самостійності не прагне, різні види самостійної роботи виконує через те, що вони задані вчителем, і не прагне до їх власного вибору. Ініціатива на уроці практично відсутня. Орієнтований на традиційне виконання ролі учня як об'єкта педагогічних дій, на засвоєння знань, умінь і навичок.

Середній рівень (від 12 до 14 балів) – певною мірою суб'єктність властива учню як його особистісна якість, виражена у нього достатньою мірою. Учень прагне виявити деяку активність, але ініціативним буває рідко. Вибірково ставиться до участі в самостійних завданнях. Намагається виробляти свою особисту позицію в тих або інших питаннях, але далеко не завжди прагне висловлювати своє ставлення до тих або інших аспектів організації освітнього процесу.

Достатній рівень (від 15 до 16 балів) – суб'єктність виражена певною мірою,

Таблиця 1.

Рівень суб'єктності старшокласників на початку експерименту

Рівень суб'єктності	Контрольна група (397 учнів)		Експериментальна група (371 учень)	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
від 0 до 11 балів (низький)	123	31,0%	111	29,9%
від 12 до 14 балів (середній)	183	46,1%	174	46,9%
від 15 до 16 балів (достатній)	63	15,9%	56	15,1%
від 17 до 20 балів (високий)	28	7,1%	30	8,1%

учень виявляє активність, але не систематично. З цікавістю ставиться до виконання самостійних завдань, є активним у навчальному процесі.

Високий рівень (від 17 до 20 балів) – суб'єктна позиція учня в освітньому процесі є яскраво вираженою, сформованою на високому рівні. Учні властиві як внутрішня активність переживання своєї причетності до процесу самоформування, усвідомлення того, що результат у навчальній діяльності буде залежати від ступеня особистих зусиль.

Серед наших 768 учнів рівень суб'єктності учнів в освітньому процесі

виглядає таким чином:

Таким чином, можна стверджувати, що переважна більшість дітей виявили середній рівень суб'єктності в освітньому процесі. Знову ж таки є що розвивати, але не ілюзуємо ситуацію щодо більшості яскраво вираженою суб'єктної позиції. Її потрібно формувати.

Сутністю формувального етапу стало практичне впровадження моделі реалізації дидактичних умов організації самостійної навчальної діяльності. Ми виокремили дидактичні впливи на всіх учасників освітнього процесу.

У навчальний процес 10 шкіл

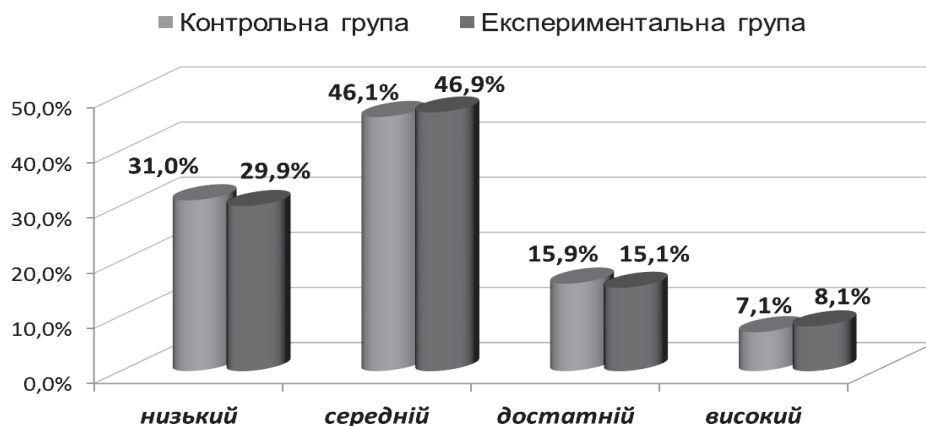


Рис. 1. Рівень суб'єктності старшокласників на початку експерименту

упроваджено факультатив для учнів старшої школи «Основи науково-дослідницької діяльності», створено наукові товариства, в урочній діяльності впроваджувалися уроки, спрямовані на розвиток якостей дослідника: урок-пошук, урок-екскурсія, урок-експедиція, урок-прес-конференція, урок-взаємонавчання, урок-документального практикуму, урок самостійного пошуку знань, урок-презентація тощо.

З метою дидактичної інтеграції змісту освіти, форм урочної та позаурочної роботи набули домінуючого значення такі методи, як самостійне вивчення різних джерел інформації, у тому числі з використанням комп'ютера; оглядові і вступні лекції, групова і парна робота; лабораторно-дослідницькі практикуми; семінари, дискусії, творчі зустрічі, екскурсії, ділові ігри; підготовка проєктів, презентацій і їх публічний захист.

Особливого використання набули різноманітні форми роботи під час організації літньої навчальної практики для учнів 10-х класів, які передбачають створення умов для наближення змісту навчальних предметів до реального життя, розширення світогляду школярів, формування в них життєво необхідних компетенцій.

З метою дидактичної адаптації форм, методів, прийомів і засобів навчання між старшою і вищою ланками освіти у всіх закладах до викладання спецкурсів та факультативів з української мови та літератури, математики, фізики, хімії, історії, екології залучено викладачів Криворізького педагогічного інституту. Це дало можливість мати живе спілкування з науковими співробітниками, вести спільну проєктну і дослідницьку діяльність, отримувати консультування при підготовці до олімпіад і конкурсів. Деякими вчителями використовувався індивідуальний план самостійного вивчення навчального матеріалу з базових дисциплін. Ми запропонували варіант такого плану з курсу «Правознавство».

Використовуючи управлінський досвід для педагогічних працівників протягом останніх років проведено: науково-практичні конференції, семінари-практикуми, майстер-класи, засідання «круглих столів», де мова йшла про активізацію самостійної навчальної діяльності в старшій школі.

Активними учасниками експерименту стали батьки. Проведені бесіди, анкетування позитивно налаштували представників батьківської громадськості до співпраці. Основною фор-

Таблиця 2.

Рівень суб'єктності старшокласників контрольної та експериментальної груп по завершенню експерименту

Рівень суб'єктності	Контрольна група (392 учні)		Експериментальна група (362 учні)	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
від 0 до 11 балів (низький)	98	25,0%	62	17,1%
від 12 до 14 балів (середній)	153	39,0%	80	22,1%
від 15 до 16 балів (достатній)	102	26,0%	163	45,0%
від 17 до 20 балів (високий)	39	9,9%	57	15,7%

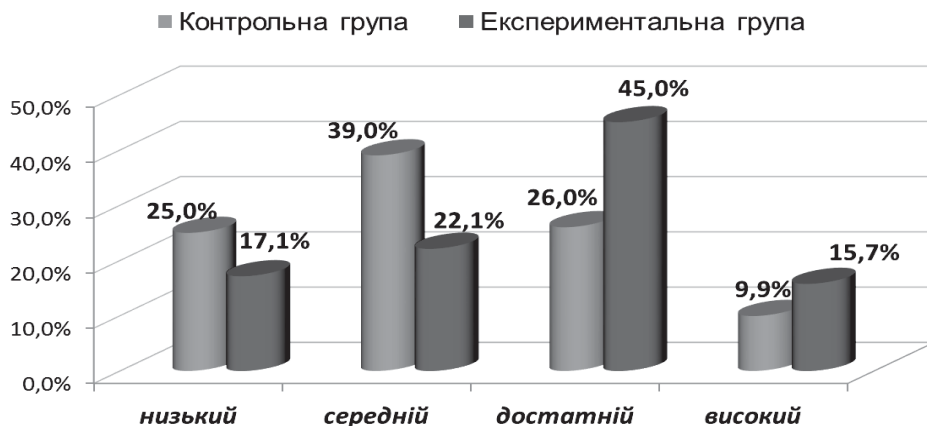


Рис. 2. Рівень суб'єктності старшокласників по завершенню експерименту.

мою роботи стали батьківські збори. Особливу увагу приділено питанням шкільного навантаження, підготовці до складання державної підсумкової атестації, зовнішнього незалежного оцінювання, особливостям вступної кампанії, вибору майбутньої професії та необхідності навчання протягом усього життя.

У квітні 2014 року нами проведено контрольний етап експерименту.

У контрольних класах відбулися зміни щодо рівня суб'єктності учнів в освітньому процесі, а саме: на 6% зменшилась кількість учнів, що позиціонувала себе з пасивною групою дітей, на 7,1% зменшилась кількість дітей, що демонстрували середній рівень суб'єктності, натомість на 10,1% збільшилась кількість дітей, що підвищили свій рівень суб'єктності у навчальному процесі на достатньому рівні і на 3% на високому. Дані зміни є позитивними.

Результати у експериментальних класах демонструють значні позитивні зміни, а саме: більшість дітей виражає свою суб'єктність на достатньому рівні (45%, збільшився на 30%), при цьому на 12,8% зменшилась кількість одинадцятикласників, які мали низький рівень

суб'єктності і займали пасивну позицію у навчальному процесі, активність виявляли вкрай слабо, ініціативність не проявляли взагалі. Вдвічі збільшилась кількість дітей, що демонструють яскраво виражену суб'єктність, сформовану на високому рівні з 8,1% до 15,7%. Учні властиві як внутрішня активність переживання своєї причетності до процесу самоформування так і усвідомлення того, що результат у навчальній діяльності буде залежати від ступеня їх особистих зусиль.

Таким чином, можна стверджувати, що проведена робота підвищила рівень суб'єктності учнів в освітньому процесі.

Рівні статистичної значущості отриманих емпіричних даних ми аналізуємо, використовуючи середнє арифметичне та коефіцієнт погодженості χ^2 Пірсона (хі-квадрат) – коефіцієнт, що ґрунтується на наближенні частоти прояву ознаки в різних вибірках, виміряної за номінативною шкалою [1].

Коефіцієнт χ^2 Пірсона дорівнює сумі квадратів відхилень результатів останнього вимірювання від першого. Розрахунок коефіцієнту χ^2 Пірсона ведеться за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(n_{11} - n_{12})^2}{n_{12}}$$

де n_{11} – частоти результатів спостережень на констатувальному етапі;

n_{12} – частоти результатів спостережень, зроблених на підсумковому етапі, другий підсумковий зріз;

i – загальна кількість груп, на які розділилися результати спостережень.

Коефіцієнт χ^2 Пірсона відповідає на питання про те, «чи з однаковою частотою трапляються різні значення ознаки в двох чи більше емпіричних розподілах. Чим більша розбіжність між двома розподілами, що зіставляють, тим більше емпіричне значення χ^2 » [1]. У посібниках з математичної статистики виокремлюються такі обмеження критерію:

обсяг вибірки повинен бути достатньо великим: $n \geq 30$;

вибрані розряди повинні охоплювати весь діапазон варіативності ознак.

Для експериментальної групи учнів коефіцієнт Пірсона набуває значень: за організаційно-адаптивним критерієм:

$$\chi^2 = \frac{(17,1 - 29,9)^2}{(29,9)} + \frac{(22,1 - 46,9)^2}{(46,9)} + \frac{(45,0 - 15,1)^2}{(15,1)} + \frac{(15,7 - 8,1)^2}{(8,1)} = 84,93$$

За табличною інформацією «Кри-

тичні значення χ^2 -критерію, що відповідають різним ймовірностям похибки та різним ступеням свободи» з'ясовуємо ступінь значущості різниці на початку й наприкінці дослідницької роботи в розподілі оцінок. Отримане нами значення 84,93 більше відповідного табличного значення $m-1=3$ ступенів свободи, при ймовірності похибки менше, аніж 0,05.

Для контрольної групи учнів коефіцієнт Пірсона набуває значень:

$$\chi^2 = \frac{(25,0 - 31,0)^2}{(31,0)} + \frac{(39,0 - 46,1)^2}{(46,1)} + \frac{(26,0 - 15,9)^2}{(15,9)} + \frac{(9,9 - 7,1)^2}{(7,1)} = 9,77$$

Висновок. На основі зіставлення діагностичних даних першого та третього етапів експерименту й використання сучасних методів математичної статистики доведено доцільність і необхідність створення сукупності дидактичних умов та впровадження моделі їх реалізації у практику освітнього процесу старшої школи.

Дана тема потребує ширшого обговорення та додаткового вивчення, але ми переконані, що постійний розвиток, самовдосконалення як з боку управлінців, вчителів так і з боку учнів є запорукою руху вперед.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямку є розгляд та експериментальна апробація наступних компонентів дидактичної моделі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Галян І. Психодіагностика / І.М. Галян // Навч. посібн. – К. : Академвидав, 2009. – 464 с. [Електронний ресурс] / І. М. Галян. – Режим доступу : <http://www.westudents.com.ua/glavy/79188-zastosuvannya-neparametrichno-parametrichno-statistik-pri-obroblenni-empirichnih-danih.html>
2. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг. : «Видавничий дім», 2009. – 306 с.

СІДАШ Н.С.,
викладач, кафедра філософських
та гуманітарних дисциплін,
Інститут хімічних технологій,
м. Рубіжне Східноукраїнського
національного університету
імені Володимира Даля,
м. Кременна

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ШКІЛ АНОТАЦІЯ

У статті досліджується проблема розвитку системи підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл і розглядається питання формування їх педагогічної свідомості. Особлива увага приділяється характеристиці етапів формування, становлення та розвитку педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл. На матеріалі вивчення філософської, психологічної та педагогічної літератури проаналізовано та узагальнено поняття «свідомість» та «педагогічна свідомість», а також з'ясовані етапи становлення педагогічної свідомості викладачів вищих шкіл.

Ключеві слова: свідомість, педагогічна свідомість, система підготовки, майбутні викладачі вищих шкіл, формування педагогічної свідомості, етапи становлення педагогічної свідомості.

В статье исследуется проблема развития системы подготовки будущих преподавателей высших школ и рассматривается вопрос формирования их педагогического сознания. Особое внимание уделяется характеристике этапов формирования, становления и развития педагогического сознания будущих преподавателей высших школ. На материале изучения философской, психологической и педагогической литературы проанализированы и обобщены понятия «сознание» и «педагогическое сознание», а также выяснены этапы становления педагогического сознания преподавателей высших школ.

Ключевые слова: сознание, педагогическое сознание, система подготовки, будущие преподаватели высших школ, формирования педагогического сознания, этапы становления педагогического сознания.

The problem of development of training future high school teachers is reviewed and the question of formation of pedagogical consciousness pedagogical consciousness is considered in this article. The characteristics of the stages of formation, becoming and development of pedagogical consciousness of future high school teachers are paid special attention. The terms of "consciousness" and "pedagogical consciousness" have been analyzed and generalized as well as the stages of becoming pedagogical consciousness of high school teachers have been found out on the base of studying philosophical, psychological and pedagogical literature. It was found that the stages of pedagogical consciousness becoming are inextricably linked to the phases of professional holistic process of identity becoming. This phenomenon has a very complex structure and is not forming shortly, and it is a long educational process.

Key words: consciousness, pedagogical consciousness, system of training, future high school teachers, formation of pedagogical consciousness, stages of becoming pedagogical consciousness.

Педагогічна свідомість є умовою педагогізації суспільства, бо педагогічна свідомість – це така форма суспільної свідомості, яка формується у сучасних умовах. Отже проблема формування ж педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл набуває сьогодні великого значення, бо педагогічна свідомість викладачів вищої школи є не що інше як один з могутніх факторів, які впливають на перспективи розвитку всієї освіти [12].

Актуальність формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл полягає у тому, щоб надати допомогу останнім в життєвому самовизначенні, самостійності, розвивати в них творчий потенціал, прищеплювати духовні та моральні цінності людства.

Проблеми педагогічної свідомості сучасних викладачів та її зміни у зв'язку з проблемою удосконалення педагогічної підготовки майбутніх викладачів досліджували: О. Абдуліна, В. Адольф, В. Журавльов, І. Огородніков, В. Сластьонін та інші.

Процес формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл привертав увагу таких дослідників, як: В. Бабаскін, Г. Баубекова, Т. Боровкіна, А. Бусигіна, А. Деркач, В. Ісаєв, О. Корінкова, Н. Костіна, М. Ситникова, О. Цокур, З. Єсарева.

Шляхи формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів розглядали: Г. Акопов, Д. Ронзін, О. Тихомирова.

В дослідженні освітянських проблем, з'ясуванні та вирішенні педагогічних питань, питань формування

педагогічної свідомості, саме освіта може і повинна відіграти значну роль. Тому в сучасних умовах для вирішення болючих освітніх проблем сьогодні великого значення набуває розвиток системи підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл і формування їх педагогічної свідомості.

В даній статті «Етапи становлення педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл», необхідно, перш за все, розглянути та з'ясувати саме поняття «свідомість» та «педагогічна свідомість», аби зрозуміти та вирішити ті проблеми, які підіймаються як у сучасній вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці. Розглядаючи проблему педагогічної свідомості як категорію педагогічної науки, слід звернути увагу на те, що вона дуже тісно пов'язана з визначенням свідомості взагалі як поняття філософії. Саме філософські аспекти вивчення свідомості дають можливість виявити структурні компоненти свідомості, її сутнісні характеристики, які мають свій суттєвий відбиток у змісті та структурі педагогічної свідомості. Як свідчить аналіз праць багатьох вчених-дослідників, дослідження будь-якої свідомості, у тому числі і педагогічної свідомості, неможливе без визначення самого поняття свідомості взагалі.

При опрацюванні наукових робіт видатних вчених було розглянуто безліч трактовок та суджень щодо понять «свідомість» та «педагогічна свідомість». Сучасні філософи, психологи, соціологи у поняття «свідомість» вкладають розуміння вищого рівня психічного розвитку людини. А. Спіркін у своїй дослідницькій роботі «Свідомість та самосвідомість» вказує на те, що «свідомість – вища, властива тільки людині і пов'язана з мовою функція мозку, яка полягає в узагальненому оціночному і цілеспрямованому відо-

браженні, конструктивно-творчому перетворенні дійсності, в попередній уявній побудові дії, передбаченні її результатів, у розумному регулюванні і самоконтролі людини» [9, с. 83]. Автор також зазначає, що «формування свідомості передбачає вироблення людиною здатності ставити цілі – як найближчі, так і віддалені, вміння контролювати свої почуття, думки, вчинки, давати оцінку своїм діям, передбачати наслідки своїх вчинків, здійснювати самовиховання волі, характеру, особи в цілому». [9, с.79]

За визначенням С. Рубінштейна, «свідомість – це специфічний спосіб відображення дійсності, відображення буття», тобто свідомість треба розуміти як усвідомлене буття. [7, с. 328]. Такої ж думки у своїй праці дотримується і Д. Узнадзе, який зазначає: «... якщо поведінка тварини визначається лише впливом актуальної реальності, то людина не завжди підкоряється безпосередньо цій реальності; у більшій мірі вона реагує на її явища лише після того, як вона змінила їх у своїй свідомості, лише після того, як вона усвідомила їх» [10, с. 245].

Свідомість неможлива без прояву емоцій. Психологи доводять, що свідомість має дуже тісний зв'язок з психікою. Але все-таки свідомість і психіка – це різні речі. Свідомість притаманна тільки людині. Не можна також ідентифікувати розум людини та її свідомість, бо розум виконує функцію збирача будь-якої інформації, а свідомість людини вирішує, як цю інформацію використати, як людині діяти у тій чи іншій ситуації.

Розглядаючи структурний аспект професійної свідомості викладача, треба зазначити, що вона є проявом педагогічної свідомості і особистості викладача в педагогічній діяльності. Професійно-педагогічна свідомість

містить в собі сукупність професійних знань та педагогічних ідей, які консоліднуються в педагогічній діяльності викладача. «Володіння знаннями, - стверджує В. Маралов, - становить той багаж професіонала, який багато в чому визначає рівень компетентності, без них всі розмови про досконалість діяльності та самореалізації позбавлені сенсу» [4, с. 156].

На думку дослідників Дніпрова С.А., Попова С.І., Нечаєва М.М., Пазухіної С.В., щодо цілісності процесу становлення педагогічної свідомості, можна виділити три основних етапи. Перший етап – довузівський – якому характерна буденна форма розвитку педагогічної свідомості. Другий етап – вузівський – в процесі якого з'являються особливі форми навчально-професійної – та педагогічної свідомості, які направлені на засвоєння змісту навчально-професійної діяльності. На третьому – післявузівському етапі – допустимі два варіанти подальшого розвитку педагогічної свідомості, стабілізація та подальший прогресивний розвиток її. Згадані етапи становлення педагогічної свідомості нерозривно поєднані з етапами цілісного процесу професійного становлення особистості, які також розглядалися і Е.Ф. Зеєром [3]. Він наголошував на тому, що

- довузівський етап розвитку педагогічної свідомості, передбачає формування професійних намірів, професійне самовизначення, свідомий вибір професії;
- вузівський етап формування педагогічної свідомості у викладачів пов'язаний з етапом професійно-педагогічної підготовки та формування професійної спрямованості, набуття досвіду для вирішення типових професійно-педагогічних задач;

- післявузівський етап – це етап стабілізації та подальшого удосконаленого розвитку педагогічної свідомості, під час якого відбувається професійно-педагогічна адаптація викладача.

На кожному з відповідних етапів становлення педагогічної свідомості, за твердженням Е.Е. Зеєра, свідомість проходить через цілий ряд рівнів:

- на першому довузівському етапі – це рівень буденної педагогічної свідомості;
- на другому вузівському відбувається формування предметного, теоретичного та практичного рівнів педагогічної свідомості студентів;
- на післявузівському етапі свідомість майбутніх викладачів проходить через рівень індивідуалізації та рівень майстерності.

Як бачимо, на кожному з рівнів формується набір професійних характеристик, необхідних для рішення професійно-педагогічних задач.

Дослідивши та узагальнивши роботи, щодо етапів та рівнів розвитку педагогічної свідомості, процес розвитку педагогічної свідомості має такий вигляд.

Перший рівень – рівень буденної педагогічної свідомості відрізняється стихійністю формування свідомості. Даний рівень характеризується стихійним становленням буденної форми педагогічної свідомості. Саме у буденній педагогічній свідомості у якості основного джерела пізнання використовується загалом інтуїція та аналіз буденного досвіду. Суб'єктові на даному рівні, властиве спростовування наукових психолого-педагогічних знань, а притаманна думка, що всі проблеми можна вирішити на підставі здорового глузду та педагогічного досвіду. Але, як стверджує С.А. Дніпров [2], буденна педагогічна свідомість ві-

дображає тільки реальність, але творити нову педагогічну реальність може тільки науково-педагогічна свідомість, коли людина здатна до сприймання, розуміння, усвідомлення тих явищ, які відбуваються в освітньому процесі.

На вузівському етапі розвитку педагогічної свідомості відбувається процес цілеспрямованого придбання наукових професійних знань та засвоєння педагогічної діяльності. На даному етапі з'являється предметний рівень професійно-педагогічної свідомості, формуються основи педагогічного мислення, формується система ціннісних орієнтацій, мотивів. Як стверджує С.І. Попов [6], на цьому рівні починає формуватися нова, навчально-професійна форма педагогічної свідомості. Він вважає, що педагогічна свідомість за своєю структурою дуже близька до професійної свідомості. В основі навчально-професійної свідомості знаходиться особлива форма рефлексії, яка направлена на усвідомлення проблем та протиріч, які виникають в навчально-професійній діяльності майбутніх викладачів.

Наступний рівень формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів – теоретичний. Він пов'язаний з формуванням внутрішнього плану дій у формах та методах професійного мислення та діяльності. Межа цього рівня розвитку, на думку Нечаєва М.М.[5], потенційна здатність студентів до виконання професійно-педагогічної діяльності.

Найбільш значущим рівнем становлення професійно-педагогічної свідомості майбутніх викладачів є практичний рівень. Тут відбувається перехід до якісного нового етапу оволодіння діяльністю, професійного самовдосконалення, а також формування свідомості зрілої особистості спеціаліста.

Існуючий на післявузівському етапі розвитку професійно-педагогічної свідомості рівень індивідуалізації характеризується «згортанням» отриманих знань та методів та, відповідно, укрупненням комплексу професійних характеристик, встановленням між ними системних зв'язків, що забезпечує можливість вироблення кожним викладачем індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Рівень майстерності, на думку Нечаєва М.М., визначає вищу ступінь професіоналізму викладача, який володіє мистецтвом організації, управління та наукового аналізу. На цьому рівні формується система внутрішніх принципів викладача, його творчості і особистісна професійна культура.

Загальновідомий той факт, що з уведенням ступеневої вищої освіти саме магістратура є найбільш масовою формою підготовки викладачів вищих шкіл. За чинним законом України «Про вищу освіту», магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями інноваційного характеру; набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідних знань у галузі середньої і вищої освіти [1].

У перекладі з латини «магістр» (magister) – це вчитель, голова, керівник. Це первинне значення доводить, на наш погляд, влучність вибору терміну, що підкреслює елективність, високу ступінь індивідуалізації магістерської підготовки.

Вчені А. Дмитрієв, З. Єсарева, І. Кон, Ю. Кулюткіна, В. Лісовський, В. Сластьонін, В. Якунін досліджували особистість магістра з соціально-психологічної та психолого-педагогічної

позиції. За їх твердженнями, магістерський період навчання є найбільш активним у розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення та стабілізації характеру, перетворення мотивації та системи ціннісних орієнтацій, формування спеціальних здібностей. Вік магістра – це період формування його педагогічної свідомості як майбутнього викладача вищої школи.

В. Сенашенко, Л. Казарин, В. Кузнецова, Н. Сенаторова вважають, що на шляху становлення викладача вищої школи існує декілька етапів вищої освіти. [8].

1. Етап вищої професійної освіти. Процес пристосування особистості до всесвітнього процесу вищого навчального закладу, активного засвоєння норм, цінностей, особливостей педагогічної професії, придбання вмінь та навичок майбутньої педагогічної діяльності.

2. Етап магістратури. Структура та зміст магістерської підготовки можуть слугувати гарним фундаментом підготовки викладачів вищої школи в рамках магістратури. На сучасному етапі розвитку магістратури в системі багаторівневої освіти здійснюються пошуки національної моделі освіти, яка б дозволила Україні увійти в єдиний міжнародний освітній простір, зберігши вітчизняні традиції.

3. Етап аспірантури. Аспірантура покликана вирішувати завдання викладачів вищої школи на основі науково-предметної, психолого-педагогічної та культурно-просвітницької

підготовки. Не можна не погодитись з думкою вищезгаданих авторів з тим, що аспірантами стають лише ті, хто виявив навички творчої праці, має здібність до самоосвіти та схильність до науково-дослідницької роботи.

4. Післявузівський етап. Головним завданням даного етапу є покращення практичної та теоретичної підготовки випускників вищих навчальних закладів, підвищення професійного рівня та ступеня їх готовності до самостійної педагогічної діяльності.

5. Перші кроки самостійної діяльності викладача вищої школи. «Молодий спеціаліст, вступаючи в педагогічну діяльність, потрапляє в нове для нього соціальне та професійне середовище, у нові режими розумових навантажень, в нову сферу відносин та взаємодій, викладач-початківець змушений мобілізувати волю, енергію, фізичну силу, стримувати емоції. При цьому сформуються нові схильності, переконання, знання, уміння, навички та звички адекватної поведінки» [11, с. 272].

Аналіз філософської, психолого-педагогічної та соціологічної літератури дає нам можливість стверджувати про значний інтерес вчених-дослідників до проблем свідомості та педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи. Питання етапів становлення педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл у котрий раз доводить, що даний феномен має дуже складну структуру і формується не короткочасно, це тривалий педагогічний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Викладач вищої школи: Психолого-педагогічні основи підготовки* / Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І.; за заг. ред. Академіка О.Г. Мороза – К.: НПУ, 2006. – 208с.

2. Днепров С.А. Генезис научного педагогического сознания: автореф. дис. ... док. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т.- Екатеринбург, 2000
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003, 329с.
4. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. "заведений М.: Издательский центр «Академия», 2004.-256 с.
5. Нечаев Н.Н. Профессиональное сознание как предмет психолого-педагогического исследования в высшей школе / Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая // Психологические проблемы формирования специалистов в вузе Саранск: МГУ, 1989.-С. 14-15.
6. Попов С.И. Психологические особенности становления профессионального самосознания субъекта труда на этапе вузовского обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук Калуга, 2000. 24 с.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: АПН СССР, 1957. – 328 с.
8. Сенашенко В., Казарин Л., Кузнецова В., Сенаторова Н. О подготовке педагогических кадров в магистратуре // Высшее образование в России. – 1996. - № 3. – с. 25-33.
9. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972.
10. Узнадзе Д.Н. Установка у человека/ Хрестоматия по психологии личности; под ред. Д.Я Райгородского. – т.2. – Самара, 1999. – с. 245-298, с.245
11. Фролов А.Г., Хомочкина С.А., Матушанский Г.У. Адаптация преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе // Education Technology § Society 9 (2) 2006.
12. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2001. - №1. – С.88-100.

СІЛВАНОВА І.М.,
аспірант, викладач кафедри
індоєвропейських мов,
Національний університет
«Острозька академія»,
м. Острог

КАТЕГОРІЯ «АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ» У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті аналізується сутність категорії «академічна мобільність» на основі вітчизняних та зарубіжних педагогічних джерел. Міжнародна академічна мобільність розглядається як фактор, що сприяє покращенню якості освіти, відіграє роль інструмента інтеграції українських ВНЗ у міжнародній освітній простір та сприяє культурному та інтелектуальному обміну.

Ключові слова: міжнародна академічна мобільність, університет, іноземний/мобільний/міжнародний студент, Болонський процес.

В статье анализируется сущность категории «академическая мобильность» на основе отечественных и зарубежных педагогических исследованиях. Международная академическая мобильность рассматривается как фактор, который способствует улучшению качества образования, играет роль инструмента интеграции украинских высших учебных заведений в международное образовательное пространство и способствует культурному и интеллектуальному обмену.

Ключевые слова: международная академическая мобильность, университет, иностранный/мобильный/международный студент, Болонский процесс.

The article analyses the category «academic mobility» on the basis of Ukrainian and foreign bibliography. Promoting student and staff mobility has become one of the main issues since the launch of the Bologna process in 1999. Yet despite the governmental attention to the topic, surprisingly little information about academic mobility is available at European level and particularly in Ukraine. On the basis

of the analysis made, we have concluded that academic mobility is a complex process which enables free movement from one educational institution and country to another, where a participant does not have nationality, with the purpose of studying/teaching or research for a limited period of time. Mobility of students, academic and administrative staff creates opportunities for personal growth, develops international cooperation between individuals and institutions, enhances the quality of higher education and research.

Key words: international academic mobility, university, foreign/international/mobile student, Bologna process.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Мобільність академічного товариства далеко не нове явище у вищій освіті передових країн світу. Міжнародна академічна мобільність, що виникає одночасно з заснуванням перших європейських університетів, отримала потужний поштовх для подальшого розвитку з початком Болонського процесу у 1999 р.. Академічна мобільність студентів, професорсько-викладацького складу та адміністративного персоналу швидко стає однією з найбільш масштабних та перспективних напрямів взаємодії вищих навчальних закладів сучасної Європи [6, с. 17].

На відміну від інших європейських країн, міжнародна академічна мобільність стає пріоритетом вищої освіти в Україні з 2005 р.. Низка нормативно-правових документів та наказів «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (наказ № 774 від 30.12.2005), «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (наказ № 612 від 13.07.2007), «Про утворен-

ня Міжвідомчої комісії з підтримки Болонського процесу в Україні» (постанова КМУ № 82 від 1.02.2006) та «Щодо затвердження Примірного положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України» (наказ № 635 від 29.05.2013) визначають ідеологію реформування освіти та сприяють розширенню міжнародної академічної мобільності в Україні. Однак відсутність ґрунтовних наукових досліджень здійснених у напрямку визначення сутності поняття «академічна мобільність» гальмує активне залучення ВНЗ України у цей процес. Актуальність нашої статті зумовлена необхідністю комплексного дослідження сутності категорії «академічна мобільність» та створення цілісної картини її розуміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких пропонується розв'язання цієї проблеми. Проблема міжнародної академічної мобільності неодноразово привертала увагу вітчизняних та іноземних вчених. У статтях українських науковців Д.Б. Свириденко, С.В. Вербицької, Д.Д. Плинокос, О.М. Архіпової, О.А. Болотської, Т.А. Жижко, А.В. Циганаш уточнюється сутність понять «міжнародна академічна мобільність», характеризуються етапи розвитку, роль та суб'єкти орга-

нізації академічної мобільності. Такі зарубіжні вчені, як Е. Мерфі-Лежен, П. Блюменталь, В. Найдю, У. Техлер, А. Кулонь та С. Певанді здійснили науково-теоретичне обґрунтування академічної мобільності та аналіз практики організації академічних обмінів. Білоруська дослідниця Ю.І. Сергеева, російські науковці О.Д. Володіна, О.В. Харитоновна та М.О. Ставрук аналізують сутність категорії «академічна мобільність» та основи організації на прикладі європейських країн.

З огляду на те, що сутність категорії «академічна мобільність» розглядалась вітчизняними дослідниками лише фрагментарно, **метою статті** є теоретичне осмислення та обґрунтування поняття «академічна мобільність» на основі аналізу праць українських і зарубіжних вчених та низки законів, офіційних документів Болонського процесу, звітів урядових комісій з питань організації освіти у країнах ЄС.

Виклад основного матеріалу. Категорія «академічна мобільність» набуває широкого вжитку на межі XX–XXI століть, однак на сьогодні не має однозначного тлумачення. У широкому сенсі слова – це складний багатоплановий процес інтелектуального руху студентів ВНЗ, вільне переміщення спеціалістів з метою наукового, культурного обміну, обміну ресурсами та навчальними технологіями; у вузькому – це фізичне переміщення учасників академічного процесу у ВНЗ країни, в якій він не має статусу громадянина, з метою отримання/продовження освіти, підвищення кваліфікації чи проходження стажування [6, с. 18]. Нерідко академічну мобільність інтерпретують як процес міжнародного обміну «носіями» знань, як право студента на вільний вибір місця, форм та засобів навчання з урахуван-

ням його потенційних можливостей і здатності адаптуватися до систем навчання у різних навчальних центрах з метою продовження освіти, отримання додаткової спеціальності, захисту випускної кваліфікаційної роботи і т. д. [4].

Отож, перш як перейти до більш детального розгляду поняття «академічна мобільність» вважаємо за доцільне здійснити аналіз термінів «мобільність» і «мобільний» на основі різноманітних словників та довідників. Вітчизняні словники трактують термін «мобільний» як «рухомий, здатний до швидкого пересування, дії, прийняття рішення»; а поняття «мобільність» як «властивість мобільного» або «здатність до швидкого пересування, дії» [2].

Вперше пояснення терміну «академічна мобільність» у сучасному його розумінні з'явилося у рекомендаціях Комітету міністрів Ради Європи у 1995 р. Академічна мобільність тут трактується як переміщення студентів/ викладачів/ науковців на обмежений період часу у освітню установу за кордон та повернення у свою країну по завершенню навчання [6, с. 19]. За визначенням Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури академічна мобільність – це можливість навчання, викладання або проведення досліджень у країні, що не є постійним місцем проживання студента, науковця або академічного персоналу [11]. Глосарій щодо впровадження Болонського процесу, що вийшов до друку у 2006 р. англійською, німецькою та російською мовами вміщує окремі пояснення понять «мобільність студентів» та «мобільність викладачів, науковців і адміністративно-управлінського персоналу» [10] (див. таблицю 1).

Основу для вивчення поняття «мо-

Таблиця 1. Контент-аналіз поняття «мобільність»

Джерело	Визначення
Великий тлумачний словник сучасної української мови, уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел [2, с. 682].	Мобільний 1. Здатний до швидкого пересування; рухливий. 2. Здатний швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності. 3. Мобільність – абстр. ім. до мобільний.
Словник іншомовних слів, за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука - 1-е видання [7, с. 473].	Мобільність 1. (від <u>лат.</u> mobilis) – рухомий, рухливість; здатність швидко щось виконувати.
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2001 [11].	Що таке мобільність? 1. Мобільність розуміють як переміщення студентів, науковців, викладачів і співробітників на певний період у закордонну освітню або наукову установу для навчання, викладання, проведення досліджень або підвищення кваліфікації та повернення у свій основний навчальний заклад.
Jubara Annett. Glossary on the Bologna Process –English – German – Russian [10, с. 140].	Мобільність 1. Мобільність студентів - це можливість навчання в європейських вузах-партнерах з подальшим визнанням періоду навчання в зарубіжному вузі та отриманих там перевідних залікових одиниць. 2. Мобільність викладачів, науковців і адміністративно-управлінського персоналу означає можливість проведення наукових досліджень, здійснення викладацької діяльності, а також стажування і обмін професійним досвідом в різних країнах-учасниках процесу Болонського процесу.
«Примірне положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України» [3].	Академічна мобільність передбачає участь студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу (в Україні або за кордоном), проходження навчальної або виробничої практики, проведення наукових досліджень з можливістю перезарахування в установленому порядку освоєних навчальних дисциплін, практик тощо.

більність» у зарубіжній педагогіці становлять праці Е. Мерфі-Лежен, яка розглядає академічну мобільність як можливість перебування за кордоном від декількох місяців до одного академічного року, що сприяє встановленню прямого контакту з іноземною мовою і культурою. На нашу думку, це визначення найбільш точно відображає той факт, що студент, який навчається за кордоном, переживає

період адаптації до іноземної країни, культури та соціальних умов і, можливо, переоцінку цінностей [8].

Науковці С. Аведутто та Дж. Браа-Дженсон визначають термін «академічна мобільність» не лише як фізичний рух людей, але й як можливість руху думок, ідей і методів. В наукових доробках цих іноземних дослідників академічна мобільність представлена як інструмент культурного і інтелек-

туального обміну та набір інструментальних засобів для розвитку особистих якостей учасника. На їх думку, сучасне програмне забезпечення дозволить запровадити у навчальний процес міжнародну електронну (віртуальну) мобільність, що сприятиме лінгвістичному, культурному та освітньому розвитку студентів і викладачів та зростанню світового рейтингу університетів-учасників [8].

Науковець Д.Б. Свириденко у своїй монографії «Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації» здійснює фундаментальний внесок у дослідження поняття «академічна мобільність» у вітчизняній педагогіці. Він інтерпретує феномен академічної мобільності в термінах позитивної та негативної свободи, формулює концепти «академічна мобільність від» (як звільнення від обмежень національних освітніх систем) та «академічна мобільність для» (як свідомий розвиток особистості в складних умовах альтернативного культурного та академічного середовища). Д.Б. Свириденко дотримується позиції, що перетин кордону та дотримання навіть мінімального строку навчання/стажування/викладання у закордонному навчальному закладі не є достатньою умовою для того, щоб вважати академічну мобільність продуктивною. На його думку, «справжньою» може вважатися академічна мобільність, яка призвела до зростання евристичного потенціалу особистості та актуалізації її світогляду [5, с. 246-247].

Ідея академічної мобільності як можливість вільного необмеженого руху студентів та викладачів у межах Європейського простору вищої освіти була закладена у Спільній Декларації «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» у

Сорбонні у травні 1998 р.. З моменту прийняття Болонської декларації 19 червня 1999 р. міжнародна академічна мобільність визначається як пріоритетний напрям розвитку вищої освіти у Європі, про що свідчать численні Конференції міністрів вищої освіти, що відбувалися щодва роки у Празі (18-19 червня 2001 р.), Берліні (19-30 вересня 2003 р.), Бергені (19-20 травня 2005 р.), Лондоні (16-19 травня 2007 р.), Лувен-ла-Нев (28-29 квітня 2009 р.), Будапешті (10-12 березня 2010 р.), Бухаресті (26-27 квітня 2012 р.) [1, с. 6].

У Празькому комюніке вперше було визначено соціальне значення академічної мобільності, важливість залучення до цього процесу не лише студентів, але й викладачів, наукових співробітників, адміністративний персонал. Поряд із основними цілями було відзначено необхідність реалізації спільних транснаціональних освітніх програм. У Берлінському комюніке міністри вищої освіти європейських країн наголосили на важливості надання мобільним студентам пакетів фінансової допомоги у вигляді позик та грантів. Особливо важливим аспектом у процесі підвищення рівня академічної мобільності у наступні роки повинна була стати орієнтація на зміцнення міжуніверситетської співпраці з метою створення спільних програм мобільності для кандидатів та докторів наук.

На комюніке у Бергені було підкреслено важливість подолання перешкод на шляху до збільшення міжнародної академічної мобільності, у тому числі й за рахунок прискорення процедури видачі віз та дозволів на роботу. Відмінною рисою Лондонського комюніке стало визнання академічної мобільності як важливого фактору, що сприяє особистісному

зростанню індивіда, розвитку міжнародного наукового співробітництва. У Лувен-ла-Нев диверсифікація типів та масштабів академічної мобільності була визначена у якості основної стратегії вищої освіти Європи до 2020 р. Згідно з прогнозами Конференції як мінімум 20% випускників університетів країн-учасниць Болонського процесу повинні навчатися або пройти наукове стажування у вищому навчальному закладі за кордоном до 2020 р. Стратегія мобільності у межах Європейського простору вищої освіти до 2020 р. була підтверджена й у Бухаресті в 2012 р. підписанням документу «Мобільність для кращого навчання». Документ конкретизував та доповнив цілі мобільності, визначив індикатор академічної мобільності (відтепер це період навчання за кордоном протягом будь-якого з трьох циклів, що становить не менше 3 місяців або 15 кредитів) [1, с. 34].

Висновки. Отже, незважаючи на те, що категорія «академічна мобільність» стає центральним поняттям низки зарубіжних дисертаційних досліджень ще у кінці минулого століття, у сучасній педагогічній науці все ще немає однозначного підходу до його визначення. З цією метою у представленому дослідженні було здійснено аналіз поняття «академічна мобільність» на основі вітчизняної та зарубіжної джерельної бази. На нашу думку, основою для трактування по-

няття «академічна мобільність» може слугувати визначення міжнародної організації ЮНЕСКО, яке, однак, не враховує функціонального (академічна мобільність як набір функцій особистості), особистісного (академічна мобільність як інструмент розвитку якостей особистості), культурологічного (академічна мобільність як інструмент культурного й інтелектуального обміну) та віртуального (академічна мобільність у межах можливостей дистанційної освіти) аспектів.

Участь у програмах академічної мобільності не лише сприяє збагаченню світогляду та космополітизації учасників, а й набуттю практичних навичок та компетенцій (поглиблене вивчення фахових дисциплін, іноземної мови, вміння будувати діалог, здатність працювати в міжкультурному професійному середовищі, швидко реагувати на зміни та володіти сучасними засобами комунікації). Більше того, академічна мобільність розвиває особистісні характеристики учасників процесу мобільності, такі як: відповідальність, активність, аналітичне мислення, ініціативність, творче мислення. Різноманітність видів академічної мобільності сприяє розвитку міжнародного співробітництва, міжкультурному спілкуванню, передачі досвіду від одного університету до іншого та подоланню національної самодостатності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Болонський процес у фактах і документах / Упор. : Степко М. Ф., Болюбаши Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – К. : Вид-во ТДПУ, 2006. – 52 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

3. «Примірне положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України». Наказ від 29 травня 2013 р. № 635. [Режим доступу: <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/3908-nakaz-ministerstva-635-vid-29052013>]
4. Подготовка специалистов для зарубежных стран в России: состояние и перспективы развития. Материалы к VI заседанию Межведомственной комиссии по международному партнерству в области образования. 29 апреля 1999 года – Часть 1. – Москва, Федеральная служба России по надзору в сфере образования и науки. [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nisa.ru>.
5. Свириденко Д.Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації: монографія / Д.Б. Свириденко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – 279 с.
6. Сергеева, Ю. И. Основы организации международной академической мобильности в системе высшего образования страны Европы [Текст] / Ю. И. Сергеева // Кірання у адукації. У дапамогу педагогу : Навукова-метадычны часопіс. – 2010. – № 3. – с. 17-22.
7. Словник іноземних слів, за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука - 1-е видання, Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974. – 776 с.
8. Bazhenova, E.D. Content analysis of the category academic mobility of students. [Режим доступу: [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr13\(4\)13/9.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr13(4)13/9.pdf)]
9. Bologna Follow-Up Group report. Indicators on international student mobility for assessing the Bologna Process, – 2010. – 19 p.
10. Jubara Annett. Glossary on the Bologna Process – English – German – Russian. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 2006. – 196 p.
11. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2001, Education: Studying Abroad, accessed 4 September 2012. [Режим доступу: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/what_is/mobility.shtml]

СИМАК К.В.,
аспірант, кафедра психології
та педагогіки, Національний
університет «Острозька академія»
м. Острог

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано нормативно-правову базу системи вищої освіти в Україні в контексті реалізації академічної мобільності студентів як однієї з найефективніших форм інтернаціоналізації сфери вищої освіти в Україні. Охарактеризовано процес інтеграції вищої освіти і науки України у світове та європейське співтовариство.

Ключові слова: нормативно-правова база, академічна мобільність студентів, інтернаціоналізація вищої освіти, Україна.

В статье проанализировано нормативно-правовую базу системы высшего образования в Украине в контексте реализации академической мобильности студентов как одной из эффективных форм интернационализации сферы высшего образования в Украине. Охарактеризован процесс интеграции высшего образования и науки Украины в мировое и европейское сообщество.

Ключевые слова: нормативно-правовая база, академическая мобильность студентов, интернационализация высшего образования, Украина.

The article presents the researcher points of view regarding academic mobility of students as one of the most effective forms of internationalization of higher education in Ukraine. The aim of this article is to define the regulatory framework of student academic mobility in Ukraine. Theoretical and practical results of the research focused on analysis of the legislation of the federal government of

Ukraine have showed that the development of academic mobility of students is set to be a priority in terms of modernization of higher education in Ukraine. This paper examines such major laws and regulation as National Doctrine of Education Development in Ukraine for 2012–2021, Provision of Academic Mobility of Students of Higher Educational Institutions in Ukraine (Decree № 635 of 29.05.2013), and Law on Higher Education in Ukraine (Decree № 1556-VII of 01.07.2014), etc. It was investigated that by means of legislative implementation of national education policy Ukraine is being led to internationalization of higher education.

Key words: regulatory framework, academic student mobility, internationalization of higher education, Ukraine.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Приєднання України до Болонського процесу у 2005 році слугувало поштовхом до інтернаціоналізації системи вищої освіти країни. Україна, як європейська держава, що інтегрується у світовий освітній простір, робить систематичні кроки у руслі реформування нормативно-правових засад забезпечення конкурентоспроможності системи вищої освіти та ефективності процесу залучення студентської молоді до академічної мобільності. Адже, інтернаціоналізація сфери вищої освіти являється архіважливою складовою розвитку вищої освіти у світі, і в Україні зокрема. Відтак, дослідження академічної мобільності студентів як однієї з найефективніших форм інтернаціоналізації вищої освіти становить науковий інтерес з точки зору не лише пошуку стратегій удосконалення вищої освіти в Україні, а також в умовах інтенсифікації процесів інтернаціоналізації вітчизняної системи вищої освіти. Відтепер, академічна мобільність студентів має бути одним із елементів університетської освіти,

що має на меті підвищити професійну самореалізацію та міжкультурну компетенцію майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття. Останнім часом низку публікацій у вітчизняній та зарубіжній науковій періодиці було присвячено дослідженню інтеграційних процесів у вищій освіті, а також вивченню зарубіжного досвіду. Цілісний аналіз освітньої політики в Україні в контексті інтеграційних процесів здійснено групою науковців: В. Андрущенком, В. Войтовим, О. Локшиною, О. Овчаруком, М. Степко, П. Хобзеєм, Л. Пуховською; розвиток академічної мобільності в контексті інтернаціоналізації освіти вивчають Н. Авшенюк, О. Сагінова, А. Сбруєва, С. Вербицька; форми інтернаціоналізації вищої освіти охарактеризовано у працях О. Красовської, А. Лоренцена, Г. Хоружого.

Більш детально проблему академічної мобільності студентів України в європейському та світовому просторі

висвітлено у працях: О. Архіпової, Т. Жижко, Н. Мирончук, І. Підкуркової, Л. Гурч, Е. Астахової, К. Подольської, А. Мокій, І. Лапшиної, та ін. Проблема міжнародного співробітництва українських ВНЗ знайшла свої висвітлення у дослідженнях таких вчених як В. Луговий, М. Згуровський, В. Кремень, В. Журавський. Законодавчу базу в Україні щодо питань інтеграції у світове та європейське освітнє товариство, охарактеризовано у працях В. Андрущенко, В. Кременя та С. Ніколаєнка, Н. Мука, та ін. Проте, існує необхідність комплексного аналізу нормативно-правової бази системи вищої освіти з питань реалізації академічної мобільності.

Метою нашої статті є проаналізувати нормативно-правову базу системи вищої освіти в рамках реалізації академічної мобільності студентів у контексті інтернаціоналізації сфери вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ретроспективний аналіз нормативно-правової бази системи вищої освіти України у контексті інтеграції України до європейського та світового освітнього простору, зокрема Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.), закону України «Про вищу освіту» (2002 р.), Болонська Декларація (2005 р.), Постанови Кабінету Міністрів № 1183 «Про затвердження державної програми розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки» (2004 р.), положення «Про стажування аспірантів, докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників віком до 35 років у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах в Україні та за кордоном» (2006 р.) [10], Наказів МОН України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості

вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (№ 612 від 13.07.2007 р.) [7], «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» (№ 943 від 16.10.2009 р.) [8], «Про затвердження Порядку замовлення, видачі та обліку Додатка до диплома про вищу освіту європейського зразка (DIPLOMA SUPPLEMENT) та його опису» (№ 365 від 29.04.2010 р.), Постанови КМУ «Про затвердження Національної рамки та дескриптори кваліфікацій» (№ 1341 від 23.11.2011 р.), проекту «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» (2011 р.), дозволяє прийти до висновку, що в період з 2002 по 2011 рр. державна освітня політика була направлена на інтеграцію України до світового та європейського освітнього простору. При цьому стратегічним завданням державної освітньої політики України стала інтернаціоналізація сфери вищої освіти через інтенсифікацію програм академічних обмінів, покращення міжнародного співробітництва між вищими навчальними закладами України та Європи, збільшення кількості науковців, викладачів і студентів, які беруть участь у міжнародних програмах, стажуваннях, тощо.

Період 2011-2015 рр. характеризується прийняттям низки нормативно-правових документів, що мали на меті власне реалізацію програм академічної мобільності для учасників освітнього процесу вищих навчальних закладів України на території України та поза її межами. До прикладу, відповідно до Постанови КМУ «Питання національного інформаційного центру академічної мобільності» (№ 924 від 31.08.2011 р.), державному підприємству «Інформаційно-іміджевий

центр» було довірено забезпечення процедури нострифікації наукових ступенів, здобутих закордоном, а також спрощення та здешевлення процедури визнання іноземних освітніх кваліфікацій.

Реформи системи вищої освіти та прийняття Закону про вищу освіту у 2014 році стали передумовою розвитку академічної мобільності з точки зору нормативно-правового регулювання. Як зазначається у аналітичному звіті моніторингового дослідження щодо інтеграції системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження, після Революції гідності та визначення європейського курсу розвитку України мобільність відразу потрапила в центр уваги багатьох концептуальних документів у сфері освіти [6; с.123].

У Законі України «Про вищу освіту» дано визначення академічної мобільності як можливості учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами [3]. Зауважимо, що Стаття 13 *Повноваження центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки, інших органів, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади* регламентує, що Міністерство освіти і науки розробляє положення про порядок реалізації права на академічну мобільність та подає його на затвердження Кабінету Міністрів України. Зазначимо, що найближчим часом планується затвердження даного положення.

Також, варто проаналізувати Примірне положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України (Наказ МОН №635 від 29.05.2013 р.). Згідно з чинним положенням, регламентовано

визначення поняття «академічна мобільність», основні види академічної мобільності (зовнішня, внутрішня), основні цілі та завдання академічної мобільності студентів вищих навчальних закладів України; описано нормативно-правову базу програм академічної мобільності студентів, організаційне забезпечення академічної мобільності, визнання та пере зарахування результатів навчання студента у вищому навчальному закладі-партнері [11]. В цьому положенні не зазначено форм академічної мобільності, таких як навчання на програмах студентського обміну у ВНЗ-партнері, навчання за спільними освітніми програмами (joint programs), мовні і наукові стажування, навчальна практика, участь у літніх школах, участь у конференціях, семінарах. Вище перелічені форми академічної мобільності буде включено до проекту постанови КМУ «Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність», а також інші нормативно-правові доопрацювання [13].

Відповідно до аналітичної записки Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України, в Україні не існує офіційної статистики щодо кількості українських студентів, які здобувають вищу освіту закордоном [4]. Інформацію про кількість мобільних студентів з України можна отримати на офіційних сайтах іноземних урядових відомств, неурядових організацій, тощо. Тому, визнання академічної мобільності студентів як важливої форми інтернаціоналізації освіти вимагає розробку нормативно-правових документів щодо створення та функціонування державного органу з моніторингу українських студентів закордоном, так само як напрацювання системи методів для заохочення

повернення мобільних студентів із закордону та використання свого міжнародного досвіду для прогресивної розбудови України.

Встановлено, що на сучасному етапі відбувається обговорення та доопрацювання низки нормативно-правових документів, імплементація яких обумовлена новим Законом про вищу освіту, концептуальні положення якого стосуються академічної мобільності студентів, та вступають в дію протягом 2015-2016 рр., серед яких: Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Проект постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність», а також формування університетських Положень про мобільність студентів вищих навчальних закладів України. Зазначається, що ці та інші документи носитимуть не лише декларативний характер, але й будуть зреалізовані на практиці.

На нашу думку, інтеграція України у світовий освітній простір та розвиток академічної мобільності студентів у контексті інтернаціоналізації вищої освіти України також в значній мірі залежить від діяльності національних агенцій, міжнародних неурядових організацій, університетських консорціумів, урядових департаментів та окремих ВНЗ. Як свідчить зарубіжний досвід, діяльність вищеназваних організацій, асоціацій, департаментів та відділів з міжнародної співпраці при університетах сприяє розвитку потенціалу та підвищує академічну мобільність студентів через результативну імплементацію нормативно-правових домовленостей та міжнародних договорів.

До прикладу, Український держав-

ний центр міжнародної освіти було створено Міністерством освіти і науки України в 2003 році для сприяння можливості отримання освіти в Україні для іноземних громадян. Протягом багатьох років, Центр став надійним та ефективним партнером не тільки для українських вищих навчальних закладів, але також і для компаній-агентів, які займаються рекрутингом іноземних студентів для навчання в Україні. Центр вніс значний внесок в успішне просування української вищої освіти на міжнародному рівні. У тісній співпраці з науковими установами та компаніями-агентами Центр організовував низку інформаційних та рекламних заходів щодо популяризації навчання у Україні, які проводилися в країнах СНД, Африки, Азії й Близького Сходу [14]. Варто зазначити, що згідно інформацією, розміщеною на сайті Центру, в Україні зареєстровано 272 компанії-агенти, які займаються рекрутингом іноземних студентів для навчання в Україні, серед них «Міжнародний студентський центр», «Атлас 2030», «Глобальна освіта компанії», «помічник Міжнародна», «Міжнародна мобільність та молодіжних обмінів», і т.д.). Окрім того, на сайті Центру іноземні студенти можуть знайти повний перелік нормативних документів, що стосуються навчання іноземних студентів в Україні, таких як законодавство у сфері вищої освіти, візової підтримки, та міграційних питань. Проте, недоліком було виявлено те, що Центр пропонує свої послуги для іноземних студентів на оплатній основі.

Яскравим проявом впливу міжнародних університетських консорціумів на розвиток процесу академічної мобільності студентів стало створення Східноєвропейської мережі університетів у м. Люблін, Польща, 7 груд-

ня 2014 року. До Східноєвропейської мережі університетів увійшли 8 університетів з України, а також університети Грузії, Молдови, Білорусі, та Польщі. Метою цієї міжнародної організації було створення академічної співпраці у рамках проведення спільних наукових досліджень з іноземними ВНЗ-партнерами та реалізація програм мобільності студентів Східної та Центральної Європи у межах таких програм академічної мобільності як «Еразмус+» та «Горизонт 2020» [12]. Крім того, 16 січня 2015 року відбулося робоче засідання Східноєвропейської мережі університетів щодо питання реалізації перших міжнародних грантів на академічну мобільність студентів. Таким чином, освітні консорціуми не лише створюють національний бренд вищої освіти, а й підтримують академічне співробітництво.

Серед агенцій національного рівня з розвитку академічної співпраці слід назвати Асоціацію університетів України, яку було створено в червні 2009 у м. Ялта, Автономної республіки Крим під час міжнародної науково-практичної конференції “Ольвійський Форум – 2009: стратегії України в геополітичному просторі”. В рамках діяльності конференції ректори та уповноважені особи українських та закордонних університетів, громадських організацій світу підписали Хартію Університетів України, Ольвійську Декларацію Університетів “Академічні свободи, університетська автономія, освіта і наука для сталого розвитку” та Рамки пріоритетних дій “Втілення в життя Ольвійської Декларації Університетів” [1]. Метою діяльності Асоціації Університетів України є створення правових та організаційних умов для здобуття реально діючих академічних свобод та універ-

ситетської автономії, що сприятиме інтеграції України у європейський науково-освітній простір. Більше того, одним із напрямів діяльності Асоціації Університетів України є підготовка рекомендацій і пропозицій з питань законодавства у сфері вищої освіти та представлення їх на розгляд органам державної влади та управління, органам самоврядування, урядовим структурам. До прикладу, О.П. Мещаніновим та Н.В. Ковалем було розроблено «Концепцію сталого розвитку інноваційної університетської освіти».

Чільне місце в інтеграційних процесах України займає підписання міжнародних договорів, базоване на прогресивному досвіді зарубіжних країн – меморандумів про взаєморозуміння та співпрацю (з англ. *Memo-
randum of Understanding (MOU)*). В рамках встановлення освітнього партнерства між Спілкою ректорів вищих навчальних закладів України (засн. 1993 року ректорами 102 вищих навчальних закладів України у Києві) та Канадським бюро міжнародної освіти (засн. 1966 року у Канаді), 11 лютого 2013 року відбулося підписання Меморандуму про взаєморозуміння, згідно якого обидві сторони зобов'язуються підтримувати програми обміну викладачами та студентами між Україною та Канадою, та інше [5].

Зазначимо, що створення низки центрів міжнародного співробітництва та міжнародної освіти, відділів міжнародних програм та академічної мобільності як структурних підрозділів провідних ВНЗ України стало підґрунтям налагодження міжнародних академічних відносин, через підписання між університетських угод про співпрацю та договорів про співробітництво з міжнародними асоціаціями, фондами, організаціями щодо розвитку міжнародної освіти, проведення

міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів з метою налагодження міжнародних академічних зв'язків та безпосереднього фінансування програм академічної мобільності студентів. До прикладу, активну позицію із розробки нормативно-правової бази реалізації академічної мобільності займають такі ВНЗ України, як: Положення про академічну мобільність студентів Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (Київ, 2007р.), Уманський державний педагогічний університет (Концепція розвитку міжнародної діяльності, Умань 2008 р.), Положення про академічну мобільність студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, 2013 р.), Положення про відділ міжнародних та регіональних зв'язків Житомирського державного університету імені Івана Франка (Житомир, 2013 р.), та ін.

Варто зазначити, що імплементація нормативно-правових засад з академічної співпраці у науковій діяльності знайшла відображення у підписанні угоди з Європейським Союзом про участь в рамковій програмі ЄС з наукових досліджень та інновацій «Горизонт 2020» у березні 2015 року. Україна стала асоційованим членом рамкової програми «Горизонт 2020», що дає можливість Україні використовувати фінансові можливості програми (80 млрд. євро), розробляти власні проектні пропозиції, формувати наукові консорціуми та отримувати фінансування як координатори проектів [2]. Метою програми є зміцнення міжнародної міждисциплінарної та міжгалузевої мобільності дослідників, підвищення можливості для кар'єрного росту й умов праці молодих науковців та досвідчених дослідників, розвиток наукової кар'єри, сприяння співробіт-

ництву між науковими установами та бізнесу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Теоретичний аналіз національних освітніх документів України щодо реалізації академічної мобільності студентів у контексті інтернаціоналізації сфери вищої освіти, дозволяє стверджувати, що на сьогодні в Україні відсутня національна стратегія з реалізації та розвитку академічної мобільності студентів. При цьому, деякі нормативно-правові документи регламентують діяльність університетів України щодо організації академічної мобільності студентів, за ініціативи Міністерства освіти та науки відбувається активне громадське обговорення та доопрацювання низки проектів (Проекту Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, Проекту Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Проекту постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність») та університетських Положень про академічну мобільність студентів. Стратегічним завданням державної освітньої політики є інтеграція освіти у світовий простір вищої освіти, одним із засобів ефективної реалізації якої є академічна мобільність студентів. Основними умовами ефективної реалізації академічної мобільності є співробітництво з міжнародними асоціаціями, фондами, організаціями, університетськими консорціумами, тощо.

Перспективами подальших пошуків у цьому напрямку ми вбачаємо в дослідженні організаційних та процесуальних засад реалізації академічної мобільності студентів у Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асоціація Університетів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://aiui.kma.mk.ua>
2. Горизонт 2020. Рамкова програма ЄС з досліджень та інновацій. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.khni.km.ua/root/dept/interdept/horizon-2020.pdf>
3. Закон України «Про вищу освіту» 2014, № 37-38, ст.2004, із змінами від 28.12.2014, 9.04.2015 Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/rada/show/1556-18/print>
4. Здіорук С.І. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір. Аналітична записка [Електронний ресурс] / С.І. Здіорук, І.В. Богачевська. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/>
5. Меморандум про взаєморозуміння між Спілкою ректорів вищих навчальних закладів України та Канадським бюро міжнародної освіти від 11.02.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vnz.univ.kiev.ua/files/upload/Меморандум%20укр-кан.PDF>
6. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики» ; за заг. ред. Т.В. Фінікова, О.І. Шарова– К. : Таксон, 2014. – 144 с. – Бібліогр.: с. 130-143.
7. Наказ МОН № 612 від 13.07.2007 р. «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kneu.dp.ua>.
8. Наказ МОН № 943 від 16.10.2009 року «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kneu.dp.ua>.
9. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2002. – № 2. – С. 9–22.
10. Положення про стажування аспірантів, докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників віком до 35 років у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах в Україні та за кордоном // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 92–94.
11. Примірне положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 635 від 29 травня 2013 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36037/
12. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2015–2025 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.kradmin.gov.ua/docs/1478.doc>.
13. Проект постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність» 2015р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-vid-dil/1312/1421144886/1424702227/>
14. Український державний центр міжнародної освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.intered.com.ua>

СОЛОВЙОВА О.В.,
старший викладач кафедри
романо-германських мов і
перекладу, Національний
університет біоресурсів і
природокористування України,
м. Київ

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття аналізує стан дослідження актуальної проблеми використання інформаційних технологій у навчальному процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Наводяться приклади тлумачення інформаційних технологій українськими вченими. Авторка уточнює дефініцію «інформаційна технологія» з урахуванням специфіки навчання викладачів іноземних мов. Підкреслюється перспективність використання інформаційних технологій, зокрема, MyELT National Geographic Learning платформи у самостійній роботі студентів. Формулюються перспективи для подальшого дослідження даної проблеми.

Ключові слова: викладачі іноземних мов, он-лайн платформа, інформаційні технології, креативність, засоби навчання.

Статья анализирует состояние исследования актуальной проблемы использования информационных технологий в учебном процессе подготовки будущих преподавателей иностранных языков. Приводятся примеры толкования «информационная технология» украинскими учеными. Автор уточняет дефиницию информационных технологий с учетом специфики обучения преподавателей иностранных языков. Подчеркивается перспективность использования информационных технологий, в частности, MyELT National Geographic Learning платформы в самостоятельной работе студентов. Формулируются планы для дальнейшего исследования данной проблемы.

Ключевые слова: преподаватели иностранных языков, он-лайн платформа, информационные технологии, креативность, средства обучения.

The article analyses the situation of an actual issue of using informative technologies in the process of teaching future teachers of foreign languages being investigated. Examples of defining informative technologies by Ukrainian researches are given. The author further defines «information technology» taking into account the peculiarities of teaching teachers of foreign languages. The possibilities of the usage of informative technologies and MyELT National Geographic Learning platform in part are highlighted. The perspectives for further research are stated.

Key words: teachers of foreign languages, online platform, informative technologies, creativity, teaching resources.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

У сучасному освітньому просторі вищі навчальні заклади мають керуватися потребами сучасного ринку праці та його розвитком, враховуючи жорсткі вимоги інформаційного суспільства, що стрімко розвивається в умовах інформаційно-комунікаційних технологій, до професійних якостей майбутнього викладача іноземних мов. Сучасний креативний викладач іноземних мов має вміти гармонійно поєднати власні знання, досвід, завзятість, наполегливість, мотивацію до успіху, здатність адаптивно реагувати на зовнішнє середовище, яке постійно змінюється, з навиками аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати всю отриману інформацію, щоб в подальшому перетворити цю інформацію на креативне рішення задля отримання конкретних ефектів та результатів у навчальному процесі.

Щоб сформувавши креативного викладача у вищих нелінгвістичних навчальних закладах треба вміло запроваджувати різні новітні технології, зокрема, інформаційні у навчальний

процес. Н. Арістова слушно вважає, що вищі навчальні заклади України створюють всі зручності для організації ефективної навчальної діяльності, однак впровадження різних технологій у навчальний процес мають свої особливості:

1) новітні технології урізноманітнюють організацію навчального процесу, але їхнє застосування є недостатньо високим;

2) відповідна навчально-методична, матеріальна база та сучасне обладнання не завжди відповідають європейським стандартам;

3) попри те, що новітні технології і використовуються у навчальних закладах, традиційні форми, методи та засоби навчання все ж переважають [1, С. 186].

З огляду на це, професорсько-викладацькому складу вищих нелінгвістичних навчальних закладів нині потрібно глибоко володіти знаннями та методикою використання інформаційних технологій, які базуються на застосуванні ІКТ, щоб забезпечити можливість творчої участі студентів у процесі засвоєння нових знань, формування пізнавальних інтересів і креативного мислення, високий ступінь органічного засвоєння знань і мотива-

ції [1, С. 186].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які посилається автор

Сфера застосування інформаційних технологій в освіті є предметом розгляду багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Історію становлення та поширення поняття технологія в освіті вивчали українські та російські дослідники К. Баханов, В. Безпалько, Ю. Васьков, А. Кіктенко, А. Колеченко, Т. Назарова, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Савченко, І. Саранцев; Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Смолюк, В. Юдін. Прогрес, досягнутий в інформаційних технологіях став предметом дослідження зарубіжних учених Дж. Бредфорда Делонга, Д. Куа, російських авторів О. Вершинської, В. Костюка, Ю. Савостицького, Г. Смоляна, Д. Черешкіна та ін.

Дослідження, спрямовані на перспективи застосування інформаційно-комунікаційних технологій для покращення організації навчального процесу проаналізовано у працях В. Бикова, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, І. Журавльової, В. Сергієнка, О. Єльнікової, Л. Калініної, В. Руденка, Д. Таушана.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін стало предметом досліджень В. Безуглого, Т. Дубової, О. Калігаєвої, О. Качуровської, Н. Красножон, Н. Морзе, І. Семешук, Л. Смально. Питанням підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі присвячені дослідження Т. Арестенка, Л. Брескіної, Д. Гуріна, Л. Карташової, О. Суховірського, О.

Трофимової, Г. Шугайло, С. Яшанова.

Проте використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі при формуванні креативності майбутніх викладачів іноземних мов не стало предметом дослідження в українській педагогічній науці.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Мета статті – провести детальний аналіз результативності використання платформи My ELT National Geographic Learning, що передбачає виконання наступних **завдань**:

проаналізувати стан досліджуваної проблеми та уточнити сутність поняття «інформаційна технологія»;

виявити особливості впровадження інформаційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов;

- проаналізувати практичне застосування платформи My ELT National Geographic Learning у навчальному процесі НУБІП України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Точкою відліку появи нових інформаційних технологій навчання вважається урядова постанова «Про заходи щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес», прийнята у 1985 році. У цьому документі зафіксовано поточний стан справ у галузі інформатизації освіти і визначено головні напрями розвитку цього процесу.

У 1988 році група під головуванням академіка А. Єршова запропонувала на обговорення Концепцію інформатизації освіти, [2] в якій давалося визначення поняттям «інформатизація

суспільства», «інформатизація освіти» і впроваджувався термін «нова інформаційна технологія»

Тлумачний словник з інформатики трактує нові інформаційні технології як комплекс методів, способів і засобів, що забезпечують збір, накопичування, зберігання, обробку, передачу й відображення інформації й орієнтованих на підвищення ефективності та продуктивності праці [3]. Метою інформаційної технології є виробництво інформації для її аналізу та прийняття рішення для виконання певної дії. Для О. Пехоти метою нових інформаційних технологій навчання є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства [4].

У нашому дослідженні під «інформаційною технологією» розглядається комплекс засобів, що забезпечують ефективний та продуктивний процес підготовки професійних креативних викладачів іноземних мов.

Інформатизація суспільства трансформує та технологізує розумову діяльність людини за допомогою комп'ютерів та використання сучасних інформаційних технологій. Технологізація розумової діяльності відкриває новий шлях до інноваційного мислення, що, в свою чергу, впливає на розвиток креативності майбутніх викладачів іноземних мов. Інноваційний потенціал сучасної мережі Інтернет посідає провідне місце в сучасному навчальному процесі. Слід звернути увагу на створення єдиного європейського освітнього простору в межах Болонського процесу, який істотно підвищує роль новітніх інформаційних технологій в освіті. За вимогами Болонського процесу збільшується частка самостійної роботи студентів у навчальних програмах [5, с.10].

До сучасних інформаційних тех-

нологій навчання можна віднести Інтернет-технології та сервіси, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи комп'ютерного супроводу навчання.

При організації навчання студентів можна використовувати такі служби та сервіси мережі Інтернет, як Веб, електронна пошта, пошукові системи, тематичні каталоги, освітні програми, вікі, блоги, соціальні мережі, соціальні закладки, відео сервіси.

Для забезпечення студентів за напрямом підготовки 6.020303 «Філологія» денної форми навчання додатковими навчальними матеріалами, організації та керування самостійною роботою студентів, автоматизованого тестування автором статті використовується модель інтеграції денної форми навчання з новими інформаційними технологіями навчання. Прикладом такої моделі є запровадження навчально-інформаційних порталів, одним з таких порталів є портал National Geographic Learning (URL-адреса: <http://myelt.heinle.com>), який використовується як додатковий навчальний матеріал до підручника (Рис.1).

MyELT National Geographic Learning платформа пропонує викладачам іноземних мов та їхнім студентам більше гнучкості та зручності при вивченні дисципліни «Практична граматики основної іноземної мови (англійської)», маючи лише дві академічні години з даної дисципліни в тиждень. Працювати на MyELT платформі можна або під керівництвом викладача або самостійно. Навчання студентів розпочинається з реєстрації на веб-сайті. Протягом міжсесійного періоду студенти виконують завдання на MyELT платформі. Завдання

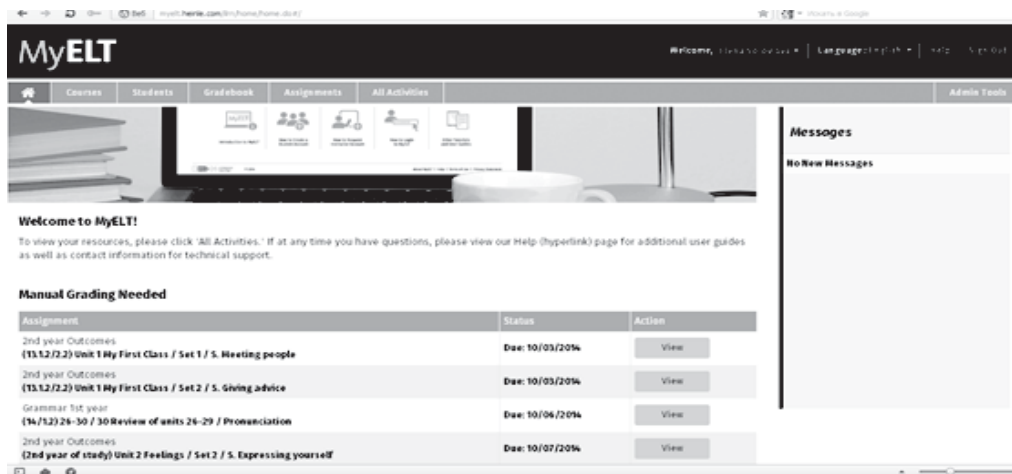
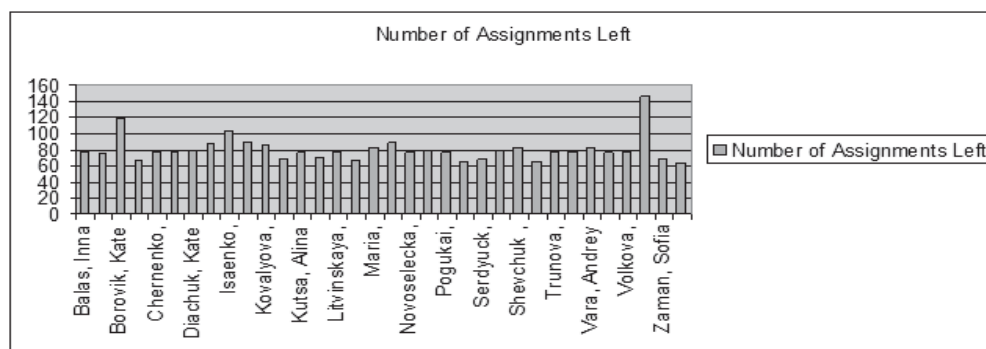


Рис.1
Загальний вигляд MyELT National Geographic Learning платформи

мають різнотипний характер (вправи на формування та розвиток того чи іншого граматичного явища, практичні тести на закріплення граматичних на-

Таблиця 1
Види звітів у MyELT National Geographic Learning платформи

Назва звіту	Мета звіту
Статистика діяльності студентів	Звіт показує кількість студентів, як виконали окреме завдання курсу, діапазон оцінок, середній бал окремого студента і середній бал всієї групи
Звіт оцінювання роботи студентів по окремим завданням	Звіт показує бали, які отримали студенти за виконання окремого завдання
Звіт про кількість балів кожного студента	Звіт показує бали по всім завданням, виконані кожним студентом групи
Зведена інформація	Звіт висвітлює інформацію про студентів, їхні логіни, електронні адреси і загальний бал по курсу
Результати оцінювання по кожному студенту (по категоріях + загальна інформація)	Звіт представляє результати в процентному співвідношенні для всіх студентів, за курс
Звіт часу, витраченого на виконання завдання	Звіт про всі завдання, виконані студентом, з якого ресурсу взяті завдання, дату, коли студент востаннє виконував завдання, загальний час витрачений студентом на виконання завдань та тестів та бал, який отримує студент
Досягнення студента	Звіт показує кількість днів, коли студент не працював з курсом, кількість завдань та тестів, які студент виконав та пройшов, кількість завдань та тестів, які необхідно ще доробити та бал студента



Гістаграма 1

Досягнення студентів по кількості виконаних завдань

вичок); поряд з удосконаленням граматичних навичок студенти вправляються в аудіюванні, мовленні, читанні, письмі. Курс складається із самостійних блоків, тому, послідовність процесу навчання визначається викладачем і узгоджується зі студентами. Відслідковувати результати ефективності роботи студентів можна за допомогою ресурсу Gradebook. Робота оцінюється, як за блоками, так і в цілому; при цьому, викладач має коментувати кожну помилку, зроблену студентом. До речі, викладач може спілкуватись зі студентами за допомогою електронної пошти, функція якої передбачена на MyELT платформі. Звіт про результати студентської роботи отримується в різних формах. (Таб. 1).

Зберігати звіти можна у форматах .pdf, .rtf, .csv, що розширює можливості роботи з результатами, які отримують студенти. Наприклад, досягнення студентів можна оформити у вигляді гістаграми, що пропонує Microsoft Excel.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку

Проаналізувавши стан проблеми використання інформаційних технологій у навчальному процесі, ми констатуємо, що Інтернет стає потуж-

ним засобом підготовки майбутніх професійних та креативних викладачів іноземної мови поряд з формуванням вмінь та навичок роботи за комп'ютером та користування Інтернет-технологіями з метою отримання новітніх знань. Різкий стрибок у розвитку комп'ютерної техніки і програмного забезпечення сприяв впровадженню в навчальний процес таких технологій, як мультимедійні технології, Інтернет-технології, Web-дизайн, онлайн платформ. Впроваджуючи інформаційні технології у процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, автор підтримує актуальність даної проблеми і підкреслює, що правильне використання онлайн платформи My ELT National Geographic Learning для самостійної роботи студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України сприяє комплексному розвитку особистості і професійності майбутніх викладачів іноземних мов. Але в той же час, технічне забезпечення може відставати від потреби у необхідності користування новітніми засобами отримання та оброблення інформації.

В подальшому цікавим для автора є створення власного електронного курсу з дисципліни «Практична граматики основної іноземної мови (англій-

ської) на основі онлайн-платформи My ELT National Geographic Learning для самостійної роботи студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти* : зб. матеріалів / за заг. ред. О. В. Валігури, С. П. Денисової. – К. : «Кафедра», 2014. – С.186-187.
2. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе./ М.И. Жалдак. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
3. *Тлумачний словник з інформатики Авторський колектив*: Г.Г. Півняк, Б.С. Бусигін, М.М. Дівізінюк, О.В. Азаренко, Г.М. Коротенко, Л.М. Коротенко – Д., Нац. гірнич. ун-т, 2010. – 600 с.
4. *Освітні технології: Навч.метод. посіб.* / О.М. Пехота, А. З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.,; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2001. – 256 с.
5. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Методика створення електронних навчальних курсів. / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова. – К. : Аграр медіа Груп, 2012 – 247с.
6. Платформа My ELT National Geographic Learning – Режим доступу : <http://myelt.heinle.com>, для доступу необхідна авторизація.

СТАРЧЕНКО М.В.,
кандидат історичних наук,
старший викладач, кафедра
іноземних мов, НМУ
ім. О.О. Богомольця,
м. Київ

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ГРУПОВОЇ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МЕДИЧНИХ ВНЗ

Групова робота на заняттях з іноземної мови у медичних ВНЗ сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, напрацюванню умінь групової роботи, опануванню студентами професійних вмінь та навичок, а також вмінь та навичок спілкування іноземною мовою, розвиває мислення, уяву, пам'ять студентів. У статті визначено поняття групової роботи на заняттях зі іноземної мови та показано основні принципи організації даної роботи. Автором наведені приклади організації групової роботи, проаналізовані основні недоліки та переваги даного методу, сформульовані напрями оптимізації групової роботи.

Ключові слова. Групова робота, ВНЗ, заняття з іноземної мови, недоліки та переваги, оптимізація, медичні ВНЗ.

Групповая работа на занятиях по иностранному языку в медицинских ВУЗах способствует активизации познавательной деятельности студентов, наработке умений групповой работы. В статье определено понятие групповой работы на занятиях иностранного языка, показаны основные принципы организации данной работы. Автором приведены примеры организации групповой работы на собственном практическом опыте, а также проанализированы основные недостатки и преимущества данного метода, сформулированы направления организации групповой работы.

Ключевые слова. Групповая работа, ВУЗ, занятия иностранного языка, недостатки и преимущества, оптимизация, медицинские ВУЗы.

Group activities introduced on the foreign language classes in a Medical school provide for increased interest in learning, acquiring the skills of command activity, mastering the professional abilities and skills as well as the abilities and skills of communicating in foreign language, develop thinking, imagination and memory of the students. The article defines the notion of the students' group activity on the foreign language classes; it shows the main principles of organizing such activity. The author describes examples of such activity applied on her personal experience, analyzes the main advantages and disadvantages of this method, formulates the directions of optimizing the group activity.

Key words. Group activity, Medical school, foreign language classes, advantages and disadvantages, optimizing.

Актуальність теми. Групова робота («робота у групах, зокрема малих») є високоефективним методом навчання, особливо іноземної мови, зважаючи на комунікативно-інтеракційний характер даної дисципліни. Останні реформи та високі вимоги до вищої освіти обумовлюють навчання студентів не лише профільним чи непрофільним дисциплінам, але інтеграцію всіх знань, умінь та навичок для подальшого виконання професійної діяльності. В даному випадку опанування студентами - медиками професійно спрямованої іноземної мови сприяє їх здатності представляти себе як висококваліфікованих спеціалістів світового рівня. Використання методу групової роботи на заняттях з медичної англійської є альтернативою класичному викладанню іноземної мови, водночас групова робота готує студентів до майбутньої роботи в команді, а також сприяє активізації пізнавальної діяльності.

Мета статті – аналіз поняття «групова робота», визначення особливостей групової роботи на заняттях з іноземної мови у медичних ВНЗ, переваг та недоліків, а також формулювання основних напрямків удосконалення даного виду роботи.

Аналіз літератури. Питання групової роботи в контексті вивчення іноземних мов досліджували багато вітчизняних та іноземних вчених та педагогів, такі як А. Бел та Дж. Ланкастер, які власне і започаткували поняття групової роботи[11]. Проблеми організації групової роботи досліджували такі педагоги як В.К. Дяченко[2], Н.В.Пожар, О.Пометун[8], Г.П'ятакова[3], О.Г. Ярошенко, Н.В.Браун[10], J. Mc Nally та інші, причому дані автори дотримуються думки, що групова робота покращує якість навчально-пізнавальної діяльності, мотивує до навчання та підвищує успішність вивчення дисциплін. В.К. Дяченко[2], В.В. Котова[], Г.О. Цукерман та О.Г. Ярошенко активно досліджували основні принципи організації групової роботи як учнів середньо-освітніх шкіл, так і студентів ВНЗ. О. Рівін та В. В. Титова, досліджуючи метод взаємонавчання, визначили групову роботу як оптимальний метод організації навчання[9]. Такі автори як М.В. Артющина[1], В.В. Корнєшук[4], Т.І.Олійник, Н.К.Скляренко та інші, досліджуючи навчання іноземних мов у ВНЗ, приділили особливу увагу навчальним та рольовим іграм та організації їх проведення у ВНЗ, зокрема проведенню їх у малих групах. І.А.Данилович,

А. Duff[12] аналізували використання рольових ігор у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. В цілому, більшість науковців: С. Крамаренко[5], М.В. Артюшина[1], О. Г. Ярошенко, І.П. Підласий[7], О. Пироженко[8] вважають, що групова робота на заняттях створює певні умови для формування позитивної мотивації учіння.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз літературних джерел дозволив визначити поняття групової роботи як сукупність методів та прийомів навчання, в яких працюють двоє чи більше студентів, задля досягнення спільної мети, при скоординованій взаємодії та спілкуванні. При цьому кількість учасників у груповій роботі повинна бути більше 2, але бажано не більше 6. За умови великої чисельності студентської академічної групи рекомендується розбивати її на підгрупи по 4-5 осіб.

Більшість науковців дотримуються думки, що робота у групах при навчанні іноземних мов сприяє інтерактивності взаємодії та діалогічного мовлення, є індивідуальним методом роботи студентів, а також сприяє напрацюванню студентом великої кількості професійно необхідних характеристик, відтворюючи майбутні професійні ситуації[1, 3]. Робота у групах формує відповідальність, творче мислення, навички самоорганізації та самоконтролю, створює сприятливе навчальне середовище та сприяє підвищенню мотивації до навчання. [2, с. 178-179]. Студенти долають комунікативні бар'єри, навчаються командній роботі та продуктивній взаємодії, опановують стратегії взаємодії та стратегії поведінки у конфлікті. Тобто, таким чином на заняттях студенти не лише опановують знання та уміння з предмету, але й проявляють себе як майбутніх фахівців та проходять етап со-

ціалізації в професію.

Л. Фінк [3, с. 5-6] вирізняє три моделі використання малих груп на заняттях іноземної мови: випадкове використання (casual use), кооперативне навчання (cooperative learning) та командне навчання (team-based learning). Випадкове використання являє собою спонтанні завдання, які викладач надає групам, що являють собою деякою мірою імпровізацію і не потребують попередньої підготовки. Кооперативне навчання являє собою організацію певного завдання для декількох груп, з подальшою презентацією отриманих результатів та порівнянням результатів груп. Так, при вивченні, наприклад, теми «хвороби респіраторної системи», академічна група може бути розділена на 3-4 підгрупи, кожна з яких готує на заняття презентацію та інформацію про певне захворювання(на занятті розглядається 3-4 хвороби). Командне навчання є довгостроковим проектом, та може охоплювати навчання цілими академічними групами, з презентацією вивченого на поза аудиторному заході та оцінюванні груп із присудженням місць (при проведенні конференції, дискусії, тощо, при розподілі виступаючих по командах).

М.В. Артюшина визначає чотири основних принципи групового навчання[1]: соціальна взаємодія студентів(бажано продуктивна), взаємозалежність учасників групового навчання, особиста звітність (що означає, що хоча студенти і представляють групу, кожний несе особисту відповідальність за результати та отримує особисту оцінку), та рівна участь кожного студента. Всі ці принципи вимагають умінь само-моніторингу та взаємного оцінювання від студентів, а також їх можливо дотримуватись тільки при співпраці з викладачем.

В.К. Дьяченко визначає наступні особливості групової роботи студентів на заняттях з іноземної мови[2]:

1. Поділ академічної групи на підгрупи для вирішення певного завдання, з чітким формулюванням завдання, а також критеріїв оцінювання роботи.

2. Студенти в групі працюють під наглядом викладача чи голови групи. Студенти старших курсів можуть працювати без контролю викладача, проте все одно в кожній групі має бути лідер.

3. Викладач на початку роботи повинен наголосити на необхідності рівномірності роботи студентів, аби уникнути ситуації, коли один студент працює, а інший відсиджується, і в кінці група все одно презентує цікаві результати. Завданням викладача є контролювати рівномірну участь студентів.

4. Взаємодія студентів повинна бути конструктивною та сприяти створенню позитивного мікроклімату заняття. Викладач повинен контролювати взаємодію студентів, розвиток конфліктних ситуацій, бажано переводячи конфлікт у продуктивну взаємодію. Особливо актуальним це питання є при роботі першокурсників, які не мають досвіду групової взаємодії, або у групах, де формальний лідер не співпадає з

Проаналізувавши думки вітчизняних педагогів та враховуючи особистий досвід автора, отримуємо певний список недоліків та труднощів організації групової роботи на заняттях з іноземної мови:

1. Організаційні труднощі та недоліки (невміння викладача працювати з групами, несприйняття викладачем нової методики, приверженість класичним методам навчання, нечітке формулювання завдань, відсутність прописаних методичних рекомендації

для студентів для такого виду роботи).

2. Велика чисельність академічної групи та відсутність структурованості завдань, неправильний розподіл студентів на підгрупи (занадто слабкі студенти в одній групі, відсутність ініціативних студентів у підгрупі, декілька лідерів в одній підгрупі що розхилюють роботу підгрупи).

3. Недостатня технічно-матеріально база для роботи в групах (мале, душне приміщення, відсутність необхідного технічного забезпечення).

4. Неправильно продуманий таймінг, коли викладач невірно розподіляє етапи заняття, і студенти у групах або взагалі не встигають виконати завдання, або не всі групи встигають презентувати свої результати.

5. Особисте несприйняття студентами групової взаємодії, занадто низький рівень підготовки всієї академічної групи (якщо студенти не вміють читати та не знають основ граматики, робота у групі по презентації матеріалу буде важкою та не результативною).

6. Внутрішньогрупові конфлікти, коли через певні особливості робота студентів у групах є малопродуктивною.

Розглянемо певні види вправ групової роботи, які можливо використовувати на заняттях англійської мови у медичному ВНЗ:

1. **Skeleton.** Кожна група отримує картинку скелету та назви кісток на дошці, які вони повинні підписати. Додатково до назви кожної кістки вони отримують неправильне дієслово, три форми якого вони занотовують поруч. Перемагає та команда, яка першою збирає скелет з дієсловами.

2. **Symptoms.** Викладач називає захворювання, групи прописують на аркуші всі симптоми, які вони пам'ятають. Потім група презентує

симптоми, а сусідня група повинна пояснити, чому такі симптоми характерні для хвороби.

Як варіант завдання - викладач презентує аудіо- чи відео- матеріал студентам, після презентації студенти по пам'яті записують симптоматику захворювання (так само - ускладнення, лікування, тощо). Потім групи обмінюються записами і порівнюють, яка група записала більше симптомів.

3. What is characterized by? На дошці викладач записує основні симптоми захворювань. Завданням груп є визначити, що характеризується вказаними симптомами. Для уточнення студенти можуть задавати загальні та спеціальні запитання, група-групи.

4. My future career. Студенти розподіляються по групах, відповідно до майбутнього обраного фаху: престижні професії (хірургія, гінекологія), поширені професії (сімейні лікарі, тощо) та непопулярні професії (патологоанатоми, травматологи, тощо). Кожна група презентує свої майбутні обов'язки, пояснюють, чим їх приваблює вказана професія. Групи обмінюються питаннями, можливий перехід учасників між групами.

5. The specialist required.... Студенти розділені на групи, в кожній групі є певні спеціальності (завданням викладача є прослідкувати, аби були представлені все спеціальності, які можуть знадобитися). Викладач презентує симптоматику захворювання для кожної групи, студенти вирішують, який спеціаліст повинен працювати з хворобою, спеціаліст задає питання, ставить діагноз. Можливий варіант обговорення діагнозу між групами, дотримання різних точок зору.

6. Development of symptoms. Студенти працюють у групах по 3-4 особи. Вправа корисна на закріплення перфектних часів. Кожна група розпо-

відає стан здоров'я пацієнта на даний момент, потім уявляємо, що минув певний час, та пацієнт хворіє на.... Група повинна визначити, яких змін зазнало здоров'я пацієнта, через деякий час, після лікування, при ускладненнях. Можливий зворотній варіант виконання вправи, коли одна група задумує хворобу та описує зміни, а інша група повинна відгадати хворобу.

7. Surgery. Вправа потребує попередньої підготовки. Викладач роздає студентам картинки з етапами операції (на елементарному рівні, за бажанням студентів - з деталізацією). Студенти повинні скласти етапи у послідовність, група, яка встигає це зробити першою, виграє.

8. Save your patient. Викладач називає хворобу чи стан, який присутній у пацієнта. Група повинна назвати якнайбільше медичних препаратів та рекомендацій, необхідних для лікування. У групі, в якій рекомендацій та препаратів названо найменше, пацієнт «помирає».

Висновки та перспектива подальшого дослідження. Отже, групову роботу на заняттях іноземної мови у медичних ВНЗ можливо визначити як співпрацю двох чи більше студентів, досягнену на опанування професійної іноземної мови та досягнення спільного результату. Використання групової роботи на заняттях іноземної мови сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів та росту мотивації до навчання, навчанню професійних умінь, напрацюванню низки психологічних характеристик, необхідних для подальшої професійної діяльності студентів. Ряд недоліків групової роботи стосується тривалості підготовки та організації роботи викладачем, а також невмінням студентів працювати у групі. Нами були розпрацьовані різні типи вправ для групової роботи сту-

дентів-медиків на заняттях з іноземної мови. Вважаємо перспективним проведення подальшого дослідження впровадження групової форми роботи студентів на заняттях з іноземної мови

у ВНЗ різної фахової спрямованості (наприклад, при навчанні спеціалістів технічних, гуманітарних спеціальностей, тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артюшина М.В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук./М.В. Артюшина – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – 20 с.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. / В.К. Дьяченко // М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
3. Комар О.А. Нове покоління обирає інтерактивні технології навчання/ Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті процесів глобалізації: Матеріали Всеукраїнської наук.- метод. конф.: м. Умань, 17-18 листопада 2005р./ Ред.. кол. Н.С.Побірченко (гол.ред.) та ін. – К.; Міленіум, 2005. – С. 234-240.
4. Корнещук В.В. Взаимное обучение как нетрадиционная форма организации обучения в высшей школе / В.В. Корнещук // Науковий вісник КДПУ ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2004. – №8-9. – С. 62 - 65.
5. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С.Г. Крамаренко // Чернігів : Відкритий урок, 2002. – № 5. – С. 12-16.
6. Морська Л.І., Якимчук Н.В. Робота у малих групах як форма інтерактивної взаємодії на заняттях з іноземної мови. Електронний ресурс. / Л.І. Морська, Н.В. Якимчук // [Електронний ресурс], режим доступу: <http://naub.ua.edu.ua/2013/robo-ta-u-malyh-grupah-yak-forma-interaktyvnoji-vzajemodiji-na-zan-yattyah-inozemnoji-movy/>
7. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І. П. Підласий // Х. : Основа, 2010. – 158 с.
8. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О.І. Пометун, Л.А. Пироженок // К. : А.С.К., 2004.
9. Титова В.В. Проектна методика як ефективний засіб навчання професійно спрямованої інішомовної комунікації / В.В.Титова // Вісник КДЛУ. – К. : КДЛУ, 2000. – Вип.2. – С. 135-139.
10. Brown H.D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy / H.D. Brown. – [2-nd edition]. – Pearson Education, Inc., 2000. – P.176-191.
11. Fink L.D. Beyond Small Groups: Harnessing the Extraordinary Power of Learning Teams / L. Dee Fink // Team-based Learning: A Transformative Use of Small Groups / [ed. by L.K. Michaelsen, A.B. Knight, L. Dee Fink]. – Westport, CT: Praeger Publishers, 2002. – P. 3-26.
12. Percival E, Ellington H. A Handbook of Educational Technology. - London; N.Y., 1984. - P. 12, 13, 20.

СУКАЧОВА Г.П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра
українознавства і політології,
Українська інженерно-
педагогічна академія,
м. Харків

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

У статті визначається роль дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у процесі формування громадянської культури майбутніх інженерів-педагогів. Зазначається, що набуті знання стають підґрунтям для свідомого використання системи мовних засобів у спілкуванні, формують відповідальне ставлення до мови як символу державності, джерела знань про народ і державу, його історію та культуру.

Ключові слова: громадянська культура, інженерно-педагогічна освіта, українська мова (за професійним спрямуванням), мовні засоби.

В статье определяется роль дисциплины «Украинский язык (профессиональной направленности)» в процессе формирования гражданской культуры будущих инженеров-педагогов. Отмечается, что приобретенные знания становятся основой для сознательного использования системы языковых средств в общении, формируют ответственное отношение к языку как символу государственности, источнику знаний о народе и государстве, его истории и культуре.

Ключевые слова: гражданская культура, инженерно-педагогическое образование, украинский язык (профессиональной направленности), языковые средства.

This article sets out the possibility of forming civil culture of future engineers-teachers in the study course "Ukrainian language (for professional purposes)". It has noted that the knowledge acquired by students in the study of this discipline, become the basis for the conscious use of language tools to communicate, sources of knowledge about the people and the state, its history and culture. To generate civil culture encouraged to use the materials on the life and work of prominent figures of Ukraine, history, culture and tradition of Ukraine; prepare reports and presentations on cultural peculiarities of their native land; use of forms that are taught to express and defend their own point of view - dialogues, debates and discussions; attract students to self-assessment clearly identifying stages of communication, analyzing the responses of students in terms of consistency, consistency, validity presentation, clarity of expression and formation of ideas; articulate goals and objectives of the discipline.

Key words: *civil culture, engineers-teachers education, the Ukrainian language (for professional purposes), the language means.*

Постановка проблеми. Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі має забезпечувати можливість здобуття особистістю знань, умінь та навичок з фаху, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку особистості, підвищення освітньо-культурного рівня громадян. Сучасне суспільство вимагає підготовки фахівців, які не тільки володіють знаннями зі спеціальності, але й здатні орієнтуватися у виробничих ситуаціях, ділових контактах та в інших випадках, пов'язаних із здійсненням професійної діяльності.

Система інженерно-педагогічної освіти має на меті підготовку мобільних і конкурентоспроможних фахівців, які мають глибокі знання зі спеціальності, досконало володіють державною та іноземними мовами, мають високий рівень загальної і професійної культури. Майбутні інженери-педагоги, які у своїй діяльності

орієнтовані на взаємодію з малими соціальними групами, повинні володіти навичками управління людською поведінкою, розуміти мотивацію вчинків, знаходити способи вирішення протиріч, мати активну громадянську позицію, вміти висловлювати і відстоювати власну думку.

Сьогодні не викликає заперечень твердження про те, що невід'ємною ознакою сучасного фахівця є громадянська культура. Розглядаючи громадянську культуру як сукупність духовних і моральних якостей, ціннісних орієнтацій та світоглядно-психологічних характеристик особистості, складовими якої є громадянська освіченість, компетентність, активність, зрілість та досвід громадської діяльності [6], слід зазначити, що громадянська культура майбутніх інженерів-педагогів має ґрунтуватися на опануванні сучасними політичними та соціальними знаннями, високому рівні громадянського мислення і ко-

мунікативних навичок, умінні знаходити ефективні шляхи розв'язання соціальних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науково-педагогічній літературі значна увага приділена проблемам становлення і розвитку інженерно-педагогічної та педагогічної освіти. Проблеми професійної діяльності інженера-педагога досліджуються у роботах Е.Ф.Зеєра, О.Е. Коваленко, Г.А. Карпової, А.Т. Маленка, Н.Є. Ерганової, С.Ф. Артюха, В.І. Лобунця, Н.О. Брюханової. Питання комунікативної підготовки майбутніх педагогів порушується в роботах В.М. Гриньової, Е.Г. Полатай, А.І. Годлевської, В.В. Полторацької, педагогічні умови формування мовленнєвих навичок у майбутніх педагогів розглядають М.І. Пентилюк, М.А. Богущ, С.І. Пасова, К.М. Плиско, М.С. Вашуленко, С.А. Смірнов. Питання, пов'язані з формуванням мовленнєвих умінь, комунікативних умінь, мовної компетенції, культури мовлення, культури ділового мовлення досліджуються у роботах Л.В. Барановської, Г.Г. Берегової, Л.М. Головатой, В.М. Гриньової, В.С. Коломієць, Н.М. Костриці, О.В. Мартіної, Е.Г. Полатай, Т.П. Рукас, Л.Н. Тоцької, М.Б. Успенського, О.Н. Хорошковської.

Актуальною для сучасних дослідників є проблема громадянської культури. Поняттю громадянської культури, її значенню для суспільства та особливостям формування присвятили свої праці Н.Дерев'янка, В.Костів, П.В.Макушев, О.В.Роговець, Г.М. Пилипенко, І.В.Жеребятнікова та ін.

Постановка завдання. Метою цієї статті є визначення ролі дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у процесі формування громадянської культури майбутніх інженерів-педагогів.

Виклад основного матеріалу. Основу для формування громадянської культури майбутніх фахівців складають знання з дисциплін гуманітарного циклу. Проте сьогодні піддається сумніву необхідність викладання у ВНЗ дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», оскільки, на думку прибічників цієї ідеї, студенти вишів вже мали можливість вивчити українську мову в середній школі й не мають потреби в її удосконаленні. У цій ситуації необхідно звернути увагу на той факт, що дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» має на меті не тільки формування комунікативної компетентності студентів, а й вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері, «набуття комунікативного досвіду, що сприяє розвитку креативних здібностей студентів та спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця» [5,с.3]. С.В.Шевчук та І.В.Клименко, автори програми курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра медичного та ветеринарно-медичного спрямувань), підкреслюють, що «зміст дисципліни покликаний не лише узагальнити й систематизувати знання з української мови, набуті студентами у школі, а й сформувати мовну особистість, обізнану з культурою усного і писемного мовлення, яка вміє в повному обсязі використовувати набуті знання, уміння і навички для оптимальної мовної поведінки в професійній сфері» [5,с.2]. Очевидно, що вивчення цієї дисциплі-

ни дає майбутнім інженерам-педагогам не тільки знання з мови і навички комунікативної діяльності, а й сприяє формуванню світогляду, активної громадянської позиції, громадянської культури. Зрештою, вивчення дисциплін гуманітарного циклу безпосередньо зумовлене особливостями інженерно-педагогічної діяльності.

Інженерно-педагогічна діяльність, на думку Е.Ф. Зеєра, є складним інтегральним утворенням, що включає різноманітні види діяльності. Праця інженера-педагога являє собою органічне поєднання двох компонентів: власне педагогічного (організація навчання і виховання) та виробничо-технологічного (розробка виробничо-технічної документації, забезпечення виробничого процесу в майстернях, обслуговування матеріально-технічної бази лабораторій і кабінетів, освоєння нових технологічних процесів і техніки та ін.) [2,с.32].

Е.Ф. Зеєр стверджує, що головна мета діяльності інженера-педагога – навчання професії і формування особистості працівника. Реалізується вона шляхом досягнення низки підцілей, які передбачають підготовку навчально-виховного процесу, його здійснення, профорієнтацію, підвищення кваліфікації, громадсько-організаційну роботу [2,с.33–35].

Особливою рисою інженерно-педагогічної освіти, на думку О.Т.Маленка, є те, що в ній діють як закони педагогіки, так і закони виробництва, що накладає відбиток на всю організацію навчально-виховного процесу [4,с.8]. Автор зазначає, що обсяг і зміст поняття «інженер-педагог» необхідно розглядати як комплексне поєднання суспільних, загальнонаукових, інженерних, психолого-педагогічних і методичних компонентів, якісне засвоєння яких надасть змогу особистості

найбільш повно виконати покладені на неї функції [4,с.41].

Здійснення професійної діяльності інженером-педагогом вимагає наявності комплексу професійно важливих якостей особистості.

Аналізуючи соціально значимі та професійно важливі якості інженера-педагога, Е.Ф. Зеєр виділяє такі: спрямованість (професійна позиція, професійні ціннісні орієнтації, мотиви, професійне самовизначення, покликання та педагогічний ідеал); професійна компетенція (комплекси інженерно-педагогічних знань і умінь, індивідуальний досвід, педагогічна майстерність); професійно важливі якості (активна життєва позиція, динамізм, емоційність, організованість, комунікативність, дидактичність, технічний інтелект, креативність, педагогічний інтелект); психодинамічні характеристики (активність, емоційна стабільність, темп реакції, швидкість вироблення умовних рефлексів). При цьому автор підкреслює, що комунікативність – якість, необхідна для успішного виконання будь-якої педагогічної діяльності – передбачає товариськість, емоційну експресію, розвинуте мовлення (правильну вимову, логічну стрункість викладу думок), педагогічний такт, здатність «прочитати» душевний стан учня за виразом обличчя, мімікою, жестами [2,с.58].

Г.А. Карпова зазначає, що діяльність інженера-педагога спрямована на реалізацію низки функцій, серед яких називає навчальну, виховну, розвивальну, конструктивну, організаційну, гностичну, комунікативну та виробничо-технічну функції [3,с.48]. Комунікативна функція (функція спілкування) є однією з найважливіших для педагога, «оскільки спілкування – це і засіб, і зміст педагогічної

роботи» [3,с.52].

Н.Дерев'янка та В.Костів визначають громадянську культуру особистості як «інтегральну системну властивість, що характеризується мірою сформованості суспільно значущих інтегративних громадянських якостей, генетично заданих і соціально набутих у результаті дії механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки та зовнішніх громадянських відносин особи в процесі її життєдіяльності та самореалізації». [1,с.63].

Формування громадянської культури особистості, як зазначають Н.Дерев'янка і В.Костів, «здійснюється в соціальному (вплив середовища, сім'ї, оточення), педагогічному (вплив батьків, вихователів, психологів) та особистісному (саморозвиток, самовдосконалення) аспектах. Зокрема, в педагогічному розумінні громадянське виховання – це процес систематичної, планомірної взаємодії вихователів і вихованців у формуванні громадянської свідомості та саморозвитку, самовдосконаленні громадянської поведінки, який передбачає кінцевий результат (гармонійний особистісний розвиток громадян, оптимізацію громадянської міжособистісної взаємодії) і засоби його реалізації (наявність мети, програм, засобів, методів і виконавців)». [1,с.114-115]

Програма дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» передбачає вивчення майбутніми інженерами-педагогами таких основних тем: «Державна мова – мова професійного спілкування», «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні», «Основи культури української мови», «Спілкування як інструмент професійної діяльності», «Риторика і мистецтво презентації», «Культура усного фахового

спілкування», «Форми колективного обговорення професійних проблем», «Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації», «Документація з кадрово-контрактних питань», «Довідково-інформаційні документи», «Етикет службового листування», «Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні», «Українська термінологія в професійному спілкуванні», «Проблеми перекладу і редагування наукових текстів». Логічна побудова процесу вивчення дисципліни сприяє тому, що майбутні інженери-педагоги сприймають і усвідомлюють такі категорії як «національна мова», «державна мова», «культура мови», вивчають історію розвитку мови та основні тенденції розвитку сучасної мовної системи, розглядають основні положення мовної політики і мовного законодавства тощо.

Досконале володіння державною мовою сприяє тому, що індивід відчуває себе включеним у культурні, соціальні та політичні процеси, він має вільний доступ до інформації, можливість сприймати і передавати знання, висловлювати власну думку, бути почутим і зрозумілим. Крім того, володіння державною мовою для кожного з нас означає можливість долучитися до культури та історії держави, відчути себе частиною національної спільноти, що, у свою чергу, формує відчуття гордості й поваги до держави, сприяє розумінню себе повноцінним членом суспільства, громадянином з відповідними правами та обов'язками.

У процесі вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» майбутні інженери-педагоги удосконалюють власне мовлення, поповнюють і розширюють словниковий запас, сприймають нові лексеми, засвоюють загальнонаукову і фахову термінологію. Це дає мож-

ливість не тільки з легкістю будувати процеси сприймання і передавання інформації, а й спонукає носія мови замислитися над тим, як формуються мовні системи, що впливає на розвиток мови, яким чином процеси політичної та соціальної трансформації пов'язані з процесами, що відбуваються у мові. Такі знання стають основою для свідомого використання системи мовних засобів у спілкуванні, формують відповідальне ставлення до мови як символу державності, джерела знань про народ і державу, його історію та культуру.

Знання особливостей мовленнєвого етикету, вивчення якого передбачає програма дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», дозволяє мовцю подолати комунікативні бар'єри, покращити процеси передавання інформації, свідомо використовувати мовні засоби у спілкуванні з різними соціальними групами. Дотримання професійного мовленнєвого етикету інженера-педагога дозволяє планомірно будувати різні етапи комунікативних процесів, урізноманітнювати й увиразнювати власне мовлення; здійснювати педагогічне спілкування на основі знань про закономірності спілкування й способи управління індивідом та групою; доцільно використовувати у своїй діяльності професійну лексику; складати документи різного призначення; створювати навчальні матеріали; здійснювати контроль, самоаналіз та саморегуляцію у навчанні.

Формуванню громадянської культури майбутніх інженерів-педагогів при вивченні дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» сприятиме використання при створенні завдань, спрямованих на формування навичок дотримання мовних норм (акцентологічних, лексичних,

граматичних, орфоепічних, синтаксичних, стилістичних тощо), матеріалів про життя і діяльність видатних діячів України, історію, культуру та традиції України; підготовка доповідей та презентацій про культурні особливості рідного краю; обговорення важливих суспільно-політичних проблем; застосування форм роботи, які вчать висловлювати і відстоювати власну точку зору, – діалогів, диспутів і дискусій; залучення студентів до самооцінювання, чіткого виділення етапів спілкування, аналізу відповідей студентів з точки зору логічності, послідовності, обґрунтованості подачі матеріалу, сформованості та чіткості висловлення ідеї; чітке формулювання мети і завдань вивчення дисципліни; усвідомлення кожним студентом важливості вивчення державної мови для особистого розвитку і вдосконалення.

Висновки. Громадянська культура майбутніх інженерів-педагогів має ґрунтуватися на опануванні сучасними політичними та соціальними знаннями, високому рівні громадянського мислення і комунікативних навичок, умінні знаходити ефективні шляхи вирішення соціальних проблем. Однією з дисциплін, що закладають основи громадянської культури майбутніх інженерів-педагогів, є «Українська мова (за професійним спрямуванням)», знання з якої стають підґрунтям для свідомого використання системи мовних засобів у спілкуванні, формують відповідальне ставлення до мови як символу державності, джерела знань про народ і державу, його історію та культуру. Досконале володіння державною мовою сприяє тому, що індивід відчуває себе включеним у культурні, соціальні та політичні процеси, дає йому вільний доступ до інформації, можливість сприймати і передавати

знання, висловлювати власну думку, бути почутим і зрозумілим, відчутти себе частиною національної спільно-

ти, що, у свою чергу, формує відчуття гордості й поваги до держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дерев'янка Н., Костів В. Формування громадянської культури особистості школяра/ Н. Дерев'янка, В. Костів; за ред. В. Костіва. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.//Режим доступу: http://man.gov.ua/files/49/derevyanko_kostiv_2011.pdf
2. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога/ Э.Ф. Зеер. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. – 120 с.
3. Карпова Г.А. Функции инженера-педагога как источник формирования содержания его подготовки / Г.А. Карпова// Содержание подготовки инженеров-педагогов: Сборник научных трудов. – Свердловск: СИПИ, 1987. – С.47-55.
4. Маленко А.Т. Воспитание инженера-педагога/ А.Т. Маленко. – М.: Высшая школа, 1986. – 222 с.
5. Програма курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра медичного та ветеринарно-медичного спрямувань) / С.В.Шевчук, І.В.Клименко // Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/ – 14 с.
6. Словник термінів за тематикою громадянське суспільство // Громадянське суспільство і влада: урядовий веб-сайт// Режим доступу: http://civic.kmu.gov.ua/consult_mvc_kmu/news/article/show/11

ФУРДУЙ С.Б.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра
загальної і соціальної педагогіки
та початкової освіти,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет,
м. Ізмаїл

СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

У статті висвітлено актуальні ідеї соціально-педагогічного супроводу обдарованих студентів, теоретично осмислено поняття «супровід» і «підтримка» та проаналізовані шляхи та форми супроводу обдарованих студентів вищої школи сьогодення.

Ключові слова: обдарованість, обдарована особистість, підтримка, супровід обдарованих студентів в освітній системі.

В статье освещены актуальные идеи социально-педагогического сопровождения одаренных студентов, теоретически осмысленно понятие «сопровождение» и «поддержка» и проанализированы пути и формы сопровождения одаренных студентов высшей школы современности.

Ключевые слова: одаренность, одаренная личность, поддержка, сопровождение одаренных студентов в образовательной системе.

The article highlights the relevance of the idea of social and pedagogical support gifted students, theoretical understanding of the concept of "support" and "support" and analyzed the ways and forms of support gifted high school students of today.

Key words: gifted, gifted personality, support and maintenance of gifted students in the educational system.

Постанова проблеми. Освіта обдарованої молоді виступає об'єктивним гарантом подальшого соціально-економічного та культурно-політичного розвитку українського суспільства.

У відповідності з цілями державної молодіжної політики щодо підтримки здібної та талановитої молоді у діяльності сучасної вищої школи, визначені наступні завдання: - створення умов для духовного, інтелектуального і культурно-естетичного саморозвитку особистості студента; освоєння студентами методології пізнання та творчості, єдності інтуїтивно-творчих і дискурсивних форм пізнання; - створення передумов для органічного включення випускників університету в інноваційну наукову, економічну, соціальну та культурну діяльність; - освоєння студентами майбутньої професійної діяльності як єдності фізичних, духовно-правових, соціальних і ноосферних закономірностей; - інтеграція академічної, науково-дослідної роботи студентів, органічний зв'язок навчального процесу з позанавчальною діяльністю; - своєчасне виявлення творчих задатків, забезпечення психолого-педагогічної підтримки обдарованих студентів, аспірантів, молодих вчених; - забезпечення цілісності, наступності в роботі з обдарованою молоддю на різних щаблях освіти: у системі «школа - ВНЗ - фундаментальну наукову освіту - працевлаштування».

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених світу (О.Кульчицька, Н. Лейтес, А. Матюшкін, С. Рубінштейн, Б.Теплов, О. Чаплигін та ін.) свідчать, що проблема обдарованості є пріоритетною у дослідженнях науки психології та педагогіки, оскільки обдарованість та розвиток творчих здібностей людини виступають умовою перетворення, оновлення і гармонійного розвитку суспільства. Питання діагностики творчих здібностей втілено у дослідженнях таких науковців, як: Н. Грищенко, В. Моляко, А. Савенков, С. Текс, Л. Колберг та ін. Структуру обдарованості та особистісні особливості обдарованих індивідів розглянули такі науковці: О. Бобир, Дж. Гілфордом, Ю. Гільбухом, О. Зазимко, О. Музикою, Дж. Рензуллі, В. Тесленко, В.Чудновским, С. Шандруком, В. Юркевичем та ін..

Слід зазначити, що інтерес до підтримки молоді, в тому числі студентської, та молодіжних проблем в цілому у вітчизняній науці є стійкий характер. Цій темі присвячено ряд дисертаційних досліджень (Ж. Баб'як, Р. Вайнола, А. Волович, В. Долженко, Ю. Загородній, І. Зверева, О. Карпенко, А.Капська, Л. Кобильнік, О. Кузьменко, Л.Мішик, Г. Овчаренко, О. Севаст'янова, С. Шашенко та багатьох інших). Проблеми соціалізації обда-

рованих дітей та молоді висвітлюються сьогодні вітчизняними науковцями, зокрема: О. Антоною, О. Власовою, М. Гнатко, Н. Завгородньою, І. Періг, Л. Прокопів та ін.

Втім багатоаспектне питання супроводу обдарованої особистості на сучасному етапі залишається актуальним, тому *мета нашої статті* - теоретично осмислити поняття «супровід» і «підтримка» та проаналізувати шляхи супроводу обдарованих студентів вищої школи сьогодення.

З'ясовано, що в усіх дискусіях про обдарованість представники різних теоретичних концепцій по-різному оцінюють вагу кожного з факторів у її розвитку (генетично обумовлений компонент здібностей – Л. Виготський; уважність, зібраність, постійна готовність до напруженої роботи, що переростає у схильність до праці, у працьовитість, у негнучку потребу трудитися – А. Петровський; творче мислення – А. Матюшкін; якісно своєрідне сполучення здібностей – Б. Теплов тощо). Це впливає і на різноманітність підходів у побудові моделей обдарованості. Серед основних виділено такі: трьохвекторна модель Дж. Рензулі, мультифакторна модель Ф. Монкса, п'ятифакторна модель А. Таннебаума, інвестиційна модель Р. Стренберга та Е. Григоренко, Мюнхенська модель К. Хеллера, триблокова модель В. Тесленко. Наголошено на тому, що в Україні в межах реалізації державної програми «Обдаровані діти» обґрунтовано модель обдарованості, що базується на понятті «ядро обдарованості» та розглядається не у вигляді трьох, як у західних моделях, а у вигляді двох основних компонентів – інструментального й мотиваційного. Спираючись на основні положення цієї моделі, за робоче визначення нами взято наступне: *обдарованість*

– це якість психіки, що системно розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. В цілому ж обдарованість розглянуто як систему, що містить такі *компоненти*: а) специфічні біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки; б) сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю; в) інтелектуальні, духовні й розумові здібності, що дозволяють оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми; г) емоційно-вольові, морально-етичні структури, що передбачають тривалі домінантні орієнтації та їхню штучну підтримку; д) високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо.

Вимоги сучасного світу все більше ускладнюються, де на перший план виходить цінність особистості, яка має високий інтелект, розвиненими творчими здібностями, готовністю вирішувати життєві завдання і виникаючі проблеми. У зв'язку з цим важливим є створення сприятливих умов для розвитку таких особистостей, тобто організація процесу супроводу здібних, обдарованих індивідів. Рішення проблеми супроводу обдарованих особистостей пов'язують з підвищенням інтелектуально-творчого потенціалу нашої країни. У зв'язку з цим актуалізується питання розширення уявлень сучасних педагогів, психологів про можливості соціально-педагогічного супроводу обдарованих особистостей. Проблема розвитку обдарованих особистостей у освіті широко висвітлюється в наукових публікаціях [1, 3, 4, 7], і її рішення пов'язують з організацією процесу їх супроводу. Робота з розвитку таких індивідів може бути реалізована в рамках навчальної програми за умови спеціально організованого пси-

холого-педагогічного та соціально-педагогічного супроводу.

Обдарована особистість - це особистість, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має передумови для таких досягнень) в тому чи іншому виді діяльності. Обдарованість, по-перше, являє собою дуже складне психічне утворення, в якому нерозривно переплетені пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки. По-друге, її ознаки (прояви) можуть бути постійними, але можуть мати і тимчасовий (минулий) характер. Ці ознаки можуть бути явними, але можуть бути представлені і в прихованій, потенційній формі. Крім того, ознаки обдарованості можуть проявлятися у вигляді високого рівня розвитку як загальних, так і спеціальних здібностей [5]. Організація супроводу обдарованих індивідів повинна бути здійснена з урахуванням цих характеристик.

Законодавство України про підтримку та захист обдарованих дітей та молоді складається з: Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», Закону України «Про дошкільну освіту», Закону України «Про загальну середню освіту», Закону України «Про позашкільну освіту» та інших нормативно-правових актів України.

У науках педагогіки та психології часто можна зустріти використання понять різних видів супроводу, таких як психологічне, педагогічне, психолого-педагогічне, соціально-педагогічний супровід, а також близького за змістом поняття «*підтримка*» - психологічна, педагогічна, психолого-педагогічна, соціально-педагогічна, соціальна підтримка. Відповідно до цього зустрічаються різні визначення поняття «*супровід*».

Науковець Бабаєва Ю. Д. [2, с.78] розглядає супровід як систему, яка спрямована на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дитини в ситуаціях соціально-педагогічних взаємодій, організованих у рамках загальноосвітнього закладу. Метою соціально-педагогічного супроводу є сприяння у виявленні, підтримці та розвитку талановитої особистості, їх самореалізації, професійному самовизначенні, збереженні психологічного та фізичного здоров'я. У відповідності з метою виділяють завдання соціально-педагогічного супроводу: 1) спільно з іншими фахівцями установи освіти визначення критеріїв обдарованої особистості; 2) сприяння формуванню позитивної Я-концепції (самоставлення, самоповаги, самоприйняття), 3) розвиток емоційної стійкості, формування навичок саморегуляції, поведінки в екстремальних ситуаціях (конкурсах, олімпіадах, іспитах), 4) сприяння соціалізації, формування комунікативних навичок.

Проаналізувавши наукові джерела, ми з'ясували, що соціально-педагогічний супровід визначають як процес надання своєчасної соціально-педагогічної та психологічної допомоги обдарованим індивідам та система коригувальних впливів на основі відстеження змін у процесі розвитку особистості.

Сулова М.[7] виходить за рамки освітнього закладу і розглядає соціально-педагогічний супровід розвитку обдарованості підлітків у дитячому оздоровчому таборі, під яким розуміється процес взаємодії педагогів з підлітком або групою підлітків з метою визначення траєкторії і подальшого розвитку обдарованості підлітків у спеціально створених для цього умо-

вах. В рамках соціально-педагогічного супроводу підлітків даної категорії необхідно вирішувати ряд проблем, а саме: 1) труднощі у взаєминах з однокласниками, батьками та педагогами; 2) недостатня увага до розвитку за рамками обдарованості підлітків, так як педагоги і батьки концентруються лише на тих видах діяльності, де проявляється обдарованість; 3) невідповідність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком; 4) низька самооцінка.

Розглянемо деякі шляхи соціально-педагогічного супроводу обдарованих студентів в умовах вищої школи.

Молодіжна наука - це форма об'єднання молодих людей, що виявляють інтерес до наукового знання і що намагаються оволодіти способами його отримання, об'єднання студентів та їхніх наставників, а також особливі методи і форми наукової підготовки молоді. У рамках такого об'єднання вирішуються дві тісно пов'язані і взаємообумовлені завдання - прирощення наукової грамотності молодий частиною населення та залучення в науку молодих талановитих людей, що володіють високою мотивацією, спрямованістю на професійну наукову діяльність. Одним з перспективних напрямів вдосконалення системи, науково-дослідної роботи як засобу інтелектуального виховання, розвитку обдарованих студентів є розширення форм наукової творчості, збагачення їх новим змістом. Такий підхід дозволяє запропонувати наступну тематику навчальних занять зі студентами: «Особливості студентського наукового дослідження», «Технологія підготовки наукових публікацій», «Сучасні інформаційні технології в науковому дослідженні», «Наукова організація праці студента - дослідника», «Представлення студентських робіт на кон-

курси різних рівнів».

У сучасній вузівській практиці активно використовуються такі форми науково-дослідних занять, як студентські наукові гуртки (на молодших курсах), проблемні творчі групи (на старших курсах), участь у наукових конференціях, участь у науково-методичних і соціологічних дослідженнях, участь у міжнародних програмах, конкурсах, олімпіадах.

Творчий потенціал університетського соціокультурного середовища. Обдарованість виявляється не тільки в випереджаючому розвитку інтелекту, підтверджуваного успіхами в академічній, науково-дослідній, інформаційно-пошуковій діяльності. Сьогодні особливо затребувана соціальна обдарованість, що знаходить вираз у неабияких організаторських здібностях, в лідерських якостях. Відмінність лідера від інтелектуала в тому, що, поряд з неабиякими розумовими здібностями, він здатний успішно проявляти себе в кількох областях, тобто має різнобічні здібності. Соціальна обдарованість пов'язана, насамперед, з легкістю встановлення і високою якістю міжособистісних відносин. Соціальна обдарованість студента повинна бути помічена, оцінена за такими параметрами, як його готовність до соціального пізнання, про соціальну поведінку, моральні судження, лідерство (соціальна ініціатива, активність, гнучкість, відкритість, організаторські здібності). Студент, що володіє соціальною обдарованістю, має можливість проявити себе як лідер у студентському самоврядуванні (старостат, студентський деканат, студпрофком), у громадських рухах, у діяльності молодіжних організацій, у політичному житті міста, краю.

Для організації студентського самоврядування на кожному факультеті і в

даний час успішно функціонують: студентський деканат, студентська рада гуртожитку, старостат, профбюро, які координують діяльність студентів як у навчальному процесі, так у позанавчальний час. Заходи, що проводяться студдеканатами на факультетах: посвята у студенти першокурсників, організація «Дня знань» на факультеті та «Тижня першокурсників», організація культурно-масових заходів на факультеті; конкурси стінгазет на факультеті. Важливе місце в реалізації програми естетичного виховання студентів відведено художнім колективам, турботі про естетику побуту, Студентському клубу. Практика показує, що одним з напрямків позанавчальної роботи є залучення студентської молоді до участі у художніх колективах, де студентам надається можливість реалізувати свої творчі здібності. Цьому сприяє наявність стабільних, які працюють протягом декількох років і успішно представляють університет на міських, крайових і українських фестивалях і конкурсах художніх колективів та ін..

Виховання інтелектуальної еліти в системі вищої школи. Наявність магістратури як засобу відбору талановитих студентів, як освітньої щаблі, що дозволяє вести навчання на високому рівні труднощі, поєднувати різноманітні форми організації навчального процесу і наукової діяльності: наукові семінари, студентські дослідницькі лабораторії, захист дослідницьких проєктів. Магістратура - це база для підготовки не тільки викладачів вищої школи, але також і майбутніх вчених, що володіють високим рівнем науково-професійної компетентності.

Впровадження нових технологій навчання. Проєктивні технології, які розробляються на основі концепції проєктивного освіти (проєктивної педагогіки): формування проєктивних

компетенцій за допомогою інтеграції методу проєктів з інформаційними технологіями. Рефлексивні технології (спосіб самопізнання і самооцінки особистості та професійного росту). Реалізуються за допомогою застосування форм: тренінг ділового спілкування, особистісного зростання, комунікативних умінь. Комунікативно-ділові технології. Форми: телеміст, діалог, прес-конференція, диспути, дискусії, спрямовані на розвиток академічних та науково-дослідних компетенцій, досвіду творчої діяльності.

Організація взаємодії обдарованих студентів зі студентською соціальною службою університету, метою діяльності якої було розв'язання соціальних проблем, реалізація профілактичних заходів щодо подолання негативних явищ у студентському середовищі. Практичний досвід роботи показав важливість залучення студентів до реалізації соціальних програм, проведення акцій, масових заходів тощо. З цієї метою було організовано консультативні пункти студентської соціальної служби безпосередньо у гуртожитках. Їх завданням було: залучення обдарованої молоді до профілактичної роботи з метою запобігання негативним явищам у студентському середовищі; формування здорового способу життя; адаптація студентів-першокурсників; організація дозвілля та сприяння творчому розвитку молоді людини; допомога у вирішенні конфліктних стосунків із ровесниками; сприяння розвитку волонтерського руху як активної форми власної самореалізації.

Усе вище зазначене переконливо показує, для успішного здійснення соціально-педагогічного супроводу обдарованої студентської молоді вищої школи, можливо застосовувати: - проєктування новітніх технологій навчання (дистанційне, комунікативно-ділові

та то що), оцінки, досягнень обдарованих студентів за системою диференціювання; - посилення спрямованості діяльності студентського самоврядування на виховання високоморальної, духовно розвиненою і фізично здорової особистості студента; - створення умов для творчої самореалізації особистості, для проведення дозвілля студентів у позанавчальний час; - розвиток системи стимулювання, соціальної підтримки талановитої студентської молоді: розробка Положення про іменні стипендії Вченої ради університету, Присвоєння звання «Студент-дослідник»; - активізувати роботу соціально-педагогічної студентської служби з організації регулярних соціологічних досліджень за такими розділами: соціальна захищеність обдарованих студентів, їх ціннісні установки та

орієнтації, професійне самовизначення обдарованих студентів, їх політична та інформаційна культура, дозвілля, ставлення до молодіжних проблем, що дозволяє вивчити соціокультурні установки і ціннісні орієнтації молоді, її соціальне самопочуття; - приділяти постійну увагу розробці електронних інтегрованих курсів, проводити експертизу результатів експериментів, введення інновацій; - ініціювати подальше обговорення проблем формування особистісно-професійних якостей і компетенцій випускників вузів на наукових нарадах, наукових конференціях, «круглих столах» та тощо. Перспективним бачимо наступні напрямки дослідження: підвищення рівнів можливості у спроможності щодо обміну досвіду обдарованих студентів за рубежем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева Н.Ю., Трусова Н.В. *Современные представления о сопровождении одаренных учащихся* // *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 3.
2. Бабаева Ю. Д. *Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений* / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес. – М.: АCADEMA, 2000. – 332 с.
3. Ильясов Д. Ф. *Особенности развития одаренности учащихся* [Электронный ресурс] / Д. Ф. Ильясов, Н. Ю. Андреева // *Современные проблемы науки и образования*. – 2012. – № 3. – URL: <http://www.scienc-education.ru/>.
4. Капська А. Й. *Соціальна педагогіка. Підручник* / А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола. – К.: Центр учбової літератури 2009. – 488 с.
5. Панов В. И. *Одаренность как проблема современного образования* // *Психология сознания: современное состояние и перспективы: материалы I Всеросс. конф.* – Самара, 2007. – С. 477.
6. Погодаева О. *Психологическое сопровождение одаренных учащихся* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.menor.ru/materials/>.
7. Суслова М. *Система выявления и поддержки одаренных детей* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.menor.ru/materials/>.

ЧИХАНЦОВА О.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Відкритий міжнародний
університет розвитку людини
«Україна»,
м. Київ

ГОТОВНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядаються підвищення результативності навчання іноземній мові у старшій школі та формування готовності учнів старшої школи до оволодіння іноземними мовами у вищому навчальному закладі. Обґрунтовано чинники, які спонукають учнів до вивчення іноземної мови у звичайних загальноосвітніх школах та школах з поглибленим вивченням іноземної мови.

Ключові слова: іноземна мова, рівень підготовки, формування готовності до вивчення іноземної мови.

В статье рассматриваются повышение результативности обучения иностранному языку в старшей школе и формирование готовности учащихся старших классов к овладению иностранными языками в высшем учебном заведении. Обоснованно факторы, которые побуждают учеников к изучению иностранного языка в обычных общеобразовательных школах и школах с углубленным изучением иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, уровень подготовки, формирования готовности к изучению иностранного языка.

The article deals with improving the performance of foreign language in high school readiness and forming high school students to the mastering the foreign languages in high school. Grounded factors that motivate students to study a foreign language in regular schools and schools with intensive study of a foreign language. We consider the level of learning foreign languages in high school: the level of standard, academic level, the relevant level.

The purpose of foreign language teaching in secondary schools are learning a foreign language as a means of communication and the acquisition of foreign language competence aimed professionally for successful professional development of the individual in the future. The research that was collected during the experiment confirmed the assumption of partial using of foreign language training of school-leavers about the forming their psychological readiness to master foreign languages at the universities. School-leavers not always can explain their own opinions correctly concerning the importance of foreign language studying for future profession.

Key words: foreign language, level of training, formation of readiness for learning a foreign language, foreign language teaching, level of learning foreign languages.

Вступ. Вибір Україною курсу на входження в європейський освітній простір, інтеграція з європейськими країнами, інтернаціоналізація ділових стосунків у різних сферах діяльності людини підвищує попит на спеціалістів, які б вільно володіли іноземною мовою та культурою іншомовного спілкування. Зміни, що відбуваються в освітній реформі, актуалізують проблеми іншомовного спілкування та оптимізують пошук шляхів удосконалення навчання іноземної мови як засобу комунікації. Основне призначення іноземної мови як предметної галузі шкільного навчання - сприяти в оволодінні учнями уміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі у майбутньому випускники зможуть розвивати і удосконалювати відповідно до власних потреб в університеті.

Метою навчання іноземної мови в загальноосвітніх школах є оволодіння

іноземною мовою як засобом комунікації, так і придбання професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного професійного вдосконалення особистості надалі.

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. В їх основі лежить комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання та вивчення іноземних мов, а саме оволодіння іншомовним спілкуванням через формування і розвиток комунікативної компетенції.

Вихідні передумови. Оволодіння учнями іноземною мовою сприяє розвитку в них здібностей використовувати її як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, вона розглядається як засіб між особистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного світового простору.

Для ефективного вивчення іноземних мов ведуться дослідження, які стосуються багатьох аспектів навчання, і не тільки чисто філологічних. Їх слід вивчати не тільки в рамках однієї

науки, а й враховувати інтенсивний розвиток сучасної філології з іншими науками, такими як: психологія, педагогіка, методика, соціологія і т.д.

Проблема готовності в контексті професійного становлення особистості - одна з найважливіших для педагогічної психології. Не існує однозначного розуміння сутності та функцій зазначеного поняття, яке набуло останнім часом в концептуальному апараті психології відносно самостійного і високого наукового статусу.

Основною психологічною характеристикою учнів старших класів є спрямованість у майбутнє. Більш реальними стають уявлення про вимоги суспільства до особистості і діяльності. Підвищення результативності навчання у старшій школі вирішується в контексті проблеми формування професійної готовності, зокрема її важливої складової – готовності учнів до іншомовного спілкування. Велика увага під час навчання учнів іноземної мови приділяється ролі спілкування.

Для нашого дослідження важливе значення мали праці, в яких висвітлено особливості спілкування іноземними мовами (С. Бучацька, О. Волобуєва, Л. Гапоненко, О. Гринчишин, А. Завірюха, Л. Онуфрієва).

Мета статті полягає у формуванні готовності учнів-старшокласників до спілкування іноземною мовою неможливе без відновлення методики і технології навчання іноземних мов, пошуку й засвоєння нових методів навчання, розробки принципово нових дидактичних матеріалів, що, у свою чергу, дасть змогу майбутньому фахівцю вільно спілкуватися іноземною мовою.

Виклад методики і результатів дослідження. Вивчення іноземних мов у старшій школі здійснюється за трьома рівнями: рівень стандарту, академіч-

ний рівень, профільний рівень.

Перший рівень - це загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує загальноосвітній рівень підготовки з іноземної мови (Рівень В1), і відповідає рівню, запропонованого Радою Європи для європейських шкіл. Цей рівень допускає досягнення функціональної грамотності у володінні іноземною мовою, формування іншомовної комунікативної компетенції як інтерактивної мети навчання, що включає мовну, соціокультурну, стратегічну і навчальну компетенції і передбачає виховання та розвиток школярів засобами іноземної мови.

Другий рівень - це загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує академічний рівень підготовки з іноземної мови (Рівень В1). Ця модель в основному буде реалізовуватися в класах гуманітарно-філологічного профілю (рідна мова та література історія, суспільствознавство). Специфіка цілей і змісту навчання іноземної мови у цих класах спрямована на:

- використання іноземної мови в рамках обраного профілю;
- розширення інформації у профільних навчальних предметах за рахунок використання профільних текстів у навчанні іноземної мови; - оволодіння певною кількістю відповідних профілю іншомовних термінів;

Третій рівень. Профільний рівень передбачає поглиблене вивчення іноземної мови на старшій ступені школи. Поглиблене вивчення іноземної мови і, відповідно, країнознавства і літератури країни мови, що вивчається може розглядатися як профільна мовна підготовка. Цей рівень передбачає більш гнучке і більш вільне володіння іноземною мовою.

Оскільки в Україні є різні типи шкіл (ліцеї, гімназії, колегіуми, коледжі й

Таблиця 1.**Особливості ставлень учнів старшої школи та студентів першого курсу до оволодіння іноземними мовами**

Категорія навчаючих	Негативне ставлення	Пасивне ставлення	Позитивне ставлення
Учні 11-х класів (N = 244)	11,1%	25,6%	63,3%

т.д.), то завдяки нашому дослідженню ми маємо можливість порівняти чинники та засоби, які спонукають учнів до вивчення іноземної мови у звичайних загальноосвітніх школах та школах з поглибленим вивченням іноземної мови. Теоретично обґрунтувавши такі чинники, ми вирішили провести анкетування серед учнів старших класів загальноосвітніх шкіл та шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. В опитуванні та анкетуванні взяли участь понад 240 старшокласників із вище зазначених шкіл із різним рівнем знань та підготовки з іноземної мови.

За результатами отриманих відповідей ми виділили три групи серед старшокласників, що характеризуються різним ставленням до вивчення іноземної мови у школі та у ВНЗ (табл. 1).

Порівнявши їх ми отримали такі дані.

За результатами дослідження ми бачимо, що кожен другий учень має позитивне відношення до оволодіння іноземними мовами та залюбки її вивчає.

Також нами було проведено анкетування, що складалося з двох пунктів:

чинники, які спонукають учнів до вивчення іноземної мови;

чинники, які спрямовані на виявлення зацікавленості вивчення іноземної мови;

До першого пункту ми віднесли запитання: «Чому потрібно вивчати іноземні мови?» За результатами опитування ми виокремили такі чинники (табл.2).

Такі результати ми можемо пояснити тим, що учні старших класів усві-

Таблиця 2**Причини вивчення іноземної мови старшокласниками (у %)**

	Результати опитування учнів загальноосвітніх шкіл	Результати опитування учнів шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови
1. Для загального розвитку	41	15
2. Для оволодіння професією	20	37
3. Для спілкування з іноземцями	27	30
4. Подобається вивчати іноземні мови, інші культури, звичаї	9	10
5. Щоб навчатися за кордоном	3	9

домлюють важливість вивчення іноземної мови, тому мають схожі думки щодо оволодіння іноземною мовою. Кількість відповідей «для загального розвитку» (41% та 15%) у учнів загальноосвітніх шкіл та шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови трішки різняться. Ми можемо пояснити це тим, що деякі старшокласники загальноосвітніх шкіл не бачать в подальшому практичного використання іноземної мови для майбутньої професії, а учні шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, спеціалізованих шкіл, ліцеїв та гімназій мають певні визначення щодо майбутньої професії та значення іноземної мови в подальшій професійній діяльності. Значна кількість відповідей старшокласників належить «для оволодіння професією» (20% та 37%) та «для спілкування» (27% та 30%). В даному випадку думки учнів загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл майже збігаються. Це можна пояснити бажанням старшокласників пов'язати свою майбутню професію з використанням іноземної мови та усвідомленням ними необхідності вивчення іноземних мов. Кількість відповідей «подобається вивчати іноземні мови» (9% та 10%) вказує на неготовність до практичного застосування іноземної мови у подальшому та незацікавленість у навчальному процесі.

До другої групи чинників ми віднесли запитання спрямовані на виявлення зацікавленості школярами-старшокласниками до вивчення іноземної мови. Перше запитання звучало так: «Які засоби навчання (матеріал) використовується Вами та Вашим вчителем на занятті іноземної мови?» Виявляється, що у школах з поглибленим вивченням іноземних мов та спеціалізованих школах використовується більше матеріалу на заняттях, який сприяє заохоченню вивчати інозем-

ні мови: використання автентичних підручників, спілкування з носіями мови, використання аудіо- та відеоматеріалів, використання професійних журналів та газет іноземними мовами, переписка з іноземними учнями. Цей матеріал дає можливість учням більше дізнатися про іншомовну культуру, звичаї та традиції, стиль життя, спонукає до самостійного вираження думки та знайомить з майбутньою професією. Усе це допомагає старшокласникам краще вивчати іноземні мови та знайомитися з іншомовною культурою.

В більшості загальноосвітніх шкіл використовуються лише автентичні підручники та аудіо- і відеоматеріали. Даючи відповіді на запитання «Що сприяло б Вашому заохоченню вивчати іноземні мови?» школярі відповіли так: факультатив з іноземної мови (22%), літературний гурток (3%), спілкування з носіями мови (51%), використання журналів та газет іноземними мовами (19%), вивчення пісень іноземною мовою (5%).

Під час співбесід з'ясувалося, що старшокласники, після проведення з ними факультативної роботи, набагато точніше формулюють теоретичні знання та можуть навести необхідні приклади.

Щодо здатності продемонструвати знання з іноземної мови, то учні старших класів були оцінені в середньому на 8,1 бала, що відповідає також середньому рівню. Під час уроків іноземної мови більшість з них легко відповідала на поставлені запитання, могла обґрунтувати власну думку та висновки під час обговорення певних текстів та вправ.

Результати проведеного нами опитування показують, що 80,2% випускників шкіл планують продовжити навчання у ВНЗ, з урахуванням подальшого оволодіння іноземними мо-

вами за фахом. Нажаль, майже кожен другий випускник старшої школи немає достатніх знань про свої професійні нахили, що, в свою чергу, призводить до несформованості адекватного професійного самовизначення. А це, відповідно, призводить до нерозуміння важливості оволодіння певними навчальними дисциплінами, зокрема й іноземними мовами.

Розробляючи технологію формування готовності старшокласників до іншомовного спілкування, ми прагнули дотримуватися ряду вимог, виконання яких стимулювало б у майбутніх студентів потребу в іншомовному спілкуванні: довірливість у спілкуванні, розкутість в комунікативних діях, уміння слухати співрозмовника, взаємоспівчуття та взаємопідтримка в комунікативних ситуаціях, реальний психологічний контакт, що забезпечує на занятті атмосферу довіри, емоційного благополуччя, впевненості у власних можливостях та здібностях.

Під час організації іншомовного спілкування ми акцентували увагу на системі підготовлених експериментальних завдань, яка поєднує в собі різні види іншомовної комунікативної діяльності та повинна бути морально вмотивованою комунікативною діяльністю та осмисленою і прийнятною її учасниками. Оскільки процес становлення майбутніх спеціалістів суто індивідуальний, то всі зміни, як і досвід іншомовного спілкування, що накопичується, будуть заломлюватись через «Я-концепцію», тому що на успішність оволодіння іноземними мовами окрім морально-психологічного клімату на заняттях та міжособистісних взаємостосунків впливає рівень сформованості когнітивної, поведінкової, самооціночної складових самосвідомості, а тому ми проводили заняття з психокорекції «Я-концепції» старшокласників

експериментальних груп.

Нами було встановлено, що надання допомоги у вирішенні психологічних проблем старшокласників є зміна їх «Я-концепції» у позитивному напрямку. Ми визначили три необхідні і достатні умови особистісних змін у процесі психологічного консультування людини: 1) самооцінка самовиховання; 2) міжособистісні відносини в учнівському колективі; 3) емпатія.

Знати самооцінку людини дуже важливо для встановлення відносин з нею, для нормального спілкування, в яке люди, як соціальні істоти, обов'язково вступають. Особливо важливо враховувати самооцінку учня. У підлітків вона ще формується і саме тому в більшій мірі, ніж у дорослого, піддається зміні.

Відомо, що у процесі навчання учні закріплюють знання, розвивається їхнє мислення, з однієї сторони, і, з іншої, у них формуються певні особистісні якості. Коли кажуть про розвиток мислення, то мають на увазі формування у школяра методів розумової діяльності: вміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати і т.п. Коли кажуть про формування особистості, то мають на увазі її інтереси, ідеали, організованість, відповідальність і інші якості. Між тим, саме практичне навчання свідчить про те, що вирішення учбових задач залежить не тільки від розумових можливостей учнів, а й від їх особистих якостей, як перерахованих, так і багатьох інших.

Висновки

Отже, навчаючи учнів старшої школи необхідно приділити належну увагу готовності особистості до оволодіння іноземними мовами, в першу чергу розвитку мотивації, яка особливо відіграє істотну роль в оволодінні іноземними мовами. Проте, слід брати до уваги не лише психологічні осо-

бливості мовленнєвого процесу, а й психологічні особливості учнів як особистостей.

Шляхи подальшого вивчення проблеми, що розглядається, є покращен-

ня готовності старшокласників до оволодіння іноземними мовами у ВНЗ методами стимулювання навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бучацька С. М. Психологічні особливості підготовки студентів з іноземної мови / С. М. Бучацька // зб. наук. праць №33. Ч.ІІ. – Хмельницький : Вид-во Національної академії ДСПУ, 2005. – С. 139-142.
2. Волобуєва О. Ф. Сприйняття та розуміння текстів іноземною мовою / О. Ф. Волобуєва // Вісник Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. – К., 2012 – вип. 29. – С. 20-23.
3. Л. П. Педагогічні умови формування готовності студентів до іншомовного спілкування / Л. П. Гапоненко // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. – Випуск 45. Частина 1. – С. 77-79.
4. Гринчишин О. М. Щодо науково-теоретичних основ побудови моделі мотивації оволодіння іноземною мовою та методів її експериментального вивчення / О. М. Гринчишин // Зб.наук.праць № 23, ч. І. – Хмельницький : Вид. нац. академії ПВУ, 2002. – С. 301 – 309.
5. Завірюха А. В. Психологічні проблеми спілкування іноземною мовою у студентів немовних навчальних закладів / А. В. Завірюха // Пробл. загальн. та пед. психології. – 2007. – Т. 9. – С. 356 – 360.
6. Концепція профільного навчання в старшій школі / Н. М. Бібік, М. І. Бурда та ін.: Навч. посібник – К.: 2003. – Вип. 2. – С.11.
7. Онуфрієва І. Л. Психологічний аспект навчання іншомовного мовлення дорослих / І. Л. Онуфрієва, Л. А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології. – 2010. Випуск 7. – С.496-507.

ШАЙДА О.Г.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач, ДВНЗ
«Донбаський державний
педагогічний університет»,
м. Слов'янськ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА

Стаття присвячена вивченню професійного мислення, як психологічного феномену, де розглянуто теоретичні основи мислення, зокрема професійного. Розкрито основні підходи до вивчення мислення: асоціативний, біхевіоральний, у межах гештальтпсихології, психодинамічний, гуманістичний та когнітивний. Аналіз результатів дослідження дозволив встановити ряд особливостей професійного мислення студентів гуманітарного профілю та його специфіку на різних етапах професійного навчання.

Ключові слова: мислення, професійне мислення, гештальтпсихологія гуманістичний підхід.

Стаття посвящена изучению профессионального мышления, как психологического феномена, где рассмотрены теоретические основы мышления, в частности профессионального. Раскрыты основные подходы к изучению мышления: ассоциативный, бихевиоральный, в рамках гештальтпсихологии, психодинамического, гуманистического и когнитивного подходов. Анализ результатов исследования позволил установить ряд особенностей профессионального мышления студентов гуманитарного профиля и его специфику на разных этапах профессионального обучения.

Ключевые слова: мышление, профессиональное мышление, гештальтпсихология, гуманистический подход.

The article is devoted to the study of professional thought, as a psychological phenomenon where the theoretical foundations of thinking, particularly professional. The basic approaches to the study of thinking, associative, behavioral, within Gestalt psychology, psychodynamic,

© ШАЙДА О.Г., 2015

humanistic and cognitive. Attention is paid to consideration of professional thinking as thinking man, developing in the process of professionalisation process solutions and provides professional tasks in a certain field of activity. Features teacher professional thinking formed under the influence of requirements due to the nature of the content and pedagogical work therefore under a professional teacher thinking we understand the set of characteristics that are important for a productive, purposeful, creative implementation of educational activities. Professional teacher thinking not only due to objective logic of the pedagogical process, but the logic of science, which is a means of achieving the ultimate goal of training and education, and its specific features, which are oriented in a certain way of thinking. Analysis of the results of the study revealed a number of features of professional thinking of students of humanities and its specificity in various stages of training. . The research points to the need to consider the profile of training for teachers in determining the features of formation of professional thinking.

Key words: *thinking, professional thinking, Gestalt humanistic approach, cognitive approach.*

З огляду на загальне визначення мислення у філософії при вирішенні її основного питання щодо відношення свідомості до буття, психологія досліджує конкретні види розумової практики, які не призводять повністю до формально-логічних норм, законів суспільної свідомості, фізіологічного й іншого тілесного механізмів розумових процесів та їхньому відображенню в моделях штучного інтелекту. Тобто, об'єктом психології мислення є реальна людина, інтелект якої невід'ємний від її мотивів, емоцій, настанов, протягом усієї історії індивідуального розвитку. Різноманітність феноменології мислення призводить до різних психологічних визначень.

В історії західної психології виділяють основні концептуальні підходи до вивчення мислення: асоціативний, біхевіоральний, у межах гештальтпсихології, психодинамічний, гуманіс-

тичний та когнітивний.

Вперше в історії психології спробували експериментально дослідити особливості мислення представники Вюрцбурзької школи (О. Кюльпе, А. Майєр, Н. Ах, К. Бюлер, К. Тейлор та ін.). На протигагу механіцизму асоціативної теорії, вони акцентували на впорядкованому, спрямованому характері мислення й репрезентували значення задачі в розумовому процесі, з'ясували внутрішні особливості мислення, що й уможливило розв'язування та вирішення мисленевих задач, які спонукають особистість до самореалізації.

За твердженням науковців, мислення було відірвано від чуттєвих образів, від мови та від практичної діяльності. Але перехід від структурної схеми опису мислення до процесуальної виявився перспективним, оскільки спричинив з'ясування проблеми рішення «розумових завдань». Ці досягнення в

науковому пізнанні сутності мислення й на сьогодні є значущими.

У роботах представників необіхевіоризму репрезентовано цілком обґрунтоване пояснення модифікації та трансформації поведінки людини залежно від тих наслідків, які воно зумовлює в певних ситуаціях. Б. Скіннер відстоює думку про безперервний вплив на людину її соціального оточення. В теорії А. Бандури людське мислення й поведінка трактована як процес потрібної взаємозумовленості. Тобто мислення й дії індивіда зумовлюють три різні чинники, які взаємодіють і впливають один на одного із змінною інтенсивністю, водночас й у різний час: 1) поведінка; 2) індивідуальні характеристики, когнітивні й біологічні (наприклад, коефіцієнт інтелекту, стать, зріст, расова приналежність тощо); 3) чинники або події довкілля.

В експериментальне дослідження мислення значний внесок зробили представники гештальтпсихології. З огляду на підпорядкованість психологічних процесів принципу утворення цілісних форм гештальтпсихологи розуміли мислення як безпосереднє споглядання потрібного рішення, яке призводить до зміни структури проблемної ситуації у свідомості суб'єкта. Наслідком такого „переструктурування” суб'єкта є нові відношення та функціональні властивості. Так, М. Вертгеймер вважав, що вирішити завдання – це усвідомити «гідну структуру» в «негідній структурі». У зв'язку з цим важливого значення набуває вміння бачити суттєві елементи в пізнаваному явищі. Заслуговує уваги і подальшого вивчення думка М. Вертгеймера про те, що в будь-якій ситуації є елементи, які такими не є, будучи периферичними, мінливими [1]. Досліди В. Келера, К. Кофки до-

водили миттєвий, а не тривалий у часі характер мислення, підґрунтям якого є інсайт.

До вирішення проблем психології мислення було залучено й психоаналіз: до неусвідомлених форм мислення, а також до вивчення залежності мислення від мотивів і потреб людини. Як своєрідні форми мислення психоаналіз досліджує захисні механізми. Терміни «свідоме» і «несвідоме» мають, окрім функціонального, ще одне значення. Зокрема, йдеться про принципи певного розміщення свідомого й несвідомого в людській психіці та їх смислового наповнення. У такому трактуванні «свідоме» і «несвідоме» є двома різноманітними частинами особистості індивіда, кожна з яких має свій особливий зміст. За З. Фрейдом, несвідоме – це сховище всього ірраціонального. А К. Юнг вважає несвідоме глибокою коморою мудрості, а свідомому відводить роль оболонки людського інтелекту. Несвідоме містить усе, що нездатне розміститися у вищих рівнях людської психіки. Психоаналіз привертає увагу до несвідомих форм мислення, а також до вивчення залежності мислення від мотивів і потреб людини. У З. Фрейда предметом аналізу є дотепність, підґрунтям якої визнаються несвідомі первинні мотиви. За теорією сублімації, творчість (та її результати у формі культури) виникає як наслідки обмежень, які нашаровуються на можливості безпосереднього задоволення первинних потреб, виникає „обхідне”, сублімоване задоволення, але тих же потреб. У класичному психоаналізі несвідомий мотив не нівелює саму можливість здійснювати розумову діяльність відповідно до цього мотиву, але замість справжнього розуміння мотиву воно може бути уявним (феномен раціоналізації мотиву). У сучасному психоаналізі за-

значають, що навіть при відображенні змістовної характеристики мотивації людина може не усвідомлювати його важливість [6].

Розвиваючи ідеї Ж. Піаже, У. Найсер акцентує на безперервній динаміці когнітивних навичок, які зазнають систематичних змін. За допомогою численних експериментів доведено, що сукупність когнітивних схем дозволяє суб'єктам відображати, і отже пристосовуватися до екологічно більш важливим чинникам довкілля. Розвиток когнітивних схем ініціюється і супроводжується як зовнішньою дослідницькою активністю, так і внутрішнім переструктуруванням [7].

Засади загальнопсихологічної теорії мислення у вітчизняній психології створені С. Л. Рубінштейном. Специфіку людського мислення автор вбачає в тому, що воно є взаємодією людини не тільки з дійсністю, що безпосередньо, чуттєво сприймається, але і з об'єктивованою в слові, суспільно виробленою системою знань, спілкуванням людини із суспільством. С. Л. Рубінштейн висунув вимогу трактувати мислення, насамперед, як продуктивний процес, здатний призводити до нових знань, досліджувати його активний творчий аспект. Для цього необхідно, на його думку, не обмежуватися фіксацією зовнішніх результатів розумової діяльності, з'ясувати сам процес мислення у внутрішніх закономірностях його перебігу. Ним була сформульована найважливіша закономірність мислення: закономірність виявлення нового через залучення досліджуваного об'єкта до нової системи зв'язків [5].

Л. С. Виготський вважав мислення особливо складною формою поведінки [2]. За О. М. Леонтьєвим, мислення – вищий рівень людського пізнання, який складають психічні процеси ві-

дображення об'єктивної реальності. Мислення, за А. В. Брушлинським – це нерозривно пов'язаний з мовленням соціально-обумовлений психічний процес самостійного пошуку й з'ясування істотно нового, тобто опосередкованого й узагальненого відображення дійсності під час її аналізу й синтезу, що виникає на підставі практичної діяльності з чуттєвого пізнання й далеко виходить за його межі. Як зазначає С. Д. Максименко, до опосередкованого пізнання людина звертається тоді, коли безпосереднє пізнання стає неможливим через недосконалість органів почуттів або складність самого процесу пізнання. Учений підкреслює, що завдяки мисленню в предметах відображаються не довільні, а суттєві їх властивості й ознаки, об'єктивні відношення та закономірні зв'язки, що представлені в самих предметах і явищах [4].

На думку А.В. Брушлинського, мислення виникає в ситуаціях задач, для розв'язання яких у суб'єкта немає готових засобів, тому воно спрямовано на пошук невідомих суб'єкту способів перетворення ситуації.

С. Л. Рубінштейн вважав, що мисленнєвий процес за своєю внутрішньою будовою є дією або актом діяльності, направленою на вирішення окресленої задачі [5]. На думку Г. С. Костюка, у своєму розвиненому вигляді мислення здійснюється під час розв'язання пізнавальних, творчих та мисленнєвих задач. Саме тут найповніше виявляється складність цього процесу і його характерні особливості [3].

Мислення у вітчизняній психології досліджувалося з позицій психологічної теорії діяльності, де феномени активності складають внутрішню передумову саморуху діяльності та її самовираження. Враховуючи діяльнісну

сутність формування й розвитку мислення людини, обґрунтованою є теза, що змістовна й відповідально організована діяльність сприяє всебічному розвитку цінних якостей мислення особистості.

Досягнення в галузі психології мислення пов'язані з результатами досліджень формування розумових дій (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін). Дослідження процесу формування мисленнєвих дій П. Я. Гальперіним засвідчили, що початковим підґрунтям дій є сприймання матеріальних предметів або їх зображення, потім вони відображені голосним мовленням без опертя на предмети або їх зображення. Нарешті, дії виконуються подумки за допомогою внутрішнього мовлення, тобто стають внутрішніми мисленнєвими діями, що й призводить до автоматизації, узагальнення, згортання. Розумові дії, як і практичні, різноманітні, пов'язані з конкретним матеріалом.

Поняття «професійне мислення» застосовують у двох значеннях: з метою підкреслення високого професійно-кваліфікаційного рівня фахівця (якісний аспект); якщо виникає потреба в констатації особливостей мислення, обумовлених характером професійної діяльності (предметний аспект). Однак здебільшого поняття «професійне мислення» застосовують в обох значеннях.

На сучасному етапі існує велика кількість дефініцій поняття професійного мислення: мислення людини у процесі розв'язання професійних задач, професійної діяльності; компетентне мислення, яке визначається інтелектуальними вміннями вирішувати практичні професійні знання і характеризується об'єднанням мінімального ризику наслідків і прийняттям оптимальних специфічно-про-

фесійних рішень; вид мислення, який оперує різноманітними евристичними прийомами вирішення професійних творчих задач; вищий пізнавальний процес пошуку, вияву та вирішення проблемності у професійній діяльності; опосередковане й узагальнене відображення людиною професійної реальності, поінформованість щодо шляхів отримання нових знань про різні сторони і способи їх перетворення; вміння окреслювати, формулювати і вирішувати задачі професійної діяльності.

Вочевидь, науковий аналіз надає мисленню категорію професійного, якщо його залучено до різних видів практичної діяльності, воно спрямоване на розв'язання специфічних завдань у конкретних умовах цієї діяльності, які є її складовими. Дослідники відзначають, що розвиток мислення є складовою професійного становлення особистості майбутнього фахівця, в процесі чого воно набуває ознак, що є характерними саме для певної професії та набуття фахової компетентності.

Головною засадою нашого емпіричного дослідження стала необхідність вивчення змістовних характеристик і структури професійного мислення майбутніх учителів гуманітарного профілю на різних етапах навчання, а також динаміки розвитку професійного мислення студентів-гуманітаріїв у порівнянні зі студентами фізико-математичного профілю. Для цього були підібрані психодіагностичні методики, які разом дозволяють досить повно описати особливості професійного мислення.

Вочевидь, оволодіння професійним мисленням неможливе без попередньої інтелектуальної підготовки майбутніх вчителів ще в період навчання у ВНЗ педагогічного спрямування. Необхідною є систематична

спеціальна робота з формування професійного мислення студентів з використанням змісту, форм і методів психолого-педагогічного та предметного блоку дисциплін.

Аналіз результатів дослідження дозволив встановити ряд особливостей професійного мислення студентів гуманітарного профілю та його специфіку на різних етапах професійного навчання. Зокрема, рівень інтелекту має тенденцію до підвищення від першого до п'ятого курсу; незалежно від курсу навчання найбільш успішні студенти у вербальних субтестах, а найменш успішні у математичних. Також визначено, що від першого до п'ятого курсу зростає здатність відгадувати загадки, яка базується на здатності встановлювати асоціативні зв'язки та метафоричності мислення, а також підвищується швидкість мислення, показником якої у дослідженні виступали час і точність відновлення слів з пропущеними літерами. У студентів п'ятого курсу в порівнянні зі студентами першого та третього курсів визначено більш високі показники вербальної креативності, аналітико-синтетичної діяльності, цілеспрямованості мислення, вміння розуміти переносне значення прислів'їв, вищий рівень розвитку мовних процесів. Кореляційний аналіз зв'язків інтелектуальних характеристик дозволив встановити характерну для третього курсу тенденцію зниження сили зв'язку. Це явище ми означили як певну дезінтегрованість професійного мислення, причиною якої є закономірна „криза третього курсу”.

Вивчення специфіки професійного мислення студентів гуманітарного профілю на різних етапах навчання показало, що від першого до п'ятого курсу у студентів-філологів спостерігається підвищення рівня інтелекту,

кмітливості, здатності встановлювати асоціативні зв'язки, метафоричності й швидкості мислення. Разом із тим, спостерігається зниження показників здатності переключатися з одного способу рішення завдання на інший. Від третього до п'ятого курсу відбувається підвищення показників вербальної креативності, аналітико-синтетичної діяльності, цілеспрямованості мислення, вміння розуміти переносне значення прислів'їв, диференційованості та цілеспрямованості суджень, рівня розвитку мовленнєвих процесів. Від першого до третього курсу зрушень за даними показниками не визначено.

Структура професійного мислення студентів-філологів найбільшої складності набуває на п'ятому курсі навчання і характеризується більшою, ніж у студентів попередніх курсів, інтегрованістю змістовних і динамічних характеристик мислення, зв'язками художньо-метафоричного мислення, вербальної креативності та рефлексивності мислення з іншими його характеристиками. Структура професійного мислення студентів першого курсу переважно характеризується зв'язками між загальними інтелектуальними здібностями. По третьому курсу визначено зв'язки між здатностями до абстрагування, аналізу і синтезу на вербальному і невербальному матеріалі, а також короткочасною пам'яттю, рівнем розвитку наочно-дійового і понятійного мислення, розумінням прислів'їв.

Відсутність суттєвих змін у частці визначальних для професійного мислення гуманітарія його характеристиках від першого до третього курсу, зниження до третього курсу рефлексивності та збільшення дифузності мислення, вказує на доцільність застосування психологічних засобів сприяння розвитку професійного мислен-

ня студентів-гуманітаріїв на даному етапі навчання.

Професійне мислення є окремим різновидом процесу мислення, залученого до різних видів практичної діяльності, розв'язання специфічних завдань за конкретних умов цієї діяльності. Професійне мислення саме щодо його практичної спрямованості є складовою структури професіоналізму й відображає його операційний аспект. Поняття мислення трактують за контекстом вирішення специфічних для певної професії проблем і завдань, йому притаманні й предметний специфічний зміст, певний понятійний апарат, засоби та прийоми. Рівень розвитку професійного мислення визначає здатність людини до вільної орієнтації та продуктивної самореалізації.

Особливості професійного мис-

лення складаються під впливом вимог, зумовлених змістом і характером педагогічної праці. Конкретніше, це постійна спрямованість розумового процесу на вирішення педагогічних завдань, безперервний зв'язок із конкретною сукупністю компонентів діяльності, актуалізацію однакових комплексів знань, активізацію специфічних для праці вчителя стратегій і тактики поведінки надають мисленню вчителя своєрідного характеру.

Професійне мислення обумовлена не тільки об'єктивною логікою педагогічного процесу, а й логікою тієї науки, яка є засобом досягнення остаточної мети навчання та виховання, а також її специфічними особливостями, які певним чином орієнтують мислення вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Костюк Г.С. О психологии понимания // Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – С. 195-229.
4. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. -1994. - №3-4. - С.68-72.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; В 2 т.- Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
6. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного / З. Фрейд; сб. произведений / [сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский]. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
7. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления /под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 240 с

ШЕВЕРНИЦЬКА Н.М.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
КУЗНЕЦОВА В.М.,
викладач,
Харківська державна академія
дизайну та мистецтв,
м. Харків

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНИМИ АУДІОТЕКСТАМИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

У статті розглянуто основні теоретичні питання щодо організації роботи студентів з іноземними аудіотекстами у навчальному процесі вищої школи. Визначені фактори, що сприяють процесу аудіювання, та фактори, які ускладнюють сприймання іноземних аудіотекстів на слух. З'ясовано важливість та актуальність організації роботи студентів з іноземними аудіотекстами у навчальному процесі ВНЗ.

Ключові слова: навчальний процес, аудіювання, аудіотекст.

В статье рассмотрены основные теоретические вопросы организации работы студентов с иностранными аудиотекстами в учебном процессе высшей школы. Выделены факторы, которые способствуют процессу аудирования, и факторы, которые усложняют процесс восприятия иностранных аудиотекстов на слух. Определена важность и актуальность организации работы студентов с иностранными аудиотекстами в учебном процессе ВУЗ.

Ключевые слова: учебный процесс, аудирование, аудиотекст.

The main theoretical questions of organization of students' work with foreign audiotexts in the educational process of higher school are considered in the article. Some of the factors that cause the successful process of listening comprehension and the factors that complicate the perception process are highlighted. The importance and actuality of organization of students' work with foreign audiotexts in the educational process of higher educational establishments are determined.

Key words: educational process, listening comprehension, audiotext.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, аналізу та перетворення зарубіжного досвіду належить до основних завдань навчання іноземної мови у вищій школі. Це завдання лежить у площині переведення студента з пасивного споживача знань в активного творця, що вміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність. Це передбачає орієнтацію на активні методи оволодіння знаннями, одним з яких в області навчання іноземної мови студентів є робота з аудіотекстами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми навчання іноземній мові, а саме аудіюванню, тісно пов'язані із функціонуванням різних пізнавальних процесів: мислення, уваги, уяви, пам'яті, сприймання. Використання особливостей цих пізнавальних процесів та їх закономірностей в процесі навчання було предметом вивчення багатьох психологів. Леонт'єв О. М. визначив, що на початковому етапі засвоєння іноземної мови вчитель повинен враховувати необхідність автоматизації умінь і їх переходу в навички, а свідоме бажання оволодіти новою мовою повинно перетворитися в авто-

матизований процес, звичку [1].

Мова, виконуючи комунікативну чи інформаційну роль, є перед усім інструментом наших дій. Незалежно від того, природна мова чи штучна (як есперанто чи мова математичних машин), вона повинна в найбільш економній формі передати максимум інформації. Як зазначала Андрієвська В. В., засвоєння іноземної мови починається із засвоєння системи наукових розумінь. При цьому важливо знати рівень розвитку студентів, їх уміння аналізувати і синтезувати мовні явища, порівнювати їх із аналогом рідної мови [2].

Дослідники проблем навчання іноземній мові в основному зводять їх до розгляду питань оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Одним із цих умінь є уміння сприймати іншомовні текст на слух. Об'єктом дослідження є процес навчання аудіювання, а предметом – особливості сприймання тексту під час аудіювання. Сміслові сприйняття мови на слух є перцептивною діяльністю. Навчання аудіюванню чи смислового сприйняття мови на слух припускає виконання студентами вправ на формування загальних аудіювальних навичок, мовних вправ та подальшу учбову роботу із студентами. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності представляє з себе смислове сприйняття мови на слух, яке здійснюється в результаті виконання цілого ряду складних логічних

операцій таких, наприклад, як аналіз, синтез, дедукція, індукція, порівняння, абстракція, конкретизація та ін.

Тому перед викладачами та методистами вищої школи стає завдання постійного пошуку нових методик навчання аудіюванню та вдосконалення організації роботи студентів з іноземними аудіотекстами на заняттях з іноземної мови.

Мета статті полягає у розкритті основних теоретичних питань щодо організації роботи студентів з іноземними аудіотекстами у навчальному процесі вищої школи, а також виділенні факторів, що сприяють процесу аудіювання, та факторів, які ускладнюють сприймання іноземних аудіотекстів на слух.

Виклад основного матеріалу.

Матеріальною основою аудіювання є аудіотекст. Як і всякий текст, він має свою композицію, структуру і смислову організацію. На відміну від письмового тексту він інтонаційно оформлений, а його відтворення зумовлюється відповідним темпом, однократністю та необоротністю сприйняття, контактністю комуні кантів і спрямованістю спілкування, яке підтримується паралінгвальними засобами.

Використовуються в основному два види аудіотекстів – тексти описи і фабульні тексти.

В текстах описах представлена сукупність ознак об'єкта і фактів, які об'єднані загальною темою. Логічні зв'язки між окремими фактами нестійкі, допускається їх перестановка. Через це в такому тексті не завжди легко виділити головне та другорядне, і розуміння тексту залежить переважно від суми зрозумілих фактів, які необхідно запам'ятати. Текст-опис складається головним чином з простих речень. Іноді з однорідними членами. Варіативність синтаксичних структур обме-

жена. Іноді зустрічаються складні речення з метою вираження відношень зв'язку чи протиставлення. В кожному реченні описується, як правило, один факт.

Визначальною ознакою фабульних текстів є динамізм подій, дій та вчинків персонажів, що зумовлюються логічним інваріантом та означенням часу. В таких текстах легко виділити основне і другорядне. Між окремими фактами та епізодами існують логіко-смислові (часові, умовні і причинні) зв'язки. Розуміння загального смислу такого тексту неможливе без розуміння окремих фактів, проте воно не виводиться з їх суми, а вимагає переосмислення інформації, пов'язаної з фактами.

Фабульні тексти відрізняються експліцитно вираженими смисловими зв'язками і відношеннями між окремими фактами. В них наявні складні синтаксичні конструкції, бо в них виражається головна і детальна інформація.

Крім структурних ознак, зумовлених типологічними характеристиками аудіотекстів, останнім притаманні ще й мовні характеристики, які допомагають або утруднюють процес аудіювання. Це передусім неточна інтерпретація звучання слів, явища фонетичної редукції, асиміляція, злиття звуків. В лексичному аспекті виникають труднощі у зв'язку з особливостями сприйняття коротких і довгих слів та розходженням семантичних структур у двох мовах при полісемії. Допомогти в аудіюванні тексту може перерозподіл синтаксичних позицій і можлива заміна складних морфологічних явищ.

Основною вимогою до змісту аудіотекстів слід вважати їх інформативність та цікаву фабулу. Градація труднощів смислового змісту може виражатися в переході від цікавих до

інформативних текстів. Посильність забезпечується оптимальним поєднанням інформативності та надлишкової інформації в аудіотекстах [3].

У своїй роботі «Критерії змістовної автентичності навчального тексту» Носоновіч Є.В. і Мильруд О.П. вважають, що краще вчити мові на автентичних матеріалах, тобто матеріалах, взятих з оригінальних джерел і не призначених для навчальних цілей. З іншого боку, вони вказують, що такі матеріали деколи занадто складні в мовному аспекті і не завжди відповідають конкретним завданням і умовам навчання, одночасно виділяючи окремо навчально-автентичні тексти.

Автори розробили наступні параметри автентичного навчального тексту. Вони розглядають сукупність структурних ознак такого тексту, що відповідає нормам, прийнятим носіями мови. Згідно з їх думки, такий текст являє собою автентичний дискурс (текст, узятий у подієвому аспекті), який характеризується природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативною адекватністю використовуваних мовних засобів, ілюструє випадки автентичного слововживання [4].

У науково-педагогічній літературі стосовно проблем навчання студентів роботі з аудіотекстами виділяють об'єктивні параметри мовних труднощів аудіювання:

- рівень розуміння наявної в аудіотексті інформації (повне розуміння, розуміння важливих ідей, цілеспрямований вибір інформації);
- вид аудіотексту (опис, розповідь, повідомлення; монолог, діалог);
- тематика/ тема;
- обсяг аудіотексту (кількістю слів у ньому);
- спосіб контролю/ оцінювання (рідна мова/ іноземна мова, відпо-

віді на запитання, вибіркові відповіді — тести множинного вибору, узагальнюючі повідомлення, розповідь і т. п.).

Основними фонетичними труднощами аудіювання є труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення. Складною для сприймання є логічна інтонація, яка членує фрази на закінчені смислові відрізки, служить для виділення основної думки і визначає комунікативний тип фрази. Велике значення для адекватного розуміння має логічний наголос: він несе основне смислове навантаження.

Лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні словникового матеріалу і його різноманітності (що характерно для старшого ступеня навчання), але й при вживанні слів в переносному значенні, наявності слів, які не несуть великого інформаційного навантаження, вживанні аморфних, невмотивованих слів і фразеологічних зворотів.

Граматичні труднощі пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Труднощі аналітико-синтетичної діяльності, яка є основою сприймання інформації, збільшуються пропорційно довжині мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому. Деякі граматичні труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх в рідній мові. Труднощі спричиняє граматична омонімія, особливо в службових словах.

Особливо складним для сприймання на слух є діалогічне мовлення (у порівнянні з монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Проте надавати перевагу аудіюванню однієї з форм мовлення недоцільно. Важливо

вчити учнів сприймати обидві форми говоріння.

Об'єктивно заданий темп мовленнєвого повідомлення визначає швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування.

Загальний темп мовлення складається з двох величин — кількості слів за хвилину та кількості мовленнєвих пауз. Вимір за цими двома параметрами показує, що різниця між мінімальним та максимальним темпом досить велика. Вона залежить від багатьох факторів: типу і виду тексту (монолог, діалог; опис, розповідь, повідомлення; прозовий чи віршований); важливості інформації (більш важлива інформація подається повільніше, менш важлива — швидше); специфіки лексико-граматичної системи конкретної мови (в англійській мові буква несе більшу кількість інформації, і слова в ній мають в середньому 4-5 букв, тоді як у німецькій — 6-17). Середній темп мовлення на англійській мові і французькій — 140-150 слів за хвилину, на німецькій — 110-130 слів за хвилину. [6].

У процесі навчання аудіювання темп мовлення, що сприймається, не повинен перевищувати темпу внутрішнього мовлення слухача. Отже перший можна збільшити, лише прискорюючи останній.

Розглянемо фактори, які допомагають подолати труднощі аудіювання.

Насамперед, це ритміка, паузація, мелодика та логічний наголос (ці фактори є складниками інтонації аудіотексту). Вони повинні не тільки відповідати змісту, але й виконувати експресивну мовленнєву функцію, тобто виражати емоційне ставлення автора повідомлення до фактів і явищ, про які йдеться в аудіотексті.

Фактори, які ускладнюють сприймання на слух: відсутність чітких пограничних сигналів між лексичними

одинацями, їх злиття в мовленнєвому потоці, явища асиміляції на стику слів і всередині слів; фонетична редукція; швидкоплинність процесу, що зумовлюється темпом усного мовлення; необоротність слухової реакції; інтерферуючий взаємовплив лексичних одиниць.

Сприймання мовлення на слух починається з виділення смислових орієнтирів. Для цього використовуються не тільки фактори, що складають інформацію тексту, але й вставні слова, повтори, риторичні запитання тощо. Суттєво допомагають в розумінні мовленнєві штампи, широко вживані в розмовній мові. Такі засоби швидко інтегруються і поліпшують здогадку і вірогідне прогнозування.

Характер орієнтирів та опор змінюється в залежності від мовленнєвого досвіду слухачів і від способів пред'явлення аудіотекстів, тобто при зміні і комбінуванні труднощів об'єктивного та суб'єктивного характеру і при сприйманні контактного чи дистантного мовлення.

Контактне мовлення (діалогічне та монологічне) відбувається в конкретній ситуації, яка сприяє вірогідному прогнозуванню і збільшує можливості асоціативних зв'язків за рахунок позамовних елементів мовлення.

При комбінованому звуко-зоровому пред'явленні мовленнєвих повідомлень можливе використання формальних підказок: підкреслювань, особливого шрифту, кольору, схем, малюнків, заголовків тощо. Малюнки (або картина) як орієнтири-підказки використовуються в залежності від мети аудіювання [5, 6].

У процесі організації роботи студентів з аудіотекстами викладач має передбачити три етапи роботи:

- 1) формулювання інструкції,
- 2) презентацію аудіоматеріалу,

3) контроль розуміння прослуханого.

Важливу роль відіграє інструкція, що містить конкретне завдання для орієнтування студентів на цілеспрямоване і свідоме розуміння інформації.

Таке завдання організує процес мислення студента, його увагу і стимулює запам'ятовування у процесі слухання. Психологи свідчать, що правильна і точна інструкція може підвищити ефективність сприймання на 25%.

Після прослуховування студентами аудіотексту викладач має перевірити його розуміння. Розуміння — вирішальний момент аудіювання.

Тобто, етапи роботи над текстом для аудіювання: установчий етап, супровідний етап, післятекстовий етап.

Важливо також відмітити, що в системі вправ для навчання аудіюванню виділяють дві підсистеми:

1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і

2) вправи для розвитку вмінь аудіювання. У свою чергу, кожна підсистема включає групи вправ, які мають конкретну мету [6].

Тому, першочергове завдання вчителя — методично правильно підібрати систему необхідних вправ та організувати роботу студентів з ними.

Як матеріали для аудіювання використовують не лише тексти, спеціально для цього призначені, а й тематичні тексти, які є основними текстами того чи іншого циклу і призначені для розвитку усного мовлення. Перш ніж дати завдання читати ці тексти, доцільно запропонувати прослухати їх при закритих книжках. При цьому студенти повинні виконувати задачі, спрямовані на сприймання смислової інформації цих текстів.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Підсумовуючи викладене, важливо відзначити, що кінцевою метою на-

вчання аудіювання у вищій школі є придбання випускником умінь і навичок сприйняття і розуміння іноземної мови на слух. Ефективне досягнення цієї мети неможливо без використання автентичних матеріалів при навчанні аудіювання, оскільки саме вони забезпечують формування здатності розуміти іноземну мову в природних умовах спілкування.

Також, успішність навчання аудіювання залежить від самого слухача (від рівня розвитку у нього мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності уваги, інтересу і т. п.), його індивідуально-психологічних особливостей, від мовних особливостей аудіотексту та його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням учнів, від умов сприймання аудіо тексту. Отже, досліджуючи процес аудіювання, ми визначили такі вимоги до текстів для навчання аудіювання: автентичність, інформативність, цікава фабула, доступність за змістом та мовним складом, коротка тривалість звучання, в основному .

У практиці навчання іноземної мови тексти для аудіювання мають бути автентичними, доступними за змістом та мовним складом, короткими за тривалістю звучання, в основному монотематичними. Відбираються такі типи текстів: мовлення партнера у стандартних ситуаціях спілкування; оголошення програм, прогнозу погоди (по радіо, телебаченню тощо); інтерв'ю, фабульні та описові тексти, тексти-розповіді, тексти повідомлення, роздуми.

Фактори, які ускладнюють сприймання на слух: відсутність чітких пограничних сигналів між лексичними одиницями, їх злиття в мовленнєвому потоці, явища асиміляції на стику слів і всередині слів, швидкоплинність процесу.

Фактори, що полегшують аудію-

вання: ритміка, паузація, мелодика — складники інтонації; можливість зорового контакту із співрозмовником; використання позамовних засобів та опори на ситуацію.

Таким чином, продумана організація навчального процесу, чіткість і логічність викладу, максимальна опора

на активну розумову діяльність, різноманітність прийомів навчання, уточнення завдань сприйняття дозволяє створити внутрішню мотивацію, направити увагу студентів на моменти, які допоможуть запрограмувати майбутню практичну діяльність з сприйнятим матеріалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Леонтьев А.Н. Обучение как проблема психологии. - Вопросы психологии, 1957, № 1, С. 3-17.
2. Андриевская В.В. Психологические особенности формирования грамматических обобщений на начальном этапе обучения иностранному языку. – Дис. канд. психологических наук. – Киев, 1988. –150 с.
3. Вимоги до текстів для навчання аудіювання. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://uastudent.com/vymogy-do-tekstiv-dlja-navchannja-audijuвання/>
4. Носонович Є.В., Мильруд Г.П. Критерії змістовної автентичності навчального тексту // Іноземні мови в школі. –1999. –№ 2.
5. Пруссаків М.М. Труднощі при навчанню аудіювання іноземного звучного тексту // Іноземні мови в школі. –1994. – № 6.
6. Навчання видів мовленнєвої діяльності. Чекаль Г.С, Палій О.А., Потапенко С.І., Андрійко І.Ф. Київ, 2010 [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://english.ucoz.com/metodika_navchannja_im-pidruchnik.doc

ЯРХО Т.О.,

кандидат технічних наук, доцент,
завідувач кафедри вищої
математики,
Харківський національний
автомобільно-дорожній
університет,
м. Харків, Україна

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЯКОСТІ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПРОБЛЕМА ЇЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ

У статті представлено підхід до тлумачення поняття якості освіти з переважних позицій його культурно-цивілізаційного змісту. Виділено сукупність складових якості освіти. Нові вимоги до якості вищої технічної освіти визначені як ті, що гарантують підготовку фахівців, здатних забезпечити сучасний і майбутній розвиток науки, техніки і технологій. Обґрунтована необхідність модернізації вищої технічної освіти відповідно до сучасних вимог щодо її якості у контексті європейського досвіду.

Ключові слова: *якість освіти, вища технічна освіта, постіндустріальне суспільство, інноваційні зміни, модернізація вищої технічної освіти, зміст освіти, організація освітнього процесу, результати освітнього процесу, компетентнісний підхід.*

В статье представлен подход к толкованию понятия качества образования с преимущественных позиций его культурно-цивилизационного содержания. Выделена совокупность составляющих качества образования. Новые требования к качеству высшего технического образования определены как гарантирующие подготовку специалистов, способных обеспечить современное и будущее развитие науки, техники и технологий. Обоснована необходимость модернизации высшего технического образования в соответствии с современными требованиями к его качеству в контексте европейского опыта.

Ключевые слова: *качество образования, высшее техническое образование, постиндустриальное общество, инновационные изменения, модернизация высшего технического образования, содержание образования, организация образовательного процесса,*

© ЯРХО Т.О., 2015

результаты образовательного процесса, компетентностный подход.

The paper presents an approach to the interpretation of the concept of education quality viewed as constituted primarily by its cultural-civilizational content. The total set of the constituents of education quality, including quality of education content, quality of organization of the educational process and quality of the results of the educational process, is established. On the basis of the analysis of the dynamics of innovative changes in modern post-industrial society, the new requirements for the quality of higher technical education are defined as guaranteeing the preparation of specialists in the technical field marked by a high level of creative potential, culture and social adaptation, capable of providing the modern and future development of science, technique and technologies. The necessity of modernization of higher technical education in accordance with modern requirements for its quality is grounded within the context of European experience.

Key words: education quality, higher technical education, post-industrial society, innovative changes, modernization of higher technical education, education content, organization of the educational process, results of the educational process, competence-based approach.

Якість освіти є однією з найбільш значимих наукових проблем, якою займаються фахівці у багатьох країнах світу. У теперішній час ще не вдалося досягнути єдності у розумінні поняття «якість освіти». З філософської точки зору [1, с. 71], якість є категорією, що виражає сутнісну визначеність об'єкту. Освіта уявляє собою синтез процесів навчання і вчення, виховання і самовиховання, які формують визначальний чинник прогресивного розвитку нації – її інтелектуальний потенціал [2, с. 115]. Отже поняття «освіта» включає не тільки процес засвоєння людиною певного обсягу знань, але й відображає систему зовнішніх умов розвитку особистості, її становлення, культуру, тощо. На відміну від розповсюдженого нині погляду на освіту як на діяльність, насамперед обумовлену потребами ринку, не заперечуючи впливу ринкових механізмів на визначення цілей і завдань сучасної

освіти, ми погоджуємося із точкою зору авторів [2, с. 116]: якість освіти, в першу чергу, відображає її культурно-цивілізаційний зміст. Дійсно, відповідно до сучасних філософських досліджень, освіта з'являється як соціокультурний інститут, що сприяє удосконаленню громадського організму, а також економічному, соціальному, культурному функціонуванню і розвитку особистості у їх діалектичній єдності [2, с. 115].

Сучасна освіта і, передусім, вища освіта, безпосередньо впливає на майбутнє суспільства: безпеку держави та її соціально-економічний розвиток. Тому принциповою особливістю існуючої політики більшості країн світу щодо вищої освіти є визначення її сферою національних інтересів, а також зацікавленість у наукових дослідженнях з проблем освіти. У другій половині минулого століття світова освітня спільнота вперше підняла питання про кризу у сфері освіти, викликану стрімковими

змiнами у суспiльствi. Конкретизацiя основних напрямiв розвитку вищої освіти у майбутньому знайшла вiдображення у рядi мiжнародних документiв. Так у 1995 році було затверджено програмний документ ЮНЕСКО «Реформа i розвиток освіти». Пiзніше (у 1998 році) паризька мiжнародна конференцiя з проблем освіти прийняла Всесвiтню декларацiю про вищу освіту у ХХІ вiцi: пiдходи i практичнi мiри [3, с. 2].

Глобальним тенденцiям сучасної вищої освіти, зокрема, вищої технічної освіти, проблемам нових вимог до її якостi у контекстi європейського досвiду присвячено значну кiлькiсть наукових робiт вiтчизняних i зарубiжних вчених (В. Андрущенко, В. Байденка, Я. Болюбаша, Д. Валехова, О. Дубасенюк, В. Журавського, С. Мартиненко, В. Тестова, І. Федорової М. Читалiна та iн.). Глобальнi тенденцiї вищої технічної освіти обумовленi передумовами розвитку сучасного постiндустрiального суспiльства, для якого характернi створення високотехнiчних виробництв, розвиток енергозбережних технологiй, iнтелектуальних технологiй, iнформатизацiя суспiльства, тощо. У роботi [4, с. 31] наголошено: свiтовi держави вступають в епоху, в якiй прогнозована масштабнiсть iнновацiйних змiн, у тому числi – пов'язаних з освоєнням нових технологiй, зокрема, нанотехнологiї, буде бiльш революцiйною, нiж наслiдки iнформацiйно-комп'ютерних технологiй. Наведемо приклади значимих iнновацiйних змiн сучасного постiндустрiального перiоду розвитку науки i технiки [5, с. 71-72], а також прогнозованих на майбутнє [6, с. 136]:

- освоєння нових поновлювальних джерел енергiї у зв'язку з вичерпанням традицiйних енергоресурсiв та їх негативним впливом на екологiю;
- застосування мало – i безвiдходних технологiй переробки сировини;

- використання матерiалiв iз заздалегiдь заданими хiмiко-фiзико-математичними властивостями у якостi основних конструкцiйних матерiалiв;
- екологiчно чистий транспорт;
- широке використання лазерної технiки i мiкропроцесорiв;
- загальна комп'ютеризацiя усiх сфер виробництва;
- розвиток i широке використання iнновацiйних технологiй;
- включення значної частини населення у свiтовий комунiкацiйний простiр у якостi споживачiв i створювачiв iнформацiї, тощо.

Динамiка iнновацiйних змiн у сучасному суспiльствi є такою, що оновлення цивiлізацiйних i культурних цiнностей вiдбувається протягом короткого термiну – кiлькох рокiв. При цьому спостерджується експоненцiальний зрiст з часом обсягiв iнформацiї у суспiльствi. Внаслiдок вказаних обставин спецiальнi знання майбутнiх фахiвцiв швидко втрачають свою значущiсть. У вiтчизнянiй технiчнiй освітi здатнiсть майбутнiх фахiвцiв ефективно працювати протягом усього трудового життя традицiйно забезпечувалася за рахунок екстенсивного характеру навчання з достатньо високим ступенем надлишковостi. Однак, в умовах зазначених стрiмких змiн у сучасному постiндустрiальному суспiльствi, а також iнформацiйних переважань, традицiйний формат пiдготовки стає ненадiйним. Розповсюджений нинi у масовiй освітi так званий «знанневий» пiдхiд, зорiєнтований на рiвень розвитку наук, що є вже досягнутим, та засвоєння технологiй, що вже iснують, принципово не вiдповiдає вимогам динамiчного постiндустрiального суспiльства [7, с. 14]. Тому виникає необхiднiсть узгодження процесiв професiйної пiдготовки майбутнiх фахiвцiв технiчного профiлю

з пріоритетними інноваційними програмами розвитку високотехнологічних і наукоємких галузей сучасної економіки [4, с. 33]. Отже актуальність придбаває проблема модернізації існуючої системи вищої технічної освіти у напрямі створення інноваційної системи випереджального характеру, в рамках якої кожний майбутній фахівець має можливість отримати певний обсяг необхідних знань, вмінь і навичок під час навчання, а також наділяється креативними здібностями до самостійного опанування новими знаннями і, навіть, до зміни сфери професійної діяльності у потрібний момент трудового життя. Інноваційна система вищої технічної освіти має забезпечити виконання сучасних вимог до якості освіти.

З урахуванням загальних чинників якості освіти [8, с. 164; 9, с. 92], виділяємо наступні складові якості освіти:

- *якість змісту освіти* (методологічно важливих елементів людської культури – знань, способів діяльності, емоційно-цінносних відносин, тощо);
- *якість організації освітнього процесу* (ресурсного забезпечення, кадрового потенціалу, управління освітнім процесом, науково-методичної і виховної роботи, ініціації творчого потенціалу тих, хто навчається, тощо);
- *якість результатів освітнього процесу* (як рівень навчальних досягнень випускників, їх креативних здібностей, загальної та комунікативної культури, соціальної адаптації, тощо).

На основі аналізу досліджень [2; 4; 6; 7; 8; 9] та вищевикладеного, сучасними вимогами до якості вищої технічної освіти вважаємо вимоги до її складових: якості змісту освіти, якості організації освітнього процесу та якості його результатів, виконання яких має гарантувати підготовку фахівців технічного

профілю з високим рівнем творчого потенціалу, культури та соціальної адаптації, здатних забезпечити сучасні і майбутні потреби суспільства у частині розвитку науки, техніки і технологій. Модернізацію вищої технічної освіти визначаємо як комплексне, всебічне оновлення відповідних ланок освітньої системи і сфер освітньої діяльності згідно із сучасними вимогами до якості вищої технічної освіти (при збереженні кращих принципів функціонування систем освіти минулої епохи). Отже, у вищій технічній освіті процес модернізації передбачає створення теорії і методології оновлення змісту і організації освіти, випереджальний характер яких має забезпечити формування майбутніх фахівців, здатних до професійної діяльності і адаптації в умовах постійно діючого фактора – стрімких інноваційних змін.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, розробленою у зв'язку з «необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір», одним з основних стратегічних напрямів розвитку освіти України названо модернізацію структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу [10, с. 1; с. 6].

Ідею модернізації сучасної вищої освіти на засадах компетентнісного підходу висловлювали вчені В. Байденко, А. Бермус, Л. Будяк, І. Драч, М. Житник, І. Зязюн, Г. Ібрагімов, А. Касаткіна, О. Овчарук, С. Степанова, І. Федорова та інші. Виникнення поняття компетентнісного підходу у педагогіці відносять до 80-х років минулого століття. Спочатку обговорювалися лише поняття компетентності

(як мети освіти) і професійної компетенції особистості (як результату освіти). Пізніше, наприкінці століття, у науковій літературі стало розглядатися питання про компетентнісний підхід в освіті. Аналіз сучасних наукових праць з цієї проблеми свідчить про існуючу

неоднозначність у трактуванні зазначеного підходу до змісту, організації і результатів вищої освіти. Отже, методологічне і теоретичне осмислення компетентнісного підходу у вищій освіті, зокрема, у вищій технічній освіті, потребує продовження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бутакова С. М. Интерактивное обучение в контексте повышения качества математического образования / С. М. Бутакова, С. И. Осипова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – Тамбов: ТГТУ, 2009. – № 10 (24). – С. 71-83.
2. Елисеева Т. Качество образования: методологические основания и дискуссии / Т. Елисеева, В. Батулин // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 115-120.
3. Найдено В. В. О тенденциях развития отечественной системы высшего образования / В. В. Найдено, В. Н. Бобылев, А. Н. Анисимов // Материалы Всероссийской научно-метод. конф. «Организация процесса обучения студентов в магистратуре. Проблемы и решения». – НГТУ, 1999. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.nntu.ru>.
4. Читалин Н. Проблема обновления содержания и технологий высшего технического образования / Н. Читалин, А. Чугунов, Е. Матухин // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 30-35.
5. Дятчин Н. И. История развития инженерной деятельности и технического образования в процессе развития науки и техники // Н. И. Дятчин // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – № 4-3. – С. 68-72.
6. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи / О. А. Дубасенюк // Матеріали Всеукр. конф. «Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура». – К.: ІОД НАПН України. – 2011. – С. 135-142.
7. Журавковский В. Модернизация высшего образования: проблемы и пути решения / В. Журавковский, И. Федоров // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 3-14.
8. Мартиненко С. Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та перспективи / С. Мартиненко // Освітологія. Польсько-український щорічник. – 2013. – № 2. – С. 163-168.
9. Тестов В. Качество и фундаментальность высшего образования / В. Тестов // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 89-92.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013р. № 334 / 2013. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.

4.
СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ
ВПЛИВУ: ІМПЕРАТИВ
ГУМАНІСТИЧНОСТІ ТА
ГУМАННОСТІ

САНЖАРОВЕЦЬ В.М.,
кандидат філософських наук,
кафедра політології та соціальних
технологій, Національний
авіаційний університет,
м. Київ

ПЕРСПЕКТИВИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ОРГАНАХ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ

У статті розглядаються рекомендації органам місцевого самоврядування щодо створення центрів для соціальної роботи в громаді. Що є частиною зобов'язань виконання соціальної хартії та необхідністю в сучасних умовах українського суспільства для запобігання негативних наслідків та соціальних девіацій.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, соціальні центри, соціальні послуги.

В статье рассматриваются рекомендации органам местного самоуправления по созданию центров для социальной работы в общине. Что является частью обязательств выполнения социальной хартии и необходимостью в современных условиях украинского общества для предотвращения негативных последствий и социальных девиаций.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, социальные центры, социальные услуги.

The article considers the recommendations to local governments for the establishment of centers for social work in the community. That is part of the fulfillment of obligations Social Charter and the need in modern conditions Ukrainian society for the prevention of negative consequences and social deviations. Local authorities determine the range of services needed to ensure guaranteed minimum level of social services per capita within the entire territory of Ukraine. So vivid is the actual emptiness of the rule which requires revision. NGOs are social orientation course for active cooperation with various government agencies territorial communities, educational institutions, social services of various types, preschool institutions is a prerequisite for democratization and social opportunities competing services.

Key words: social work, social worker, social centers, social services.

ступ

Всьогодні в Україні відбувається реформування органів місцевого самоврядування з метою забезпечення належного рівня життя населення. Однією зі складових такої реформи є вдосконалення системи надання соціальних послуг. Система надання соціальних послуг – це важливий елемент соціально-економічного та територіального вирівнювання регіонів і громад[1], а її розвиток є частиною зобов'язань України щодо виконання Європейської соціальної хартії. Стаття 14 Хартії визначає, що країни, які до неї приєдналися, зобов'язуються:

1) сприяти функціонуванню служб або створювати служби, які, завдяки використанню методів соціальної роботи, сприяли б підвищенню добробуту і розвитку як окремих осіб, так і груп осіб у суспільстві, а також їхній адаптації до соціального середовища;

2) заохочувати окремих осіб та добровільні або інші організації до участі у створенні та функціонуванні таких служб.

Інститут фахівців із соціальної роботи розвивається, соціальні працівники мають виявляти категорії населення яким потрібна кваліфікована психологічна, педагогічна, соціальна й правова та ін. допомога, сприяти у працевлаштуванні, отриманні виплат і пільг, навичкам дозвілля тощо. Водночас, в соціальних службах пра-

цюють вчителі, економісти та ін. ступінь підготовленості яких до надання соціальних послуг в значній кількості випадків є недостатнім як за освітньо-кваліфікаційним рівнем, так і за напрямками освіти. Це зумовлено, зокрема, відсутністю достатньої нормативної бази, яка б контролювала діяльність зазначеної категорії надавачів соціальних послуг. Завдяки змінам до Закону «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» розширено коло осіб, для яких встановлені нормативи соціальних послуг, забезпечена можливість визначення переліку, видів, обсягів, норм та нормативів соціальних послуг, що надаються за рахунок державного та місцевого бюджетів[2].

Місцеві органи влади визначають обсяг послуг, необхідних для забезпечення гарантованого державою мінімального рівня соціальних послуг на душу населення в межах усієї території України. Отже, наочною є фактична беззмістовність даної норми, яка потребує перегляду. До того ж, централізоване встановлення «нормативу потреби» ігнорує реальні запити територіальних громад щодо соціального обслуговування, тобто суперечить принципу адресності соціальної підтримки.

Аналіз праць та публікацій

У працях вітчизняних учених і дослідників (С. Бандура, К. Батигіної, О. Безпалько, Н. Власенка, В. Гошовської,

А. Гриненко, К. Дубич, А. Колода, І. Зверев, І. Курило, Т. Лях, О. Макарової, М. Мокляк, О. Новікової, Ж. Петрович, О. Піщуліної, Н. Романової, О. Савченко, Ю. Сасенка, Т. Семигіної, О. Скороход, І. Ярошенко) ґрунтовно вивчаються аспекти соціальних послуг через призму різних галузей науки.

Постановка завдання

Привернути увагу органів місцевого самоврядування до проблеми якості соціальних послуг у громаді. Пояснити необхідність ефективної соціальної роботи в соціальних службах.

Основна частина

Перелік соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати (Наказ Мінсоцполітики від 03.09.2012 р. № 537). Створення Переліку стало підвалиною для інших заходів: стандартизації соціальних послуг, визначення порядку соціального замовлення, унормування діяльності щодо вивчення потреб (як індивідуальних, так і територіальних) у соціальному обслуговуванні. Перелік охоплює та розкриває зміст п'ятнадцяти видів основних соціальних послуг, що дозволяє розпочати узгодження напрямів діяльності центрів соціальних служб й територіальних центрів соціального обслуговування (соціальних послуг). Важливим є відхід від категоріального підходу: перелік не визначає, які саме групи мають право на отримання тих чи інших послуг, що дозволяє більш гнучко реагувати на потреби осіб, груп та сімей у складних життєвих обставинах (у т.ч. точніше визначати вартість наданих послуг та розмір оплати), розробляючи адресний «пакет» послуг у кожному конкретному випадку для його ведення.

Важливим здобутком є те, що порядок визначає процедуру та умови

проведення атестації не лише соціальних працівників, а й інших фахівців, які здійснюють надання соціальних та реабілітаційних послуг, зайняті в установах і закладах, що надають такі послуги (Наказ Мінсоцполітики від 01.10.2012 р. № 612). Необхідним в сучасних умовах є розширення кола професіоналів та фахівців (фахівець із соціальної допомоги вдома, фахівець із соціальної роботи, соціальний працівник, психолог, інструктор з трудової адаптації, фахівець з фізичної реабілітації, реабілітолог, юрист), які можуть залучатися до надання соціальних послуг широкого спектру.

Методичні рекомендації визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці у соціальних послугах (Наказ Мінсоцполітики від 15.10.2012 р. № 648). Розвиток системи надання соціальних послуг передбачає наближення соціальних послуг до громадян, які знаходяться в складних життєвих обставинах на території громади. Це потребує не тільки повноважень в їх наданні, але і коштів з місцевого бюджету. Отже, розробка методики визначення потреб населення у соціальних послугах є важливим кроком на шляху підвищення ефективності системи соціального обслуговування. Критерії діяльності суб'єктів, що надають соціальні послуги (Постанова КМУ від 14.11.2012 р. № 1039) розроблені задля встановлення єдиних вимог до відповідних інституцій, незалежно від їх форми власності та господарювання. Позитивом є можливість залучати широке коло фахівців до надання соціальних послуг завдяки встановленню вимоги лише до виду та рівня їхньої освіти. Запропонований підхід збільшує кількість потенційних надавачів послуг, проте для суб'єктів, що надають соціальні послуги з кризового та екстреного втручання, со-

ціальної профілактики, критерієм є наявність автотранспортних засобів. Відповідно ж до Переліку соціальних послуг: а) кризове та екстрене втручання – це, крім надання невідкладної медичної допомоги, психологічна допомога (консультування, підтримка, діагностика, корекція, психотерапія, реабілітація); надання інформації з питань соціального захисту населення; допомога в організації взаємодії з іншими фахівцями та службами; представництво інтересів, корекція сімейних стосунків; допомога в отриманні безоплатної правової допомоги; організація надання притулку; б) соціальна профілактика – організація навчання та просвіти; довідкові послуги; розроблення та розповсюдження рекламно-інформаційних матеріалів щодо надання соціальних послуг.

Органи місцевого самоврядування розуміють, що тепер вони мають відповідальність за формування та наповнення власних бюджетів, тому прийматимуть відповідні організаційні та змістовні рішення. Про це сказав заступник Міністра регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства В'ячеслав Негода під час другого засідання постмоніторингової групи Конгресу місцевих і регіональних влад Ради Європи. За його словами, міжбюджетні відносини потребують суттєвої зміни підходів в роботі органів місцевого самоврядування, які вже відчули відповідальність за наповнення власних бюджетів, а не тільки за складання кошторисів, як це було раніше.

Перше засідання постмоніторингової групи відбулось у Києві 9-10 грудня 2014 р. і було зосереджено на виконанні рекомендації «передати повноваження адміністрацій у районах та областях виборним представникам для створення підпорядкованої

їм адміністрації». Представниками Конгресу та української влади була погоджена проміжна дорожня карта. Неохідно надавати соціальні послуги підвищуючи їхню якість через запровадження соціального замовлення членів громади.

Велика кількість управлінь, які за своїми положеннями працюють з різними категоріями клієнтів соціальної роботи, практичних послуг надати не можуть. У державних закладах затверджені нормативи щодо штату, кваліфікації соціальних працівників, робочих графіків тощо. Тим часом громадські організації можуть залучати грантові кошти й поєднувати два джерела фінансування для вирішення проблем.

Соціальні центри та спеціальні служби, уповноважені державою реалізувати соціальну політику шляхом проведення соціальної роботи з різними категоріями клієнтів. Соціальні центри належать до соціальних служб територіального охоплення, що дасть можливість: залучити спеціалістів певного профілю та необхідної кваліфікації; створити можливості для клієнтів певної територіальної одиниці користуватися послугами спеціалістів; чітко виокремити конкретні соціальні проблеми осіб, сімей і молоді певної громади та об'єднати її ресурси для їх вирішення; посилити відповідальність керівників та виконавців за кінцевий результат діяльності. Неурядові організації намагаються об'єднатися, обмінюватися ресурсами.

Неурядові та громадські організації соціального спрямування беруть курс на активну співпрацю з різними державними організаціями територіальної громади: загальноосвітніми закладами, соціальними службами різного типу, позашкільними установами. Перш за все, неурядові організації не завжди мають належне приміщення

для здійснення своєї діяльності, тому в рамках співпраці з державними організаціями вони можуть розгортати свою діяльність на їх території.

Співпраця з громадськими організаціями є також досить значущою для соціальних центрів. Досить часто в громадських організаціях є кошти для реалізації певних програм чи окремих заходів, але не завжди вони мають належний досвід в створенні окремих напрямів соціальної діяльності, тому звертаються за допомогою до фахівців соціальної сфери. Оскільки громадські організації орієнтовані на те, щоб надавати свої послуги достатній кількості клієнтів, вони зацікавлені розвивати свою активність. Можливість підвищити рівень професійної компетентності фахівців соціальної сфери шляхом участі у тренінгах, навчальних семінарах, конференціях, круглих столах, що проводять неурядові організації, впровадити в практику соціальної роботи, ініційовані громадськими організаціями, акумулювати ресурси державних і неурядових організацій з метою поліпшення соціального ефекту від різноманітних соціальних програм, які реалізують соціальні служби, апробувати нові моделі надання соціальних послуг різним групам клієнтів.

Соціальні центри можуть створюватися відповідними органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування, належати до сфери їх управління і підпорядковуються, відповідно, органу виконавчої влади чи виконавчому органу сільської, селищної, міської ради. Система соціальних центрів функціонує на державному, регіональному та місцевому рівнях.

При соціальних центрах мають діяти різні спеціалізовані формування:

- служба соціальної підтримки осіб, груп, сім'ї;
- служба для осіб, що повернулись із

місць позбавлення волі;

- служба по роботі з тимчасово переселеними особами;
- служба по роботі з військовослужбовцями;
- служба по роботі зі споживачами алкоголю, ін'єкційних наркотиків;
- мобільний консультаційний пункт соціальної роботи;
- школа волонтерів; студентська соціальна служба, при наявності навчального закладу;
- служба „Телефон довіри”; інформаційно-ресурсна служба; консультаційний пункт.

Соціальні центри, керуючись рекомендаціями Державної соціальної служби, свою роботу на місцях повинні організовувати за такими напрямками: раннє виявлення, облік, ведення банку даних та соціальний супровід осіб, груп, сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах; соціальний патронаж багатодітних сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах; підготовка до самостійного життя, соціальна адаптація, соціальний супровід дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; здійснення соціальної роботи, спрямованої на запобігання відмовам від новонароджених дітей, соціальна підтримка вагітних жінок та жінок з новонародженими дітьми; пошук, відбір, навчання та забезпечення соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу (ДБСТ); соціальна підтримка ВІЛ-інфікованих вагітних жінок, дітей, молоді та членів їх сімей. За три місяці 2015 року в Україні за даними Українського центру контролю за соціально небезпечними захворюваннями МОЗ України було зареєстровано 3 216 нових випадків ВІЛ-інфекції (з них 685 дітей до 14 років); здійснення соціально-психологічної реабілітації

дітей та молоді з функціональними обмеженнями; здійснення соціально-профілактичної роботи щодо запобігання правопорушенням та соціально небезпечних хвороб, в тому числі серед груп ризику, подолання їх наслідків, формування навичок здорового способу життя; надання соціальних послуг та здійснення соціального патронажу неповнолітніх та молоді, які перебувають або звільняються з місць позбавлення волі; з переселенцями; зі звільненими військовослужбовцями; розробка та поширення соціальної реклами.

Висновок

Отже основними формами соціальної роботи у соціальних центрах є: консультації; тренінги, лекторії, семінари, круглі столи, ігroteки, фестивалі, конференції, тематичні тижні, свята, конкурси, шоу-програми, виставки, екскурсії, інтерактивні театри, благодійні акції, клуби, ярмарки, використання методик коучингу. При можливості органами місцевого самоврядування окрім соціальних центрів можуть створювати центри: соціально-психологічної допомоги, соціальний гуртожиток, соціальний центр матері та дитини, соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями, для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді, а також має проводитись робота з реабілітації тимчасово переселеними особами та постраждалими від бойових дій.

Центри соціально-психологічної реабілітаційної допомоги - заклад, у якому надають соціальні послуги особам, які опинилися у складних життєвих обставинах, наша держава опинилась саме в таких умовах. Центри створює місцевий орган виконавчої влади та органами місцевого самоврядування. Основне завдання центрів - надання невідкладних психологічних,

соціально-побутових, соціально-реабілітаційних, соціально-педагогічних, соціально-медичних, соціально-економічних, інформаційних і юридичних послуг, послуг із працевлаштування осіб у складних життєвих обставинах для сприяння їх якнайшвидшому поверненню до нормальних умов життєдіяльності. До таких центрів, зокрема, приймають осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Прийняття осіб до центрів соціально-психологічної реабілітаційної допомоги здійснюють на підставі направлення за місцем проживання осіб, за клопотаннями органів місцевого самоврядування, неурядових та громадських організацій. Можливо використувати досвід Польщі, яка пройшла шлях становлення територіальних громад.

Група спеціалістів, яка працює в соціальному центрі (психолог, вихователь, соціальний педагог, соціальний працівник, медична сестра, юрист, тренер), розробляє індивідуальний план реабілітації, в якому дається характеристика причини виникнення складної життєвої ситуації, визначаються види необхідної допомоги та форми психокорекційної роботи. План індивідуальної реабілітації містить комплекс завдань та заходів щодо реабілітації з урахуванням вікових та особистісних особливостей, ступеня дезадаптації за такими напрямками: захист прав осіб та надання соціальної допомоги (вирішенні правових, в тому числі житлових проблем; здійсненні соціального патронажу); побутова реабілітація; організація медичного обстеження та, за необхідності, лікування; соціалізація та інтеграція в соціум (відновлення втрачених та встановлення нових соціальних зв'язків); психологічна реабілітація та корекція (подолання деформацій поведінки,

формування позитивної установки на навчання та працю, вирішення конфліктів з однолітками й дорослими); реабілітація у сфері навчальної діяль-

ності (заходи щодо включення дезадаптованої особи в систему навчання чи перекваліфікації).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Законодавчо-нормативна база соціальних послуг у Франції та Європейському Союзі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eu.prostir.ua/data?t=2&q=258452>
2. Закон України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» 2000 р., зі змінами 2012р.
3. Проект Закону України «Про місцеве самоврядування» http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=54569 3. Європейська соціальна хартія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_062
4. Тюптя Л.Т., Іванова І.Б. Соціальна робота: теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. –574 с.

СОЛОВЕЙ Л.С.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра англійської
філології,
Київський Університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ГРУПОЮ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Автором проаналізовано складові управління групою студентів на занятті з англійської мови. Розглянуто основні компоненти практичного заняття, визначено правила поведінки викладача на занятті з англійської мови. У статті описано три стилі керівництва студентами – авторитарний, демократичний і ліберальний. Проаналізовано моделі навчальної діяльності, визначено переваги кооперативного навчання. Наведено приклади застосування цього виду інтерактивної технології на заняттях.

Ключові слова : викладач-менеджер, управління групою, стиль управління, модель організації навчання, кооперативне навчання.

Автором проанализированы составные управления группой студентов на занятии английского языка. Рассмотрены основные компоненты практического занятия, определены основные правила поведения преподавателя на занятии. Описаны три стиля управления студентами – авторитарный, демократический и либеральный. Проанализированы модели учебной деятельности, определено, что наиболее эффективной является кооперативное обучение. Приведены примеры применения этого вида интерактивной технологии на занятиях.

Ключевые слова : преподаватель-менеджер, управление группой, составные, стиль управления, модель организации обучения, кооперативное обучение.

This paper presents a theoretical analysis of some elements of student group management in English class. Three components of the lesson such as: physical learning environment, task definition, establishing

classroom climate are under consideration. The role of management styles chosen by the lecturer in the class is emphasized. The most widespread management styles are depicted in the article: authoritative, democratic, liberal. It's noted that an important role in English class is played by the personality of the lecturer and his ability to organize effective learning. The interactive communicative method under consideration is based on arranging the students in various groupings, such as: lockstep, pair work, group work. The author analyses methodical and pedagogical aspects of these groupings. Some recommendations are given to the usage of the group (cooperative) teaching-learning activity model, the most effective one in English class. It is revealed that effective management in English class is provided by friendly learning environment, proper establishment of relations between the teacher and the students, flexible usage of different models of teaching activity.

Key words: *lecturer-manager, group management, management style, model of teaching organization, cooperative learning.*

Постановка проблеми. Сьогодні у суспільстві актуалізується усвідомлення того, що розв'язання проблем, які постають перед людством, залежить від стану освіти. Стає очевидним, що лише професіонали здатні забезпечити сталий розвиток суспільства, підтримку національно-культурних традицій та поглиблення контактів з іншими країнами. В Україні це завдання набуває особливої актуальності в системі професійної освіти. Адже інтеграційні процеси, які відбуваються сьогодні у світі, реформа політичних та економічних структур в українському суспільстві вимагають підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції, поєднувати високу культуру та глибокі фундаментальні знання з умінням працювати в колективі, приймати організаційні рішення на різних рівнях професійної діяльності. Якість освітніх послуг, в сучасних умовах демократизації суспільства, вимагає якісних змін в управ-

лінні навчальною діяльністю студентів ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями реформування вітчизняної освіти, керівництва і управління якістю підготовки вітчизняних фахівців займалися вітчизняні науковці і педагоги В.Андрущенко, М. Згуровський, В.Кремень, В. Луговий, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, М. Степко. Проблему забезпечення якості освітніх послуг, що надаються вітчизняними ВНЗ, у своїх наукових працях аналізують В.Гогунський, Г. Оборський, С. Савельєва, О. Цюк.

Різні аспекти управління навчальною діяльністю студентів стали предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних науковців Н. Крейдун, Н. Маєвської (психологічний аспект); О.Віхрової, М. Голубевої, С. Ратовської, М. Слюсаренко, I. Bell, T. Bush, C.Cardno, D. Middlewood (управління пізнавальною діяльністю студентів).

Одним із основних напрямів перебудови системи вищої освіти, який

буде сприяти поліпшенню якості підготовки спеціалістів, є удосконалення системи іншомовної підготовки майбутнього фахівця. Вважаємо, що уміле та ефективне управління групою студентів на практичних заняттях з іноземних мов сприятиме вирішенню цього завдання.

Відтак, **метою статті** є аналіз складових управління групою студентів, які забезпечують його ефективність на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Методи дослідження. При написанні статті автором використовувалися теоретичні методи дослідження, а саме аналіз і синтез, класифікація і узагальнення, конкретизація і абстрагування.

Виклад основного матеріалу. Успішний викладач вищої школи (далі ВНЗ) повинен бути гарним менеджером та організатором. Час та навчальні ресурси завжди обмежені, а завдання викладача – провести заняття економічно та ефективно. Для виконання такого завдання викладач повинен зосередитись на основних компонентах практичного заняття:

- навчальне середовище;
- формулювання завдань;
- організація навчальних відносин та діяльність на занятті [1, 32].

Важливою складовою ефективності проведення заняття є розуміння того, що управління групою повинно включати чуйне ставлення до студентів. Адже група студентів – це група особистостей, яку не можна просто механічно проінструктувати та організувати. Гарний викладач-менеджер завжди намагається розпочати своє заняття, створивши дружню атмосферу (цей етап називають *warming-up*), поступово і цілеспрямовано переходячи до основної частини заняття. Тактовність, увага до потреб студентів – мо-

гутне знаряддя гарного управління групою.

Створення навчального середовища. Зазвичай, викладач проводить практичне заняття за столом або ж біля дошки. Це створює певний бар'єр між ним та студентами, особливо це неприйнятно при навчанні іноземним мовам. Як свідчить власний досвід, перебороти цей бар'єр досить легко. Перш за все, необхідно перед початком заняття визначити, чи відповідає розміщення меблів (столів, парт та стільців) меті заняття. Невдале розміщення столів може стати на заваді і перешкоджати невимушеному спілкуванню студентів, або може зашкодити викладачу вільно пересуватись по аудиторії з метою контролювати роботу студентів у парах чи допомагати окремим студентам з індивідуальними завданнями. Креативний підхід до розміщення столів не створить таких проблем. На своїх заняттях ми спробували зі студентами різні стилі розміщення: звичайні «classroom» та «theatre», менш типові у ВНЗ, але не менш ефективні «board meeting», «horseshoe» і, навіть, «banqueting». Викладач повинен бути мобільним: рухатися по аудиторії, підходити та сидіти разом зі студентами, давати інструкції, приєднуватися до обговорення у міні-групах, тобто уникати звичайного учительського місця і намагатися бути ненав'язливим.

Формулювання завдань. Чіткі та точні інструкції іноземною мовою дуже важливі при управлінні групою студентів. Перш ніж розпочати певний вид роботи, необхідно дати студентам інструкції: що вони мають робити, як буде організована діяльність, чому вони мають це виконувати, особливо якщо мета цього виду роботи не очевидна. Це стосується, в першу чергу, ігор, в яких навчальна мета може бути

незрозумілою для студентів. Коли студенти усвідомлюють, що гра чи певне завдання мають навчальну мету, мотивація до вивчення зростає. Якщо студенти отримали нове для себе завдання, наприклад, вирішити проблему, бажано було б коротко продемонструвати, як виконувати цю вправу.

Перед студентами стоїть подвійне завдання: зрозуміти, що ви сказали і зрозуміти, як вони мають це виконати. Тому мова викладача повинна бути проста і легка для розуміння, адаптована до того мовного рівня, яким володіють студенти. Якщо рівень студентів «Beginner», «Elementary» чи «Pre-Intermediate», бажано використовувати показ: жести, певні сигнали, швидкі ескізи. Наприклад, такі сигнали для позначення загальних концептів: викладач показує своїм вказівним пальцем собі за спину – це означає, що студенту краще вжити минулий час у своєму мовленні; якщо викладач вказує пальцем вниз перед собою – студент повинен використати теперішній час; якщо вказує вперед – майбутній час.

Отже, викладач **не повинен бути занадто офіційним**. Офіційність та формальність спричиняють плутанину. Вживання наказового способу працює добре: студенти легко зрозуміють кореневу форму дієслова: “Ask the student next to you”, “Tell her about your job and duties”, “Listen carefully”, “Please, repeat what I said”, “Write the sentence down”.

Повинен пам’ятати про свою мову. На першому етапі роботи з новою групою студентів викладачу необхідно обмежувати вживання ідіом та фразових дієслів, які невідомі студентам. Фраза “Do this exercise” буде більш зрозумілою. Ніж “Tackle this exercise”. Проте, таке обмеження повинне бути тимчасовим, викладачу не має потреби постійно себе обмежувати у природному для нього способі самовираження.

увати у природному для нього способі самовираження.

Повинен бути стислим. Якщо викладачу необхідно дати довгі та детальні інструкції, бажано розбити їх на короткі етапи і дозволити студентам виконувати вправу крок за кроком, посилаючись на ситуації чи приклади, відомі студентам. Наприклад, при відпрацюванні умовного способу дії “If you were somebody, what would you do?”, скористайтесь ситуаціями, які легко уявити в межах іншомовної компетенції ваших студентів.

Організація навчальних відносин та діяльність на занятті. Роль викладача як менеджера варіюється від навчальної мети кожного етапу заняття і діяльності студентів. Варіативність та гнучкість – основні компоненти успіху практичного заняття. Комбінуючи стилі керівництва студентами на занятті та режими навчальної діяльності, педагог може ефективно досягти поставленої мети.

У вітчизняній та зарубіжній методичній літературі давно описано стилі управління, найбільш поширеними з яких є :

- авторитарний (директивний);
- демократичний (колегіальний);
- ліберальний (поступливий, вільний) [2; 3; 4; 5; 6].

Авторитарний стиль керівництва характеризується повним одноосібним прийняттям рішень. Керівний вплив педагога зводиться до наказової форми, а будь-які відхилення, неточності при виконанні таких завдань, прояв ініціативи і самостійності викликають реакцію у вигляді покарань, доган, позбавлення пільг тощо. Такий викладач детально і суворо контролює всю діяльність і поведінку студентів, але не з метою прояву допомоги їм, а з єдиним наміром – усе зробити для того, щоб виконати поставлене перед

ними завдання.

Демократичний або колегіальний стиль керівництва характеризується передачею викладачем частини своїх повноважень і функцій членам групи студентів. Для прийняття тих чи інших рішень педагог-демократ залучає весь колектив або актив групи, обговорюючи і узгоджуючи з ним усі пропозиції.

Обговорюючи питання, які стосуються діяльності колективу, викладач розвиває особисту ділову ініціативу і самостійність у своїх підлеглих, не переходячи тієї межі, за якою він може стати залежним. Колективно обговорюючи ті чи інші проблеми, педагог-демократ робить це не заради форми. Він дійсно бажає знати думку студентів, щоб врахувати її, приймаючи рішення. Разом з тим, відповідальні і термінові справи, які вимагають невідкладних дій, викладач виконує сам. У спілкуванні зі своїми студентами у викладача, який користується колегіальними методами управління, відсутній диктаторський тон, немає нервовості, роздратованості. Всі звертання виконуються ним у формі прохань, порад, рекомендацій. Контролюючи діяльність членів колективу, викладач намагається зосередити свій контроль на головному, не переходячи до дріб'язкової опіки.

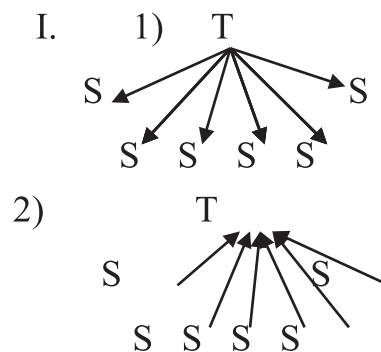
Ліберальний (поступливий, вільний) стиль керівництва характеризується мінімальним втручанням викладача у процес управління групою. Такий педагог перебуває ніби збоку від того, чим займаються всі студенти групи. Контроль за діяльністю підлеглих він здійснює час від часу, основне своє призначення бачить у постачанні студентів інформацією.

Вимоги, поради, рекомендації у спілкуванні зі студентами у педагога-ліберала відсутні, їх замінюють

прохання та вмовляння. Будь-які порушення дисципліни, невиконання завдання він приймає без критичної оцінки, тобто такий педагог байдужий до своєї управлінської діяльності.

Цілком очевидно, що роль педагога як менеджера змінюється разом з метою кожного етапу заняття і видом завдань, які виконують студенти. Різноманіття та гнучкість є основними компонентами навчальної діяльності.

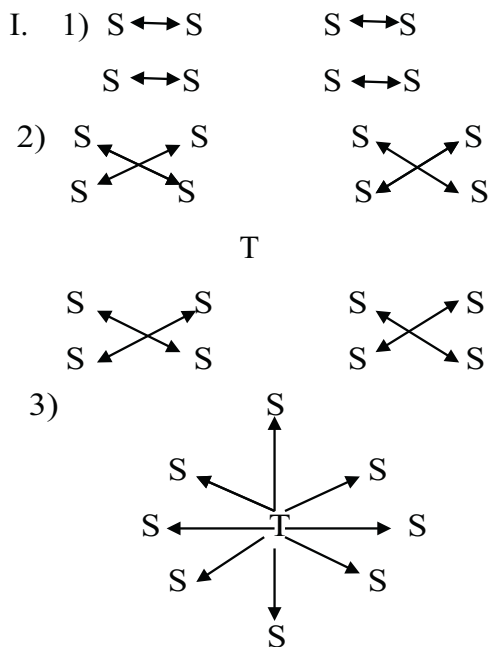
Моделі навчальної діяльності. Модель, зразок, якого притримується більшість викладачів, так званий «lockstep» (викладач намагається одночасно навчити усіх студентів певній структурі), є традиційним засобом навчання, ефективним, наприклад, при опрацюванні вимови нових слів:



Організуючи студентів по парах, викладач підвищує ефективність засвоєння нового матеріалу та закріплення вже вивченого. Така модель організації навчального процесу належить до інтерактивних технологій і названа О.Пометун, Л.Пироженко кооперативним навчанням.

«Кооперативна» (групова) навчальна діяльність – це модель організації навчання у малих групах учнів (у нашому випадку, студентів), об'єднаних спільною навчальною метою» [7, 26]. До групового (кооперативного) навчання можна віднести: роботу в па-

рах, ротаційні трійки, четвірки, всі студенти разом:



Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю, визначити ставлення (думку) партнера до того чи іншого питання, твердження і т.д.; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок теми, що вивчається тощо.

Групові форми роботи компенсують всі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. Вслід за О.Пометун, Л.Пироженко, автор підтримує ідею кооперативного навчання, яке за схемами (II. 1,2,3) схоже на групову форму роботи. Проте, передбачає не навчання однією людиною групи студентів, коли усі студенти групи працюють над одним завданням разом із наступним контролем результатів, а навчання у співпраці, коли викладач і студенти – рівноправні суб'єкти навчання. В

результаті організації навчальної діяльності за таких умов у групі створюється атмосфера постійної, активної, позитивної взаємодії усіх студентів, дієвого співробітництва викладача та студентів.

Ці технології передбачають гнучкий перехід від індивідуальних завдань до групових, кожний член групи робить унікальний внесок у спільні зусилля, проте, зусилля кожного студента потрібні та незамінні для успіху всієї групи. Для такої роботи за інтерактивними технологіями викладач повністю змінює свої особисті підходи до навчання. Тому для роботи за даною технологією викладачеві необхідна певна підготовка (дидактична, моральна), а студентам, як і педагогу, потрібно звикнути до них. Свою роботу викладачеві слід починати з простих інтерактивних технологій – робота в парах, малих групах – і переходити до більш складних. Коли у викладача і студентів з'явиться досвід подібної роботи, то заняття проходитимуть ефективніше, цікавіше, а підготовка до них не забиратиме багато часу.

Висновки. Все вищевикладене дає підстави для висновку, що ефективність управління групою на практичних заняттях з вивчення іноземної мови студентами ВНЗ забезпечується такими складовими: дружнє навчальне середовище, чіткість формулювання завдань, належна організація відносин на занятті, гнучкість використання моделей навчальної діяльності.

Перспективами подальших наукових розвідок можуть бути дослідження методичного забезпечення та використання педагогічних технологій, які уможливають гнучке використання викладачем різних моделей навчальної діяльності студентів на заняттях з іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Педагогічна майстерність: підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривоніс та ін. за ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища освіта, 2009. – 422 с.
2. Гін О.І. Прийоми педагогічної техніки / А.О. Гін. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. – 176 с.
3. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: уч.пособие / Ю.Г.Фокин. – М.: Академия, 2008. – 224 с.
4. Lindsay P. Teaching English Worldwide. A Practical Guide to Teaching English / P. Lindsay – Burlingame, California: Alta Book Center Publishers, 2000.– 405 p.
5. Magloff L. Types of Management Leadership Styles [Електронний ресурс]/ L.Magloff. – Режим доступу: [http://www. smallbusiness. chron.com/types-man-agement](http://www.smallbusiness.chron.com/types-management).
6. Benincasa R. 6 Leadership Styles, and When You Should Use Them [Електронний ресурс]/ R. Benincasa. – Режим доступу: [http://www. fastcompany. com/1838481/6-leadership-styles](http://www.fastcompany.com/1838481/6-leadership-styles).
7. Інтерактивні технології навчання: теорія і досвід: метод. посібник/ О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.

ШЕЛЕГ Л.С.,
кандидат політичних наук,
здобувач, кафедра
юридичної психології,
Національна академія
внутрішніх справ,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В ДІЯЛЬНІСТЬ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

У статті аргументована необхідність дотримання принципів здорового способу життя для працівників правоохоронних органів. Надані результати емпіричного вивчення ставлення працівників до означеної проблеми. Обґрунтований взаємозв'язок між способом життя та стресостійкістю особи. Представлені основні положення концепції збереження здоров'я особистості. Запропоновані рекомендації щодо ведення правоохоронцями здорового способу життя та збереження здоров'я.

Ключові слова: спосіб життя, стресостійкість, особистість, здоров'я, концепція.

В статье аргументирована необходимость следования принципам здорового образа жизни для сотрудников правоохранительных органов. Представлены результаты эмпирического изучения отношения сотрудников к данной проблеме. Обоснована взаимосвязь между образом жизни и стрессоустойчивостью личности. Освещены основные положения концепции сохранения здоровья личности. Предложены рекомендации относительно следования принципам здорового образа жизни и сохранения здоровья.

Ключевые слова: образ жизни, стрессоустойчивость, личность, здоровье, концепция.

The article argues the need to respect the principles of a healthy lifestyle for employees of law enforcement bodies. The relationship

between lifestyle and stress personality justified. The main provisions of the concept of preserving the health of individuals covered. Recommendations on adherence to the principles of a healthy lifestyle and preservation of health proposed. The author proves that exercise is a means of intensifying manifestations of stress – increased heart rate, rapid breathing, muscle tension, etc., which helps to minimize their impact on the body. Physical exercises have a positive effect on psychological health and professional motivation of law enforcement officers, in particular, they: 1) increase self-esteem through physical fitness and improvement in the feeling of his body; 2) increase the vitality and efficiency; 3) reduce anxiety and reduce depression etc.

Key words: *lifestyle, stress, personality, health, concept.*

На основі проведеного узагальнення наукових першоджерел вважаємо, що мотивацію на засвоєння принципів здорового способу життя у працівників правоохоронних органів доцільно будувати як систему ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонукань до збереження, відновлення і зміцнення свого здоров'я. Бажаним та специфічним для правоохоронця тут може виступати прагнення мати психофізичні сили не лише для самого себе, але й для захисту від беззаконня інших членів суспільства.

У зв'язку з цим, розглянемо, що саме може бути представлено як концепція збереження здоров'я особистості в діяльності правоохоронних органів. Ми адаптували наявні в наукових джерелах принципи здорового способу життя відносно специфіки професійної діяльності – як певні норми, дотримання яких сприяє збереженню здоров'я та професійному довголіттю.

1. *Загальноприйняті правила здорового способу життя та інтересу до збереження здоров'я* представлені: правильним харчуванням; відмовою від шкідливих звичок та від вживання речовин, що змінюють свідомість або шкодять здоров'ю (алкоголю, куріння, наркотичної або іншої залежності); повно-

цінним сном; чергуванням активного й пасивного відпочинку.

Як зазначає відомий фахівець у галузі управління стресом Д. Грінберг, взаємозв'язок між харчуванням, сном і станами психологічної напруженості – безумовний [1, с. 74-83]. Певні харчові речовини викликають стресоутворюючу реакцію, під впливом інших дія стресора зменшується, а психосоматичні розлади можуть загострюватися через дієтичні уподобання.

Паралельно з вищезазначеним, слід звернути увагу на необхідність збільшення фізичної активності, причому особливо це стосується фахівців, які значну частку робочого часу проводять у службових приміщеннях. Психологічне напруження та переживання стресу спричиняють у них відчуття фізичної втоми, між тим, рівень фізичної активності залишається недостатнім.

Прагнення до правильного харчування не повинне ставати додатковим стресогенним чинником через невиконані зобов'язання. Позитивне мислення в таких випадках передбачає: 1) уникнення нереальних цілей; 2) налаштування на успіх, а не на поразку; 3) уникнення слів-максималістів наказового ухилу («завжди», «ніколи» та ін.);

4) протиставлення негативним думкам раціональних тверджень.

При проведенні занять в системі службової та професійно-психологічної підготовки, а також під час індивідуальної роботи з працівниками важливо повідомляти їм про наявність зв'язку між харчовими речовинами та переживанням стресу. Зокрема, йдеться про так звані симпатоміметики (псевдостресори), що імітують стимуляцію симпатичної нервової системи завдяки підсиленню метаболізму (кава, чай, шоколад, нікотин та ін.). Цей процес провокує тривожність, оскільки під їх впливом зростає ритм серцевих скорочень і артеріальний тиск, підсилюється реагування нервової системи, відповідно, підвищується ймовірність виникнення стресової реакції.

Стан стресу залежить також від балансу вітамінів в організмі. Виділення кортизолу – гормону стресу потребує використання вітамінів. Тому при хронічному стресі може виникнути дефіцит вітамінів, що спричиняє занепокоєння, депресію, безсоння, м'язову слабкість та послаблення шлунку; знижує здатність людини адекватно реагувати на стрес. Таким чином, утворюється своєрідне «замкнене коло».

Ще одним стресовим «провокатором» є цукор. Вживання значної кількості цукру за короткий проміжок часу або ж пропуск чергової їжі та «заморювання» голоду цукром здатне спричинити стан гіпоглікемії, що супроводжується занепокоєнням, головним болем, запамороченням, тремтінням, тремором, страхом і дратівливістю. На цьому тлі стресори можуть викликати незвично інтенсивну стресову реакцію, а хронічний стрес – призводити до розвитку сахарного діабету.

2. *Загартування і тренування організму передбачає:*

- регулярні водні процедури не лише для особистої гігієни, але й для загартування (контрастний душ, тонізуючі «моржеві» купання тощо). Емпіричний досвід засвідчує, що це допомагає запобігти різним захворюванням, позитивно впливає не тільки на стан організму, але й на діяльність нервової та ендокринної системи;
- заняття фізичними вправами покращує стан здоров'я працівника ОВС та гармонізує його психосоматичний стан.

Фізичні вправи є способом активізації стресових проявів – підсиленого серцебиття, пришвидшеного дихання, м'язової напруги та ін., що дозволяє нівелювати їх вплив на організм. До того ж, вони переключають увагу зі стресорів на фізичне навантаження. На нашу думку, для правоохоронців більш прийнятними є вправи аеробічного циклу: вони не потребують спеціального обладнання та підготовленості, задіюють практично всі групи м'язів (ходьба, біг, стрибки через скакалку, їзда на велосипеді, плавання тощо). В медичному сенсі вони сприяють фізичній активації, в психосоматичному – нейтралізують стресові продукти, підвищують опірність організму та відволікають увагу від стресорів.

Регулярні вправи покращують фізичну форму, тобто здатність здійснювати певну роботу й залишати енергію для відновлення. Фізична форма складається з декількох компонентів [1]: 1) м'язова сила – абсолютний максимум сили, на який здатен той чи інший м'яз, максимум ваги, яку можна підняти за один раз; 2) м'язова витривалість – здатність до тривалого фізичного навантаження, обсяг роботи, котрий може бути виконаний понад норму; 3) витривалість кровоносної і дихальної систем – здатність циркулярної

системи (серця, легенів і кровоносних судів) поставлять кисень до м'язів і видаляти продукти розпаду м'язових скорочень; 4) гнучкість – здатність суглобів рухатися в максимальній амплітуді; 5) статура – співвідношення маси тіла (кістки та м'язи) до маси жиру; 6) спритність – здатність рухатися швидко і координовано.

Слід зазначити, що фізичні вправи позитивно впливають і на психологічне здоров'я та професійну мотивацію правоохоронців, зокрема, вони: 1) підвищують самооцінку за рахунок фізичної тренуваності та покращення відчуття свого тіла; 2) сприяють більш доброзичливому ставленню до людей; 3) підвищують життєвий тонус та працездатність; 4) зменшують тривожність та нейтралізують депресивні стани; 5) удосконалюють здатність керувати власним життям, внаслідок чого зникають ознаки стресової поведінки.

3. *Дотримання психогігієни* полягає в:

- відмові від негативної внутрішньої мови та травмуючих думок (про хвороби, нездужання, смерть тощо);
- відмові від віктимної поведінки, надмірної агресії та ін.

4. *Заняття улюбленою справою* – плідна праця як засіб обмінюватися енергією та інформацією з навколишнім середовищем.

На наш погляд, останній положення особливо важливе для правоохоронної діяльності. Перефразовуючи О. М. Леонтьєва [3, с. 74], наголосимо, що вважаємо діяльність, особливо таку насичену та необхідну суспільству як правоохоронна, такою, що надає особі відчуття цінності свого існування та статус повноцінного члена суспільства.

На основі викладеного можемо сформулювати один із основних принципів здорового способу життя:

для гармонійного розвитку в особи мають бути збалансовані всі системи її організму, фізичний розвиток та інтелектуальний потенціал. Цей принцип можна назвати *принципом рівноваги здорового способу життя*.

Регулярні фізичні вправи та збалансоване харчування дозволяють адаптувати психосоматичний статус працівника до щоденних інтенсивних навантажень на робочому місці. Особа отримує можливість збільшити свою життєву енергію і працездатність. Таким чином досягається загальна фізична підготовленість організму: витривалість серцево-судинної системи, гнучкість, м'язова стійкість, сила, потужність, розвиненість почуття рівноваги, хороша координація рухів, швидкість реакції.

На протигагу зазначеному, відсутність дієвого прагнення дотримуватися принципів здорового способу життя та відмова від фізичних навантажень прискорює процес старіння організму та небажано позначається на загальному психосоматичному стані особи. Зокрема, з віком в організмі спостерігається: поступове погіршення серцево-судинної діяльності; зниження окислювально-відновних процесів; накопичення дефіциту кисню та інших важливих для організму поживних речовин.

Як наслідок, порушується сон, підвищується потреба в їжі, що, в свою чергу, викликає надмірну вагу тіла; погіршуються такі важливі життєві показники як імунітет, стійкість до стресових ситуацій, витривалість і працездатність, накопичується втома і хворобливі стани, що поступово трансформуються в хронічні форми. В сукупності це призводить до загального скорочення тривалості життя.

Для з'ясування ступеня прихильності правоохоронців до здорового

способу життя нами проведене експрес-опитування 275 осіб за наступними запитаннями:

- чи дотримуетесь Ви здорового способу життя;
- що Вам заважає вести активний спосіб життя.

Зауважимо, що відповіді респондентів викликають деякі сумніви через усвідомлене чи неусвідомлене бажання виглядати здоровими, відповідно, більш соціально бажаними. Між тим, отримані результати доволі цікаві й, вважаємо, можуть бути прийняті до уваги:

- 49,4% опитаних стверджують, що ведуть відносно здоровий спосіб життя, слідкують за їжею та фізичною формою тіла, проте інколи вживають спиртні напої та палять цигарки;
- 37,5% опитаних висловлюють доволі слабкий інтерес до оздоровчих процедур, збалансованої їжі та фізкультури, мають шкідливі звички;
- 13,1% вказали, що не палять взагалі, дуже рідко вживають спиртні напої, проте регулярно займаються фізичними тренуваннями, схильні до здорового харчування та саморозвитку як особистості та фахівця своєї справи.

На наш погляд, ці результати доволі невтішні. Ми вважаємо, що правоохоронці повинні бути певним стандартом для суспільства, носіями законності та правопорядку, а їх психофізичне здоров'я та психосоматичний статус – взірцем для інших. Між тим, пояснення, які опитані давали на друге запитання, засвідчують, що самі вони не вважають свою психофізичну форму та здоровий спосіб життя невід'ємною характеристикою особистості фахівця.

Зокрема, опитані перших двох категорій посилялися на наступні обста-

вини:

- ненормований робочий день та виснажливий характер роботи не дозволяють виділити час для заняття фізичними вправами;
- вільний час, коли він знаходиться, більш важливо приділити сім'ї та домашнім справам;
- дотримання збалансованої дієти потребує часу та коштів, тому доводиться їсти те, що доступне, аби вгамувати голод;
- дотримання здорового способу життя у нашому суспільстві не є пріоритетним;
- фізичні та психологічні навантаження є складовою виконання професійних обов'язків, тому вільний час краще використати для відпочинку.

Отже, основним чинником дотримання здорового способу життя правоохоронцями є відповідна мотивація, попри наявні об'єктивні та суб'єктивні перепони. Мотивація на самооздоровлення пов'язана з такими особистісними характеристиками, як: адекватна самооцінка, позитивне самовизначення, домінування соціальних цінностей, спрямованість на справу, креативність, соціальна адаптованість, саморегуляція [4, с. 224]. Проте рівень такої мотивації у працівників доволі низький, а якісний зміст їх спрямованості та властивостей особистості потребує певної корекції.

Можемо стверджувати, що усвідомлення важливості збереження власного здоров'я серед працівників правоохоронних органів знаходиться на недостатньому рівні розвитку. Такий висновок засвідчує необхідність визначення відповідних психокорекційних рекомендацій, сформульованих із урахуванням особливостей професійної діяльності та особливостей ставлення до гармонійності та цілісності психо-

соматичного статусу. Ми узагальнили найважливіші положення стосовно здорового способу життя, наявні в наукових першоджерелах, та об'єднали їх у «Рекомендації щодо ведення здорового способу життя та збереження здоров'я». Такі рекомендації допоможуть розширити уявлення правоохоронців про свої можливості, спонукають їх до більш повного розкриття свого творчого потенціалу як особистості та професіонала. Окрім цього, виконання пропонованих рекомендацій, сподіваємося, має потенціал стосовно:

- появи впевненості у перевагах дотримання здорового способу життя;
- формування системи переконань і ціннісних орієнтацій на збереження здоров'я;
- бажання покращити своє здоров'я, вдосконалитися як особистість та фахівець;
- формування уявлення про себе як про здорову особистість;
- дотримання здорового способу життя та розвитку мотивації збереження здоров'я інших людей;
- зростання прагнення до саморозвитку та самовдосконалення;
- зникнення або зменшення симптомів тривожності, що детермінують або є супутніми формуванню психосоматичних розладів.

Основними положеннями запропонованих рекомендацій є наступні.

I. Необхідність постійно підтримувати баланс тіла і розуму.

Важливо усвідомлювати, що особистість є складно структурованою цілісною та несуперечливою системою, тому фізичне здоров'я безпосередньо залежить від здоров'я ментального. Дотримання режиму та правил збалансованого харчування, посильні фізичні навантаження, регулярні м'язові тренування, відмова від шкідливих

звичок забезпечує психологічну рівновагу особистості, її самопочуття як здорової, витривалої та повної сил особи, є важливим засобом профілактики психосоматичних захворювань. Це дозволить запропонувати суспільству образ правоохоронця як успішної, повної енергії, оптимістичної та бадьорої, незалежно від віку, особи.

Баланс розвитку фізичних та психологічних потенціалів особи стимулює фізіологічні процеси в організмі й підвищує його тонус. За таких умов при виконанні професійної діяльності працівник стає більш упевненим, його здатність до швидкого та адекватного реагування на ситуацію зростає, а стійкість та якість антистресорних фізіологічних реакцій – збільшується.

II. Обов'язкові фізичні тренування – як цілеспрямована рухова діяльність, спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичного потенціалу високого рівня фізичної підготовки для ефективної реалізації професійних завдань із урахуванням особистісної мотивації і соціальних потреб.

Не потребує додаткових аргументів благотворний вплив рухової активності на рівень обмінних процесів організму людини, функції її внутрішніх органів, обсяг м'язової тканини, збільшення життєвої ємності легень, стан серцево-судинної системи. Позитивні показники за цими характеристиками є необхідними для повноцінної функціонування фахівця.

Окрім того, раціональна фізична активність сприяє:

- збільшенню потужності і стабільності механізму загальної адаптації за рахунок вдосконалення реагування з боку центральної нервової системи;
- відновлювальним процесам щодо підтримання стану здоров'я та працездатності особи на високому рівні.

Це особливо важливо через те, що після 25-ти річного віку максимальне споживання кисню людиною знижується кожні 10 років на 8%, що обумовлено, переважно, обмеженням фізичної активності. У фізично активних людей цей показник може обмежитися 4%, тобто гальмуються процеси старіння [2].

Також, для правоохоронців корисним є регулярне культивування методів підтримки свого організму за допомогою фізичної культури із метою суто медичної профілактики. Як вже зазначалося, під час виконання службових обов'язків вони вступають у безпосередній, в тому числі – фізичний, контакт із особами, які належать до «групи ризику» стосовно наявності у них інфекційних та інших небезпечних хвороб. Профілактичні заходи у вигляді загартовування організму дозволяють мінімізувати шкоду від таких контактів.

З іншого боку, доцільно враховувати й психологічний аспект питання рухової активності правоохоронця: свідомо рухова активність оздоровчого характеру є неспецифічним різновидом діяльності людини, тому необхідність контролю за цим процесом задіює багато уваги та ресурсів нервової системи, що через активізацію уваги до оздоровчої сфери життя, само по собі, чинить позитивний вплив.

III. *Формування потенціалу соціально-підтримуючого здоровий спосіб життя середовища за допомогою психолого-соціального супроводження професійної діяльності.*

Зокрема, йдеться про формування засобами ЗМІ бажаних цінностей суспільства: забезпечення добробуту, нормального розвитку всіх членів громади, взаємодопомоги та підтримки. На наш погляд, правоохоронні структури, як соціальний інститут, воло-

діють низкою переваг для організації активної психопрофілактики:

- оскільки працівники знаходяться у межах своїх структурних підрозділів впродовж тривалого часу, їм можна запропонувати виконувати фізичні вправи та відмовитися від паління цигарок в процесі роботи. Досягнуті успіхи документально фіксувати та належним чином заохочувати;
- практичні психологи правоохоронних органів є кваліфікованими фахівцями, які здатні надавати допомогу правоохоронцям не тільки при вирішенні професійних завдань (мотивувати, вчити рефлексії та релаксації між етапами виконання роботи), але й сприяти підвищенню рівня домагань, формуванню цінностей здорового способу життя тощо;
- існує можливість активного залучення централізованих директив керівництва та задіяння ресурсів матеріально-технічної бази;
- можливий розвиток системи соціального партнерства в інтересах суспільства та ін.

На нашу думку, кваліфіковане психолого-соціальне супроводження професійної діяльності з метою створення зберігаючого середовища є вкрай доцільним кроком. В якості таких критеріїв його ефективності слід використовувати об'єктивні та суб'єктивні показники: офіційні результати професійної діяльності (стан громадського порядку на обслуговуваній території, кількість та якість проведених профілактичних заходів, кількість розкритих та розслідуваних злочинів та ін.); самопочуття до/під час/після реалізації службових завдань.

IV. *Адресна оздоровча робота.*

При виборі конкретної профілактичної програми необхідно враховува-

ти й вік, стать, культурний розвиток й соціально-економічний статус працівника, на якого спрямовані корекційні заходи. Чинити такий психологічний вплив доцільно, реалізуючи наступні стратегії: робота у визначеному оздоровчому напрямі з окремим працівником; групові психологічні тренінги; тренінги з запрошенням членів родини.

Кожен із означених підходів має свої специфічні особливості: форми, методи, тривалість, орієнтовний результат роботи. Тому найбільш доцільно запроваджувати профілактичні програми засвоєння та закріплення принципів здорового способу життя в межах структурних підрозділів правоохоронних органів.

Концепція збереження здоров'я та дотримання принципів здорового способу життя, на нашу думку, є здоров'язберігаючим механізмом поведінки особи, що передбачає послідовну систему активних дій усіх учасників процесу, спрямованого на:

- створення здорового середовища для формування таких життєвих навичок, які призводять до збереження, зміцнення й відтворення здоров'я;
- орієнтування на розвиток мотивації збереження здоров'я: розвиток духовно, психічно, фізично і соціально здорової особистості.

V. Протидія алкоголізації працівників правоохоронних органів.

Незважаючи на те, що вживання спиртних напоїв на робочому місці вважається грубим порушенням службової дисципліни, понад третина всіх правопорушень працівників припадає на тих, хто вживав спиртні напої. Цей різновид девіантної поведінки спричиняє також низьку ефективність діяльності, неналежне виконання професійних обов'язків, нетолерантне

ставлення до громадян та інші негативні явища.

Тому розвиток у правоохоронців мотивації на дотримання принципів здорового способу життя у контексті боротьби з надмірним вживанням алкоголю можливий завдяки: достатній поінформованості щодо особливостей побутового п'янства та алкоголізму; закладанню засад свідомого, сумлінного виконання законів України, яке спирається на прагнення зміцнювати як службову дисципліну, так і громадський порядок в суспільстві, що і нетверезому стані неможливо; відмові від порушень робочого режиму через те, що окрім іншого, це призводить до вживання алкоголю як засобу «зняття страху»; виявленні та усуненні (за можливості) всіх причин, що породжують вживання алкоголю; пропаганді дотримання здорового способу життя як у підрозділах, так і в позаробочий час; індивідуальній роботі з особовим складом, врахуванні при цьому індивідуальних особливостей працівників, їх настроїв, звичок, потреб, запитів, взаємовідносин у колективі; використанні з профілактичною метою загальних зборів, атестацій, звітів самих працівників щодо порушеної проблематики, тощо; ретельному плануванні роботи по вдосконаленню трудових процесів; організації дозвілля; вивченню, узагальненню та розповсюдженню передового досвіду ведення здорового способу життя правоохоронцями в інших країнах; практичному контролю та перевірці виконання поставлених завдань.

Досягти успіху у виконанні пропонованих нами рекомендацій можливо лише при *створенні відповідних умов* для цього, якими є сукупність супутніх чинників: формування адекватної самооцінки власного здоров'я та позитивного самосприйняття право-

охоронців, які ведуть здоровий спосіб життя на протигагу нібито «традиційній» практиці шкідливих звичок; подолання психологічних захистів та бар'єрів щодо відмови від групових оман про образ «справжніх чоловіків»; формування системи знань, умінь та

навичок як базису для розвитку мотивації збереження здоров'я; формування системи переконань і ціннісних орієнтацій стосовно здорового способу життя; сприяння самоактуалізації як основній передумові розвитку мотивації збереження здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гринберг Дж. *Управление стрессом* / Гринберг Дж.; [пер. с англ. Л. Гительман, М. Потапова; 7-е изд.]. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
2. Зеркалов Д. В. *Проблеми екології сталого розвитку* / Зеркалов Д. В. – К. : Основа, 2013. – 432 с.
3. Леонтьев А. Н. *Деятельность, сознание, личность* / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Супрун Д. М. *Розвиток мотивації збереження здоров'я у працівників органів внутрішніх справ* / Д. М. Супрун // *Юридична психологія та педагогіка*. – 2011. – № 1. – С. 220-229

ЯШНИК С.В.,
кандидат педагогічних
наук, доцент, кафедра
соціальної роботи та
психології, Національний
університет біоресурсів та
природокористування України,
м. Київ

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовується необхідність запровадження гендерного підходу у процесі професійної підготовки фахівців до управлінської діяльності. Аналізується гендерна компетентність фахівців, яка передбачає формування егалітарної свідомості, вільної від гендерних стереотипів і відповідальності за свої міжособистісні взаємини в соціумі. Аналізується потенціал вищих навчальних закладів як інститутів соціалізації (зокрема й гендерної), які повинні бути центрами формування гендерної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: гендер, гендерний підхід, статеворольовий підхід, гендерна компетентність.

В статье обосновывается необходимость внедрения гендерного подхода в процессе профессиональной подготовки специалистов к управленческой деятельности. Анализируется гендерная компетентность специалистов, которая предусматривает формирование эгалитарного сознания, свободного от гендерных стереотипов и ответственности за свои межличностные взаимоотношения в социуме. Анализируется потенциал высших учебных заведений как институтов социализации (в том числе гендерной), которые должны быть центрами формирования гендерной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, полоролевой подход, гендерная компетентность.

Grounds the need of implementing of gender approach to development and evaluation of organization activities, that helps democratic worthes development, justice and responsible civil society, that provides consideration of all social, economical and cultural differences, that appears between mela and female to create the conditions to maximize their potential. Analyzed gender competence of the professionals, that can be estimated using the level of skills system formation, about gender approach which are used in management activities. This provides creation of conditions for elitary consiousness development, which will be free from gender stereotypes and for it's connections in society. Points on the need of gender competence development for future specialists development, during their professional training to management activities. Analyzed potential of higher education institutions as the institutes of socialization (gender too), which must be the centres of gender competence for future professionals forming. Negleting the questions of gender problems does not allow nowadays youth to widely sum up processes that are in the society, thus given problems in realization of potential opportunities of gender-role behavior in professional practice.

Key words: gender, gender approach, gender-role approach, gender competence.

Заявність соціальної стратифікації в сучасному українському суспільстві, зумовленої різницею виконуваних соціальних функцій чоловіків та жінок і відповідних гендерних ролях, актуалізує необхідність перегляду традиційних підходів до управлінської діяльності.

Одним з базових вимірів соціальної структури суспільства є гендер – змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої й жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та стосунків чоловіків та жінок, набутих ними як особистостей в процесі соціалізації, які визначаються соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом буття й фіксують уяв-

лення про жінку та чоловіка залежно від їх статі.

Статусні характеристики чоловіків і жінок встановлюють гендерні стереотипи на основі яких конструюються гендерні відмінності в професійній сфері, що негативно позначається на самореалізації та виступає перешкодою професійного становлення фахівців.

Розуміння принципової важливості використання гендерного підходу до управлінської діяльності в даний час не просто є бажаним, а й необхідним.

Питаннями гендерних відносин у сфері праці як значимого контексту професіоналізму займалися М. Баскакова, І. Грошев, Є. Груздева, А. Жуплев, Є. Комаров, І. Калабіхіна, М. Малишева, Л. Ржаніцина, Н. Рімашевський, І. Тартаковська, А. Харчев,

З. Хоткіна, Є. Чертіхіна та ін. У повсякденній свідомості існують досить стійкі уявлення про поділ професійних занять за ознакою статі (І. Козина, 2002). Гендерні відмінності в стилях управління є одним з найбільш дискусійних питань (М. Ревіна, 2001): деякі автори (Дж. Роузнер, Р. Айслер, Е. Кріттенден) переконані в існуванні особливого, «жіночого» стилю управління, більш гнучкого, орієнтованого на мінливу соціальну ситуацію, інші стверджують (С. Епштейн), що не можна простежити наявності чіткої гендерної специфіки в моделях управління: серед керівників зустрічаються як жінки, орієнтовані на «діловий» стиль, так і чоловіки, які віддають перевагу «перетворювальній» моделі. Поведінка керівника в більшій мірі визначається конкретною ситуацією управління, а не його належністю до тієї чи іншої статі (Є. Ільїн, 2006). Гендерна поведінка відповідає реальному «програванню» прийнятих на себе кожною статтю сукупності гендерних ролей, великий вплив мають і конкретні соціальні ситуації (гендерна стратифікація, гендерна асиметрія), традиції і норми суспільства (гендерні стереотипи). Гендерний статус виступає як один з конституючих елементів соціальної ієрархії і системи розподілу влади, престижу і власності, поряд з етнічною і класовою належністю (Л. Репіна, 2001). Оскільки гендерні моделі «конструюються» суспільством, відтворення гендерної свідомості підтримує сформовані системи відносин панування і підпорядкування, розподіл праці за гендерною ознакою (Т. Бендас, І. Кон, Ш. Берн, Д. Мід та ін.) [3].

Метою дослідження є обґрунтування необхідності формування гендерної компетентності майбутніх фахівців, впровадження у вітчизняну

освіту гендерного підходу як одного з основних методологічних орієнтирів формування управлінської компетентності.

Ю. Матюшина гендерний підхід вважає загальнонауковим оскільки він має універсальний характер, застосовується у різних галузях наукових знань щодо вивчення різних об'єктів і процесів. Під гендерним підходом вчена пропонує розуміти методологію пізнання життєдіяльності суспільства, основою якої є врахування соціальних особливостей індивідів (чоловіків або / і жінок) у нерозривному зв'язку з біологічними. Гендерний підхід заснований на ідеї, що важливі не біологічні чи фізичні відмінності між чоловіками і жінками, а те культурне і соціальне значення, яке надає їм суспільство. СENS гендерного підходу полягає у показі не тільки культурно детермінованих відмінностей між статями, а й того, як культурне конструювання цих відмінностей позначається на соціальному статусі гендерних груп: становище на ринку праці, можливості у сфері політики, освіти та ін. Гендерний підхід можна застосовувати в декількох напрямках: як дослідницький в галузі управління персоналом для виявлення основних проблем; у напрямках вдосконалення системи мотивації; встановлення найбільш сприятливого клімату в трудових колективах для підвищення ефективності праці тощо [9].

Інтеграція гендерного підходу – це представленість як жіночого, так і чоловічого досвіду в процесі створення і реалізації, моніторингу та оцінки будь-яких програм і проектів таким чином, щоб враховувалися потреби і чоловіків, і жінок і не відтворювалася соціальна нерівність. Цей підхід зміщує фокус уваги з жінок, як цільової групи, на гендерну рівність як мету

(Є. Мінченя, 2004). Гендерний аналіз є процесом оцінки різного впливу, що чиниться на жінок і чоловіків, пропонування або існуючих програм, законодавства, державних курсів політики в усіх сферах життя суспільства і держави (Н. Шведова, 2003). Це означає збір якісної інформації, розуміння гендерних тенденцій в економіці і суспільстві, використання цих знань і розуміння для виявлення потенційних проблем і пошуку рішень у щоденній роботі [3].

Г. Вержибок вважає гендерну інтеграцію одним із інноваційних підходів до розробки та оцінки діяльності організацій, що сприяють розвитку демократичних цінностей, справедливого і відповідального громадянського суспільства, передбачає врахування всіх соціальних, економічних і культурних відмінностей, що існують у суспільстві між чоловіками і жінками, для створення умов, в яких їх людський потенціал міг би бути реалізований максимально ефективно, це

стратегія інституційної перетворень. Необхідністю стає свідоме формування особистісної (у тому числі гендерної) та соціальної компетентності керівника, побудова іншої системи управлінських відносин виходячи з позицій нової свідомості, перегляду значущості понять сили та ієрархії, заміни їх поняттями співробітництва на основі вдосконалення особистості [2, с.166].

За твердженням Н. Боритко, гендерний підхід ґрунтується на ідеї діалогічної взаємодії представників чоловічої і жіночої статі – визнання їх рівноцінними суб'єктами міжособистісної взаємодії. Отже можна говорити, що гендерний підхід носить як формуючий, так і спільно розвиваючий характер, при якому кожен самореалізується, саморозвивається, самостверджується, взаємодіючи з людьми іншої статі. Зустріч із «іншим», видається ще й як зустріч із людиною, яка володіє іншим світосприйняттям, іншим світовідчуттям [1, с. 36].

Таблиця 1

Розходження основних характеристик гендерного та статево-рольового підходів

Гендерний підхід	Статево-рольовий підхід
Орієнтація на нейтралізацію та пом'якшення розходжень між протилежними статями, виховання у душі вільного вибору гендерної ідентичності, відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка й жінки; заохочення видів діяльності, зумовлених інтересами особистості, а не статевою сегрегацією праці; тенденція до розмивання у суспільстві культурно сформованих гендерних схем	Орієнтація на підкреслене розходження між протилежними статями, виховання у душі «твердого розподілу» статевої ролі і визначення гендерної ідентичності залежно від біологічної статі, «особливе призначення» чоловіків і жінок у суспільстві; статево-рольовий розподіл праці; вибір паттернів поведінки відповідно до статевої належності індивідів; наявність культурно сформованих патріархальних гендерних схем

Впровадження гендерного підходу слід розуміти як розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, вивільнення мислення особистості від статево-рольових стереотипів. Відповідно до гендерного підходу, відмінності в поведінці та сприйнятті чоловіків і жінок визначається не так їх фізіологічними особливостями, як вихованням на основі поширених у даній культурі уявлень про сутність чоловічого та жіночого [10].

Таке розуміння статі передбачає критичне ставлення до статевих стереотипів, дискримінації й визначає принципово новий підхід, де значна увага повинна звертатися на гендерні аспекти. Розходження основних характеристик гендерного та статево-рольового підходів подано в табл. 1 [6].

Погляд на всі прояви життя через призму гендерних цінностей і відповідним цим цінностям потреб, інтересів і форм діяльності складає гендерну культуру. Вона не може існувати в умовах верховенства патріархальних цінностей, які дозволяють пригнічення однієї соціальної спільності стосовно іншої. Гендерна культура передбачає гармонізацію взаємин чоловіків і жінок у суспільстві, відображає прагнення суспільства до вирівнювання їх статусів [13].

О. Сверхун розглядає три основні установки щодо гендерного підходу в професійній діяльності:

1. У професійній діяльності стать людини не має значення. Прихильники такої позиції хочуть бачити більше жінок серед співробітників усіх рівнів. Вони в переважно схвалюють ініціативу відділу кадрів щодо полегшення жінкам доступу до керівних посад чи квотування керівних посад для жінок.

2. Усвідомлене ставлення до статі.

Відмінності між чоловіками і жінками значні, це повинно враховуватися в щоденній практиці управління і при просуванні співробітників по службі. Керівники – прихильники подібного підходу, схильні просувати жінок тільки в типових для них сферах діяльності та підтримувати ініціативи, спрямовані на задоволення в потреб жінок (неповний робочий день, вільний графік, повернення після декретної відпустки на ту ж посаду тощо).

3. Що очікуємо, те і отримуємо (реальність створюється стереотипами). Статеві відмінності в рамках цього підходу – поняття фізіологічне і на рівні психології незначне. У ролі керівників чоловіки і жінки мало відрізняються один від одного, але гендерні стереотипи створюють бар'єри. Наприклад, через упереджене ставлення, жінок-керівників у суспільстві менше, ніж чоловіків. Прихильники цього погляду можуть просувати представниць слабкої статі в нетрадиційних для них видах діяльності, наприклад ініціювати програми квотування жінок – керівників проектів. У компаніях, що йдуть по такому шляху, будуть намагатися навчати жінок типово чоловічим формам поведінки, наприклад жорстким й агресивним переговорним стратегіям [11].

Зазначимо, що вищі навчальні заклади як інститути соціалізації (зокрема й гендерної), могли б стати своєрідними центрами формування гендерної компетентності майбутніх фахівців. Неврахування питань гендерної проблематики не дозволяє сучасній молоді всебічно оцінити процеси, які відбуваються у суспільстві, тим самим заважає реалізації потенційних можливостей статево-рольової поведінки в професійній діяльності. Відтак вважаємо за потрібне наголосити на необхідності формування гендерної

компетентності майбутніх фахівців.

Гендерна компетентність як професійно-особистісна якість (С. Коробкова, Т. Машихіна, Н. Роговська, Л. Столярчук та ін.), передбачає здатність до виявлення проявів і перешкоду гендерній нерівності і домінування у спілкуванні, звернена до внутрішнього світу майбутнього фахівця, розвитку здатності до спілкування із представниками різних статей, заснованій на взаємній довірі, психологізації і інтимізації «гендерних взаємин з акцентом на взаєморозуміння» [4].

І. Клецина, О. Прохорова гендерну компетентність визначають як характеристики особистості, що дозволяє їй «адекватно розпізнавати і реагувати на ситуації гендерної нерівності», завдяки чому досягається ефективність у сфері гендерних відносин [8, с.39].

На думку І. Захарова гендерна компетентність відноситься до числа «базових компетентностей», їй властиві такі характеристики, як «багатофункціональність, міждисциплінарність, багатовимірність, і ... різні особистісні якості, інтелектуальні здібності, комунікативні уміння особистості, пов'язані з її гендерної культурою» [7, с. 10-11].

А. Сухоруков виділяє комунікативно-гендерну компетентність як професійно особистісну якість, необхідну майбутньому фахівцю.

Вчений вважає, що комунікативно-гендерна компетентність майбутнього фахівця – одна з найважливіших компетентностей у загальній професійній компетентності, професійно-особистісне динамічне утворення, що характеризується здатністю до виявлення та обліку психофізіологічних, соціокультурних особливостей представників чоловічої і жіночої статі при організації успішної гендерної взаємодії, вміння не допускати ситуації гендерної

нерівності (сексизму); гендерна взаємодія буде розглядатися як взаємна дія комунікантів, дотримання гендерної рівності при врахуванні відмінностей, рівноцінне спілкування на основі діалогу гендерних культур, як взаємодоповнюючі дії співробітництва, що характеризуються взаємопізнанням, взаєморозумінням, рівноцінними довірливими взаєминами тощо.

Основними характеристиками комунікативно-гендерної компетентності вчений вважає такі:

1) здатність розпізнавати і враховувати психофізіологічні гендерні особливості в організації результативної комунікативно-гендерної взаємодії у професійному та міжособистісному спілкуванні;

2) культуровідповідні установки, суб'єктно-ціннісне ставлення до соціокультурних особливостей чоловіків і жінок у створенні комфортної комунікативно-гендерної взаємодії у професійному та міжособистісному спілкуванні;

3) суб'єктна егалітарна позиція особистості як представника чоловічої / жіночої статі, що дає можливість врахувати очікування колективу у створенні успішної гендерної взаємодії у професійному та міжособистісному спілкуванні;

4) здатність до розпізнавання і синтезу психофізіологічних, соціокультурних гендерних особливостей людей у прогнозуванні та конструюванні гендерної взаємодії у професійному та міжособистісному спілкуванні [12, с.52-55].

Формування гендерної компетентності у соціальній та професійній сферах повинно вибудовуватись на основі поетапного розвитку системи гендерних знань, умінь аналізу явищ і ситуацій, відпрацювання навичок гендерно-компетентної поведінки. Впро-

вадити в практику суспільства поняття гендерної політики, яка є засобом соціального моделювання не тільки взаємин між статями, але і в цілому соціальних відносин, досить важко. Необхідно коректувати суспільну свідомість і вибудовувати нову гендерну ідеологію через розвиток гендерної конгруентності як гармонійності свідомості і поведінки на основі діалогу і співпраці. Прояв повноцінних толерантних взаємовідносин можливо тільки в розвиненому суспільстві – «суспільстві соціальної довіри» (Л. Почебут) [3].

Формування гендерної компетентності пов'язане із гендерним вихованням, під яким розуміють цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведінки, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством залежно від їх біологічної статі.

Метою гендерного виховання є створення умов для формування егалітарної свідомості, вільної від гендерних стереотипів і відповідальної за свої міжособистісні взаємини в соціумі [10].

Застосування гендерного підходу у формуванні гармонійно розвинутої особистості пропонує новий спосіб пізнання дійсності, у якому відсутня нерівність та ієрархія «чоловічого» й «жіночого».

Недостатній рівень розвитку гендерної компетентності дає можливість дійти висновку [6], що студенти схильні демонструвати домінування патріархальних стереотипів, яке засвідчує визнання за чоловіком вищого соціального статусу. Переважно юнаки не схильні визнавати статусну рівність, що суперечить ідеям рівних можливостей у всіх сферах. Це проявляється

як у пріоритеті цінностей (кар'єра, самореалізація, роль захисника та годувальника, позиція у суспільстві), так і в поглядах на професійну реалізацію осіб протилежної статі, коли чоловіки переважають на керівних посадах, у політичній, підприємницькій, правовій, професійно-технічній сферах, у професіях, пов'язаних із ризиком. Цінності жіночого ж світу вбачаються у сфері виховання, догляду, обслуговування та сім'ї. Отримані результати дають відповідний матеріал для аналізу життєвих цінностей та соціальної значущості осіб протилежної статі, а також підтверджують традиційність настанов, статевих ролей, статевого розподілу праці й особливостей їхнього соціального статусу в суспільстві.

Висновок. Вищі навчальні заклади як інститути соціалізації (зокрема й гендерної), могли б стати своєрідними центрами формування гендерної компетентності майбутніх фахівців. Неврахування питань гендерної проблематики не дозволяє сучасній молоді всебічно оцінити процеси, які відбуваються у суспільстві, тим самим заважаючи реалізації потенційних можливостей статевого розподілу поведінки. Відтак вважаємо за необхідне наголосити на формуванні гендерної компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки до управлінської діяльності.

Гендерна компетентність може бути оцінена через ступінь сформованості системи умінь і навичок щодо застосування гендерного підходу в управлінській діяльності, що передбачає створення умов формування егалітарної свідомості, вільної від гендерних стереотипів і відповідальної за свої міжособистісні взаємини в соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Боритко, Н. М. Гуманитарная парадигма образования в контексте гендерных исследований [Текст] / Н. М. Боритко // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы : сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции Волгоград, 15-18 апреля 2009 г. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – С. 36.
2. Вержибок Г.В. Гендерная компетентность в профессиональной сфере / Г.В. Вержибок // Проблемы управления. – №3 (36). – 2010. – С.166-170
3. Веруш А.И. Гендерная компетентность как инновация профессионализма [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://knigilib.net/book/442-zhenshhina-obshhestvo-obrazovanie-shaxab-ov/198-gendernaya-kompetentnost-kak-innovatsiya-professionalizma.html>
4. Гендерное образование [Текст] : учебное пособие / под ред. Л.И. Столярчук. – Краснодар : Просвещение-Юг, 2011. – 387 с.
5. Гендерные аспекты управленческой деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psych.ru/library/3470>
6. Гендерний підхід у вихованні: Методичні рекомендації / Авт.-упор. Яшин С.В. – К.: НАУ, 2008. – 32 с.
7. Загайнов, И. А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Загайнов. – Йошкар-Ола, 2007. – 22 с.
8. Клецина И. С. Гендерная компетентность: психологическое содержание и специфика проявления в межличностных отношениях [Текст] / И. С. Клецина, О. Л. Прохорова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Научный журнал. Сер. Психология. – № 2 (Том 5). – 2010. – С. 38-50.
9. Матюшина Ю. Гендерный подход к управлению персоналом высшей школы / Ю. Матюшина // Кадровик. Кадровый менеджмент/ - 2007/ - N 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/article/gendernyy-podhod-k-upravleniyu-personalom-vysshey-shkoly>
10. Основы теории гендеру: Навчальний посібник. – К.: «К.І.С.», 2004. – 536 с.
11. Сверхун О. Управление персоналом: гендерный подход / Сверхун О. // Справочник кадровика, 2012. – №6 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pro-personal.ru/journal/826/384587/>
12. Сухоруков А.С. Формирование коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей) : дис. канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования /А.С. Сухоруков/ Волгоград – 2015. – 198 с.
13. Хрисанова С.Ф. Словарь гендерных терминов. Гендерное просвещение для всех. – Харьков.: САБО-ЛТД, 2002. – 100 с.

ЗМІСТ

Розділ 1.

ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ
ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ..... 6

АНТЮХОВА Н.І., Концептуальна модель творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов	7
БІРЮК Л.Я., Мотивація як психологічна передумова формування комунікативної компетентності з мови майбутнього вчителя початкових класів.....	15
ДАВИДЕНКО Г.В., Визначення ефективності інклюзивного процесу: теоретичні аспекти моделювання.....	22
ЕРЕМИНА Л.И., Технологии креативного развития в профессиональной подготовке студентов.....	30
КОЗЬМЕНКО О.І., Національна ідентичність учителя як чинник патріотичного виховання канадських старшокласників.....	39
КОРХ В.М., МАЛЬСЬКА В.В., Статеві відмінності у сприйманні постаті вчителів у юнацькому віці.....	47
КРАМАРЕНКО А.М., Формування еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи: аудиторна робота	56
КУЗЬМИЧ О.В., Вікові особливості організації багатомовного навчання з точки зору психолінгвістики.....	63
МАТВІЄНКО Ю.О., Зміст та складові компоненти діяльності самоконтролю студентів: досвід вивчення	70
МЕДВЕДЄВ В.В., Метод “суб’єктивізації” навчальної інформації як засіб стимулювання навчального процесу: досвід викладання медичної дисципліни.....	78
ОЗИМОВСЬКА А.В., Історичні передумови формування професійної музично-інструментальної освіти в Україні в XIX столітті.....	84
РОЛЯК А.О., Логіка реформування університетської освіти в європейському просторі: епоха знань.....	91
САРКІСОВА О.Ю., Групова взаємодія в процесі вивчення дисципліни «Психологія та педагогіка»	99
СУРЖОК Г.М., Мотивування учнів до активної навчально- пізнавальної діяльності, спрямованої на формування основ здорового способу життя.....	108
СУХОПАРА І.Г., Особливості формування основ толерантності в учнів початкової школи у позаурочній діяльності	115
ТОВКАНЕЦЬ Г.В., Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти на початку XXI століття.....	124
ЦИГАНОК О.О., САНІВСЬКИЙ О.М., Історія становлення українознавства у педагогічному дискурсі XX ст.	132
ШКІЛЬОВА Г.М., Організація проектної діяльності на уроках в початковій школі.....	141

Розділ 2.

**ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ: ВИМІРИ
ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ..... 148**

ГРАБОВСЬКА С.Л., ОСТРОВСЬКА К.О., Стосунки філософії та психології епохи постмодерну: остаточне «розлучення» чи новий етап зближення?	149
ІЛЬНИЦЬКА Л.В., Дослідження контексту духовно-релігійної розмови з дітьми засобами мистецтва	158
КОНОВАЛЬЧУК В.І., Синергетичний підхід у дослідженні простору освіти.....	166
ЛІСОВСЬКИЙ П.М., Філософський аналіз суб'єкта влади як основи духовної природи капіталу	174
МАЙБОРОДА Н.О., Підходи та принципи формування патріотичних цінностей засобами мистецтва у вихованців сільських навчально-виховних комплексів	181
ОЛШКЕВИЧ С.В., Програми «Виховання характеру» у державних школах каліфорнії (США)	189
РИБАЛКА В.В., Соціально-психологічні умови формування сучасного громадянського суспільства та особистості громадянина як основи морально-політичного розвитку, духовної єдності і прогресу Української держави.....	196
РОМАНЮК Ю.В., Характеристика гіпертекстів у мережі інтернет	208
САВЧУК З.С., Актуальні проблеми філософії особистості як об'єкта досліджень	214
СОЛЯРЧИК Л., Виховання для зміцнення національної ідентичності в добу європейської інтеграції.....	223

Розділ 3.

**ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ..... 230**

ANTYPENKO L.M., Comparative correlation characteristics between organic and bioorganic chemistry studies of pharmaceutical and medical faculties' students during 2014-2015 year's fall semester.....	231
БАГРІЙ Г.А., Система вправ для навчання іншомовної фахової лексики майбутніх офіцерів-прикордонників: психолого-лінгвістичний аспект.....	238
БІЛАШ С.М., ЮЩЕНКО Ю.П., КЛИМАЧ Т.М., До питання формування професійної компетентності майбутніх лікарів за допомогою психологічних тренінгових програм	244
БОЛОТНИЙ І.В., Визначення поняття та структури професійної компетентності майбутніх офіцерів підрозділів спеціального призначення національної гвардії України у педагогічній теорії.....	251

БОРИСОВА А.О. , Змістові особливості картини світу іноземних студентів на різних етапах міжкультурної адаптації у країні навчання.....	260
БОРКО Т.М. , Формування професійної компетентності майбутніх фахівців-документознавців у вищих навчальних закладах України	269
ВОТЯКОВА М.А., СОРОКИНА М.Е. , Коммуникативный компонент культуры научной речи в практике преподавания иностранным студентам технических специальностей	277
HURINCHUK S.V. , Cultural component in the process of specialist's training (on a foreign language example)	284
ДРАБ Н.Л., ЛОБЕЦЬКА І.М. , Навчання студентів старших курсів економічних ВНЗ України проведенню усних ділових презентацій іноземною мовою з використанням мультимедіа....	290
ДУБОВИК С.М. , Аналіз теоретичних підходів до професійної підготовки майбутніх викладачів економіки у вищих навчальних закладах	297
ДУБЧАК Л.М. , Спеціальна освіта, професійна підготовка та умови прийому на службу пенітенціарних вихователів в польщі	306
КАЧМАРЧИК С.Г., ШАНАЄВА-ЦИМБАЛ Л.О. , Педагогічні та організаційні умови імплементації європейських освітніх стандартів у навчання англійської мови студентів-філологів.....	314
КИРИЧЕНКО В.Г. , Організація дозвілля студентської молоді: досвід, перспективи	321
КОБРЮШКО О.О. , Впровадження сучасних технологій у процес формування природоохоронних інтересів студентів природничих факультетів під час навчально-польової практики.....	330
КОСТЮК О.О. , Розуміння гендерного виховання у сучасній вітчизняній педагогічній науці	336
ЛАЗЬКО А.М. , Мотиваційно-особистісні кореляти вияву перфекціонізму майбутніх медичних сестер	343
ЛЕЩЕНКО Г.А. , Дослідження чинників, що впливають на професійну надійність фахівців аварійно-рятувальних служб цивільної авіації	354
МАНЬКО В.М., ГАРКУША М.С. , Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетенції майбутніх перекладачів сектору безпеки України	363
МАЧИНСЬКА Н.І. , Організація педагогічної практики магістрантів на засадах неперервності: теоретичні та практичні аспекти.....	370
ПАДАЛКА Р. Г. , Особливості психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів	377
ПАНЧУК О.В., КРАВЧУК М.Г., ГОЛОВЧЕНКО О.В., СИНИЦЯ Ю.П. , Когнітивно-креативний підхід до вивчення медичної біології	384
ПІДМАЗІНА О.М. , Деякі особливості впливу впровадження інтерактивних методів навчання іноземних мов у медичному	

ВНЗ як засобу покращення результативності навчання	390
ПОЛЯКОВА В.Я. , Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи в умовах профільного освітнього простору (суб'єктнісний аспект)	397
СІДАШ Н.С. , Етапи становлення педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл анотація	405
СІПВАНОВА І.М. , Категорія «Академічна мобільність» у вітчизняних та зарубіжних педагогічних дослідженнях	412
СІМАК К.В. , Нормативно-правові засади академічної мобільності студентів у контексті інтернаціоналізації вищої освіти України	419
СОЛОВ'ЙОВА О.В. , Інформаційні технології як засіб формування креативності у майбутніх викладачів іноземних мов.....	427
СТАРЧЕНКО М.В. , Оптимізація навчальної діяльності студентів з використанням групової роботи на заняттях з іноземної мови у медичних ВНЗ	434
СУКАЧОВА Г.П. , Формування громадянської культури майбутніх інженерів-педагогів при вивченні дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»	440
ФУРДУЙ С.Б. , Сучасні уявлення про соціально-педагогічний супровід обдарованих студентів вищої школи в Україні	447
ЧИХАНЦОВА О.А. , Готовність старшокласників до вивчення іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах	454
ШАЙДА О.Г. , Особливості професійного мислення як психологічного феномена	461
ШЕВЕРНИЦЬКА Н.М., КУЗНЕЦОВА В.М. , Організація роботи студентів з іноземними аудіотекстами у навчальному процесі ВНЗ	468
ЯРХО Т.О. , Сучасні вимоги до якості вищої технічної освіти та проблема її модернізації.....	475

Розділ 4.

СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВПЛИВУ:

ІМПЕРАТИВ ГУМАНІСТИЧНОСТІ ТА ГУМАННОСТІ..... 480

САНЖАРОВЕЦЬ В.М. , Перспективи соціальної роботи в органах місцевого самоврядування.....	481
СОЛОВЕЙ Л.С. , Методичні засади управління групою студентів на заняттях з англійської мови.....	488
ШЕЛЕГ Л.С. , Психологічні засади впровадження концепції збереження здоров'я особистості в діяльність правоохоронних органів	495
ЯШНИК С.В. , Гендерний підхід до управлінської діяльності у процесі професійної підготовки	504

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 35

Додаток 2 до Вип. 35, том II(14), 2015 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяк О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

© ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2015.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Рубцов В.В., Гусєва О.П., Серова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Верстка та макетування:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 2 до Вип. 35, Том II(14): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2015. – 518 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 2 to Vol. 35, Volume II(14): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2015. - 518 p.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості. Психологія XXI століття представлена у сукупності її здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія людини, суспільства і культури постала у контексті найбільш актуальних проблем, що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний тематичний напрям розміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-14-9 (6)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2015 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2015 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2015 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2015 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2015 р.