

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

**(З НАГОДИ 100-РІЧЧЯ
УРОЧИСТОГО ВІДКРИТТЯ Г.І. ЧЕЛПАНОВИМ
І-го ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ)**

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 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., Гусева О.П., Серова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцінковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 4 до Вип. 31, Том II (10): Тематичний
випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2014.
– 400 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by
H.Skovoroda” - Supplement 4 to Vol. 31, Volume II (10): Thematic Issue “International
Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2014. - 400 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з нагоди 100-річчя
відкриття Г.І. Челпановим І-го Психологічного інституту.

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 (2)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2014 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2014 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2014 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2014 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2014 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 4 до Вип. 31, Том II (10), 2014 р.

**З НАГОДИ 100-РІЧЧЯ УРОЧИСТОГО
ВІДКРИТТЯ Г.І. ЧЕЛПАНОВИМ
І-ГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ**



Г.И. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

**1.
ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ,
СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ:
ВИМІРИ ТРЕТЬОГО
ТИСЯЧОЛІТТЯ**

АЛЫЕВ Ю.И.,
доктор философии по физике,
доцент, заведующий кафедры
АХМЕД-ЗАДЕ А.Ш.,
кандидат химических наук,
старший научный сотрудник,
старший преподаватель,
Бакинский институт повышения
квалификации и переподготовки
педагогических кадров,
Министерство образования
Азербайджана, г. Баку,
Азербайджан

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ПРОПЕДЕВТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГО- НРАВСТВЕННОГО ПРОЦЕССА

Статья, посвященная творческой биографии Г.И.Челпанова – Показано, что экология нравственной культуры и образовательный процесс тесно связаны друг с другом. Пропедевтические шаги этого рутинного процесса длительны и требуют постоянного внимания и контроля. Определено, что генератором перемен в обществе должен стать педагог в экологообразовательном процессе. Высказана идея о том, что адаптация человека в современную реальную действительность в эколого-образовательном процессе может происходить через модульные уроки и синергетическую валидизацию процессов с последующей её рефлексией.

Ключевые слова: эколого-нравственный образовательный процесс, синергетическая валидизация, модульные уроки, рефлексия, пропедевтические шаги адаптации.

Показано, що екологія моральної культури і освітній процес тісно пов'язані один з одним. Пропедевтичні кроки цього рутинного процесу тривалі й вимагають постійної уваги і контролю. Визначено, що генератором змін у суспільстві має стати педагог в еколого-освітньому процесі. Висловлена ідея про те, що адаптація людини в сучасну реальну дійсність в еколого-освітньому процесі

може відбуватися через модульні уроки і синергетичну валідизацію процесів з наступною її рефлексією.

Ключові слова: еколого-моральний освітній процес, синергетична валідизація, модульні уроки, рефлексія, пропедевтичні кроки адаптації.

It has been shown that ecology of morality culture and educational processes closely related with each other. Propaedeutic steps of this routine processes are very long and necessary the grate attention and control. It is determined that teacher are generator exchanges of society in ecological-educational processes. It has been postulated the idea that adaptation of human in real modern life in ecological-educational processes can provide through real module lessons and synergetic validation with after it reflection.

Key words: eco-moral educational process, synergetic valydyzation, module lessons, reflection, propedevtyc adaptation.

Начало нового миллениума характеризуется как век образования и усиления поляризации мировых отношений и противостояний, противоречий. В этих условиях роль эколого-нравственного образовательного процесса особенно резко возрастает как средство планетарного миропонимания и единения народов, которые исповедуют различные религии, имеют свой уклад жизни и специфический менталитет, основанный на психо-этнической особенности и идеологической толерантности [1].

Однако нередко в современном обществе экология до сих пор трактуется как сугубо описательная наука, главная функция которой – справочно-энциклопедическая. Такой взгляд противоречит существу экологической науки. Одной из основных проблем современной системы образования является противоречие между быстрыми темпами приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Решение этой проблемы требует пересмотра самой парадигмы образовательного процесса, нацеленной на

достижение образовательного идеала – развитие способностей человека к саморегуляции и самообразованию через развитие способов деятельности человека. Модернизация и инновации охватили все сферы деятельности от частного бизнеса до здравоохранения и образования. Образовательные учреждения переходят на работу по стандартам нового поколения в условиях глобализации и применения национального курикулума [2].

Сегодня от системы образования требуется увеличение темпов включения новых идей и технологий в педагогический процесс. Необходимость совершенствования качества образовательного процесса привела к активизации работы по конструированию и применению инновационных педагогических технологий, которые способствуют дифференциации процесса обучения, создают условия для творческого развития личности [3].

Инновационное и инвестиционное финансирование в этом аспекте играет определяющую, главенствующую роль и оно увеличивается с каждым годом. Идёт созидательный процесс восстановления экономики страны и

екологізація общества – посилюється. Бедність нестерпима, а життя може мати цінність тоді і тільки тоді, якщо призвана поліпшити долю людства. Якими б важкими ні були глобалістські реалії, найнадійніший щит його негатива – реальна модернізація його екологічного виховання. Шляхи екологізації виховання в Азербайджані прості: все, що спрямовано на єдність з природою, на її цілісність і чистоту, повинно бути систематичним, осмисленим, логічним і цілесловесним, а також нести неперервний характер. Ці цінності екології повинні відображати наукову картину світу, духовність і соціальну активність. Головною задачею екології повинно стати вивчення просторово-часових взаємозв'язків природних і антропогенних факторів і особливостей розвитку біосфери Землі, ноосферного постіндустріального общества [4].

В умовах модернізації еколого-нравственного виховального процесу найбільш комфортної і прийнятної виявилася технологія модульного вивчення. Викладання – єсть нескінченний творчий адаптивований процес, йому потрібно вчитися всю життя, не заспокоюючись на досягнутому, систематично прогнозувати і діагностувати свою діяльність. Головне – розуміти, що немає передового досвіду, новаторства, сучасних технологій, немає нових авторських систем вивчення без знання базових основ будь-якої науки, області знання.

Модульне вивчення відноситься до числа самих інтерактивних, так як спрямовано на активізацію діяльності самих суб'єктів виховального процесу і їх розвиток. Загалом включення нової технології в навчальний процес потребує пропедевтики, то єсть поступового, поетапного впровадження з урахуванням інтелектуального рівня і психічного розвитку слухачів. Цілесловесно включати модульні уроки в традиційну систему вивчення, постійно оціни-

ваю розвиваючий ефект і динаміку якості знань. Формування екологічного виховання в школах і її модернізація, в широкому сенсі, і єсть інновація інтелектуального вдосконалення, спрямованого на створення екологічної доктрини, виховання і світоглядання людства. Стан екології в школах Азербайджану дуже плачевно, її просто немає. Хоча екологічні знання лише залучаються на уроках хімії і біології, да і то не завжди, і лише по залишковому принципу. Кількість годин по екології зведена до мінімуму. Еколого-нравственное виховання людини починається в родині і продовжується всю життя. Екологія – це класичний шкільний предмет, на який покладено особливу відповідальність за формування у школярів гуманістичного світогляду, виховання патріотизму і любові до Батьківщини, а також умінь і навичок орієнтації, виживання і соціально-відповідального поведінки в оточуючому світі [5]. Екологічна безпека на Землі складається як протилежність життю і людини культу техніки в єврокраїнах. Другим фундаментальним принципом екологічної безпеки – захист людини від людини-хижника, захист людини від нього самого і його теорій, позбавлення гуманітарного, життєво-біологічного вмісту. Екологія безпека підкреслює обмеженість людини. Навіть якщо він і створить екологічну цивілізацію в протилежність технічній і зможе на визначений момент налаштувати гармонію з природою, він залишиться залежним від природи, від її фундаментальних, космічних сил. Питання про моральну екологію, проблеми виховання зараз інтенсивно і екстенсивно не вивчаються, він навіть не представлений нашої педагогічної наукою як щось ціле і життєво важливе для людини. Нас надихає впевненість в тому, що пропедевтика валідації екологічного виховання в

образовательный процесс в Азербайджане несомненно будет идти по нарастающей, по пути прогресса [6].

Необходимость совершенствования качества эколого-нравственного образовательного процесса привела к активизации работы по конструированию и применению инновационных педагогических технологий, которые способствуют дифференциации процесса обучения, создают условия для творческого развития личности. В условиях модернизации эколого-образовательного процесса наиболее комфортной и приемлемой является технология модульного обучения [7-8].

Модульное обучение относится к числу самых интерактивных, так как направлено на активизацию деятельности самих субъектов эколого-нравственного образовательного процесса и их развитие. Вообще включение новой технологии в учебный процесс требует пропедевтики, то есть постепенного, поэтапного внедрения с учётом интеллектуального уровня и психического развития слушателей. Целесообразно включать модульные уроки в традиционную систему обучения, постоянно оценивая развивающий эффект и динамику качества знаний с помощью валидации [9].

Системный контроль знаний при изучении школьного курса экологии важен и актуален. Необходим синергизм (сочетание) как традиционных, так и новых нетрадиционных методов контроля. На наш взгляд модульное обучение поможет в этом. Модульное обучение - это современная образовательная технология, при котором путём разделения процесса на системы функциональных узлов, профессионально значимых действий и операций, благодаря чёткой структуризации, слушатель достигает запланированный результат. Средством обучения служат модули. Модульная технология позволяет обучающимся самостоятельно достигать конкретных целей учебно-познавательной деятельности. Модульная техноло-

гия даёт шанс на субъектную основу обучения и обеспечивает развитие мотивационной сферы обучаемых, их интеллекта, осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью, самоорганизацию, самоактуализацию, саморегуляцию, саморазвитие обучающихся. Она позволяет дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения, создавать условия для творческого развития личности. К сожалению приходится констатировать, что ныне модульная технология в Азербайджане используется недостаточно широко, хотя преимущества её как средства повышения качества образования не вызывают сомнений. Данная технология как технология критического мышления универсальна, так как направлена на формирование и развитие ключевых компетенций школьников, которые имеют наибольшее значение для успешной жизни человека в социуме. Это должно стать не чисто механической акцией, связанной с увеличением продолжительности обучения в школе, а значительное реформирование структуры и общего содержания образования. Крайне важно вычленить предмет экологии как самостоятельный, канонический и независимый предмет в наших школах. Для всего этого необходима глобальная инновационная инфраструктура и чёткая правовая база, а также бюджетное и гипербюджетное финансовое инвестирование [10].

С точки зрения педагогики и методики преподавания, предмет экология - является одними из самых сложных дисциплин, которые изучаются в школах и даются с огромным трудом к осмыслению. Необходимы соответствующие условия по принципу «шаг за шагом» для успешного результата учебно-познавательной деятельности слушателей, а также для интеллектуального развития учащихся. Адаптируя соответствующие типы валидации учебного процесса, следовало бы сделать основной упор на следующие

шаги пропедевтики: а) оптимизировать организованный эколого-образовательный процесс в комплексе, исключив из неё излишнюю и чрезмерную математизацию; в) сформировать интегрированные эффективные технологии модульного обучения с применением всех видов медииобразования и медиосредств, включая все инновативные технические средства ИКТ; с) создать системы организации виртуального интерактивного взаимодействия участников эколого-образовательного процесса на основе технологии витагенного обучения, включая все возможные виды межпредметных интеграций; д) создание мобильной и чрезвычайно гибкой, вариативно продуманной системы самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Весь арсенал знаний, умений, навыков обучающихся в ходе эколого-образовательного процесса необходимо тщательно проверять и подвергать системе контроля, для чего применяется диагностика и коррекция результатов обучения. Этот контроль устанавливает степень достижения целей обучения, уровень развития учащихся, сформированность их личностных качеств. Систематическая проверка знаний, умений и навыков имеет диагностическое, обучающее и воспитательное значение, личностное социально-познавательное и коммуникативное развитие, мобилизацию и готовность к познанию мира, обучению, сотрудничеству, саморазвитию. В этом проявляется тенденция универсализации и интеграции знаний наук. В процессе обучения искусственный компонент доминирует над естественным и образование нового поколения является областью многопрофессионально-мыслительной, которая связана с явлениями природы. И здесь, в немалой степени, необходима валидизация модульно-рефлексивных компетенций. Валидизацию можно трактовать как «пригодность» модели компетенций для решения практических задач. Все эти типы валидизации реальны для

модульных программ в формате педагогических компетенций и являются перспективным направлением обновления традиционной системы рефлексивной оценки нового понимания эколого-образовательного процесса. Только синергетическая интеграция всех типов валидизации приведёт к качественному скачку в деле рефлексивной оценке учебно-познавательного процесса. А ключ к этому в широком использовании модульных уроков для предмета экологии. Мир стал таким открытым, что поздно спорить, идти ли нам от своей культуры к мировой или от общемировых ценностей к собственным. Мы уже живём общей мировой жизнью, в которой существует и хорошее, и плохое. И, чем быстрее это войдёт в нашу жизнь, тем безопаснее и нормальнее станет наша жизнь и отношения.

Существует несколько типов валидизации: 1) содержательная валидизация – включающая алгоритмизацию и дифференциацию с последующим статистическим анализом модельных компетенций; 2) культурная валидизация – включающая востребованность модельных компетенций для эффективного выполнения работы; 3) конкурентная валидизация – позволяющая осуществлять лучшую селективность и новые данные модельных компетенций, прогнозирующая исполнение работы в данный момент; 4) конструктивная валидизация – тесно связана с конкурентной валидизацией, используется для рефлексивной оценки второй выборки; 5) прогностическая валидизация – основной шансовый инструмент селекции и обучения при рефлексивной оценке модельных компетенций. Все эти типы валидизации реальны для модульных программ в формате педагогических компетенций и являются перспективным направлением обновления традиционной системы оценки нового понимания эколого-образовательного процесса. Обществом признано, что любые перемены начинаются с эко-

гического воспитания, с образования, и роль педагога должна быть сегодня осмыслена по-новому и определена как роль генератора перемен в обществе. Продвижение нравственных ценностей и физического воспитания, относящихся к охране и безопасности подрастающего поколения, - это на-сущно важный организующий принцип современного образования. Для осуществления этого подхода необходима инновационная модель, построенная на междисциплинарном сочетании как в сфере формального, так и неформального образования.

Только синергетическая интеграция всех типов валидации приведёт к качественному скачку в деле рефлексивной оценке учебно-познавательного процесса. А ключ к этому в широком использовании модульных уроков для предмета экологии. Крайне важно вычленить предмет экологии как самостоятельный, канонический и независимый предмет в наших школах. Мы разработали программу и настольный учебник по экологии для школ и колледжей, который помог бы учителям и ученикам восполнить свои знания по экологии. Перспективным будет создание унифицированного электронного учебника и тестов, диагностикумов по экологии на многоуровневой основе, массированное использование мультимедийного и мультиресурсного экологического скрининга и шеддинга. Для всего этого необходима глобальная инновационная инфраструктура и чёткая правовая база, а также бюджетное и гипербюджетное финансовое инвестирование.

Мир стал таким открытым, что поздно спорить, идти ли нам от своей культуры к мировой или от общемировых ценностей к собственным. Мы уже живём общей мировой жизнью, в которой существует и хорошее, и плохое. И, чем быстрее это войдёт в нашу жизнь, тем безопаснее и нормальнее станет наша жизнь и отношения. Эко-

логия культуры на Земле складывается как противовес жизни и человека культу техники в евространах. Другой фундаментальный принцип экологии культуры – защита человека от человека-хищника, защита человека от него самого и его теорий, лишение гуманитарного, жизненно-биологического содержания. Проблема экологической безопасности и физического воспитания подрастающего поколения, в настоящее время, является второй глобальной проблемой после угрозы ядерной войны. Педагогу в процессе эколого-нравственного образовательного воспитания необходимо самому научно мыслить и обучать этому учеников, то есть нацеливать их на постоянные поиски нового, развивать в них готовность отказаться от привычного в пользу более совершенного, способность трезво оценивать эффект инноваций. Экология культуры подчёркивает ограниченность человека. Даже если он и создаст экологическую цивилизацию в противовес технической и сможет на определённый момент наладить гармонию с природой, он останется зависимым от природы, от её фундаментальных, космических сил. Вопрос о нравственной экологии сейчас не изучается, он даже не поставлен нашей педагогической наукой как нечто целое и жизненно важное для человека. Нас вдохновляет уверенность в то, что пропедевтика валидации экологической культуры в образовательный процесс в Азербайджане несомненно будет идти по нарастающей. Концепция устойчивого развития находится в точке пересечения воспитания, экологии, экономики и общества. Система образования тоже расположена в этой точке. Альтернативы у нас нет. Устойчивое развитие – насущная потребность времени. Оно властно стучит в двери, ибо мы несём ответственность за будущее наших детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Ахмед-заде А.Ш., Алыев Ю.И. «О значении интеллектуальных экспериментов в обучении естественным наукам при андрогогическом образовании» // В сборнике материалов 2-ой Международной научной конференции «Инновация, качество образование и развитие», 7-9 июнь 2012 год, Баку, Азербайджан, с. 83-85.
2. Ахмед-заде А.Ш. «О модернизации образования и повышении квалификации в Азербайджане в условиях глобализации», Сборник материалов 1-ой Международной конференции «Повышение квалификации педагогических кадров в условиях глобализации: реалии и перспективы» // Баку, Азербайджан, 2008 г., с. 104.
3. Ахмед-заде А.Ш. «О проблеме информационной безопасности при инновациях в средствах массовой информации и мониторингах», В сборнике материалов Международной научно-практической конференции «Инновационная образовательная деятельность: региональные аспекты», 14-15 апреля 2011, Изд. «Народна освіта», Белая Церковь, Украина, с. 29.
4. Ахмед-заде А.Ш. «Экологическая модель инновации, унификация науки при модернизации образовательного процесса в условиях глобализации Азербайджана», В сборнике материалов Международной конференции «Инновации в науке в условиях глобализации для экономики Азербайджана» 25-27 ноября 2011, Баку, Азербайджан, с.223.
5. Ахмед-заде А.Ш., «Концепция формирования экологического образования в школах Азербайджана в условиях глобализации» В сборнике материалов 1-ой Международной конференции «Инновации, качество образования, развитие», Баку, Азербайджан, с.69, 2010 г.
6. Ахмед-заде А.Ш., «О модернизации образования и повышение квалификации педагогов в Азербайджане в условиях глобализации», В сборнике материалов 1-ой Международной конференции «Повышение квалификации педагогических кадров в условиях глобализации: реалии и перспективы», Баку, Азербайджан, с. 104, 2008 г.
7. Ахмед-заде А.Ш., «Спутник эколога», Баку, Изд-во EL. 2011 г.
8. Ахмед-заде А.Ш., Алыев Ю.И., «О концепции становления экологообразовательного процесса в Азербайджане и перспективах его развития» // В сборнике материалов 2-ой Меж-ной научной конференции «Экология: проблемы природы и общества», посвящённая 105 летнему.
9. Третьяков П.И., Сенниковский И.Б., «Технология модульного обучения в школе»- М. Педагогика, 1997.
10. Юцявичене П.А., «Теория и практика модульного обучения»- Каунас, 1989.

АНГЕЛІНА Е.О.,
кандидат філософських наук,
завідувач кафедри психології,
дошкільної та початкової освіти,
Приватний вищий навчальний
заклад,
«Донецький інститут
соціальної освіти»,
м. Донецьк

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ГЛОБАЛЬНО- ИНТЕГРАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассматривается проблема глобально-интеграционных процессов в современном мире. Описываются современные мировые направления глобалистики. Анализируется концептуальное оформление современного глобального пространства, развивающегося в рамках когнитивных основ глобализации. Рассматриваются исторические корни современных глобально-интеграционных процессов.

Ключевые слова: глобализация, интеграция, мировая интеграция, дезинтеграция, космополитизм.

У статті розглядається проблема глобально-інтеграційних процесів у сучасному світі. Акцентується увага на сучасних світових напрямках глобалістики. Аналізується концептуальне оформлення сучасного глобального простору, що розвивається в рамках когнітивних основ глобалізації. Розглядаються історичні корені сучасних глобально-інтеграційних процесів.

Ключові слова: глобалізація, інтеграція, світова інтеграція, дезінтеграція, космополітизм.

The problem of global - integration processes in the world today. States that decay, disintegration and differentiation multiethnic formations - one of the main trends in the development of the modern world . Describes the current world of global destinations. Analyzes the conceptual design of the modern global space, developed through cognitive foundations of globalization. The historical roots of contemporary global- integration processes.

Key words: globalization, integration, global integration, disintegration, cosmopolitanism.

Характерной особенностью развития человечества в XXI столетии являются глобально-интеграционные процессы. Разработка методологии познания глобально-интеграционных процессов принадлежит к приоритетным направлениям развития современной социальной философии и философии истории.

Одной из глобальных объективных тенденций человечества является его интеграция, сближение и взаимозависимость всех субъектов современной человеческой истории. Интеграция – это объективная мировая тенденция существования человечества, которую можно предвидеть, прогнозировать и решать на разных уровнях – от локального национально-государственного до глобального. При этом механизм интеграции, то есть сближения и взаимосвязи, происходит параллельно с процессами их дифференциации – распада, разложения многонациональных государств, не выдержавших проверки временем. Распались на отдельные государственные образования бывший СССР, весь социалистический блок, вся мировая система социализма, охватывавшие в своё время две трети мира.

Актуальность темы заключается в том, что тенденция интеграции ведёт к транснациональной перспективе, интернационализации жизни общества, формированию нового мирового порядка, установлению гармоничных международных отношений. Перед народами встала проблема объединения для осуществления социально-экономических и политических преобразований, чтобы обеспечить дальнейшее существование человечества, сохранить саму жизнь на планете.

В современной западной глобалистике оформились и активно развиваются направления, фокусирующие своё внимание на отдельных сторонах мировых интеграционных процессов и порождаемой внутри них проблематики. Так, можно говорить о:

- технократическом подходе (Г. Кан, У. Браун, Н. Винер, Ж.Ж. Серван-Шрайбер и др.);
- постиндустриальной глобалистике (О. Тоффлер, Д. Белл, А. Шафф, Дж. Нейсбит, М. Кастельс, Й. Масуда и др.);
- экзистенциально-культурном направлении исследований (И. Гальтунг, О. Орука, Г. Фолк, Э. Гидденс, К.-Ф. Вайцзекер);
- эволюционно-детерминистском подходе (Дж. Рифкин, Дж. Хау, Э. Веленила, Н. Георгиев-Роден и др.);
- эко-популистском направлении (Дж. Уолд, Л. Браун, Р. Теобальд и др.).

Такое разнообразие подходов является свидетельством сложности и «подвижности» самого предмета, его структурной и содержательной незавершённости [4, 16-17].

Современная российская глобалистика развивается в собственном русле, хотя и не без влияния западных подходов и концепций. С 90-х годов XX века в России активизировались академические исследования глобалистики (Институт мировой экономики и международных отношений РАН – В. Хорос, Е. Рашковский и др.; Институт философии РАН – В. Стёпин, А. Чумаков, А. Гусейнов и др., Институт исследования проблем постиндустриального общества – В. Иноземцев и др., Институт проблем глобализации – Б. Кагарлицкий). Ведутся исследования в рамках университетской науки (МГУ – Ю. Семёнов, К. Момджян, И. Гобозов, И. Василенко, А. Костин и др., СПбГУ – Ю. Солонин, Б. Марков и др., Екатеринбургский госуниверситет – В. Кемеров, Т. Керимов и др.) [4, 16-17].

Современная украинская глобалистика представлена целыми исследовательскими группами (Институт мировой экономики и международных отношений НАН Украины – Ю. Пахомов, Ю. Павленко и др., Международный институт глобалистики

– О. Билорус и др.; Институт философии НАН Украины – В. Лях, Я. Любимый, Н. Киселёв, А. Крысаченко и др., Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина – Е. Афонин, О. Бандурка, А. Мартынов), и отдельными исследователями, такими как С. Барышников, В. Дергачёв, Ф. Канак, В. Лукашевич, В. Попов, П. Саух, А. Толстоухов, А. Черныш, М. Шепелев и др. [4, 16-17].

Исследователи глобальной интеграции указывают на субъективные предпосылки мировых интеграционных процессов. К ним относятся: готовность ведущих стран к компромиссу, новый взгляд на мир и расстановку сил в нём, отказ богатых стран от восприятия политики как «игры с нулевой суммой» и т.п.

Концептуальное оформление современного глобального пространства развивается в рамках когнитивных основ глобализации. Если говорить о современных концепциях и образах глобального мира, то учёные указывают на парадигму экономцентризма с тремя основными концепциями, сформированными на её основе и ставшие классическими: теорию империализма, теорию зависимости и теорию мировой системы [5, 105].

Наблюдая за процессами усиливающейся капиталистической экспансии, К. Маркс и Ф. Энгельс видели в них «воспроизводство» космополитизма в мировых масштабах. Исследуя процесс «воспроизводства» космополитизма, они сделали ряд выводов. Прежде всего, для них этот процесс был адекватным отражением экономического базиса капиталистической формации. Корни, условия и объективные основы мировой космополитической тенденции они видели в характере материально-технической базы капитализма, пробивающей путь для мировой интернационализации всей хозяйственной жизни народов [3, 71]. К. Маркс и Ф. Энгельс также сделали вывод о том, что этот процесс объективно формировал две тенденции –

мировое объединение (интеграцию) и международное разделение труда.

В начале XX века В. Ленин исследовал развивающуюся тенденцию космополитизма на основе анализа объединительных и разъединительных тенденций внутри империализма в новую после К. Маркса и Ф. Энгельса, эпоху. При этом он заметил, что «связь, создаваемая капитализмом, проявляется в форме противоречий и антагонизма...» [2, 214]. В. Ленин увидел ряд новых черт и векторов развития. Так, он отметил концентрацию производства на основе и в рамках развивающейся тенденции капиталистической интернационализации. Затем в этой тенденции В. Ленин увидел закон империализма, порождающий монополии, ломающий национальные перегородки, унифицирующий экономическую и политическую жизнь в мировом масштабе.

К 40-м годам XIX века термин «космополитизм» уже превратился в понятие, в рамках которого сформировалось следующее содержание: всемирно-историческая тенденция интернационализации, экономические связи между народами, формирование мирового рынка и промышленных революций. То есть, «всемирность» как характерная черта общественного развития стала реальностью уже при капитализме, что было обусловлено, по мнению В. Ленина, транснациональной сущностью самого капитала.

Марксизм определился и в отношении популярной концепции глобализации – «теории зависимости», разработанной в Латинской Америке 50-60-е годы XX века. Её основная идея – причина отсталости слаборазвитых стран – во внешних причинах. Один из авторов теории зависимости П. Пребишч видит причину в разделе мира на доминирующий центр – высокоразвитые государства и периферию – остальной мир. Ф. Кардозо и Е. Фалетто дополняли эту идею отсутствием в периферийных странах собственных технологий и развитого на-

ционального производства основных товаров [5, 105].

Украинский исследователь глобалистики Д. Муза выделяет концепции, которые активно применяются в современной глобалистике:

1. Концепции индустриально-го и постиндустриального общества (Р. Арон, А. Турен, Д. Белл, О. Тоффлер), в которых раскрываются явления социальной структуры, структура и смысл деятельности экономических институтов и культурных ценностей. При этом, в понимании их специфики решающая роль отведена именно технологическому и информационному факторам.

2. Теория «общества риска» (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман), где предлагается понимание бытия современных обществ через экологические, технические, политические, экономические риски и вызовы. Представители данной теории стремятся вырабатывать пути по преодолению или минимизации вышеуказанных трудностей.

3. Социосинергетика (И. Пригожин, Г. Малинецкий, Л. Лесков и др.). Представители данной концепции исходят из того, что мир – это открытая, нестабильная система, а в её развитии роль случайностей более сильна, чем роль необходимости. Современные общества они рассматривают через нелинейную динамику, так как цели современного общества дифференцированы. В основном речь здесь идёт о политических, экономических и культурных подсистемах.

4. «Мир – системная парадигма» (А. Франк, Ф. Бродель, И. Валлерстайн, С. Амин и др.). Первым в создании этой концепции был французский историк Ф. Бродель, который обосновал понятие «мир экономики». Основная его идея состояла в том, что в XV-XVIII столетиях из разрозненных экономических зон Европы – Генуи, Антверпена, Ганзы, Леона, Лондона и т.д. складывается единый западный «мир-экономика» с собственной специфической структурой. Впоследствии

он расширился до глобальных пределов, подчиняя себе иные «миры-экономики». Напротив, С. Амин и А. Франк считают, что миросистема сложилась задолго до возникновения и развития капитализма, а именно в древности и средневековье (Египет, Римская империя, Османская империя и т.п.).

Американский социолог И. Валлерстайн считает, что с определённого момента времени мир интегрирован в систему, структура которой включает три сектора – метрополию (Запад); полупериферию (некогда СССР, сейчас Китай, Индия, Бразилия); периферию (страны, так называемого, третьего мира, т.е. отсталые, живущие на обочине истории народы Африки, Юго-Восточной Азии). Он утверждает, что миросистема с момента своего зарождения (1490) усиливалась, хотя в ней и происходили некоторые изменения. Менялись центры миросистемы – Западная Европа, Англия, США, но эволюция её структуры продолжается по сей день. Сейчас экономическими центрами мировой экономической и политической активности являются Нью-Йорк и Вашингтон, Лондон, Париж, Франкфурт-на-Майне, Токио. Именно здесь происходит принятие судьбоносных для всех современных государств решений.

5. Структурно-функциональный подход (Т. Парсонс). Т. Парсонс описывает социальную структуру современного мира: а) доиндустриальные общества; б) индустриальные или современные общества; в) постиндустриальное общество.

6. Экологическая антропология (Дж. Стюарт и Л. Уайт). Развивают данную концепцию такие современные исследователи как Г. Йонас, К. Гирц, Ч. Тейлор, Б. Марков, Ф. Лазарев, В. Малахов и др. Это направление выявляет причинно-следственные связи экологического, социального и собственно антропологического кризисов, делая акцент на человеке и его духовном (ментальном) мире.

7. Универсальный эволюционизм (Н. Моисеев, С. Капица и др.). Данная концепция близка к синергетике, но обладает собственной схемой анализа социоприродных процессов. Представители данного направления опираются на идеи системного и эволюционного подходов, вследствие чего рассматривают неживую, живую и социальную материи в фокусе единого универсального эволюционного процесса.

8. Ноосферологическая концепция В. Вернадского и его последователей, которые считали, что развитие биосферы не только закончилось появлением тонкой сферы (оболочки), охватывающей поверхность Земли, – сферы разума, но само новое качество (глобального) разума обязано быть вровень социально-политическим, экологическим и этическим вызовам настоящего и будущего [4, 21-23].

Популярная теория «мировой системы» И. Валлерстайна является вариантом концепции «мировой экономической зависимости». И. Валлерстайн подчёркивает колоссальный потенциал рыночной капиталистической системы к расширению [1, 16].

В целом экономикоцентрический подход привёл к недооценке локальных процессов, которые практически исключались из глобального моделирования. Кроме того, этот подход не объяснял культурно-историческое разнообразие человечества.

Представления о современном глобальном мире и развивающихся формах мировой интеграции разрабатываются сегодня учёными разных научных направлений: философами, антропологами, экономистами, историками, социологами, культурологами и др.

Есть ряд авторов, которые квалифицируют современное культурное разнообразие как органическую функциональную особенность процесса глобализации. Это концепции У. Ганнерса и Ш. Айзенштадта.

У. Ганнерс разрабатывает теорию «глобальной ойкумены» как региона

постоянного культурного взаимодействия центра и периферийных стран, обмен информацией. Наблюдая за мировой интеграцией, У. Ганнерс даже дифференцирует несколько специализированных центров: в США – в области науки, технологий и массовой культуры, в Японии – в сфере корпоративной культуры, Франция – законодательница в сфере моды и производства деликатесов. Среди региональных центров – Ватикан (в католическом мире), Мекка и Кум (в исламском мире), Египет (в арабском мире) [1, 259].

У. Ганнерс считает, что процесс глобализации может развиваться в разных направлениях. Однако лучшим был бы сценарий «дозревания» периферийных стран без вестернизации. Ш. Айзенштадт поддержал сценарий «дозревания» У. Ганнерса. Исследуя культурно-цивилизационную эволюцию человечества, он приходит к выводу, что если в прошлом эта эволюция была возможна только в формате «гибридизации культур», то сейчас работает другой механизм: механизм кристаллизации как социокультурной трансформации региональных культур [1, 261].

Среди глобализационных парадигм мирового развития имеется и концепция российского исследователя М. Чешкова. У этого автора взгляд на глобализацию представлен в пяти проектах.

Первый проект – либерально-рыночный – объединение транснациональных и части межгосударственных сил под руководством западных мировых организаций.

Второй проект – мировая гуманитарная элита ведёт весь мир вперёд при поддержке мировых религий и межгосударственных объединений.

Третий проект – глобализацию возглавляют равнозначные государства при поддержке межгосударственных объединений.

Четвёртый проект – новое качество глобализации, когда локальное

побеждает, например, исламский фундаментализм (при поддержке межгосударственных сил) и в этом случае подобная глобализация с соответствующей в её основе интеграцией приобретает качественно иной характер.

Пятый проект – это когда мир будет без неравенства и эксплуатации, без унижения человеческого и национального достоинства при поддержке этого вектора развития частью мировой интеллигенции и великих религий [1, 261].

Один из мэтров теории глобализации культуры Р. Робертсон считает, что глобализация необходимым образом должна быть взаимосвязана с локальными процессами. В исследованиях, касающихся теории культуры, отрицается понятие закрытых обществ. В то же время говорится о диалектике явлений культурной глобализации, где в одно и то же время могут проявляться совершенно противоположные процессы.

У. Бек, исследователь современной глобализации считает, что глобализация – это возможность быть одновременно в нескольких местах, т.е. быть транслокализацей.

Анализируя западные концепции глобального развития, А. Толстоухов пишет, что при «разнообразии проектов глобального мира, за ними прячутся три конкурирующие идеи: либерально-рыночная, фундаменталистская и гуманитарная. И это не удивительно: сегодня именно эти идеи определяют развитие диалога культур» [5, 113].

Российские учёные, в частности А. Панарин, предлагают глобально-интеграционный вектор развития цивилизации с уже традиционных для России позиций: философии российского космизма, натурфилософского органицизма и философского всеединства с позиции культурной целостности.

Прежде всего, А. Панарин не отбрасывает концепцию прогресса. Кроме того, он продолжает идеи

В. Вернадского о целостности развития человека и природы в форме коэволюции и общей гомеостатической гармонии. А. Панарин полагает, что человеческий прогресс на Земле возможен, если его осуществлять с позиции биоморфного подхода. То есть, вся человеческая деятельность должна сочетаться с Природой. И это, говорит он, единственный выход на Космос, на органичную целостность [5, 115].

Можем добавить, что эти идеи не проходные ещё и потому, что в мире происходит объективный процесс трансформации человечества на постиндустриальный уровень – уровень глобальной информатизации его существования. Поэтому тенденции деиндустриализации, отброса назад, в этих условиях неприемлемы ни на концептуальном, ни на практическом уровнях. Подобные сценарии, на наш взгляд, приведут не к глобальной интеграции, а к перерастанию региональных кризисов в глобальную катастрофу.

Между тем, версия развития мировой истории, которая сегодня «в ходу», – это идея глобализации. Суть её состоит в следующем. Во-первых, мир стремительно втягивается в новый виток научно-технологической революции. Ничто не может остановить глобализацию, например, информационного пространства во всех континентах. Телевидение и интернет сегодня не знают границ, информация становится общечеловеческой и общедоступной ценностью. Таким же образом происходит проникновение новейших разработок в области техники и современных технологий во все регионы и страны. Различные попытки иных государств игнорировать эти тенденции означает их «выпадение» из мирового исторического процесса. Мы наблюдаем явные признаки глобализации мирохозяйственных связей и экономического партнёрства. Во-вторых, из общемирового информационного пространства складывается общечеловеческое «культурное

пространство». В первую очередь это идеологическая экспансия и культурное давление США и Западной Европы на другие страны, в особенности на Азию и Африку, на Россию и арабский мир [6, 205-206].

Таким образом, переход к постиндустриальному обществу – это самая большая социокультурная трансформация человечества за последние столетия его существования. Глобализация – это новый этап мировых интеграционных процессов. Глобализация – это участие большей части человечества в единой открытой системе фи-

нансово-экономических, социально-политических и социокультурных связей на основе инновационных технологий, информатики и телекоммуникаций. Всем видно, что глобализация к концу XX столетия стала доминантой мирового развития, охватив все сферы жизни его субъектов – от экономики до искусства. Можем сказать, что глобализации суждено стать одним из важнейших факторов, определяющих условия существования человечества в XXI веке. Именно этот фактор указывает на актуальность исследования данной проблематики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Василенко И. А. Политическая глобалистика : учеб. пособие / И. А. Василенко. – М. : Логос, 2000. – 360 с.
2. Ленин В. И. К характеристике экономического романтизма // Ленин В. И. Полн. собр. соч. – М. : Политиздат, 1963. – Т. 2. – С. 119-262.
3. Маркс К. О Польше. Речи на международном митинге в Лондоне, посв. 17-ой годовщине польского восстания 1830 г.; 29 ноября 1847 г. / Маркс К., Энгельс Ф. // Собр. соч. – 2-е изд. – М., 1955. – Т. 4. – С. 371-373.
4. Муза Д. Е. Введение в глобалистику : учеб. пособие / Д. Е. Муза. – Донецк : Ноулидж (донецкое отделение), 2010. – 240 с.
5. Толстоухов А. Глобалізація. Влада. Еко-майбутнє : моногр. – К.: Парапан, 2003. – 308 с.
6. Цивілізація: от локального к глобальному Граду : монографія. – Донецк : ДонНТУ, УНИТЕХ, 2008. – 236 с.

БАЖЕНОВ А.В. ,
старший преподаватель,
Украинская инженерно-
педагогическая академия,
г. Харьков

ЛЫСЕНКО К.С.,
студентка, Украинская
инженерно-педагогическая
академия,
г. Харьков

ФИЛОСОФСКАЯ ОЦЕНКА ИССЛЕДОВАНИЯ АГРЕССИИ

В статье изучаются гипотетические и опытные социобиологические подходы к исследованию психического образа, агрессии, различны. Единство понимания психического образа обеспечивается проективным представлением о психическом, требующим развития, которое не удастся проанализировать, опираясь на причинно-следственные связи. Требуемое макроуровневое объяснение запрашивает сложные диалектические категории, в которые можно включить и составляющие эмоциональной сферы, не выражимые средствами когнитивной науки.

Ключевые слова: агрессия, этнология, психический образ агрессии, К.Лоренц, Дж.Дж.Гибсон, П.Д.Юркевич, В.С.Соловьев

В статті вивчаються гіпотетичні і дослідні соціобіологічні підходи до дослідження психічного образу, агресії, різні. Єдність розуміння психічного образу забезпечується проективним поданням розвиненого психічного, яке не вдається проаналізувати, спираючись на причинно-наслідкові зв'язки. Необхідне макрорівневе пояснення запрошує складні діалектичні категорії, в які можна включити і складові емоційної сфери, що не вдається виразити засобами когнітивної науки.

Ключові слова: агресія, етнологія, психічний образ агресії, К.Лоренц, Дж.Дж.Гібсон, П.Д.Юркевіч, В.С.Соловйов

There are theoretically experienced socio-biological approaches to the study of mental image, aggression. Unity of understanding mental image provided by a projective representation of the mental, requiring the development of which cannot be analyzed, based on causal relationships. Required macro-level explanation prompts complex dialectical categories, which can be incorporated in and constitute the emotional sphere, not expressible by means of cognitive science.

Key words: aggression, etology, mental image of aggression, K.Lorenz, J.J.Gibson, P.D.Jurkevich, V.S.Soloviev

Каждый из нас изо дня в день сталкивался с жгучим желанием повысить голос, выругаться или ударить по трибуне, т.к. сидящие слушают, но совершенно не слышат!!! Или ударить соседа просто потому что он бесит, ведь бывает и такое, правда? Именно в эти моменты человек испытывает агрессию. Сам термин агрессия определяется как *мотивационно - деструктивное поведение противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящий физический и моральный ущерб* [1, с.19]. Некоторые ученые считают, что термин агрессия уместно использовать только тогда, когда жертва стремится избежать нападения (т.е. причинения ей физического или морального ущерба). Но вне зависимости от того идет ли речь о насилии в рамках ритуализованных взаимоотношений садомазохистской пары или об изнасиловании или избиении – оказывается, что все различие лежит не в личностно-психологической плоскости, а в правовой! Становится важным ухватиться за вопрос: как именно следует квалифицировать действия субъекта! Тогда в зависимости от ситуации членовредительство и суицид могут классифицироваться либо как проявление аутоагрессии либо как разновидность оборонительной поведенческой стратегии - тупик! А как интерпретировать бытие посуды во время ссоры? Это вообще не агрессия, а если говорить о вреде человеку? Но

если мы бьем его посуду, тогда это агрессия? Когда вспышки агрессии постоянны и при каждой ссоре вы хлопаете дверью, бьете посуду, кричите, ругаетесь без надобной причины, то невольно ощущаешь, что становишься чужим, ненужным... Почему мы поступаем именно так? Что вызывает агрессию? Эти вопросы требуют ответов, и некоторые мы отыскивали в книге К.Лоренца «Так называемое зло» [9]. Он утверждает, что агрессия наследственна, иначе трудно объяснить своё поведение и поведение всей своей семьи. Но если она наследственна, то стоит пойти дальше. Например, до приматов; мы можем упомянуть исследования Н.Ладыгиной-Котс с шимпанзе Иони и эмоциями агрессивности. С помощью научения, шимпанзе стала слушаться, когда говорили: «Сядь», «Встань», «Иди в клетку»; научилась чистить зубы и даже одеваться! Это может каждый из нас: слышать, чистить зубы и одеваться и даже ребенка с самого малого мы учим тем искусственным потребностям, которые были перечислены выше. То есть, можно предположить, что шимпанзе немного не человек, ведь для «человеческого образа» ему не хватает лишь голоса, к чему он, замечу, анатомически не приспособлен. На что Ладыгина-Котс отвечает: «Примат это не просто не человек, это совсем не человек...» [5]. Но если мы дошли до приматов, тогда следует задуматься, что же мотивирует агрессию? Не кроется

ли за привычным образом причинной цепи, вроде: фрустрация - проявление (само) агрессии - самореализации (классический пример которой - Демосфен).

Классификация явления, гипотеза, и цели исследования

Как мы сказали, изучение такого «обыкновенного» явления, как агрессия, заставляет ученых обратить внимание на животные истоки психики человека. Несмотря на это, интеллектуальный анализ причин происходящего «переворота» в психике человека сегодня не менее *актуален*. Желаящему изучать агрессии следует выделить разные уровни вопроса: является ли она явлением, редуцируемым к более элементарным единицам, или она сложный образ, включающий соотносительные явления, наподобие асимметрии агрессия и депрессии. Будучи прежде всего эмоцией, ее можно представлять отдельной единицей с легко отличаемым внешним выражением [4]. Однако, если обнаружится, что природа агрессии простая, например, если удастся ее редуцировать к животной психике, то в отношении человека - наследника и «носителя» ее, может появиться вопрос о «предрасположенности» проявления ее у того или иного человека. Хотя вопрос и кажется вторичным, в отношении порядка познания мы начинаем именно с проявления агрессии, - следовательно, необходима поправка на возможное искажение познания не натренированного к различению проявления способности к агрессии у человека. Изучение ее прежними способами (по К.Изарду) сохраняет иллюзию абстракции, что изучение может предотвратить ее вспышку. Приняв вторую гипотезу об «образе» агрессии, и редуцировав ее к чему-то менее «активному». Например, сама агрессия - это искаженная форма «любви» по З.Фрейду [13], или составлена из страха, стыда или иных элементов, но вынуждены искать личную «формулу». Таковыми могут быть

неверная оценка ситуации, неверная, «инверсионная» логика принятая в качестве гипотезы для происходящего, или другие роды пассивной установки, предполагающей «втягивание» человека в конфликт вопреки его воле. Таковыми в принципе являются социобиологические теории А.Адлера и Э.Фромма [14]. Из их гипотез вытекает неудовлетворенность культурой. Однако в качестве возражения им, необходимо оценить их подход как недостаточно специфичный именно для агрессии, поскольку в отличие от образов других чувств, она именно наиболее явная, и как следствие более поверхностная и видоиспецифическая для культуры эмоция.

Однако если мы принимает альтернативу образа, а не альтернативу редукции, то следует выдвинуть *гипотезу*. Мы склонны считать, что агрессия возникает на фоне инверсионной логики, приводящей основания для включения субъекта в ситуацию без достаточных на то оснований. (Можно описать пословицей «Юпитер,- ты сердисься, значит, ты не прав!»). Таким образом, имея истоки в биологии (первая часть), агрессия становится фактором для оценки рассудком своего места в ситуации и предотвращения агрессии за счет других чувств (вторая часть).

Важно, однако, чтобы из гипотезы вытекали выводы для осознания человеком себя, и отношения к другим (самоактуализация). Каждое из следствий по отдельности не обязательно подтвердится непосредственно (например, пассивная, аутоагрессия повлечет раскаяние, страх, а активная агрессия в отношении других - чувство вины, стыд). Важно понять, что за двойственностью психического феномена кроется недостаточно глубокое самосознание. Однократное понимание мало меняет истинные, а не «воображаемые» отношения. Поскольку, будучи эмоцией, агрессия не может быть мерой - если только не отрицательной общественных отно-

шений, то важно подтвердить ее наличие в качестве предмета воздействия, а именно, отыскать рычаг предотвращения агрессии вопреки ситуации на основе осознания, т.е. проведение сравнительных исследований.

В чем отличие нашего исследования от условного субъективного: а) по народной примете, когда рождается больше мальчиков, чем девочек то предстоит агрессия (война), т.к. мальчикам не удастся реализовываться; если....б) глобализация и ускорение жизни препятствуют нормальному воспитанию, с культурой происходят «срыв» и «одичание», вместо пользования благами цивилизации, люди начинают есть руками и берутся за оружие; если...в) из-за разрушения культуры людям становится менее свойственна привычка благодарить других, нарушаются эмоциональные связи и эмоциональная память, - люди перестают помнить прошлое и становятся «злыми детьми», проявляя агрессию. Несмотря на явность и фактичность – не ясно, например, что понимать под «возвратом к детству» и - для одних это символ возврата к «благой природе детства», для других – «возврат к животному началу». Такая натурализация может послужить лишь приемом к началу исследования агрессии.

Этология об агрессии

Тому, кто наблюдал за жизнью домашних животных может закрасться в голову мысль, что в дебрях животного мира таится так хорошо знакомая в человеческом мире агрессия. Наблюдение за жизнью животных в естественных условиях открывает много таинственного и неизвестного: до сих пор не открыты многие виды и мы до конца еще не знаем всей той роли, которую играет природа и животный мир в нашей жизни. Но кажется, что изучение животных с их естественным отбором в эволюции и борьбой за существование, касается тайной связи истоков наших чувств с животным миром. Это не только жалость к низ-

шим созданиям со стороны более разумного творения. Разумный человек по отношению к животным проявляет такую гамму чувств и эмоций, которая свидетельствует о нашей неразрывной связи и непреодолимом стремлении самоопределения. Мы расстаемся со своим прошлым «в чувствах»: через слезы или смех, через стыд или благоговение, наконец, через агрессию, даже если мы не вполне ее осознаем. Мы можем стыдиться, глядя на определенное поведение животных, можем смеяться, наконец, глядя на величие природы, можем приходить к более высоким чувствам: благоговения перед творением: «Ты ли ловишь добычу львице и насыщаешь молодых львов...?» [Библия, Книга Иова 38,39], проникаясь более экологическим отношением к природе, к себе, к обществу. Или же следует посчитать, что все эти чувства обнаруживаются лишь по мере нашего становления человеком, так сказать «задним умом», тогда как наша юность и наша видовая борьба засвидетельствованы как раз рецидивами агрессии. То есть, некоторые чувства оказываются своего рода «трансцендентальной иллюзией» - тем, что хотя мы и познаем, но от чего не можем вполне избавиться. Именно в этом смысле кажется понятным, что нет страшнее зверя, чем человек. Работы по этологии К.Лоренца [7, 8, 91] представляя эволюционную эпистемологию, изображают агрессию проективной природы. Ее основа – корректировка гносеологической позиции И.Канта в отношении априорных основ чувственности через возврат к натурализации через рефлексивную интроспекцию над включенными наблюдениями в этологии, науки о животном поведении [8; 9]. В то же время в своих работах К.Лоренц касается возможных причин отклонения психики человека, там, где она касается своих животных истоков. Но удастся ли вопрос о таком сложном явлении, как агрессия человека, редуцировать к природному основанию? Не будет

ли противным интуиции считать, что с потерей агрессии человек теряет свой облик подобно тому, как это считается по отношению к потере чувства юмора и смеха? Но не кажутся ли противостоящими на разных полюсах агрессия и смех? Для натурализирующей этологической позиции – нет [10], тогда как для классической – конечно да [3]. Кажется, что этика и этология занимают различные позиции вследствие их обращения к разным лицам: первому и третьему [17]. Обращается внимание на причинное или функциональное объяснение психического, в частности, агрессии, у человека и в животном мире, через несобственное понимание объективного как осуществившейся цели [там же]? Однако «ключ к пониманию анатомии обезьяны лежит в анатомии человека [15]. Неясно только, является ли такое понимание психического и в частности, агрессии, принципом или фикцией завершения, именованием неизвестного.

Познавательное противоречие этологии: агрессия – именование

Одним из ключевым противоречий при изучении таких биологических оснований познания в ходе эволюции и приспособления, проявлением которых считается агрессия, будут не научные критерии о положении того или иного существа на эволюционной лестнице, а познавательные, или так называемые «способности». К.Лоренц придерживается «проективного» рассмотрения познания в отведенных ему границах, так называемого «мезокосмоса» [12], для которого характерно принятие перехода «способность» – «явное свойство». Противоречивость такого подхода обнаруживает рациональная критика отвлеченной натурализации еще в XIX столетии. Например, мышление можно рассматривать как «удачное приспособление всех сил на данный момент». Но то мышление, «чтобы из разных комбинаций, ощущениях и представлениях, изготовляемых воображени-

ем при помощи памяти, избирать такие, которые соответствуют потребностям мыслящего организма в данную минуту», по справедливому замечанию украинского философа П.Д.Юркевича «называется сумасшествием» [16, с.155]. И сам К.Лоренц подчеркивает такую не гибкость понятия адаптации в отношении поведения. Он приводит пример того, что зверя легко поймать, нарушив отлаженную схему его поведения, когда животное проявляет наибольшую быстроту и «свернутость» действий. Этолог приводит также факты выхода за пределы стандартных условий [9], при взятии животного на воспитание. Но идет ли речь здесь об объективности природы [7, с.244]? Даже больше, насколько можно доверять теоретическим выводам этолога или современному исследователю поведения человека и животных Дж.Гибсона, считающего мышление скорее реализующейся только благодаря средовым возможностям [2]? Однако К.Лоренц настаивает на существовании множества реальностей, определяя приспособленность вида животного к такой «реальности» «априорно». Также к этой общей, и еще не познанной реальности может относиться искомая априорность человека, в частности, агрессия. Но, даже отыскав место агрессии, К.Лоренц вынужден проводить анализ каждой отдельной возможности, каждого биологическому виду для придания ему «объективности» через причинность. Таким общим становится межвидовое поведение, род. Новизна его в том, что и у Д.Юма (регулярность), и у И.Канта (априорность), такая причинность не могла быть постулирована. К.Лоренц анализирует, но не склоняется к принятию версии древа сопутствий причин для натурализации животных причинностей [7, с.251-253]. Кажется, что животное только представляет некоторую, свойственную виду «субъективную» реальность, выраженную в особенностях поведения видов. Предполагается, что причинность здесь совпа-

дает с «реальностью» в поведении. Своеобразие К.Лоренц подчеркивает на контрасте способности приспособления различных животных классов через различные, имеющиеся у них познавательные аппараты к различным средам, что является конвергенцией. Конвергенцией является и процесс обучения у разных родов животных. Но по каким признакам происходит объединение? Является ли такое представление переход от «субстанциального» к функциональному пониманию психического или же просто операцией именования? Здесь мы обращаемся к отличию от других «натурализирующих» теорий. Факт «подогнанности» к среде обитания Дж. Гибсон кладет в основание утверждения связи функции и видит одновременное эволюционное изменение аппарата и видимых его поведенческих образцов [2]. К.Лоренц, наоборот, настаивает на очевидности «образца» поведения и его редукции его видоизменений к более ранним образцам. Немецкий биолог приводит аналогию с девочкой, позабывшей на полпути стихотворение, вынужденной для его воспоминания регрессировать к более раннему периоду, и вновь попытаться «проскочить» позабытый участок. Поэтому, даже если принять психический образ агрессии гипотетически единым, следствием трансформации инстинктов, остается ее «положительный» или «теневого» образец. Согласно классическим опытам И.Павлова, норму поведения К.Лоренц описывает как тормозящее усилие, а не агрессию, несмотря на методологически необходимое следствие из концепции. Ученый отмечает, что ситуация «единоразового» инстинктивного поведения как раз протекают без «эмоций», гладко и незаметно. Образно говоря, все инстинкты «мирно» сосуществуют и готовы разворачиваться только в случае длительного их неисполнения их или даже сбоя программы. Но в данном случае мы переходим на другой

уровень объяснения, классический по его ссылке на «энтелехию». Отдельные части выступают как функции. Так, растения потребляют углекислый газ, производя побочный продукт – кислород, потребляемый в дыхании животными, отходами которых питаются бактерии, производящих вновь углекислый газ и так далее. Таким образом, с иного уровня видна «множественность» агрессии, представление ее образа наблюдателю. В то же время, с точки зрения исследователя она проявиться лишь в случае усилий на изменение ситуации, что зафиксировано в эффекте так называемого «слепого зрения» [10, с.322] или в опытах на формирование чувствительности к видонеспецифическим раздражителям в Харьковской школе психологии [6]. Теперь, для человека, агрессия может рассматриваться направленной не только на предметы, но и на часть себя. Одним из таких подходов к оценке агрессии на животное в самом человеке в себе является оценка одного из кандидатов на элементы, входящие в образ агрессии - стыда В.С.Соловьевым [11, с.123-124]. Философ считал, что стыд направлен на животную природу в самом человеке предотвращая, а не «познавая», возможность того, что засим произойдет, что и фиксируется одновременно, если не впоследствии соответствующим физиологическим проявлением.

Агрессия у человека

Было бы заманчиво вместе с В.Соловьевым, поэтому, считать, что текстовая фиксация «оправдания добра» подтверждается тем, что сам автор с его написанием изменился. Хотя бы агрессии следовало бы сойти со сцены с эволюционным временем, она меняет свой образ. Очевидно, что она есть и в настоящем. Но не так уж легко разглядеть «настоящую» агрессию вовне, если она не спроектирована социальными условиями. Чтобы разглядеть ее яркие этологические одеяния, требуется переосмыслить их в связанных с ней общих категориях.

Естественно, что, как иные психические явления, агрессия - интересна, захватывающая не только разнообразием красок и ритуалов, но и какой-то необходимостью. Но неочевидна роль такой «красоты» раскраски, если она без наблюдателя. Хотя для живого возможно размножение без мужского пола (партеногенез), как и без разделения полов: это составляет особый предмет для соответствующих наук, но не ясно, в какой мере агрессия также априорна, как это представлялось К.Лоренцу. Странность того, что рыбы с яркой окраской агрессивны, для человека с его аппаратом зрения дают возможность наблюдать красоту, понимая цели поведения! Если для биолога вместо агрессии предстает «борьба за существование», а агрессия - ее проявление, то в отношении возникновения агрессии человека агрессия животных ни о чем не говорит. Остается вопрос, кто нуждается в агрессии, каковы причины для разумного человека не избегать ее (как безотчетен страх или естественен стыд), но осознавать ее. К.Лоренц подчеркивает спонтанность агрессии и ее предотвращение осознанием [7, с.100], но

надо отдать ему должное, он говорит о приемлемых границах агрессии. Если мы обнаруживаем неверную цель и способны перенаправить агрессию, тогда логичнее было бы вести речь о корректировке целей человека. Но таков подход эволюционной биологии: изучить то, что составляет границы возможностей человека, и то, какое место остается самому человеку в планировании жизни. Наибольшая агрессией, и по К.Лоренцу, направлена на самых близких, их чувствительность наиболее уязвима для этого чувства. Но тогда, чем больше «чувства», тем больше может быть агрессия! Но разве бесчувственность или формализованная наука этология станет противодействием? Хотя агрессия и кажется изучаемой на самых отдаленных предметах, она оказывается наиболее близкой к раздражимости живого, но с одной стороны. С другой стороны, ее изучаемая безотносительность к предмету связана с не вполне относительными категориями проявленного по отношению к конкретным людям ее составляющих: страха, страдания и вины.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Большой психологический словарь/ Сост и общ. ред. Б. Мецгерякова, В.Зинченко, - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 672 с.
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию [Текст]/ Дж.Гибсон; [пер. с англ.] - М.: Прогресс, 1988 - 464 с.
3. Григорий Богослов. Слово святителя Григория Богослова на гневливость [Текст]// Собрание творений: В 2-х т. Т.2. - Мн.: Харверст, М.:АСТ, 2000. - 688 с., с.238-252.
4. Изард К.И. Эмоции человека: Пер. с англ.[Текст]//Изард К.И. М.: Изд-во Московского университета, 1980, - 440 с.
5. Ладыгина-Котс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях [эл.ресурс].-М.: 1935.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст]/А.Н.Леонтьев. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с.

7. Лоренц К. Обратная сторона зеркала: Пер. с нем. / Под ред. А.В. Гладкого; Сост. А.В.Гладкого, А.И.Федорова; Послесловие А.И.Федорова. – М.: Республика, 1998. – 393 с.
8. Лоренц К. Кантовская концепция априори в свете современной биологии// Эволюционная эпистемология. Антология / Научный редактор, сост. Е.Н. Князева. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. – 704 с., с.43-74.
9. Лоренц К. Эволюция и априори//Вестник Московского университета. Сер. 7, Философия. 1994. № 5.
10. Рамачандран В.С. Мозг рассказывает. Что делает нас людьми//Вильянура Рамачандран, Карьера Пресс, 1990, 2012.-398 с.
11. Соловьев В.С. Оправдание добра [текст]// В.С.Соловьев. Сочинения в 2 т. Т.1/Сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Ф. Loseva и А. В. Гулыги; Примеч. С. Л. Кравца и др. – М.: Мысль, 1988. – 892 с., С. 47-580.
12. Фоллмер Герхард. Мезокосмос и объективное познание (о проблемах, которые решены эволюционной теорией познания) [Текст] // Вестник Московского университета. Сер. 7, Философия. 1994. № 6.
13. Фрейд З. Почему война /Психоанализ и культурология [Текст]// Сборник статей и переводов. Сост. Бондаренко Л.И., Таглин С. А., Баженов А.В. Харьков, Изд-во ХГУ, 1991. - 220 с.
14. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности [эл.ресурс] // Социологические исследования. с.126 -134.
15. Энгельс Ф. Роль труда в происхождении обезьяны из человека/ К. Маркс, Ф. Энгельс. Избранные произведения. В 3-х т. Т. 3. – М.: Политиздат, 1985. – 639 с. С. 69 – 82.
16. Юркевич П.Д. Из науки о человеческом духе/[Текст] // Памфил Д.Юркевич. Философские произведения. - М.: Правда, 1990. - 669 с.
17. Nagel, Thomas. Birth, Death, and The Meaning of Life [Текст]// Т. Nagel. The View from Nowhere/Oxford University Press, Inc. - 1986. – 244 p.

ЄРШОВА Л.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант кафедри
педагогіки, Житомирський
державний університет
імені І. Я. Франка,
м. Житомир

ПРОБЛЕМА ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ В НОРМАТИВНО-ПРАВОВОМУ ПОЛІ СФЕРИ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1991–2004)

Охарактеризовано етапи неконфліктного функціонування в Україні різних ціннісних систем (1991–1993) та зародження конфлікту ідеалів (1994–2004). З'ясовано, що законодавство першого етапу задекларувало пріоритетність загальнолюдських цінностей і забезпечило толерантне співіснування різних виховних ідеалів, а другого – відобразило ціннісну дезорієнтацію суспільства, поляризацію різних систем цінностей, зародження конфлікту ідеалів і вперше ввело в правовий ужиток поняття «виховний ідеал».

Ключові слова: виховний ідеал, цінності, трансформація, освітнє законодавство.

Охарактеризованы этапы неконфликтного функционирования в Украине различных ценностных систем (1991–1993) и зарождения конфликта идеалов (1994–2004). Выяснено, что законодательство первого этапа задекларировало приоритетность общечеловеческих ценностей и обеспечило толерантное сосуществование различных воспитательных идеалов, а второго – отобразило ценностную дезориентацию общества, поляризацию различных систем ценностей, зарождение конфликта идеалов и впервые ввело в правовой обиход понятие «воспитательный идеал».

Ключевые слова: воспитательный идеал, ценности, трансформация, образовательное законодательство.

The article describes the main stages of the transformation of educational ideal in the legal field of the Ukrainian education for the indicated period: the stage of non-conflict functioning of different values systems (1991–1993) and the origin of the conflict of ideals (1994–2004). It

was found that in the first stage there was no legislative registration of educational ideal as the main landmark of the society and the state development but education legislation was able to declare the priority of human values and provide a tolerant coexistence of different value systems. For the second stage typically the next: population values disorientation, the polarization of different value systems and the birth of ideals conflict. The greatest achievement was the approval of the «The children and youth upbringing concept in the national education system» (1996) in which was used the next terms for the first time «the educational ideal», which appeared as a combination of human virtues morality (truth, justice, compassion, patriotism, kindness) and the best features of the Ukrainian mentality (diligence, individual freedom, a deep connection with nature, tolerance, respect for women, love for the native land).

Key words: *educational ideal, values, transformation, education legislation.*

Створення незалежної Української держави стало початком трансформації українського суспільства, що вплинула на всі сфери його життєдіяльності, зокрема на вибір цінностей та ідеалів. Потужний вплив на процес формування еталону особистості мало освітнє законодавство України, аналіз якого дозволить з'ясувати основні етапи й тенденції формування виховного ідеалу незалежної України.

Відомо, що сучасна історико-педагогічна парадигма виховного ідеалу вибудовувалася на основі низки вітчизняних наукових досліджень, присвячених: теоретичному аналізу новітніх педагогічних тенденцій (О. Вишневський, С. Гончаренко, Л. Вовк, С. Золотухіна, І. Підласий, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, В. Ягупов), особистості як об'єкту уваги громадських об'єднань і товариств (Л. Войтова, Н. Опанасенко, Н. Сейко); окремих аспектів виховного ідеалу (Г. Бугайцева, А. Геоцентов, Н. Дічек, В. Довбня, К. Дорошенко, Р. Іванський, Н. Кали-та, А. Коцопей, Н. Кошечко, Ю. Левченко, О. Лучанінова, Н. Михайлища, О. Невмержицька, Н. Чернишова, Л.

Примачок, В. Яковенко) та ін. Однак аналіз джерельної бази освітнього законодавства України залишився поза увагою сучасних історико-педагогічних досліджень.

Метою даної статті є вивчення особливостей відображення проблеми виховного ідеалу в освітньому законодавстві України 1994–2004 рр.

Джерельну базу дослідження проблеми виховного ідеалу в нормативно-правовому полі сфери освіти сучасної України становить значний масив законів України, постанов Верховної Ради, указів і розпоряджень президентів, постанов Кабінету Міністрів, наказів Міністерства освіти та інших документів. Аналіз цих джерел дозволяє стверджувати, що категорія виховного ідеалу не стала ключовою у законодавчому полі України 1991–2004 рр. Однак можна говорити про два основних етапи трансформації вітчизняного виховного ідеалу цього періоду: етапу неконфліктного існування різних систем цінностей (1991–1993) та зародження конфлікту ідеалів (1994–2004).

Відправними пунктами формування концепції нової людини на першому етапі стала низка документів,

що були міжнародними індикаторами системи цінностей новоствореної держави. В акті «Про проголошення незалежності України» (1991) найважливішою з демократичних цінностей визнавалася людська особистість. У вересні 1991 р. Україна ратифікувала «Конвенцію про права дитини», яка підкреслювала особливе значення етнокультурних і релігійних цінностей у вихованні особистості дитини [5, с. 18]. Закон України «Про освіту» (1991) зобов'язував батьків виховувати в дітей «повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського та інших народів» і називав основні людські чесноти (гідність, доброта, милосердя, працелюбність, шанобливе ставлення до державної мови, регіональних мов або мов меншин, інших мов і рідної мови, сім'ї, старших за віком, до народних традицій та звичаїв) [15, с. 10]. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), ухвалена в 1993 р., вперше аналізувала людські ідеали й чесноти з урахуванням національних і вікових особливостей дітей та визначала головну мету національного виховання, в якій прочитуються основні концепти виховного ідеалу українського громадянина (духовні надбання українського народу, висока культура міжнаціональних взаємин, художньо-естетична, правова, трудова, екологічна культура) та його доброчинності (громадянськість, розвинена духовність, моральність, справедливість, патріотизм, доброта, працелюбність) [2, с. 4]. Тобто взірцевий українець мав бути високоморальною, освіченою особистістю, цивілізованим господарем, патріотом і «громадянином України, здатним до свідомого суспільного вибору» [2, с. 5].

Відтак, у перші роки існування незалежної української держави, попри всі труднощі перехідної епохи, освітнє законодавство забезпечило мирне співіснування різних виховних ідеалів в межах полікультурного й багатоконфесійного суспільства. Однак у цей період поняття «виховний ідеал»

не стало ключовим у змісті освітнього українського законодавства.

Перехід до другого етапу трансформації системи вітчизняних виховних ідеалів зумовлений здебільшого рівнем свідомості політичних еліт України. Невиправдані соціально-політичні й економічні очікування людей зумовили перегляд ними старих і нових ідеологічних реперів, поляризацію існуючих ідеалів і поступове зародження антагонізму цінностей (мова, нація, герої тощо). На ці проблеми першою відреагувала українська освітня й наукова громадськість, звертаючи увагу суспільства та влади на необхідність негайного виокремлення проблеми виховання особистості майбутніх громадян України. З 1994 р. для суспільного обговорення було подано цілу низку авторських концепцій виховання особистості: «Концепція національного виховання» (1994, 1996), «Концепція сучасного українського виховання» (1996), «Концепція формування світогляду громадянина України» (1996), «Сім'я і родинне виховання» (1996), «Концепція формування національної свідомості і самосвідомості особистості» (1998), «Концепція виховання учнів» (2001) та ін. Розвиток концепції нової людини здебільшого розглядався в контексті законодавчого визнання необхідності формування активної життєвої позиції молодого покоління, його національної самосвідомості, культури міжетнічних стосунків, виховання політичної і правової культури, гуманістичної моральності, громадянського та патріотичного виховання.

У 1995 р. в законодавче поле України входить «Декларація принципів толерантності», де виховний ідеал постає як особистість, спроможна формувати висновки на основі моральних цінностей, та відповідальний громадянин, відкритий до сприйняття інших культур, здатний цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, попереджувати конфлікти чи вирішувати їх ненасильницькими

засобами [1, с. 3]. У 1996 р. в Україні було затверджено Національну програму «Діти України», яка одним із головних завдань держави визнавала «виховання гармонійно розвиненої особистості, громадянина, здатного до повноцінної життєдіяльності в усіх сферах виробництва, науки, освіти і культури» [14]. Цього ж року було затверджено «Концепцію виховання дітей та молоді у національній системі освіти», в якій уперше використовувалося поняття «виховний ідеал». Зокрема зазначалося, що «ідеалом виховання є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідома людина, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної і світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення» [6, с. 3]. Концепція відійшла від «орієнтації на «усередненого» вихованця», а запропонувала образ ідеальний, у якому вперше природно поєднувалися цінності національні й загальнолюдські, родинні й державні, особисті й суспільні. Виховний ідеал поставав як поєднання чеснот загальнолюдської моралі (правди, справедливості, милосердя, патріотизму, доброти) і кращих рис української ментальності (працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою, толерантності, поваги до жінки, любові до рідної землі) [6, с. 15].

Негативні процеси, пов'язані з наростанням конфлікту цінностей, змусили президента видати указ «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян» (1999), який закликав усіх об'єднатися задля «утвердження в масовій свідомості громадян історично притаманних українському народові високих моральних цінностей, спрямованих на засвоєння кращих зразків вітчизняної та світової духовної спадщини» [12, с. 3]. Підтвердженням намірів дер-

жави зупинити негативні тенденції в духовній сфері суспільства стала також постанова кабміну «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» (1999), де виховний ідеал представлений як всебічно розвинена, високодуховна, високоосвічена, відповідальна й соціально активна особистість, здатна до самовдосконалення та самореалізації [11, с. 2]. У 1999 р. вийшов також Закон України «Про загальну середню освіту» [10], де виховний ідеал поставав як всебічно розвинена особистість, вихована на загальнолюдських цінностях і засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. У цьому документі, Законі України «Про позашкільну освіту» (2000) [17] та «Положенні про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти» (2000) головним педагогічним завданням в Україні визнавалося виховання громадянина [9, с. 1]. Формування свідомого громадянина-патріота, тобто людини, з високими особистісними якостями і рисами характеру, способом мислення, вчинками та поведінкою, спрямованими на розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні, стало також головною метою, сформульованою в «Концепції громадянського виховання», яку в 2000 р. запропонувала АПН України [7]. Наступного року АПН України на суспільне обговорення представила також «Концепцію громадянської освіти в Україні» [8], де метою педагогічних зусиль мала стати особистість, із притаманними їй демократичною громадянською культурою, усвідомленням взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовністю до компетентної участі у житті суспільства. Цього ж року вийшов Закон України «Про

охорону дитинства», де прочитуються основні складові виховного ідеалу особистості (Людина і Громадянин) та його найважливіші концепти (мова, нація, цінності українських та інших народів) [16].

У 2002 р. результатом об'єднання зусиль влади й педагогічної громадськості став указ президента «Про Національну доктрину розвитку освіти», де пріоритетним напрямом розвитку освіти називалося «виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» [13, с. 2].

Проте вже у 2003 р. суспільство і влада змушені були визнати, що існуюче в Україні освітньо-виховне законодавство не змогло забезпечити масової популяризації сформульованого ідеалу та його впровадження в реальне життя суспільства. З метою обговорення питань державної політики в галузі науки, освіти, інформаційної та молодіжної політики, мовної та інших ситуацій, пов'язаних із кризою цінностей, у листопаді 2003 р. було проведено парламентські слухання «Духовна криза суспільства і шляхи її подолання». Результатом їх стала констатація «глибокої системної кризи у всіх сферах життєдіяльності та формування гуманістично орієнтованого суспільства» [18, с. 2]. З огляду на це, Верховна Рада зголосилася розробити новий проект закону про культуру й рекомендувала НАН України та АПН України розробити концепцію національної ідеї. Проте у великому переліку рекомендованих парламентом заходів поняття «виховний ідеал» не використовувалося. Воно традиційно розчинилося у численних формулюваннях на кшталт «забезпечення духовного розвитку», «виховання патріотизму», «оволодіння загально-

людськими та національними цінностями» тощо, які мали сприяти формуванню «нової ціннісної системи суспільства» [18, с. 2].

Порівняння українським суспільством задекларованих у законодавстві ідеалів із життям політичної еліти країни привело до суспільного вибуху 2004 року й зумовило перехід до нового етапу трансформації системи вітчизняних виховних ідеалів. Кількісні еволюційні зміни у підходах суспільства до визначення категорії «ідеального» переросли у відкрите протистояння ідеалів. Розіграний елітами сценарій регіонального поділу суспільства ще більше поляризував ціннісні системи великих українських регіонів. Система освіти України не могла завадити цим негативним процесам, оскільки законодавча база не дала їй механізмів формування спільного для всіх ідеалу, а етнонаціональні цінності залишалися здебільшого декоративним елементом законодавства, що не виконував у суспільстві реальної об'єднуючої функції. Саме тому духовна атмосфера тогочасного суспільства, за висловом П. Доброва, стала характеризуватися як «небезпечна для її національної безпеки» [3, с. 12].

Узагальнюючи освітнє законодавство 1994–2004 рр., можна стверджувати, що в перші роки незалежності України поняття «виховний ідеал» не стало ключовим компонентом змісту освітнього законодавства, в якому були представлені лише окремі його концепти. В цей період не відбулося також законодавчого оформлення й популяризації спільного для всіх громадян виховного ідеалу як головного орієнтира розвитку суспільства й держави. Однак освітнє законодавство змогло забезпечити інерційне існування виховних ідеалів соціалістичного суспільства, їх толерантне співіснування з новими демократичними ідеалами, затвердження курсу держави на виховання своїх громадян у дусі поваги до загальнолюдських гуманістичних цінностей.

Для законодавства 1994–2004 рр. характерними були: дезорієнтація частини населення стосовно моральних і життєвих цінностей, поляризація ціннісних систем великих українських регіонів, поява ознак зародження конфлікту цінностей, переростання кількісних еволюційних змін у підходах суспільства до визначення категорії «ідеального» у відкрите протистояння ідеалів. Найбільшим досягненням другого етапу стало затвердження «Концепції виховання дітей і молоді у національній системі освіти» (1996), яка вперше в освітньому законодавстві України використовувала термін «ідеал виховання», під яким розумілася гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідома людина, наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями,

ознайомлена з кращими надбаннями національної і світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення. У Концепції поєднувалися цінності національні й загальнолюдські, родинні й державні, особисті й суспільні, а виховний ідеал поставав як поєднання чеснот загальнолюдської моралі (правди, справедливості, милосердя, патріотизму, доброти) і кращих рис української ментальності (працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою, толерантності, поваги до жінки, любові до рідної землі).

Перспективним залишається дослідження особливостей формування українського освітнього законодавства в період з 2004 р. по теперішній час, що дозволить узагальнити тенденції формування виховного ідеалу та з'ясувати основні напрями його подальшого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Декларация принципов терпимости. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon2.rada.gov.ua. – 4 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга. – 61 с.
3. Добров П. Історична пам'ять та уроки минулого / П. Добров // Історичні і політологічні дослідження. – 2009. – № 1. – С. 12–16.
4. Про реабілітацію жертв політичних репресій на Україні. Закон України // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – N 22. – Ст. 262; ВВР. – 1992. – N 32. – Ст. 456; ВВР. – 1993. – N 2. – Ст. 9.
5. Конвенція ООН про права дитини [Електронний ресурс]. – Сайт ЮНІСЕФ. – Режим доступу: www.unicef.org. – 47 с.
6. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.lizej13.cjm. – 20 с.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : Проект / [наук. творч. колектив: О. В. Сухомлинська (наук. кер.) та ін.] // Інформ. зб. МОН України. – 2000. – № 22. – С. 7–21. Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13. Педагогічна газета. – 2000. – № 11. – С. 4–6.
8. Концепція громадянської освіти в Україні : Проект / [С. Г. Рябов, І. В. Жадан, Т. В. Клиненко та ін.] // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 26–31.

9. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти. Наказ МОН України № 434 від 06.09.2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://scholvilshanka.ucoz.ru/load/osvitne_zakonodavstvo/polozhennja_pro_klasnogo_kerivnika/4-1-0-22.
10. Про загальну середню освіту. Закон України № 651-XIV від 13 травня 1999 р. // ВВР. – 1999. – № 28. – Ст. 230.
11. Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства. Постанова КМ України № 1697 від 15 вересня 1999 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1697-99-%B0%BF/> – 15 с.
12. Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян. Указ Президента України № 456/99 від 27.04.1999 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/456/99>. – 5 с.
13. Про Національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – 14 с.
14. Про Національну програму «Діти України». Указ № 63/96 від 18 січня 1996 р. Основні заходи щодо забезпечення виконання Програми; Національна програм «Діти України» // Збірник Указів Президента України. – 1996. – Вип. 1. – С. 58–96.
15. Про освіту. Закон України // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – № 34. – Ст. 451. – 13 с.
16. Про охорону дитинства. Закон України від 26 квітня 2001 р. № 2402-III // ВВР. – 2001. – № 3. – Ст. 142. – 26 с.
17. Про позашкільну освіту. Закон України № 1841-III від 22.06.2000 // ВВР. – 1999. – № 46. – Ст. 393.
18. Про Рекомендації парламентських слухань «Духовна криза суспільства і шляхи її подолання». Постанова Верховної Ради України № 1689-IV від 20.04.2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1689-iv>. – 7 с.

КРАВЕЦЬ В.П.,
доктор педагогічних наук,
професор, член-кореспондент
Національної академії
педагогічних наук України,
ректор Тернопільського
національного педагогічного
університету імені В.Гнатюка,
м. Тернопіль

ГУМАНІТАРНИЙ ВЕКТОР ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті розкрито прикладні аспекти гендерних досліджень в контексті гуманістичної парадигми. Окреслено проблемне поле розвитку гендеру як наукового знання та навчальної дисципліни на засадах гуманістичного та феноменологічного підходів, розробки інноваційних освітніх технологій, релевантних демократичній системі загальнолюдських цінностей з метою формування гендерної культури майбутніх педагогів.

Ключові слова: гендер, гендерні дослідження, гендерна педагогіка, гуманістична парадигма, інноваційні освітні технології, гендерна культура.

В статье раскрыты прикладные аспекты гендерных исследований в контексте гуманистической парадигмы. Определено проблемное поле развития гендера как научного знания и учебной дисциплины на основе гуманистического и феноменологического подходов, разработки инновационных образовательных технологий, релевантных демократической системе общечеловеческих ценностей с целью формирования гендерной культуры будущих учителей.

Ключевые слова: гендер, гендерные исследования, гендерная педагогика, гуманистическая парадигма, инновационные образовательные технологии, гендерная культура.

The article deals with practical aspects of gender studies in the context of humanistic paradigm. The prospects of further development of gender as scientific knowledge and studies on the basis of humanities and phenomenological approach, development of innovative technologies, adequate for democratic system of human values intended to optimize

© Кравець В.П., 2014

personal and professional development of future specialists and formation of the youth gender culture have been defined in the research.

Key words: *gender, gender studies, gender education, humanistic paradigm, innovative educational technology, gender culture*

Особливої актуальності в період світової інтеграції людства, під впливом міжнародного жіночого руху, його інтелектуалізації та гуманізації набуває виявлення чинників і умов паритетної демократії, що передбачає реформування освітньо-професійної підготовки молодого покоління, зокрема набуття майбутніми фахівцями гендерних знань, умінь та навичок, розширення їхнього егалітарного світогляду, згідно стратегічних напрямків Болонського процесу та державної гендерної політики (Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (5.09.2005), «Державна програма щодо забезпечення рівних прав і можливостей для жінок і чоловіків в Україні до 2016 року»).

Як член міжнародних та європейських організацій, в інтересах розвитку, миру і прогресу, а також демократії та національної безпеки, Україна підписала всі міжнародні документи світового та європейського значення, в яких викладено положення гендерної рівності, і як країна-підписант визнала їх правомірність, сприйняла як орієнтир та взяла зобов'язання щодо їх виконання [4]. Так, Конституцією України (ст. 24) гарантоване забезпечення рівності прав жінок і чоловіків, що має важливе значення та є об'єктивною умовою для розбудови громадянського суспільства, в якому людина, її життя й здоров'я, честь і гідність є найвищою соціальною цінністю. На часі концептуальне визначення чітких орієнтирів гендерної політики та мобілізація національних зусиль на розроблення й втілення програм щодо розширення доступу жінок до основних державних ресурсів. Все вищесказане актуалізує проблему

впровадження гендерно-чутливого підходу в національну освіту.

Боротьба за соціальну справедливість як індикатор гендерної рівності на початку XXI ст. полягає в тому, щоб можливості людини якомога менше визначалися фактором статі. Якщо на законодавчому рівні ця проблема була вирішена, то виявилось, що фактична нерівність за ознакою статі, проте, збереглась у всіх сферах життя. У свідомості населення і надалі стійкою залишається тенденція пов'язувати «чоловіче» з культурним, а «жіноче» з природним, що, таким чином, обмежує принцип рівноправ'я статей. Реальна ситуація в цілому не відповідає правовим нормам. Відсутній комплексний підхід щодо утвердження гендерної рівності у структурі органів влади та державного управління, що суттєво перешкоджає позитивним перетворенням у суспільстві. Спостерігається значне відчуження жінки від системи прийняття рішень. Існуюча система заходів захисту прав жінок та чоловіків в Україні не відповідає сучасним економічним реаліям, практично відсутні механізми відповідальності за дискримінаційні дії щодо осіб обох статей.

У проблемне поле досліджень вітчизняних науковців ввійшли наступні гендерні проблеми, а саме: проблема бідності, за межею якої опинились близько 80% жінок; гендерний розрив в економічній сфері; прояви дискримінації на ринку праці; зростання кількості представниць жіночої статі на важких і шкідливих роботах; погіршення репродуктивної функції жінок і чоловіків; поширення проявів насильства й жорстокості в родині, що стає передумовою збільшення проявів злочинності у суспільстві; збільшення

трудова міграція та зростання рівня торгівлі людьми; зменшення як абсолютних, так і відносних показників народжуваності; стрімке скорочення середньої тривалості життя населення, демографічна, сімейна та соціальна кризи тощо. На новий рівень вийшла чоловіча проблематика, а саме: психологічне та фізичне насильство у житті чоловіків, захист їхнього здоров'я; неналежна збалансованість гендерних ролей у сім'ї тощо.

Очевидно, що в Україні є прояви гендерної дискримінації у відкритій чи прихованій формі, спрямовані на обмеження в правах і можливостях тієї чи іншої статі. Сучасна ситуація в країні потребує активізації гендерної політики, вироблення гендерної стратегії на всіх рівнях державного будівництва, введення гендерної складової в регіональні та загальнонаціональні програми розвитку. Особливо потребує змін система освіти та виховання, яка є потужним засобом відтворення суспільством гендеру і соціальних стереотипів.

Аналіз педагогічної літератури зі статевого виховання свідчить, що вітчизняна школа ніколи не була «безстатевою», як часто говорили. Навпаки, школа через навчально-виховний процес і педагогічну взаємодію активно реалізувала статево-рольову парадигму гендерної соціалізації учнів. Саме школі, на думку багатьох феміністських дослідниць, належить заслуга проведення ідей про природну рольову обмеженість жінок, формування комплексів професійної неповноцінності і соціальної депривації дівчат. Підвищення освітнього рівня, розширення наукових знань населення як дорослого (студентства), так і дитячого – необхідна умова зрушень у розвитку свідомості чоловіків та жінок.

На сьогодні більшість науковців підтримують інституціоналізацію системи гендерного підходу в педагогічній парадигмі в усіх ланках освітньої системи. Привабливим для них є орієнтованість гендеру як базової мето-

дології новітніх освітніх технологій на створення рівних, незалежних від статевої належності, можливостей для самореалізації людини у суспільній і приватній сферах життєдіяльності, у виконанні статево-рольових функцій чоловіка і жінки, подружніх партнерів, батька і матері, сексуальних партнерів тощо. Однак гендер у педагогіці поки-що є ексклюзивною методологією, науковою екзотикою. А відсутність повноцінного гендерного виховання і просвіти призводить до відхилень у формуванні особистості, гендерної неадекватності, нещасних шлюбів, а іноді й до серйозних психічних дисфункцій.

Гендерні дослідження привели до розуміння того, що проблема нерівності набагато глибша, ніж це уявлялось; що вона впирається у відтворення нерівності можливостей. Була пересмислена роль культури, популярних стереотипів, упередженості науки щодо формувань уявлень про жіноче й чоловіче, про мужність і жіночність та їх роль у творенні бар'єрів перед жінками й чоловіками.

Індивід засвоює певні правила поведінки та установки, які суспільство вважає відповідними до їх гендерних ролей у процесі соціалізації. Твердження про те, що саме суспільство формує ті чи інші стилі буття чоловіків і жінок, дуже точно і лапідарно висловлене Сімоною де Бовуар: *«...в суспільстві існують певні структури, які спонукають людей дотримуватися тих чи інших соціостатевих ролей»* [1].

На основі аналізу наукової літератури можна виділити два основних типи гендерних установок – патріархатні і феміністські. Для патріархатних установок характерні наступні особливості: 1) переконання, що в суспільних і сімейних відносинах має існувати жорсткий розподіл чоловічих і жіночих ролей; 2) погляд, згідно з яким чоловікові належить провідна, активна роль у сім'ї і суспільстві, а жінці – підпорядкована, пасивна; 3) переконання, що життєві цінності жінок і чоловіків різні: сім'я і кохання – основні цінності

для жінок; справа, робота, самореалізація поза сім'єю – цінності чоловіків; 4) надання переваги сімейним відносинам, в яких чоловік є главою сім'ї, вносить основний вклад в бюджет сім'ї; 5) приписування жінці головної ролі в суспільстві – ролі матері, пов'язаної з народженням і вихованням дітей; 6) осуд поведінки жінки, в якій домінують орієнтації на самореалізацію поза сім'єю, на кар'єру, професійні досягнення; 7) уявлення про те, що патріархатна модель суспільства природна, зумовлена біологічними відмінностями статей; 8) засудження рівних прав жінки і чоловіка.

Феміністські установки свідомості включають в себе такі аспекти: 1) засудження використання біологічних статевих відмінностей для впровадження жорстко закріпленого, підпорядкованого становища жінки в сім'ї і суспільстві; 2) несприйняття існування в сім'ї і суспільстві строго закріплених чоловічих і жіночих ролей; 3) засудження розподілу сфер суспільного життя на чоловічі і жіночі; 4) переконання, що жінки і чоловіки в сучасному суспільстві мають не однакові можливості для самореалізації в різних сферах, і такий стан визнається несправедливим; 5) прийняття образу жінки (гендерного ідеалу), головними рисами якого є енергійність, активність, впевненість у собі, прагнення до свободи і незалежності, діяльність у різних сферах суспільного життя; 6) погляд, відповідно до якого для жінки високу цінність мають професійні досягнення, кар'єра, розкриття власних можливостей і здібностей, прагнення до самореалізації; 7) надання переваги сімейним відносинам, які не зобов'язують жінку всю себе віддавати турботі про інших; 8) погляд на виховання дітей, за яким суспільство повинно максимально прагнути до рівної участі батьків і матерів у житті дитини; 9) осуд ставлення до жінки як до суб'єкта сексуального пригнічення; 10) несприйняття подвійних стандартів у суспільній моралі в оцінці поведінки чоловіків і жінок у різних сфе-

рах життя; 11) переконання в необхідності глибокого усвідомлення жінками свого підпорядкованого становища, бажання змін у суспільній ролі жінки і розуміння важливості практичних дій у цьому напрямку [6].

Гендерна рівність – це рівна оцінка суспільством подібності й відмінності між жінками і чоловіками, різних соціальних ролей, які вони виконують; це рівне соціальне становище жінок і чоловіків, яке створюється за допомогою надання їм рівних умов для реалізації прав і творчого потенціалу особистості, здійснення спеціальних заходів для компенсації історичних і соціальних упущень, що заважають статям займати рівні позиції. Гендер – це характеристика соціальної (а не біологічної) приналежності до певного виду осіб, уявлення кожного індивіда про рольові характеристики та особливості поведінки тієї групи індивідів, до якої він належить [10].

Гендерний підхід у педагогіці й освіті – це індивідуальний підхід до прояву індивідом своєї ідентичності, що дає йому більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучким і вміти використовувати різні можливості поведінки. Починаючи з дитячого садка і до аспірантури, всі стосунки в учбово-виховних закладах відтворюють закладені в культурі уявлення про жінок, як підлеглих, залежних, таких, що не прагнуть до досягнень, а про чоловіків – як домінуючих, незалежних і «успішних». Цей процес не є явною чи навмисною метою освіти і небагато-хто з учителів усвідомлює, що він відбувається. Справа в тому, що окрім явно вираженого навчального плану, існує так званий *прихований навчальний план*, який зміцнює сексистські установки. Прихований навчальний план – це, по-перше, організація самого закладу, гендерні стосунки на роботі, гендерна стратифікація учительської професії. По-друге, сюди відноситься зміст предметів, по-третє, стиль викладання. Ці три виміри невидимого навчального плану не

просто відображають гендерні стереотипи, а й підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному й недооцінюючи жіноче і нетипове. Важливими засобами формування гендерної взаємодії є організація спільної діяльності представників різної статі і збагачення досвіду міжособистісного спілкування (спільні трудові справи, заняття мистецтвом і спортом, громадська діяльність, робота в гуртках, клубах і секціях, екскурсії, тур-та культпоходи, військово-спортивні ігри, організація дозвілля, вечорів, танців, пошукова робота, організація взаємодопомоги, проведення різноманітних тренінгів тощо).

В умовах освітньо-розвивальної педагогічної парадигми постало завдання нового осмислення гендеру як соціокультурної статі, нового прочитання та реконструкції минулого у стосунках статей, аналізу історії розвитку гендерних, шлюбно-сімейних та сексуальних стосунків і, найголовніше, представлення міждисциплінарного, синергійного підходу до гендерної проблематики. Як слушно підкреслює Президент НАПН України В. Кремень: «Сьогодні освіченість полягає... в оволодінні загальною системою орієнтації в океані інформації, у створенні жорстких особистісних «фільтрів» чітких способів відбору цінної (передусім для себе) інформації. Головне – знати, як знайти потрібні знання». ...Постає проблема духовної свободи і відповідальності людини, що актуалізує проблему освіти..., відкритого діалогу, прямого і зворотнього зв'язку солідарної взаємодопомоги» [8; с.6-10].

Формування гендерної культури та егалітарної свідомості у молоді визначається також метою, напрямками та основними завданнями Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір. Свідченням позитив-

них якісних змін у забезпеченні розвитку національної освіти став Форум міністрів освіти європейських країн «Школа XXI століття: Київські ініціативи», на якому проголошено сім напрямів євроінтеграції дошкільної та середньої освіти і проекти практичних дій за кожним із них («Дошкільна освіта», «Спільна історія без розділових ліній», «Толерантність», «Через мову до взаєморозуміння», «ІКТ-освіта без кордонів», «Від шкіл-партнерів до партнерів-країн», «Новий освіті Європи – новий європейський учитель») [9].

Труднощі періоду реформування, процеси певної соціально-економічної нестабільності, екологічні проблеми спричиняють низку ризиків. Серед них: негативний вплив складної демографічної ситуації; несприйняття частиною суспільства нових реформ; неготовність певної частини працівників освіти до новітніх форм діяльності, відсутність системи мотивацій і стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти, нівелювання ризиків у зазначеній діяльності; недостатній розвиток громадського самоврядування навчальних закладів, недосконалість механізмів залучення громадськості до управління освітою з метою оновлення інституцій громадянського суспільства.

Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян, зокрема гендерно-компетентних, чутливих і толерантних [9].

Маючи значний досвід у розвитку гендерного дискурсу у вищій школі (в університеті гендерні дослідження розпочалися з 1999 року), ми окреслили коло питань, яке вимагає розробки і досліджень у зв'язку з декларуванням гендерно-орієнтованого напрямку, а саме: «Суспільство, стать, гендер» (біологічне і соціальне у гендерній соціалізації, наслідки гендерної асиметрії

для розвитку особистості дитини, конструювання технологій впливу соціуму на індивіда з метою формування певної моделі гендерної ідентичності, сутність соціальних трансформацій у стосунках статей тощо); *«Гендер і педагогіка»* (гендерні аспекти історії школи і педагогіки; гендерний потенціал навчально-виховного процесу, вікові аспекти гендерної соціалізації, критика гендерної тенденційності традиційної школи тощо); *«Проблеми впровадження гендерного підходу в роботу школи і сім'ї»* (методологія і методика гендерної освіти і виховання, шляхи впровадження гендерної інновації в навчально-виховний процес освітніх установ і сім'ї тощо); *«Міжстатеві взаємини»* (еволюція гендерної взаємодії, міжстатєва дружба, кохання, сексуальні стосунки); *«Дошлюбна підготовка учнівської молоді»* (гендерні проблеми сучасної сім'ї; сексуальна культура в сім'ї; гендерні особливості подружніх конфліктів, виконання батьківських ролей тощо); *«Гендерний підхід у підготовці вчителів»* (виявлення і подолання гендерних стереотипів учителів і студентів педвузів, методи і прийоми їх деконструкції і реконструкції).

Як показує наш досвід викладання у стінах вузу гендерних курсів, введення спеціальної історичної дисципліни сприяє вивченню студентами історичної ретроспективи гендерних відносин. Курс включає в себе історію жінок, історію чоловіків, історію їх взаємин, проблему соціального конструювання статі і, головне, взаємозв'язок і вплив вищевказаних процесів на загальну картину історичного розвитку людства. При цьому гендерна історія полягає не в простому опису досвіду чоловіків і жінок з їх основними характеристиками, а саме інтерпретація історичного розвитку суспільства в різні часи і періоди є важливим фактором для розуміння сучасних і перспективних проблем для гендерної освіти та виховання.

Історія статей та їх взаємодії на різних етапах розвитку суспільства,

проблема соціально-педагогічного конструювання статі, взаємозв'язок і вплив вищевказаних процесів на загальну картину історичного розвитку людства – все це є соціальним тлом становлення гендерної педагогіки. Пізнання історії гендерної педагогіки дає змогу виділити як найзагальніші, так і особливі риси кожної епохи, що стає джерелом роздумів про взаємодію статей, шлюбно-сімейні стосунки, сенс та мету сексу, уявити педагогічну складову цієї проблематики. Головна мета історії гендерної педагогіки – показати, як люди різної статі взаємодіяли між собою, як впливали на своїх дітей, формуючи їх гендерну ідентичність, реконструювати гендерне минуле шляхом планомірного поєднання характерних для кожної епохи фактів.

Серед завдань курсу з історії гендерної педагогіки слід відмітити: показ історичної зумовленості гендерних стереотипів; реконструювання традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі; вивчення соціально-історичних причин дискримінації за статевою ознакою в різних культурах; аналіз змісту та основних етапів становлення гендерної ідентичності індивідів обох статей у різних історичних епохах; показ історичної ролі соціальних інституцій у гендерній соціалізації дітей та підлітків; аналіз стану жіночої освіти та гендерного виховання залежно від розвитку культури тієї чи іншої історичної епохи; вивчення різних підходів до організації спільного та роздільного навчання дітей різної статі; виявлення закономірностей гендерної соціалізації дітей та учнівської молоді у вітчизняній та зарубіжній школі; отримання достовірних наукових знань про закономірності розвитку гендерно-педагогічних теорій; розкриття сутності підходів видатних вітчизняних і зарубіжних педагогів до проблем гендерної соціалізації та статевого виховання дітей і підлітків; ознайомлення з сучасними формами гендерного виховання через їх історичний родовід.

Реалізація мети і завдань гендерної історії педагогіки здійснювалась за допомогою аналізу літературних пам'яток різних часів і різних народів: опису звичаїв і традицій, указів, заборон, опису свят та ігор, фольклору, церковних вердиктів, наукових праць, художніх творів тощо. Крім цього, студенти набували умінь та навички з гендерного аналізу творів образотворчого мистецтва, предметів побуту, засобів контрацепції. У гендерних дослідженнях ми спиралися на найновіші публікації, результати відомих і мало відомих антропологічних, історико-соціологічних, психолого-педагогічних доробок з цієї проблематики.

Наш університет ввійшов до п'яти вишів, у яких було підтримано створення кафедр з гендерних студій за сприяння Програми розвитку ООН в Україні (ПРООН) та Європейського Союзу [12]. Засади принципами у функціонуванні кафедри педагогіки та гендерної рівності є формування гендерних компетентностей майбутніх вчителів та викладачів як ключових життєвих компетентностей згідно вимог Болонського процесу, розробка та реалізація гендерно-освітніх технологій у практиці вузу на основі «педагогічної матриці» української освіти та відповідно до нормативно-правових документів. Інституціоналізація гендеру в системі підготовки майбутніх фахівців-педагогів передбачає інтегрований та комплексний підхід у діяльності двох підрозділів університету – кафедри педагогіки та науково-дослідного гендерного Центру, що дозволило об'єднати зусилля науковців, викладачів вищих навчальних закладів, студентів з метою підвищення їх гендерної свідомості. Це також передбачало експертну, технічну та методичну підтримку гендерно-орієнтованого навчання, розробку гендерних модулів до навчальних програм кафедр психології та педагогіки початкового навчання, практичної психології, історії, географії України, викладання іноземних мов, компаративістики, методики

викладання природничих дисциплін, інформаційних технологій та ін., а також підготовку студентів, магістрів і аспірантів до дослідження гендерних проблем у різних сферах суспільного життя; проведення аналітичних, соціальних та статистичних досліджень щодо стану гендерної ситуації в Україні та її регіонах; забезпечення висвітлення результатів досліджень та заходів у засобах масової інформації для широкої громадськості.

Актуальними є реалізація в освітніх програмах ідеї посилення ролі сім'ї у вихованні дітей, розширення можливості впливу родин учнів на навчально-виховний процес. Сім'я є основним інститутом самоідентифікації українського суспільства, в якому закладається духовний стрижень особистості, основи її моралі, самобутність національного світовідчуття, світорозуміння ментальності. У зв'язку з цим планується подальший розвиток гендерної педагогіки та психології як інноваційних гуманітарних дисциплін у просвітницькій роботі з гендерної проблематики, організація гендерного виховання на засадах егалітаризму як втілення ідеї рівних прав і можливостей статей, розширення мережі гендерних лабораторій при дотичних кафедрах за рахунок впровадження мультидисциплінарного підходу.

У активі ТНПУ імені Володимира Гнатюка – реалізація 5 державних науково-дослідних тем: «Психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх педагогів до статевого виховання дітей та юнацтва як передумови формування особистості сім'янина» (2001-2003); «Гендерна соціалізація дітей та юнацтва» (2003-2005), «Гендерна освіта та виховання: перспективи розвитку» (2006-2008), «Гендерні компетенції у освітньо-професійному зростанні студентської молоді» (2009-2011), «Гендерно-освітні технології у соціогуманітарному знанні: досвід та перспективи» (2012-2015), низки міжнародних грантів. Розроблено та апробовано гендерно-орієнтовані навчальні курси та про-

грами «Гендерна педагогіка», «Історія гендерної педагогіки», «Гендерна психологія», «Психологія сімейного життя», «Дошлюбна підготовка учнівської молоді», «Гендерна психологія та педагогіка», «Гендерна освіта: теорія і практика» тощо для студентів різних спеціальностей. Відбулися значні позитивні зрушення в бібліотечно-інформаційному забезпеченні педагогічної освіти і науки, зокрема, створено веб-портали та сайти у бібліотеці, формується повноцінний галузевий інформаційний

ресурс, електронні каталоги, повнотекстові бази, електронні гендерні бібліотеки.

Ефективність набуття студентами гендерних компетентностей залежить не лише від їх готовності до виконання гендерних ролей в період трансформаційних змін у суспільстві, а й від готовності проводити просвітницьку роботу у майбутній професійній діяльності, що сприятиме оптимізації гуманістичних технологій як здійсненню «єдності життя і виховання дитини».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бовуар С. Друга стаття : в 2 т. / С. Бовуар / [пер. з французької Н. Воробійової, П. Воробійова, Я. Собко]. – Т. 1. – К. : Основи, 1994. – 390 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : [навчальний посібник / за ред. В. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Гендерна освіта : теорія та практика : [навчальна програма з інтегрованого курсу для студентів педагогічних вузів] / Кравець В., Говорун Т., Кікінежді О. // Гендерні стандарти сучасної освіти : збірка рекомендацій. – Запоріжжя : Друкарський світ, 2011. – Частина 3. – С. 7 – 72.
4. Гендерний аналіз українського суспільства / [за ред. Т. Мельник]. – К. : ПРООН, 1999. – 211 с.
5. Гендерні проблеми в умовах глобалізації : українські реалії та перспективи : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, (19 березня 2010 р.) / [за наук. ред. проф. В. П. Кравця]. – Тернопіль : ТНПУ, 2010. – 160 с.
6. Кравець В. Гендерна педагогіка : [навчальний посібник] / В. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
7. Кравець В. Історія гендерної педагогіки : [навчальний посібник] / В. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2005. – 440 с.
8. Кремень В. Синергетика в освіті : контекст людиноцентризму : [монографія] / В. Кремень, В. Льїн ; НАПН України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
10. Основи теорії гендеру : [навчальний посібник]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 536 с.
11. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08.09.2005 №2866-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>.
12. Україна – Євросоюз у деталях. Гендерна рівність і права дітей. – 2010. – № 2 (5).

ПРИЙМА С.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
кафедра інформатики і
кібернетики,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

КРИТЕРІЇ ТА ПРИНЦИПИ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ЯК СИСТЕМИ СИНЕРГЕТИЧНОГО ТИПУ

У публікації здійснено дослідження критеріїв і принципів відкритої освіти як системи синергетичного типу. Проведено співставлення відкритої освіти з такими критеріями як складність, відкритість, нерівноважність і нелінійність. У роботі розкрито зміст синергетичних принципів та продемонстровано ефект їх застосування у відкритій освіті.

Ключові слова: відкрита освіта, синергетика, саморозвиток, самоорганізація, системи синергетичного типу, критерії синергетичних систем, принципи синергетики.

В публикации проведено исследование критериев и принципов открытого образования как системы синергетического типа. Проведено сопоставление открытого образования с такими критериями как сложность, открытость, неравновесность и нелинейность. В работе раскрыто содержание синергетических принципов и продемонстрировано эффект их применения в открытом образовании.

Ключевые слова: открытое образование, синергетика, саморазвитие, самоорганизация, системы синергетического типа, критерии синергетических систем, принципы синергетики.

The article provides the research of the open education as the system of the synergetic type. It has been demonstrated that involvement of the synergetic terminology for description of educational systems speaks for the clear determination of their type. It has been established that the object of the synergetic study are open, non-linear, unstable, non-

© Прийма С.М., 2014

equilibrium, self-developing systems with the open education belonging to them. Juxtaposition of the open education with the main criteria of the synergetic type systems has been provided. The conclusion has been made that the open education is a complex, open, non-equilibrium and non-linear system of the synergetic type. The work reveals the content of synergetic principles and demonstrates the effect of their applicability in the open education. It has been shown that the principles of the existence group – homeostatics and hierarchical pattern – characterize the phase of “order”, stable functioning of the open education, its ontology, transparency and simplicity of description, whereas the principles of the becoming group – non-linearity, openness, unstableness, dynamic hierarchical pattern and observability – characterize the phase of transformation, the system updating.

Key words: open education, synergetics, self-development, self-organization, systems of synergetic type, criteria of synergetic systems, synergetic principles.

Постановка проблеми. Сучасні проблеми соціуму багато в чому обумовлені вкоріненим лінійним, детермінованим підходом до природи і техніки, який був перенесений і на суспільство та сприяв розвитку позитивізму, споживчої ідеології, неспроможності передбачити й протистояти цивілізаційним кризам. У зв'язку з цим першочерговим завданням на сучасному етапі становлення інформаційного суспільства є утвердження нової парадигми в освіті, яка б дозволила не тільки наблизитися до розуміння сутності сучасних потрясінь, а й сформуванню адекватний менталітет соціуму та стратегії протистояння хаосу. Такою парадигмою вбачається відкрита освіта. Саме відкрита освіта повинна стати дієвим механізмом підготовки особистості до успішної діяльності у суспільних та професійних сферах життя суспільства в умовах трансформації людської цивілізації в інформаційну стадію розвитку. Методологічною основою відкритої освіти є синергетика. Запровадження синергетичний положень сприятиме глибокому пізнанню таких складних, відкритих, нелінійних, самоорганізованих і саморозвивальних

систем як суспільство, різних його підсистем, у тому числі системи відкритої освіти. Вивчення різних аспектів застосування синергетики у дослідженні освітніх систем стало предметом дослідження багатьох науковців. Проте розгляд критеріїв і принципів відкритої освіти як системи синергетичного типу становить на сьогодні периферію наукового пошуку.

На підставі сказаного можна зробити висновок про те, що дослідження основних положень синергетичної методології відкритої освіти набуває актуальності і є серйозною науковою проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Синергетика і теорія самоорганізації представлена в роботах В. Аршинова, В. Буданова, С. Капиці, О. Князевої, С. Курдюмова, І. Пригожина, І. Стенгерс, В. Стюпіна, Г. Хакена та ін. Дослідженню потенціалу синергетики в освіті присвячені роботи В. Буданова, В. Жиліна, О. Князевої, С. Курдюмова, Г. Малинецького, О. Саннікової, В. Харитоновой та інших. Незважаючи на достатньо широку джерельну базу і різноплановість у вивченні потенціалу синергетики у дослідженні освітніх систем, слід визнати відсутність робіт,

присвячених визначенню критеріїв та принципів відкритої освіти як системи синергетичного типу.

Отже, наукове завдання публікації полягає у дослідженні основних критеріїв та принципів відкритої освіти як системи синергетичного типу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Синергетика дозволяє зрозуміти основу картини світу постнекласичного періоду розвитку науки, науки динамічних систем, до яких слід віднести всі складні самоорганізовані та саморозвивальні як природні, так і технічні й соціально-гуманітарні системи, в тому числі і відкриті освіти. При цьому слід визнати той факт, що думки фахівців в сфері методології науки і у сфері освіти щодо потенціалу застосування синергетичної методології до вивчення освітніх систем досить різні - від визнання синергетики в якості «релігії світу» і панацеї від всіх проблем в сфері освіти до стриманого висловлення і повного заперечення.

Як зазначає дослідник В. Буданов, синергетика в галузі освіти має великий потенціал, надає не тільки мову для перекладу відомих положень і термінів, а й еволюційну методологію управління освітнім процесом, з врахуванням феноменів самоорганізації в освітньому просторі [1, с.197]. Попереджаючи про обережність, з якою необхідно підходити до перенесення знань з фізико-хімічної складової синергетики в соціально-гуманітарну сферу в зв'язку з можливістю втрати специфіки предметної галузі, І. Пригожин і Г. Ніколіс показують, що фізико-хімічні системи, що призводять до перехідних явищ, масштабної упорядкованості, порушення симетрії поза станом рівноваги можуть слугувати в якості прототипів для розуміння інших систем зі складною поведінкою, в яких закони еволюції відповідних змінних достатньо детально не відомі [8, с.65]. При цьому, на думку дослідників, одним із завдань, що необхідно вирішити при перенесенні знань з однієї галузі в іншу, є проблема вибору

відповідних змінних в соціально-гуманітарній сфері.

Доволі скептично ставиться до можливостей застосування ідей і принципів синергетики в освіті дослідник В. Жилін. На його думку, синергетика з науки перетворюється на деякий магічний засіб, що здатний допомогти у всіх випадках життя, відповідає на всі запити сучасності й обіцяє вирішити всі економічні, соціально-політичні, екологічні, демократичні і екзистенційні проблеми як всього суспільства, так і окремої особистості [7, с.44]. При перенесенні знань, зазначає дослідник В. Жилін, з природничих наук до гуманітарних далеко не завжди відбувається збереження первісного змісту понять. Більше того, продовжує дослідник, в результаті семантичної зміни, частіше за все незначної і малопомітної, тієї чи іншої ознаки-характеристики, поняття з чітко визначеним змістом і конкретним обсягом перетворюються в розмиті поняття [6, с.94]. На кінець дослідник В. Жилін заявляє, що «у синергетиків все заплутано!» [4, с.7]. Вказана плутанина пояснюється В. Жиліним (і з цим слід погодитися - С.П.) різними підходами до опису відкритих нелінійних динамічних систем, що є основоположним поняттям синергетики.

На нашу думку проблема полягає в іншому. Залучення синергетичної термінології для опису освітніх систем не завжди обґрунтовано, оскільки найчастіше освітні системи є системами кібернетичного типу. У дослідженнях, в яких застосовується синергетична методологія, як справедливо вказує дослідник В. Жилін, важливо розуміти, з якими системами доводиться мати справу, адже перенесення понять, які використовуються синергетиками, на кібернетичні поняття нерідко призводить до еклектики і абсурдних висновків [5, с.49]. В свою чергу, як слушно зазначає дослідник А. Щербаков, плутанина синергетичних і кібернетичних термінів нерідко викликає непорозуміння, так як, з одного боку в

рамках картини самоорганізації, що визначена синергетикою, фігурують поняття, яких не було в кібернетиці, з іншого боку - в ній органічно вписуються такі специфічні терміни як інформація, зворотній зв'язок, вибір, саморегуляція [11]. Синергетика, на думку дослідника, виникла фактично незалежно від кібернетики, і навіть в певному сенсі на протигагу їй, відмінності між ними стосуються фактологічного матеріалу, на який спирається синергетика, механізму самоорганізації, масштабу розповсюдження явища самоорганізації, яке в синергетиці і кібернетиці відрізняється.

Погоджуємося з позицією дослідника В. Жиліна стосовно того, що методологічні паралелі, які виникають в педагогіці і синергетиці, часто обумовлені полісемією, зокрема, такого ключового для кібернетики, синергетики і педагогіки поняття як «самоорганізація» [5, с.53]. За таких умов слід чітко розділяти об'єкти і предмети синергетики і кібернетики, як це зробив дослідник В. Губарев [3]. На думку дослідника, в кібернетичних системах мова йде про управління системами різної природи, в той час як в синергетиці - про самоорганізацію. При цьому об'єктами вивчення кібернетики виступають стійкі, керовані, саморегульовані системи, як правило, рівноважні. Об'єктом же вивчення синергетики виступають відкриті, нелінійні, нестійкі, нерівноважні, саморозвивальні системи. У власному дослідженні приймемо в якості відправної точки в подальших імплементаціях ідей синергетики в соціально-гуманітарну галузь знань позицію дослідника В. Стюпіна, який розподіляє системи на саморегулюючі і саморозвивальні [9]. Саморегулюючі системи, на думку В. Стюпіна, є об'єктом вивчення біології, кібернетики і теорії систем. Системи кібернетичного типу представляють собою функціональні (спрямовані на виконання певної функції) гомеостатичні (homeo - подібний, постійний; stasis - стан) системи, в яких зі стохас-

тичністю і змінами параметрів відбувається боротьба. Дослідженням же саморозвивальних систем займається синергетика. І хоча дослідник В. Стюпін розглядає складні саморегулюючі системи як стійкі стани ще більш складної цілісності - саморозвивальних систем, на нашу думку, принципова відмінність між ними існує: в саморозвивальних системах формуються особливі інформаційні структури, що фіксують важливі для цілісної системи особливості її взаємодії з системами («досвід» попередніх взаємодій), які і виступають в якості функцій програм поведінки системи. Саме вказана ознака, на нашу думку, є визначальною і характеризує соціально-гуманітарні системи, зокрема і систему відкритої освіти.

Підтвердженням віднесення відкритої освіти до систем синергетичного типу і правомірності застосування синергетичної методології у дослідженні відкритої освіти може бути, як зазначають дослідники В. Харитонova, О. Саннікова та І.Меньшиков, співставлення моделі освіти з такими критеріями як складність, відкритість, нерівноважність і нелінійність [10]. Проведемо співставлення вказаних критеріїв до такої системи як відкрита освіта.

Відкрита освіта - складна система. Складність відкритої освіти визначається різноманітністю елементів, незвідністю цілого ні до жодного з вказаних елементів, незвідністю сукупної поведінки системи до поведінки будь-якого елемента, характерним типом саморегулювання і самоорганізації.

Відкрита освіта - відкрита система. Відкрита освіта взаємодіє, обмінюється людськими, матеріальними й інформаційними ресурсами з навколишнім середовищем, сприймає й інтерпретує в своїх змінах процеси, що відбуваються в суспільстві. Система відкритої освіти і суспільство стають взаємопов'язаними, коеволюційними системами. Для повноцінного забезпечення вказаного зв'язку відкрита осві-

та повинна моделювати ті процеси, що відбуваються в суспільстві. Проте, в даному випадку моделюються не актуальний стан суспільства, наявні суспільні відносини і норми, а дія тих універсальних законів, що діють на всіх етапах систем різноманітної природи. Засвоївши таку модель, особистість зможе спроектувати систему універсальних законів на актуальний стан суспільства, завдяки чому з'являється реальна готовність до змін у суспільстві через готовність до власних змін.

Відкрита освіта - нерівноважна система. Відкритість системи відкритої освіти призводить до збільшення внутрішнього різноманіття, що, в свою чергу, формує низку внутрішніх протиріч. Зокрема, протиріччя між стійкістю і мінливістю викликано тим, що система відкритої освіти, яка покликана транслювати культурні зразки, за необхідністю характеризується консервативністю, з іншого боку, будучи елементом соціальної системи, освіта не може змінюватися в зв'язку зі змінами в соціумі. Протиріччя між єдністю і різноманітністю виявляється в необхідності, з одного боку, підтримувати і розвивати освітні інновації, з іншого - зберігати єдність вимог до результатів освітнього процесу. Можна навести й інші протиріччя, проте специфіка синергетичного підходу в тому і полягає, що протиріччя сприймаються не як недолік, а як внутрішнє джерело змін і розвитку системи. Саме наявність різноманітних і взаємовиключних тенденцій в системі відкритої освіти і роблять її чутливою до змін в соціумі, здатною до еволюційних змін.

Відкрита освіта - нелінійна система. Незважаючи на тісний взаємозв'язок з суспільством, система відкритої освіти все таки зберігає свою специфіку, відносно відокремленість, що виявляється у відсутності однозначно детермінованої реакції на зміни в суспільстві, певній селекції у їх відображенні. А оскільки система відкритої освіти забезпечує майбутнє, її зміни відображають не стільки актуальні, скільки

потенційні стани суспільства. Різноманітність потенційних станів відображає невизначеність майбутнього, завдяки чому система освіти має декілька варіантів свого розвитку і відкриття не тільки теперішнього, але й майбутнього суспільства. У відповідності до принципів синергетики майбутнє соціальної системи впливає на теперішній її стан.

На підставі сказано, можна зробити висновок про те, що відкрита освіта - є складною, відкритою, нелінійною і нерівноважною системою синергетичного типу.

Розгляд потенціалу синергетичної методології відкритої освіти не буде повним, якщо не буде розкрито зміст синергетичних принципів та ефекту їх застосування у відкритій освіті. Дослідник В. Буданов [2] виділяє 7 методологічних принципів синергетики, які об'єднані двома групами: група принципів буття і принципів становлення. Група принципів буття - гомеостатичність й ієрархічність - характеризує фазу «порядку», стабільного функціонування системи, її онтологію, прозорість і простоту опису. Принципи групи становлення - нелінійність, відкритість, нестійкість, динамічна ієрархічність та спостережуваність - характеризують фазу трансформації, оновлення системи. Продемонструємо застосування синергетичних принципів у відкритій освіті.

Гомеостатичність. Гомеостаз - це підтримка програми функціонування системи в деяких межах, що дозволяє їй наближатися до мети-аттрактора. Враховуючи те, що в якості системи може виступати як освітній заклад, так і вся система відкритої освіти, то й метою-аттрактором може виступати як завдання підготовки фахівців з певним рівнем освіти, що визначається соціальним замовленням, так і спосіб-траєкторія навчання, напрямок розвитку освітнього середовища. Здійснення програми гомеостазу по відношенню до відкритої освіти України вимагає не просто оновлення чи навіть зміни

змісту та методів навчання, а й зміни всієї освітньої траєкторії, освітнього простору, всього аттрактора відкритої освіти.

Ієрархічність. Основним змістом структурної ієрархії є відношення структур вищих порядків до відповідних структур нижчих порядків. Взаємодіючі параметри на вищому ієрархічному рівні є «колективними властивостями» динаміки, що відбувається на нижньому рівні. Однак, з точки зору синергетики, для ієрархічної системи характерним є принцип циклічної причинності, коли елементи нижчого рівня системи (мікрорівня) не тільки підкоряються параметрам порядку макрорівня, а окремі частини системи через свою колективну поведінку генерують і визначають параметри порядку. Відтак, суттєвою характеристикою системи є можливість вирішального впливу малих подій і дій на загальний розвиток. Цим пояснюється нежиттєздатність освітніх реформ, що ініціюються «зверху», за умови що вони неадекватні меті на нижніх рівнях, меті всіх суб'єктів освітнього процесу. В умовах відкритої освіти все вищесказане має ще більше значення, адже освітні траєкторії обираються і здійснюються самим суб'єктом освітнього процесу. Відповідно відкрита освіта повинна адекватно реагувати на освітні запити особистості, а не нав'язувати їй своє бачення аттрактора.

Нелінійність. Цей принцип передбачає багатоваріантність шляхів еволюції, наявність вибору альтернативних шляхів і визначення темпу еволюції, а також незворотність еволюційних процесів; нелінійна, непряма залежність еволюційних процесів від зовнішнього впливу. В умовах відкритої освіти, коли роль адміністративного управління зводиться нанівець, а величезна кількість альтернативних шляхів та індивідуальний темп навчання визначаються потребами суб'єкта освітнього процесу, залежність освітніх процесів від зовнішнього впливу практично нівелюється. У

системі відкритої освіти багатоваріантність означає створення в освітньому середовищі умов вибору і надання кожному суб'єктові шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного та самостійного шляху. Конкретніше такий вибір полягає в можливості визначати індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягати різного рівня освіченості, обирати тип навчальних закладів, навчальні дисципліни і викладачів, форми та методи учіння, індивідуальні засоби і методи, творчі завдання тощо. Все це наочно демонструє нелінійність відкритої освіти.

Незамкненість (відкритість). Здатність системи постійно обмінюватись з навколишнім середовищем (речовиною, енергією чи інформацією) і володіти як «джерелами» – зонами підживлення її енергією навколишнього середовища, дія яких сприяє нарощуванню структурної неоднорідності цієї системи, так і «стоками» – зонами розсіювання, «скидання» енергії, внаслідок чого відбувається згладжування структурних неоднорідностей у системі, характеризується принципом відкритості. В освітніх системах саме відкритість дозволяє еволюціонувати їм від простого до складного, тобто ієрархічний рівень може розвиватися лише за умови обміну енергією, інформацією, речовиною з іншими рівнями. За умови відкритої освіти принцип відкритості відіграє визначальну роль.

Нестійкість. Точки біфуркацій, точки нестійкості системи, в тому числі і освітньої, є ефективними станами для здійснення управління ними. Коли система виходить в стан нестійкості, вона втрачає більшість зворотніх зв'язків, що часто стримують її розвиток, на подолання яких вже не потрібно витрачати управлінські зусилля. В освітній практиці нестійкість наочно демонструє свій потенціал за умови проблемного навчання, де генеруван-

ня нових ідей значно продуктивніше відбувається коли учень знаходиться в нестійкому стані хаосу сумнівів і вибору.

Динамічна ієрархічність (емерджентність). Визначаючи динамічну ієрархічність як найважливішу інтегративну ознаку системи, як появу в даній сукупності об'єктів таких властивостей, яких немає в кожного з них окремо, слід розуміти цей принцип як основний принцип проходження системою точок біфуркації. Саме в точці біфуркації макрорівень зникає і виникає контакт мікро- і мегарівнів, який породжує нові параметри порядку оновленого макрорівня. В освітньому просторі принцип динамічної ієрархічності описує інноваційні процеси, народження і становлення нових освітніх підходів і програм.

Спостережуваність. Принцип спостережуваності підкреслює обмеженість та відносність уявлень про результат діяльності системи залежно від рівня (мікро, макро, мега) спостереження. Зокрема, те, що було хаосом з позицій макрорівня, перетворюється у структуру з позицій мікрорівня, тобто порядок та хаос відносні залежно від рівня спостереження. В системі відкритої освіти принцип спостережуваності відіграє важливу роль, адже саме він дозволяє з різних позицій сформулювати повне уявлення про освітній про-

стір, що позбавлене комунікативних розривів, адаптивне до соціальних потреб всіх соціальних партнерів, забезпечуючи послідовність і погодженість в освітніх процесах. За таких умов всі інноваційні ініціативи, що надходять з нижніх рівнів ієрархії, будуть підтримуватися верхніми рівнями.

За умови реалізації принципів синергетики за вказаними напрямками сформується цілісна система знань, що визначатиме світогляд нового типу, який би забезпечив успішну орієнтацію особистості в складних життєвих ситуаціях і модель освітнього простору, що був би адаптивний до швидкоплинних соціокультурних умов.

Висновки. Таким чином, у ході проведеного дослідження встановлено, що відкрита освіта є складною, відкритою, нерівноважною і нелінійною системою синергетичного типу. У роботі розкрито зміст синергетичних принципів та продемонстровано ефект їх застосування у відкритій освіті. Показано, що принципи групи буття - гомеостатичність й ієрархічність - характеризують фазу «порядку», стабільного функціонування системи, її онтологію, прозорість і простоту опису, а принципи групи становлення - нелінійність, відкритість, нестійкість, динамічна ієрархічність та спостережуваність - характеризують фазу трансформації, оновлення системи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Буданов В. Г. *Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании*. Изд. 3-е дополн./В.Г. Буданов. – М.: Издательство ЛКИ, 2009. – 240 с.
2. Буданов В.Г. *Синергетика: история, принципы, современность* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://spkurdyumov.ru/what/sinergetika-istoriya-principy-sovremennost/>
3. Губарев В.В. *Наука ли синергетика?* / В.В. Губарев // *Вопросы философии*. – 2009. – № 10. – С. 159 – 165.
4. Жилин В.И. *К вопросу об онтологических основах синергетики* / В.И. Жилин // *Вестник Забайкальского государственного университета*. – 2010. – № 8. – С. 3 – 9.

5. Жилин В.И. Образовательные системы: кибернетизм и синергетизм /В.И. Жилин // *Философия образования* – 2010. – № 2. – С. 49 – 56.
6. Жилин В.И. Расширение и деформация научных понятий в синергетике /В.И. Жилин // *Наука и современность*. – 2010. – № 5 – 3. – С. 93 – 96.
7. Жилин В.И. Синергетическая панацея /В.И. Жилин // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. – 2010. – Т. 4. – № 4. – С. 40 – 45.
8. Пригожин И. Сложное и перенос знаний / И. Пригожин, Г. Николис // *Синергетика и психология*. – М.: Изд-во МГСУ, 1997. – Вып. 1: *Методологические вопросы*. – С. 64 – 93.
9. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В.С. Степин. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000249/index.shtml>.
10. Харитонова В.А., Санникова О.В., Меньшиков И.В. Образование: стратегия развития и синергетика / В.А. Харитонова, О.В. Санникова, И.В. Меньшиков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/education/obrazovanie-strategiya-razvitiya-i-sinergetika/>.
11. Щербаков А.С. Самоорганизация материи в неживой природе. Философские аспекты синергетики / А. С. Щербаков. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 109 с.

2. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

БАБІЙ Н.Б.,
асистент, кафедра психології,
Кременецький обласний
гуманітарно-педагогічний
інститут ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець

ПАРЕМІЇ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЇ ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті окреслюється проблема виникнення першооснов етнічної самосвідомості та роль етнопсихологічних уявлень у цьому процесі. Розглядається вплив усної народної творчості (паремій) на збагачення та активізацію етнопсихологічних уявлень у дошкільному віці. Висвітлюється спроба експериментального з'ясування значення прислів'їв та приказок для нагромадження етнокультурного досвіду дошкільника, розвитку його етнічних почуттів та зародження поведінки, прийнятної для українського етносу.

Ключові слова: етнічна самосвідомість, етнопсихологічні уявлення, когнітивний, емотивний та конативний компоненти етнопсихологічних уявлень, особистість у дошкільному віці.

В статье очерчивается проблема возникновения первооснов этнического самосознания и роль этнопсихологических представлений в этом процессе. Рассматривается влияние устного народного творчества (паремий) на обогащение и активизацию этнопсихологических представлений в дошкольном возрасте. Освещается попытка экспериментального изучения значения пословиц и поговорок для накопления этнокультурного опыта дошкольника, развития его этнических чувств и зарождения поведения, приемлемого для украинского этноса.

Ключевые слова: этническое самосознание, этнопсихологические представления, когнитивный, эмотивный и конативный компоненты этнопсихологических представлений, личность в дошкольном возрасте.

The article reveals the importance of personality's ethnically conscious formation on the early stages of ontogeny. The problem of the ethnic identity fundamental principles nascence and the role of ethnic and psychological concepts in the process have been outlined. Preschool age as sensitive period for the psychological construct origin has been characterized. The influence of traditional culture means (folk paremias) on the enrichment and activation of ethnic and psychological notion in preschool age has been examined. The advisability of the best folk art examples using in the work with pre-school age children has been emphasized (in a broad sense, its conduces to their ethnicizing and in narrow sense it stimulates the development of intellection, speech and other mental processes). The oral traditional art using in the process of preschool age child's enculturation helps to strengthen the bond between the generations, updates the special importance of ethnic roots for the individual who is evolving. The conscious adult position in the process has been justified. The attempt of experimental clarifying of the value of proverbs and sayings in the accumulation of preschool age child's ethnic and cultural experience, his ethnic senses development and behavior origin, acceptable for the Ukrainian nation has been expounded. The prospects of the further scientific researches that are aimed at identifying the special features of the ethnic and psychological notions in early childhood and the clarifying of their influence on a child have been determined.

Key words: *ethnic identity, ethnical consciousness, specificity of representations, ethnopsychological representations, cognitive, affective and conative components, preschool child's personality.*

Постановка та актуальність наукової проблеми. На теренах сучасного українського освітнього простору все більшої ваги набуває проблема виховання підростаючого покоління в дусі патріотизму; в новому ракурсі постають питання формування етнічно свідомої особистості, починаючи з дитячих років. Основою цих процесів є виникнення в дітей уявлень про рідний край, його природне та предметне довкілля; людей, які його населяють, особливості їх діяльності; історичне минуле та сучасність; духовну й матеріальну культуру. Розвиток етнопсихологічних уявлень відбувається під впливом різних чинників, як цілеспрямованих, так і стихійних. При цьому далеко не

усі впливи сприятливі, наприклад, сучасна телевізійна продукція містить значний обсяг інформації, не те що безкорисної для етнізації підростаючого покоління, а й узагалі небезпечної для його психіки. Не зупиняючись на негативних аспектах, зазначимо, що в психологічній теорії та практиці, виходячи з вимог сучасності, мають інтенсифікуватися пошуки результативних шляхів забезпечення процесу формування етнопсихологічних уявлень у сенситивному для цього періоді – дошкільному дитинстві. Їх актуальність обумовлюється, в першу чергу, тим, що адекватність та достовірність, яскравість і достатня змістова наповненість окреслених уявлень слугуватимуть надійними підвалинами

складного психологічного конструкту – етнічної самосвідомості особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика етнічного в контексті психологічних досліджень знаходить різноаспектне висвітлення в роботах М. Боришевського, Б. Вяткіна, П. Гнатенка, В. Горбунової, К. Коростеліної, Л. Орбан-Лембрик, В. Павленко, М. Пірен, Г. Солдатової, Т. Стефаненко та ін. Ученими розробляються питання структури етнічної й національної свідомості та самосвідомості, обґрунтовуються чинники розвитку зазначених конструктів, з'ясовується роль досвіду дитинства у їх становленні, осмислюється значення для самореалізації особистості в майбутньому тощо. Різні вектори дослідження дитячих уявлень щодо етнічного проходять через науковий доробок: І. Газіної, Н. Зикової, О. Євмененко, В. Лаппо, І. Маякової, Н. Михальченко, Б. Салчак, О. Юденко. Дослідники з'ясовують умови освоєння дітьми етнічного світу, визначають особливості протікання цього процесу в середовищі сім'ї та у навчальних закладах. Дотичними до нашого дослідження є напрацювання М. Богомолової, Н. Виноградової, С. Козлової та Е. Суслової щодо проблеми патріотичного виховання в дошкільному віці як основи формування національної самосвідомості.

Міркування науковців сходяться у тому, що в дошкільні роки діти засвоюють певний обсяг інформації етнічного характеру, важливої в подальшому для ідентифікації зі своїм народом. Первинним у цьому плані є усвідомлення приналежності до малої батьківщини – міста чи села. Це питання порушувалось ще в роботах Ж. Піаже та М. Баретта, які в процесі етнічного самовизначення обґрунтовували роль символіки народу, його традицій і культури.

Важливого значення в освоєнні дитиною етнічного світу вчені надають засобам народної педагогіки. В. Павленко та С. Таглін, описуючи психофі-

зичний розвиток дитини в народних системах виховання, пояснюють етнічні відмінності у психіці як результат народної педагогіки. Зокрема, С. Таглін переконує, що розвитку етнічних форм сприйняття, мислення, вартісних орієнтацій, спілкування в роки дитинства сприяє засвоєння паремійного фонду рідної мови. Під його впливом, як вважає В. Юрченко, у дитини розширюється та поглиблюється семантичний простір «образу Я». Згідно міркувань ученого, матеріал паремій можна використовувати для того, щоб допомогти дитині інтегрувати переживання особистого досвіду, набутого в соціокультурному середовищі [6; 10].

На думку О. Вишневського, дошкільний вік є відрізком життя, коли проростає «коріння» патріотизму. Це відбувається, зокрема, за рахунок участі дитини в сімейних обрядах, народних святах, а також через використання дорослими у спілкуванні пісень, казок, прислів'їв, приказок.

Як підкреслює К. Лупінович, засвоєння в дитинстві зразків народної творчості виступає важливою умовою попередження культурної маргіналізації особистості в подальші роки, коли розширяється межі її міжетнічного спілкування [9].

У цілому, огляд джерельної бази з окресленої проблематики дозволяє резюмувати, що освоєння народної культури в дитячі роки, в тому числі різних фольклорних жанрів, сприяє етнічному самоусвідомленню, збереженню етнічних цінностей та актуалізує зв'язок між поколіннями. Попри високу практичну значущість поставленого питання, в сучасних психологічних дослідженнях не приділена належна увага з'ясуванню комплексного впливу паремій на здобуття дошкільником етнокультурного досвіду, розвиток його етнічних почуттів та закладення основ етнічно прийнятної поведінки. Виходячи з цього, за мету у статті ми поставили: виявити роль окремих зразків паремійного фонду української мови в збагаченні

та активізації етнопсихологічних уявлень у дошкільному віці.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Освоєння етнічного простору – складний та тривалий процес, у ході якого в дитини виникає широкий спектр уявлень. Ці уявлення зароджуються та розвиваються як за рахунок власного досвіду, так і опосередковано, виступаючи основою індивідуальної картини етнічного світу. Слушною в контексті зазначеного є думка С. Нечай, яка вважає, що центральні місця у цьому складному образі займають найбільш цінні для особистості елементи, а на периферію потрапляють менш важливі [5, 4].

Суб'єктивний характер образу етнічного світу визначається індивідуально-психологічними особливостями та виформовується під впливом різноманітних чинників, серед яких наразі сфокусуємо увагу на тих, що виступають кращими зразками виховного досвіду народу – пареміях.

Паремія, що в перекладі з грецької буквально означає «прислів'я», є видовим позначенням малих фольклорних жанрів. У переважній більшості пареміями називають прислів'я та приказки. Однак до їх числа також належать й інші малі жанри фольклорної прози: загадки, скоромовки, заклики, прикмети, примовки, а також прокляття (за Л. Волковою). Семантичне значення прислів'їв полягає у тому, що в них у художній формі виражено судження народу про життєві явища, різні аспекти дійсності. М. Грицай відмічає характерну ознаку прислів'їв – можливість передавати загальне в конкретному. Приказка є образним висловом, що характеризує людину та її вчинки, однак, на відміну від прислів'я, містить стислу думку, лише натяк на висновки, а не повне судження.

Варто наголосити на тому, що паремії сприяють процесу оволодіння рідною мовою, яка виступає не лише засобом спілкування – у ній закодована історія певного народу, його харак-

тер, синтезовано минуле й сучасність. Пронизуючи сімейно-родову структуру, мова проходить через взаємини поколінь – старшого і молодшого. За Л. Виготським, рідна, «материнська» мова є системою значень, вироблених соціумом, яка уможливило реконструювання ланцюга предків через традиції, фольклор.

Оволодіння рідною мовою в межах свого етносу відбувається природно і швидко. Оскільки в дошкільному віці дітям властива висока пізнавальна активність, допитливість, здатність до наслідування, вони миттєво переймають від дорослих нові, незвичні слова й фрази. Тому свідомі батьки, вихователі, авторитет яких у вказаному відрізку життя дитини є непохитним, мають зважати на цей факт і позитивно спрямовувати розвиток її мовлення. Доступним засобом у цьому процесі є усна народна творчість, зокрема, прислів'я та приказки. Використання паремій можливе і, як засвідчує аналіз літературних джерел та досвід власних спостережень, доцільне в роботі з дітьми дошкільного віку. Однак мова тут іде про його завершальний етап, коли рівень мислинневого та мовленнєвого розвитку уможливило розуміння дитиною та відтворення нею в спілкуванні з довколишніми згаданих вище мовних конструктів.

Задля висвітлення проблеми в емпіричному ракурсі, ми здійснили спробу з'ясувати роль паремій у збагаченні й активізації етнопсихологічних уявлень старших дошкільників. З цією метою нами було проведено діагностичну роботу, яка включала: бесіди з дітьми, спостереження за їх комунікативною діяльністю та створення ігрових ситуацій. Базою дослідження слугували дошкільні навчальні заклади м. Кременець Тернопільської області (№2, №3 та №5). Вибірка склала 68 дітей старшого дошкільного віку.

Під час спілкування з респондентами ми виявили низьку частоту використання дітьми паремій у власному мовленні, поодинокі випадки

чого траплялись зазвичай після занять українознавчої тематики, на яких приділялась увага цим фольклорним жанрам, або у спілкуванні з однолітками, в іграх («Не лізь поперед батька в пекло», «Кожен по собі судить» та деякі інші). Виходячи з цього, ми визначили критерії та показники, за якими виділили рівні сформованості уявлень дошкільників щодо паремійного фонду української мови.

При виокремленні критеріїв ми керувались структурою етнопсихологічних уявлень у дошкільному віці і, відповідно, виділили: когнітивний, емотивний та конативний критерії. Показники когнітивного критерію: обізнаність щодо паремій, розуміння їх сутності; емотивного критерію – оцінювальне ставлення по відношенню до використання паремій у мовленні, як власному, так і довколишніх; конативного критерію – особисте використання прислів'їв та приказок у спілкуванні.

Таким чином, до високого рівня сформованості уявлень щодо паремійного фонду української мови були віднесені дошкільники, які розуміють та достатньою, як для вказаного віку, мірою можуть пояснити сутність пропонуємих паремій (наприклад, «У дитини пальчик заболить, а в матері – серце», «Вік живи – вік учись», «Зробив діло – гуляй сміло», «Друзі пізнаються в біді», «Здоров'я – найдорожчий скарб»); виявляють інтерес до усної народної творчості; позитивно ставляться до використання прислів'їв та приказок у різних комунікативних ситуаціях; застосовують кілька паремій у спілкуванні без стимулювання з боку дорослого.

Середній рівень властивий респондентам, які розуміють словесне навантаження окремих прислів'їв та приказок; виявляють емоційно-оцінювальне ставлення, що коливається від позитивного, схвалювального до нейтрального; використовують паремії у взаєминах з іншими, однак потребують керівництва дорослого.

Низький рівень притаманний тим респондентам, які відчують труднощі в осмисленні змісту паремій; виявляють нейтральне ставлення до малих фольклорних жанрів; у власному мовленні паремій не використовують ні з власної ініціативи, ні за спонуканням дорослого.

У ході спостережень за комунікативною діяльністю дітей під час ігор, повсякденних занять та режимних процесів у ДНЗ; на основі аналізу результатів тематичних бесід та поведінки респондентів у штучно створених ситуаціях (які спонукали до використання паремій) ми визначили, що високий рівень сформованості уявлень дошкільників щодо паремійного фонду української мови становить 18%; середній – 45%; низький – 37% відповідно. Нами було відмічено, що дітям легшими для розуміння є паремії, які стосуються праці («Хочеш їсти калачі – не сиди на печі», «Стук-грюк, аби з рук»), здоров'я («Бережи одяг, поки новий, а здоров'я – поки молодий»). Додаткових пояснень потребували прислів'я та приказки щодо відносин («Дружба та братство – найбільше багатство», «З ким поведешся, від того й наберешся», «Згода будує, незгода – руйнує»), зокрема, дитячо-батьківських («При сонечку тепло, при матері добре», «Діти батька не вчать», «Хто батька-матір зневажає, той добра не знає») та ті, що мають патріотичний зміст («Дерево міцне корінням, людина – родом і народом», «За рідний край життя віддай», «Батьківщина всім матерям мати», «Всяка пташка своє гніздо знає»).

Це спонукало нас до розробки й реалізації напрямів роботи щодо підвищення рівнів сформованості досліджуваних уявлень у дошкільників. З цією метою за допомогою бесід і розповідей, побудованих на матеріалі паремій, дидактичних та сюжетно-рольових ігор, які спонукали дітей до активного застосування цих жанрів, ми прагнули збагатити їх етнокультурний досвід. Зазначимо, що тематика

Таблиця 1.

Рівні уявлень дошкільників щодо паремійного фонду рідної мови

Рівні	Діагностичний етап (%)	Контрольний етап (%)
високий	18	29
середній	45	56
низький	37	15

вказаних видів та форм роботи стосувалась різних сфер життя й діяльності, природи, праці, побуту, типових для українського етносу. Істотний вплив на розвиток етнічних почуттів дошкільників чинили свята та розваги, організовані спільно з їх родинами згідно з народним календарем. У збагаченні етнопсихологічних уявлень дітей результативними також виявились сімейні вікторини та змагання, що активізували використання паремій у мовленні як дітей, так і дорослих. Крім того, для батьків нами були розроблені практичні рекомендації щодо залучення дитини до культурної спадщини народу, актуальність чого обґрунтовувалась у ході психолого-просвітницьких бесід.

Результати повторної діагностики засвідчили позитивну динаміку в розвитку окресленого кола уявлень дошкільників, що дозволяє вважати паремії дієвим засобом у цьому аспекті (високий рівень зріс до 29%; середній – до 56%; низький істотно зменшився – до 15% від загальної кількості рес-

пондентів). Для зручності порівняння, отримані дані ми занесли в таблицю.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що в дошкільному дитинстві закладається основа суб'єктивної картини етнічного світу. Цілісність цього образу залежить від змістового наповнення, чіткості та адекватності етнопсихологічних уявлень, які виформовуються під впливом різноманітних чинників. У числі тих, що мають позитивне спрямування, чільне місце відводиться фольклору. Розглядаючи окремі його жанри – прислів'я та приказки (паремії), ми здійснили спробу емпіричним шляхом виявити їх значення у збагаченні та активізації етнопсихологічних уявлень дошкільників. Отримані результати наводять на думку про доцільність використання паремій з метою формування етнічно свідомої особистості та спонукають до продовження наукових пошуків в окресленому напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / Боришевський М. Й. – К.: АПН України, 2000. – 63 с.
2. Газіна І. О. Формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / І. О. Газіна. – К., 2008. – 14 с.
3. Груша Л. О. Роль уявлень дитини про події життя та їх переживання людьми у процесі формування картини світу / Л. О. Груша // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., 2009. – С. 52-58.

4. Міщенко Н. І. Особливості процесів соціалізації та інкультурації дітей 5-7 років у різних етнічних групах / Н. І. Міщенко // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002, Ч. 4. – С. 45-50.
5. Нечай С. П. Психолого-педагогічний аналіз аудіального сприймання світу дитиною в онтогенезі / С. П. Нечай // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. праць. – Вип. 16. – Кн.3. – 2012. – С. 3-14.
6. Павленко В. М. Етнопсихологія [навч. посіб.] / В. М. Павленко, С. О. Таглін. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.
7. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : ИП РАН, Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 320 с.
8. Сулова Э. К. Некоторые мысли о современном патриотическом воспитании дошкольников / Э. К. Сулова // Дет. сад от А до Я. – 2003. – №3. – С. 4-14.
9. Лупінович К. Дошкільний навчальний заклад і процеси формування етики та культури міжнаціонального спілкування / К. Лупінович [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.ukrdeti.com/2007/3_17_a2_2007.html
10. Юрченко В. І. Етнопсихологічні чинники формування «Образу-Я» особистості / В. І. Юрченко // Вісник психології і педагогіки. – Вип. 1 [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>

ВАСИЛЬКЕВИЧ Я.З.,
кандидат психологічних наук,
доцент, докторант кафедри
соціальної психології та
психотерапії, Національний
педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ БАТЬКІВ НА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ

У статті подано результати дослідження особливостей зв'язку сімейного мікросередовища з розвитком креативності дітей. Виявлено, що підгрупи дошкільників з різним рівнем креативності значуще відрізняються за окремими чинниками виховного впливу з категорії «Підтримка самовираження дитини». Чинники з категорій «Заохочення спілкування та взаємодії», «Заохочення дослідницької діяльності» та «Залученість дорослого» не здійснюють значущого впливу на розвиток і прояв креативності дошкільників.

Ключові слова: креативність, тестова та експертна оцінка креативності, соціальне середовище, чинники виховного впливу.

В статье представлены результаты исследования особенностей связи семейной микросреды с развитием креативности детей. Выявлено, что подгруппы дошкольников с разным уровнем креативности значимо отличаются по отдельным факторам воспитательного воздействия из категории «Поддержка самовыражения ребенка». Факторы из категорий «Поощрение общения и взаимодействия», «Поощрение исследовательской деятельности», «Вовлеченность взрослого» не оказывают значимого влияния на развитие и проявление креативности дошкольников.

Ключевые слова: креативность, тестовая и экспертная оценка креативности, социальная среда, факторы воспитательного воздействия.

In the article the results of research of features of connection of domestic microenvironment with development of creativity of children are given. It is discovered that sub-groups of children under school age with the different level of creativity meaningful differ after the separate factors of an educate influence from a category «Support of self-expression of child». Factors from the categories of «Encouragement of intercourse and cooperation», «Encouragement of research activity», and «Enlisted of an adult» do not carry out of meaningful influence on development and display of creativity of children under school age. The factors of influence of adults on the self-appraisal of child, satisfaction of necessities and desires of child, grant the child of choice and independence, permission of emotional self-expression of child, assist development of creativity, and the factors of presence of requirements, prohibitions of conduct and punishments of child, are braked by development and display of creativity of the children of under school age. It means that the higher level of creativity is demonstrated by those children, their self-appraisal is supported in the family of which, their necessities are satisfied, a choice is given and independence is encouraged, an emotional self-expression at the low level of requirements, prohibitions of conduct and punishments, at guilt and misconducts is allowed.

Key words: *creativity, test and expert estimation of creativity, social environment, factors of an educate influence.*

Постановка проблеми. Проблема обумовленості творчих здібностей дітей сімейним мікросередовищем особливо важлива для дошкільного віку, оскільки реалізація креативності в ранньому віці найбільше залежить від умов середовища. Дослідницький підхід до аналізу проблеми детермінації творчих здібностей середовищем полягає у вивченні впливу природного або спеціально створеного соціального середовища на різні показники креативності.

Внесок середовища в розвиток інтелектуальних і творчих здібностей безсумнівний. Соціальне середовище може або перешкоджати, або сприяти розвитку інтелекту та креативності. Виявлено, що креативність, як загальна творча здібність, більшою мірою залежить від сімейного середовища, ніж загальний інтелект. Рівень розвитку

вербальної та невербальної креативності залежить від ширини кола спілкування та наявності в сім'ї демократичного стилю виховання.

Актуальним на сьогодні залишається дослідження особливостей дії чинників виховного впливу, як аспекту соціального середовища, на розвиток творчих здібностей дітей. Потреба в проведенні подібних досліджень висока, оскільки саме сім'я є тим мікросередовищем, яке створює вельми різноманітні умови для когнітивного розвитку дитини.

Вітчизняні та зарубіжні фахівці, які працюють в рамках «програми» середовища, здобули значний дослідницький матеріал у вивченні впливу природного або спеціально змодельованого соціального мікросередовища на здібності. Отримані результати дослідження впливу сімейного мікросередовища на здібності: емоційні сто-

сунки та способи взаємодії членів сім'ї здійснюють суттєвий вплив на розвиток інтелекту і креативності дітей (Дружинін В. М., Тихомирова Т. М., Ушаков Д. В.). Зарубіжні дослідження впливу сім'ї на креативність дитини, як вважає Т. Любарт, в основному зосереджені на вивченні типів структурування сімейного середовища та стилів батьківського виховання. Результати, отримані в цих дослідженнях, порізно трактують умови, що сприяють розвитку креативності. Разом з тим систематизація дослідницьких результатів і теоретичний аналіз проблеми утруднений через різноманітність і неоднорідність застосованих підходів і емпіричних методів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз основних дослідницьких підходів до вивчення сімейного середовища та його зв'язку з когнітивним розвитком дитини показав, що сім'я для дитини старшого дошкільного віку в більшості випадків – первинний і основний компонент середовища, в якому безпосередньо складаються умови її фізичного, психічного, емоційного та інтелектуального розвитку.

За інвестиційною теорією [3], середовище є одним із шести специфічних джерел творчості. Р. Стернберг вважає необхідним для розвитку креативності таке оточуюче середовище, яке підтримує та винагороджує творчі ідеї. Він підкреслює, що можна мати всі необхідні внутрішні ресурси для творчого мислення, проте без підтримки середовища творчі здібності можуть так ніколи і не проявитися.

Дж. Фрімен [8] стверджує, що в дійсності батьки більш ефективно, ніж учителі вирішують чимало завдань, пов'язаних із підтримкою таланту. Без такої підтримки були б неможливими ті тисячі годин навчання та практики, які необхідні для того, щоб відбувся розвиток здібностей до рівня визнаної досконалості.

Т. Любарт [2] виділяє дві концепції впливу сімейного середовища на роз-

виток творчих здібностей. Вони порізно трактують умови, що сприяють розвитку креативності. Перше припущення полягає в тому, що сімейне середовище стимулює креативність, якщо воно містить перешкоди для дитини. Стверджується, що обмеження середовища необхідні для розвитку креативності; дитина повинна навчитися долати труднощі і бути незалежною. Деякі дослідження дійсно показують, що люди з високою креативністю часто походять із неблагополучних сімей або з сімей із недостатньою емоційною підтримкою.

Протилежна точка зору належить К. Роджерсу [10]. Він припускає, що сімейне середовище повинне надавати дитині психологічну підтримку, сприяти її розвитку та не проявляти по відношенню до неї надмірної критичності. На думку автора, створення умов психологічної захищеності та свободи максимально збільшує ймовірність прояву творчості.

Психологічна безпека може бути досягнута за рахунок наступних пов'язаних з нею процесів.

1. Визнання безумовної цінності індивіда.

Батьки, створюючи умови для розвитку, сприяють творчості, якщо відчують, що їхня дитина цінна сама собою у всіх своїх проявах, незалежно від її стану та поведінки. Таке ставлення можливе лише тоді, коли батьки відчують потенційні можливості дитини та вірять у неї без всяких умов, незалежно від її стану в даний момент.

При такому ставленні дитина почуває себе в безпеці. Вона розуміє, що може бути сама собою. У неї немає потреби бути ригідною, вона може спробувати проявити себе нестандартно, по-новому. Тобто, вона рухається до творчості.

2. Створення обстановки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання.

Якщо не судити про дитину з точки зору своєї власної системи цінностей, то це сприяє творчості. Дитина відчуває своє звільнення в атмосфері, де

немає зовнішнього оцінювання. Оцінювання завжди сприймається як загроза, завжди приводить до потреби в захисній реакції. Але якщо судження на основі зовнішніх мірок відсутні, то дитина може бути більш відкрита своєму досвіду, може більш явно і визначено визнавати свої симпатії та антипатії, природу явищ і свою реакцію на них. Дитина починає розуміти, що джерело оцінювання – всередині неї, тому йде до творчості.

3. Розуміти співпереживаючи.

Справжня безпека – це коли дитину розуміють співпереживаючи, коли входять у її внутрішній світ, бачать його очима дитини, і при цьому все-таки приймають її. У такій обстановці в стосунках зі світом дитина може дозволити собі проявити своє справжнє «Я» та виразити його в різноманітних нових творіннях. Це основний фактор, який сприяє творчості.

Окрім психологічної безпеки, другою умовою, що сприяє творчості, є *психологічна свобода*. К. Роджерс вважає, що творчість розвивається, якщо батьки надають дитині повну свободу символічного вираження. Це означає для дитини повну свободу виражати найпотаємніше у своїх думках, почуттях і станах. Це сприяє відкритості, а також химерному і несподіваному поєднанню образів, понять і значень, що є частиною творчості. К. Роджерс відмічає, що йдеться про повну свободу вираження за допомогою символів. Саме символічне вираження вивільняє індивіда, сприяє розвитку надійного внутрішнього джерела оцінок і внаслідок цього призводить до створення внутрішніх умов для творчості.

Підтверджують гіпотезу К. Роджерса результати досліджень Д. М. Харрінгтона, Дж. Блока і Дж.Г. Блока [2]. Вони за допомогою завдань на дивергентне мислення вивчали, як взаємодії батьків із дітьми впливають на креативність дитини.

Д. Фуллер і У. Томсон у ході досліджень сформулювали наступні висновки про вплив соціального мікросере-

довища на інтелект дітей [4]:

1. Вирішальну роль має спілкування батьків з дитиною, його тривалість.

2. У ході соціалізації дитина освоює нові ролі, при ідентифікації себе з батьком чи матір'ю (відповідно своєї статі) дитина опановує способи поведінки батьків.

3. Інтелект дитини залежить від кількості дітей в сім'ї.

Питання про якість впливу батьківського ставлення розглядалось в дослідженнях В. С. Юркевич, яка вважає, що батьки можуть стати «великими інквізиторами обдарованості» [9, с. 21]. Розглядаючи ставлення батьків до пізнавальної активності дітей, автор зазначає, що існує чимало способів, за допомогою яких батьки стримують пізнавальну активність дітей:

1. Примус до читання і взагалі до розумової роботи, яка з самого початку батьками розглядається як обов'язок.

2. Відсутність уваги та інтересу до численних запитань дитини.

3. Покарання за дослідницьку діяльність.

В. С. Юркевич звернула увагу на те, що обдаровані діти частіше виростають у сім'ях інтелектуалів, в яких саме пізнавальні інтереси стали головними. Вона провела експеримент, в якому виявила 4 стратегії поведінки матерів в умовах очікування експериментатора. Найменш сприятливою виявилася стратегія, при якій мати просто сиділа і чекала початку експерименту, іноді обсмикуючи дитину і примушуючи її нічого не робити. Найбільш успішною виявилася стратегія, при якій мати знаходила цікаву для себе книжку, розглядала іграшку, не звертаючи уваги на дитину, тим самим надаючи їй самостійність. Крім того, наголошується, що «атмосфера яскравих пізнавальних інтересів самих батьків виявляється більш вагомим, ніж будь-які виховні заходи» [9, с. 28].

Потреба у проведенні подібних досліджень висока, оскільки саме сім'я є тим мікросередовищем, яке створює вельми різноманітні умови для когні-

тивного розвитку дитини. Як правило, дослідники виявляють фактори сімейного виховання, які впливають на розвиток особистісних якостей, психічного здоров'я дітей. Досліджень, присвячених когнітивному розвитку дітей в залежності від особливостей дії виховання значно менше.

Зарубіжні дослідження впливу сім'ї на креативність дитини, як вважає Т. Любарт [2], в основному зосереджені на вивченні типів структурування сімейного середовища та стилів батьківського виховання. Результати, отримані в цих дослідженнях, по-різному трактують умови, що сприяють розвитку креативності.

У дослідженнях впливу сімейного середовища на креативність дитини виділялись різні аспекти: кількість дітей, порядок їх народження, статус батьків, типи сімейного структурування, стилі батьківського виховання та емоційне ставлення батьків.

Метою нашого дослідження є емпіричне вивчення особливостей зв'язку чинників виховного впливу батьків як аспекту соціального середовища та показників креативності дітей дошкільного віку.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань у роботі було використано методичний комплекс для психодіагностики факторів виховного впливу та креативності дошкільників. Дослідження креативності здійснено на основі батареї тестів креативності Торренса, адаптованих Тунік О. Є. [5]. Для об'єктивної експертної оцінки творчих здібностей вихователями дошкільних закладів використано шкалу Рензуллі у модифікації Е. Е. Тунік і В. П. Опутнікової [6]. Для в'яснення механізмів впливу соціального середовища (зокрема, сімейного) на здібності дитини використано Тестопитувальник «Чинники виховного впливу» Тихомірової Т. М. [4], який дає можливість виявити особливості виховної поведінки дорослих.

Дослідження особливостей впливу сімейного мікросередовища на розви-

ток креативності дітей дошкільного віку здійснювалося на базі дошкільного навчального закладу «Лісова казка» м. Борщів Тернопільської області та ДНЗ «Казка» с. Мирне Київської області. До загальної вибірки нашого дослідження увійшли дошкільники віком 5-6 років у кількості 15 осіб з Тернопільської області та 12 осіб із Київської області. У дослідженні також взяли участь батьки дошкільнят і вихователі дошкільних навчальних закладів.

У результаті проведеного емпіричного вивчення рівня креативності старших дошкільників виявлено переважаючі нормального рівня розвитку як загального, так і парціальних показників креативності. Було встановлено, що у 44,5 % досліджуваних загальний показник креативності перебуває на рівні норми. 16,5 % досліджуваних мають даний показник на рівні нижче норми. Решта дошкільників мають даний показник на рівні вище норми (39 %). Дітей із низьким і високим загальним рівнем креативності не виявлено. Рівневий аналіз структури креативності старших дошкільників за основними показниками також не виявив досліджуваних із дуже низьким і високим рівнем цих показників. Лише за показником розробленості 44,5 % старших дошкільників мають дуже високий рівень креативності (вище 70 балів за Т-шкалою).

Рейтингові експертні оцінки прояву творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку є вищими, ніж результати тестів креативності.

З метою виявлення особливостей впливу сімейного мікросередовища на розвиток креативності дошкільників вибірка досліджуваних була розподілена на підгрупи за рівнем розвитку креативності.

За загальним рівнем розвитку креативності виділено три підгрупи:

- I – з креативністю вище норми (ВН);
- II – з креативністю на рівні норми (Н);
- III – з креативністю нижче норми (НН).

Таблиця 1

Прояв чинників виховного впливу в підгрупах з різним загальним рівнем креативності

№	Чинники виховного впливу	Групи за рівнем креативності			
		ЗВ	НН	Н	ВН
1	Наявність / відсутність вимог до дитини	0,22	-1,33 *	0,5	0,57
2	Наявність / відсутність заборон поведінки, дій дитини	-0,17	0,67	-0,13	-0,57
3	Наявність / відсутність покарань за проступки дитини	-1,61	-2	-2,25	-0,71*
4	Заохочення / негативне ставлення до надходження інформації до дитини	2,39	2	2,75	2,14
5	Позитивне / негативне ставлення до дослідницької діяльності	0,67	2,67 *	0,75	-0,29
6	Ступінь участі дитини в сімейних справах	0,72	0,33	1,5 *	0
7	Ступінь впливу дорослих на самооцінку дитини	3,72	4	3,25	4,14
8	Задоволення / незадоволення потреб і бажань дитини	2,61	2	3,5 *	1,86
9	Заохочення / негативне ставлення до спілкування дитини з ровесниками	1,78	1 *	2,13	1,71
10	Ступінь участі дорослого в заняттях та іграх дитини	1,89	0,67 *	2,5	1,71
11	Наявність / відсутність вибору у дитини	1,83	2,67	3	0,29 *
12	Ступінь самостійності дитини	-1,11	-1,33	0,38 *	-2,71 *
13	Шкала брехні	2,94	4,67 *	3	2,14
14	Ступінь емоційного самовираження дитини	2,28	2,67	2	1,57

Примітки: * - відмінності на рівні значущості;

ЗК – загальна вибірка;

НН – підгрупа з креативністю нижче норми;

Н – підгрупа з креативністю на рівні норми;

ВН – підгрупа з креативністю вище норми.

Порівняльний аналіз підгруп із різним загальним рівнем креативності (табл. 1) показав, що виділені підгрупи значуще відрізняються за проявом окремих чинників виховного впливу.

Батьки досліджуваних підгрупи з креативністю нижче норми (НН) мають значуще нижчий рівень за наявністю/відсутністю вимог до дитини; демонструють значуще вищий рівень позитивного ставлення до дослідницької діяльності, проте гірше ставляться до спілкування дитини з ровесниками та менше беруть участь у заняттях та іграх дитини.

Батьки досліджуваних підгрупи з креативністю на рівні норми (Н) відрізняються значно більшим задоволен-

ням потреб і бажань дитини, допускають більше самостійності дитини та її участі в сімейних справах.

Батьки досліджуваних підгрупи з креативністю на рівні вище норми (ВН) демонструють вищий порівняно з іншими підгрупами рівень покарань за проступки дитини, який проте є невисоким (-0,71), допускають значуще нижчий рівень самостійності та вибору у дитини.

Порівняльний аналіз особливостей прояву окремих чинників виховного впливу показав, що найбільш сприятливе сімейне мікросередовище демонструють батьки досліджуваних підгрупи з креативністю нижче норми (НН). Проте звертає на себе увагу той

факт, що саме в цій підгрупі найвище значення шкали брехні. Дуже високий рівень шкали свідчить про те, що на опитуваних батьків має сильний вплив фактор соціальної бажаності. Їм притаманний високий рівень дотримання соціальних норм і правил. При відповідях на пункти опитувальника вони не відображають дійсний стан справ, а дають відповіді, які вважаються соціально бажаними та «правильними». Можна припустити, що ця особливість проявляється й у виховній поведінці батьків, що не сприяє розвитку творчих здібностей дітей, оскільки для креативності характерний вихід за межі норм і правил, самостійність і незалежність поглядів і вчинків.

З метою перевірки та уточнення виявлених особливостей взаємозв'язку чинників виховного впливу та розвитку креативності дошкільників, вибірка досліджуваних була розподілена на підгрупи також за рівнем розвитку основного показника креативності – оригінальності.

Відповідно, за рівнем розвитку оригінальності виділено три підгрупи:

I – з оригінальністю вище норми (ВН);

II – з оригінальністю на рівні норми (Н);

III – з оригінальністю нижче норми (НН).

Порівняльний аналіз підгруп із різним рівнем оригінальності показав, що виділені підгрупи значуще відрізняються за проявом окремих чинників виховного впливу. За показником оригінальності досліджувані більш рівномірно розподілені за підгрупами, проте виявлені основні відмінності збереглися.

Оригінальність – основний показник креативності, що характеризує здатність до висування ідей, які відрізняються від очевидних, банальних або чітко встановлених, заданих зовнішніми нормами. У цьому плані підкорення зовнішній стимуляції є джерелом банальності, стандартності, тоді як оригінальність часто виникає з го-

товності суб'єкта слідувати своїм внутрішнім стимулам у пошуку рішень.

Спільним для всіх чинників виховання, які позитивно впливають на креативність, є те, що вони сприяють внутрішній ініціації діяльності, тобто більшій залежності діяльності від бажань суб'єкта, та меншій – від зовнішніх вимог. Очевидно, впливає на дітей і висока залежність їхніх батьків від соціально прийнятих норм, переконань і настанов (високі бали за шкалою брехні у батьків досліджуваних підгруп з низькою креативністю).

Порівняльний аналіз показав, що виділені підгрупи значуще відрізняються за окремими чинниками виховного впливу, які в основному відносяться до категорії «Підтримка самовираження дитини». Решта чинників не здійснюють значущого впливу на розвиток креативності дошкільників.

Таким чином, перевірка та уточнення виявлених особливостей взаємозв'язку чинників виховного впливу та розвитку креативності дошкільників дає підставу стверджувати, що такі чинники як вплив дорослих на самооцінку дитини, задоволення потреб і бажань дитини, надання дитині вибору та самостійності, дозвіл емоційного самовираження дитини сприяють розвитку креативності, а чинники наявності вимог, заборон поведінки та покарань дитини гальмують розвиток і прояв креативності у дітей дошкільного віку.

Висновки. У контексті вивчення механізмів соціальної детермінації найбільший інтерес представляє дослідження стилів виховання в якості незалежної змінної при вивченні впливу на здібності дітей. Безумовно, при дослідженні впливу окремих стилів виховання на здібності дітей виникають деякі труднощі, пов'язані з тим, що сімей з яскраво вираженим певним стилем виховання не існує. Однак припустимо говорити про тенденції у виборі батьками того чи іншого стилю виховання.

Більшість дослідників впливу сімейного оточення, зокрема особливос-

тей сімейного виховання, на здібності дітей сходяться на думці, що сім'ї, в яких батьки виявляють увагу та інтерес до розвитку дитини, де заохочується нестандартна поведінка без жорсткого контролю з боку батьків, найбільш сприяють розвитку інтелектуальних і креативних здібностей дітей.

Проведене емпіричне дослідження дає підставу стверджувати, що виділені за рівнем розвитку креативності підгрупи значуще відрізняються за окремими чинниками виховного впливу, які в основному відносяться до категорії «Підтримка самовираження дитини». Чинники виховного впливу,

які можна об'єднати в категорії «Заохочення спілкування та взаємодії», «Заохочення дослідницької діяльності» та «Залученість дорослого» значущого впливу на розвиток і прояв креативності у дошкільників не здійснюють. Це означає, що більш високий рівень креативності демонструють ті діти, в сім'ях яких підтримується їх самооцінка, задовільняються їх потреби, надається вибір і заохочується самостійність, дозволяється емоційне самовираження при невисокому рівні вимог, заборон поведінки та покарань за провини та проступки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 176 с.
2. Любарт Т. Психология креативности / Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. ; пер. с фр. – М. : «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
3. Стернберг Р. Учись думать творчески / Стернберг Р., Григоренко Е. // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 186-213.
4. Тихомирова Т. Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды / Тихомирова Т. Н. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 230 с.
5. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.
6. Туник Е. Е. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников / Е. Е. Туник, В. П. Опутникова. – СПб. : Речь, 2005. – 104 с.
7. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности / Ушаков Д. В. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с.
8. Фримен Дж. Обзор современных представлений о развитии способностей / Дж. Фримен // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 371-399.
9. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность / Юркевич В.С. – М. : Просвещение, Учебная литература, 1996. – 136 с.
10. Rogers C. R. Toward a theory of creativity. ETC: A Review of General Semantics, 1954, No.11, p. 249-260.

ВОРОБЬЕВА А.Е.,
аспирант, Сочинский
государственный университет,
г. Сочи, Россия

ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПОДРОСТКА И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье рассматривается сущность категории «позиция», «личностная позиция», поднимается проблема изучения формирования личностной позиции подростка, проблема формирования личностной позиции подростка в условиях развития информационной грамотности.

Ключевые слова: позиция, личностная позиция, подросток, информационная грамотность, формирование личностной позиции, информационная культура.

У статті розглядається сутність категорії «позиція», «особистісна позиція», піднімається проблема вивчення формування особистісної позиції підлітка, проблема формування особистісної позиції підлітка в умовах розвитку інформаційної грамотності.

Ключові слова: позиція, особистісна позиція, підліток, інформаційна грамотність, формування особистісної позиції, інформаційна культура.

The article considers the essence of the category "position", "personal position" raises the problem of studying the formation of personal positions teen problem of forming personal position teenager in terms of development of information literacy.

Keywords: attitude, personal position, teenager, information literacy, personal attitude formation, information culture.

Сущность категории «позиция» многозначна. В соответствии с этим существуют ее различные трактовки, в соответствии с которыми выделяют социальную позицию, ролевую позицию и личностную позицию. Личностная позиция — устойчивая система отношений человека к отдельным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении (Л.И. Божович, Т.Н. Мальковская, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясичев и др.). Позиция личности характеризуется с точки зрения ее направленности и активности, выраженного в ней отношения ответственности личности к выбору дальних и ближних жизненных целей, средств их достижения [12].

Личностную позицию в научной литературе рассматривают как систему, «интеграцию» доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе, регулирующих отношения личности и жизнедеятельности. Области проявления этих отношений являются: «явления природы» (мир вещей); люди и общественные явления; сам субъект — личность. По мнению К.А. Альбухановой (1983, 1991), занять ту или иную позицию — значит определиться в своем отношении к жизни [15].

И.В. Войтко (1981) различает несколько позиций личности в рамках общественно значимой направленности поведения: позицию высшего уровня активности, позицию среднего уровня активности, пассивную позицию с позитивным духовным потенциалом личности, пассивную позицию с негативным духовным потенциалом, негативную позицию, псевдо-активность различной интенсивности, эгоистические интересы [15].

В.Э. Чудновский (1981) полагает, что поведение и поступки личности определяет усвоение принятых в обществе моральных норм [15].

В работах С.А. Капустина (1994) личностная позиция представлена

когнитивным, эмоциональным, поведенческим компонентами, имеющими связь с потребностями [15].

В трудах Б.Г. Ананьева (2000) позиция личности представлена как позиция субъекта общественного поведения, в которой система отношений (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самой себе) является одной из компонентов. Далее структура личностной позиции включает в себя: систему установок и мотивов, которыми личность руководствуется в деятельности; совокупность целей и ценностей, на которые направлена деятельность личности [15].

О.Н. Финогорова (2004) пишет об «открытой личностной позиции», которая как тип мировоззрения характеризуется следующими особенностями: экстернальным локусом интересов, познавательной и личностной активностью, субъектностью, общей позитивной установкой по отношению к окружающему миру [15].

Под личностной позицией понимается совокупность идей, взглядов на мир и место человека в нем; сложная совокупность ценностного отношения к миру, система взглядов и установок личности, определяющих ее выбор, поведение, деятельность, общение (М.И. Алексеева, Г.И. Аксенова, Е.Ф. Баранова, С.П. Будникова, А.М. Ковалева и др.) [6].

Под позицией понимается наиболее целостная характеристика поведения человека, свободно и ответственно определившего свое мировоззрение, принципы и поступки во взаимоотношениях с другими. В психологии различают тотальную, личностную позицию и ее частную проекцию — профессионально-деятельностную. Личностная позиция возникает и существует во всяких человеческих общностях, профессиональная — только в профессиональном сообществе [7].

В программе по развитию саморегуляции, формированию психологической компетентности и выработке

личностной и социальной позиции в отношении злоупотребления психоактивными веществами «Само-организация подростков и юношей» дано следующее определение : позиция личности — совокупность системы базовых целей и ценностей человека (как выработанных им самостоятельно, так и усвоенных в результате убеждения, внушения или другого воздействия), осознанно и ответственно (последовательно, пристрастно) реализуемой им в различных ситуациях деятельности и взаимоотношений с другими, а также способов ее реализации. Выделены отличительные признаки личностной позиции: 1) наличие собственных базовых целей и ценностей, 2) осознанность, 3) ответственность (настойчивость, последовательность, пристрастность) в их реализации, 4) наличие средств и способов реализации своих базовых целей и ценностей, 5) адекватность этих средств и способов базовым целям и ценностям субъекта [14].

Проблема изучения формирования личностной позиции, способствующей успешной адаптации и самореализации личности, приобретает особый смысл и актуальность для подростков. С одной стороны, формирование собственной активной и ответственной позиции является для подростка важнейшей задачей возраста, а с другой — за ним еще закреплён социальный статус «ребенка», ограничивающий проявление самостоятельности [13].

Подростковый возраст в большинстве отечественных и зарубежных психологических подходов и теорий рассматривается как противоречивый и критический этап развития личности. Личностные особенности, связанные с ответственностью, рефлексивностью, целостностью Я-концепции рассматриваются, как важные качества, закладывающиеся в подростковом возрасте [13].

Подросткам свойственны эмоциональная неустойчивость, не-

терпимость к критическим замечаниям, проявление упрямства и негативизма, потребность в теплых межличностных отношениях, в самутверждении и признании со стороны «значимых людей», высокая подверженность внешним воздействиям, неустойчивость самооценки и трудности социальной адаптации (Л.И. Божович, В.С. Мухина, Л.Ф. Обуховоа, Д.И. Фельдштейн, Л.М. Фридман и др). В данный период начинают развиваться те внутренние процессы, которые приводят в конце подросткового возраста к формированию уже относительно самостоятельных и устойчивых взглядов, оценок, относительно устойчивой системы отношения подростков к окружающему и самому себе (Л.И. Божович). В этом возрасте начинают приобретать все большее значение внутренние факторы развития, определяющие собой новый тип взаимоотношений между ребенком и средой: он становится способным к самостоятельному развитию через самовоспитание и самосовершенствование (Л.И. Божович) [3].

В процессе командного взаимодействия в детско-взрослом сообществе происходит становление и развитие личностной позиции человека, что наиболее интенсивно происходит в подростковом возрасте. Тема изучения феномена взаимодействия в команде как средства формирования личностной позиции подростка в современных условиях изменившейся реальности России является предметом научного интереса Г.В. Ковтун, почетного работника общего образования Российской Федерации [8].

Формированию активной социальной позиции старшеклассников посвящена работа К.Г. Стольпиной. Самоуправление учащихся как фактор формирования активной позиции старшего школьника рассматривается в работе Г.М. Логутенко. Формирование активной личностной позиции школьников посредством уроков гуманитарных дисциплин рассматри-

вается в работе М.Ш. Кунабаевой. Формированию готовности будущих учителей к развитию активной личностной позиции младших школьников посвящена диссертация Е.М. Нуртазиной [12]. В материалах лекции «Личностные универсальные учебные — возрастные и психологические особенности развития и формирования», прочитанной В.А. Булаховой, начальником психолого-педагогического отдела ОАО «Газпром» города Москвы, дано определение личностных универсальных учебных действий и обозначены особенности их формирования в зависимости от возраста школьников [4]. Формированию позиции ученика в условиях инновационного образования посвящена статья Е.В. Колодяжной [9].

Информационная грамотность учащихся является начальным уровнем информационной компетентности личности [1]. Становление информационного общества делает значимым наличие у человека должного уровня информационной культуры. Наряду с усвоением знаний и умений в результате повседневной деятельности, этот процесс должен структурироваться, организовываться и направляться системами обучения и воспитания, быть непрерывным [5].

Формированию информационно-личностной безопасности школьника посвящена статья Е.Э. Серебряник. Ю.А. Абрамовой создана методическая разработка по теме: «Формирование информационно-коммуникативной компетентности учащихся в процессе продуктивной учебно-познавательной деятельности». О социальных сервисах как средствах активизации субъектной позиции старшеклассника в процессе формирования информационной образованности говорится в статье И.В. Мининой. Формированию ценностных основ информационной культуры старшеклассника посвящена диссертация О.А. Фроловой. Концепции формирования информационной культуры у уча-

щихся общеобразовательных учреждений посвящена статья А.Г. Гейна. В статье В.Б. Антиповой «Личностно-деятельностный подход к формированию информационной грамотности учащихся» выделен ряд факторов, определяющих методологическую основу и принципы организации процесса обучения при проведении библиотечных уроков. Формированию информационной культуры учащихся в образовательной деятельности посвящена диссертация Т.М. Кашурниковой.

В современной неопределенной социально-культурной ситуации в обществе наиболее оптимальным и адекватным является позиционное самоопределение [14].

Следует отметить что формированию личностной позиции способствует опыт отношений. В этом случае для подростков важную роль играют отношения со сверстниками. Для младших подростков в большей мере свойственно утверждать свою личностную позицию в отношениях со взрослыми в семье. Отсутствие сформированной личностной позиции подвергает подростка выступить средством манипулирования в отношениях между взрослыми. Поэтому в школе должно быть сотрудничество и доверие друг ко другу между учителями и подростками, вовлеченность подростков в коллектив сверстников. В семье должно быть отсутствие конфликтных, насильственных взаимоотношений. Это поможет успешному вступлению подростка в широкий круг социальных контактов, продуктивной учебной деятельности [11].

В программе по развитию саморегуляции, формированию психологической компетентности и выработке личностной и социальной позиции в отношении злоупотребления психоактивными веществами «Самоорганизация подростков и юношей» выделены основные критерии (характеристики) личностной позиции: ценностной, когнитивный, аффективный,

деятельностный, энергетический. Выделены варианты позиции личности: 1) иждивенческая, зависимая позиция, 2) самостоятельная, независимая позиция, 3) исполнительская позиция, 4) манипулятивная позиция. Для иждивенческой, зависимой позиции свойственны неосознанность и безответственность: отсутствие или слабое осознание собственных целей и ценностей выполняемой деятельности, отсутствие ответственности за ее реализацию. Для самостоятельной, независимой позиции личности напротив характерно осознание своих ценностей и целей, ответственность за их реализацию и последовательное воплощение в жизнь. Исполнительская позиция является неосознанной, но ответственной, манипулятивная — осознанной, но безответственной. Постепенное перерождение иждивенческой позиции в самостоятельную возможно только при равномерном развитии когнитивной и эмоционально — волевой сфер. Развитие когнитивной сферы обеспечивает возможность рефлексии. Развитие эмоционально-волевой сферы обеспечивает возможность удержания ответственности за принятые решения. Таким образом развитие когнитивных (интеллектуальных) способностей, развитие ответственности обеспечивает положительную динамику личности по шкале «зависимость — самостоятельность». Когда развитие когнитивной сферы отстает от развития эмоционально-волевой, развивается ответственная позиция. В случае когда развитие когнитивной сферы опережает развитие эмоционально-волевой сферы, у человека нет достаточно развитой способности удерживать ответственность за принятые решения. В этом случае развивается манипулятивная позиция. Отмечается, что наличие нравственных качеств способно усилить ответственность личности. Выделены четыре уровня динамики позиции личности в ценностном плане: природный, социальный,

культурный, духовный. Организация соответствующего опыта жизни человека или коммуникация с тем, кто достаточно продвинут в этой сфере обеспечивает положительную динамику личности подростка в ценностном пространстве [14].

В России, как и в Украине, неопределенная социально-культурная ситуация не предоставляет личности подростка достаточно надежных критериев «правильности» самоопределения. В обществе отсутствуют жесткие идеологические рамки, принятые всеми культурные нормы. Поэтому каждый подросток, находящийся в старшем школьном возрасте должен определиться, во-первых, в отношении разных культурных норм, во-вторых, выстроить к ним определенную позицию [14]. Говоря о формировании личностной позиции подростка важно учитывать фактор становления информационного общества. Информационное общество требует формирования нового типа интеллекта, иного образа и способа мышления, приспособленного к быстро меняющимся информационным реалиям окружающего мира [5]. Информационная грамотность учащегося определена как совокупность знаний, умений, навыков, мировоззренческих и поведенческих качеств учащегося, позволяющих ему эффективно находить, оценивать, использовать информацию для успешного включения в разнообразные виды деятельности и отношений [1].

Структура информационной грамотности включает в себя умения и навыки работы с текстом; умения и навыки пользоваться книгой и библиотекой; знания и умения использования особенностей средств массовой информации; умения использования новых информационных технологий при поиске и организации информации. При построении процесса обучения информационной грамотности учитывают возрастные особенности, индивидуальные стили учения, психологические особенности

информационно-поискового процесса, индивидуальные особенности каждой конкретной личности. В статье «Личностно-деятельностный подход к формированию информационной грамотности учащихся» В.Б. Антиповой выделен ряд факторов, определяющих методологическую основу и принципы организации процесса обучения при проведении библиотечных уроков [1].

Содержание школьного курса «Основы информационной грамотности» предполагает формирование когнитивного опыта личности (знаниевый компонент), опыта практической деятельности (формирование умений и навыков), опыта творческой (самостоятельной) деятельности,

опыта эмоциональных отношений в процессе освоения информационных знаний, умений, навыков, отношений. Курс способствует формированию аналитических навыков, навыков критического мышления при работе с информацией [2].

Темам формирования информационной культуры учащихся, формирования информационно-личностной безопасности посвящены диссертации.

Информационная грамотность является начальным уровнем информационной компетентности. Информационная грамотность является основой для последующего непрерывного развития личности [1].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Антипова Б.В. Личностно-деятельностный подход к формированию информационной грамотности учащихся [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fconfifap.cpic.ru%2Fupload%2F2006%2Freports%2Fdoklad_707.doc&ei=FyZxU57ClSqK4gTTzYHYDA&usg=AFQjCNGbVj3xMiO0HAylfsrrccd6ebh2nQ&sig2=QW5eci_J_axxZ54kUkq3Tg&bvm=bv.66330100,d.bGE (17.05.2014)
2. Антипова В.Б. Основы информационной грамотности : Программа курса для учащихся средней школы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://poipkro.pskovedu.ru/cnpi/inform_literacy/programma_IG.htm (17.05.2014)
3. Бакулин, С. В. Педагогические условия эффективного формирования готовности подростков к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности [Текст] / С. В. Бакулин // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 395-397.
4. Булахова В.А. Личностные универсальные учебные действия у школьников – возрастные и психологические особенности развития и формирования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.gazpromschool.ru/teachers/psixolog/uud.html> (6.12.2011)
5. Ващук И.Н. Формирование информационной грамотности младшего школьника в учебной деятельности: автореф. дис. ...к-та пед. наук : 13.00.01. - Оренбург, 2005.
6. Дугина М.В. Понятие и психологическая характеристика личностной позиции в профессиональном взаимодействии [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://media.miu.by/files/store/items/chperu/xv/mim_studconf_xv_10007.pdf#page=1&zoom=auto,-12,848 (13.05.2014)
7. Исаев Е.И. Педагогическая психология : Педагогическая позиция: истоки,

- типы, характеристика [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://uchebniki.ws/106908064748/psihologiya/pedagogicheskaya_pozitsiya_istoki_tipy_harakteristika (13.05.2014)
8. Ковтун Г.В. Командное взаимодействие как средство формирования личностной позиции подростка [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://spbume.ru/up/article/file/kovtun_g_v.pdf (13.05.2014)
 9. Колодяжная Е.В. Формирование позиции ученика в условиях инновационного образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.pgln.ru/lib/publications/University_Reading/2012/XII/uch_2012_XII_00008.pdf (13.05.2014)
 10. Лучкина, Т.В. Профессионально-личностная позиция молодого учителя в современной школе [Текст] / Т.В. Лучкина // Учёные записки Забайкальского Государственного Университета. - 2009. - №6. - С. 79 – 86.
 11. Нурахунова А.А., Айдарбеков К.А. Психологические особенности влияния насильственного поведения на эмоциональное здоровье подростка [Электронный ресурс]. - Режим доступа <http://www.eni.kz/repository/repository2014/psihologicheskie-osobennosti-vliyaniya.pdf> (17.05.2014)
 12. Нуртазина Е.М. Формирование готовности будущих учителей к развитию активной личностной позиции младших школьников: автореф. дис. ...к-та пед. наук : 13.00.08. - Алматы, 2010.
 13. Рымарев Н.Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: автореф. дис. ...к-та пед. наук. - Краснодар, 2006.
 14. Самоорганизация подростков и юношей: Программа по развитию саморегуляции, формированию психологической компетентности и выработке личностной и социальной позиции в отношении злоупотребления психоактивными веществами / В.И. Слободчиков [и др.] [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=0CH0QFjAJ&url=http%3A%2F%2Ffshebekino-gimnazia-internat.edusite.ru%2FDswMedia%2Fsamorazvitiyedeteyipodrostkov.doc&ei=8Vd2U_zPI6f54QTK34DICg&usg=AFQjCNF8E5VjdXxAk16FyZHeNbfnlIqEmg&sig2=g4nJLt_w4jS-3lBcngv8cA&bvwm=bv.66699033,d.bGE (17.05.2014)
 15. Щербинина, О.А. Содержательная характеристика внутренней позиции и направленности личности [Текст] / О.А. Щербинина // Вестник ОГУ. - 2006. - №9. - С. 79 – 86.

ГОВОРУН Т.В.,
доктор психологічних наук,
професор, головний науковий
співробітник, лабораторія
соціальної психології, Інститут
психології імені Григорія Костюка
НАПН України,
м.Київ

ВЗАЄМОВПЛИВ ЕКОНОМІЧНОЇ ТА ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУР

Розглядаються питання взаємодетермінації статусно-економічного становища чоловіків та жінок та гендерних стереотипів в масовій свідомості. Україна характеризується поширенням описових, вказівних та директивно-заборонних стереотипів як щодо жіночої, так і чоловічої статей, що знижує позицію суб'єктності економічних домагань, можливості економічних самопрезентацій.

Ключові слова: культура економічна, гендерно статусна асиметрія, суб'єктність, стереотипізація масової свідомості

Рассматриваются вопросы взаимовлияния статусно-экономического положения мужчин и женщин и гендерных стереотипов в массовом сознании. Украина характеризуется распространением описательных, указательных и директивно-запрещающих стереотипов как относительно женского, так и мужского пола, что снижает позицию субъектности экономических притязаний.

Ключевые слова: культура экономическая, гендерно статусная асимметрия, субъектность, стереотипизация массового сознания.

The issues of mutual determination economical male and female status and the prevalence of gender stereotypes in the mass consciousness. Ukraine is characterized by the proliferation of narrative, pointing and directive forbidding stereotypes about men and women, which reduces the economic position of subjectivity aspirations.

Key words: economic culture, gender status asymmetry, subjectivity, stereo typing of mass consciousness

Якщо базуватись на визначенні економічної культури особистості В.В.Москаленко[3] як засвоєної системи соціально-економічних відносин, цінностей та норм, які виникають за межами економіки та набувають всередині неї спеціального значення у відповідності з її потребами, то гендерна культура має розкривати різні економіко-психологічні властивості чоловіків і жінок, які забезпечують їм певні рівні матеріального добробуту, фінансових успіхів.

Нерівність економічних статусів чоловічого і жіночого населення – одна з провідних ознак гендерної дискримінації. Навіть в економічно розвинутих країнах заробітна плата жіноцтва нижча за чоловічу щонайменше на 15% , не кажучи про пострадянські, в яких ця різниця сягає 30%. Вищезазначена диференціація віддзеркалює явище вертикальної та горизонтальної економічної сегрегації. Чим більшою є дискримінація гендерна, тим відчутнішою в вимірах економічних стає диференціація фінансово-майнових позицій чоловічого і жіночого населення.

Будь-який напрямок психологічного дослідження особливостей економічної культури молоді на рівні мікроекономічних процесів чи на рівні персональної макроекономіки завжди виявляє статеві відмінності емпіричних даних. Як засвоюється економічна культура молодими чоловіками і жінками, які психологічні механізми породжують їх матеріальну нерівність, як відбувається інтеріоризація патріархальних ролей та цінностей, що призводить до поляризації чоловіків і жінок на економічному ґрунті.

Відомо, що поняття культура, в тому числі і економічна, означає виховання, розвиток, плекання, вирощування, тобто специфічний спосіб спрямування розвитку особистості людини з метою асиміляції нею накопиченого в суспільстві цивілізаційного доробку – системи певних цінностей.

Культура знаходить своє втілення і закріплена у відповідних психічних станах і переживаннях, засвоєних взірцях поведінки інтеріоризованих знаннях та їх відтворенні , які допомагають успішному вирішенню завдань матеріального забезпечення.

Економічна культура кожної країни чи їх співдружності історично віддзеркалює досягнутий рівень матеріального, фінансового виробництва, законодавчого і морально-правового функціонування суспільства, спрямованого на задоволення його потреб в умовах обмежених природних та виробничих ресурсів. Якщо поняття економічної культури в минулі часи характеризувалось переважно в категоріях фінансових –витратних коштів, прибутку, доходу тощо, то в сьогоденні економічні категорії є невід’ємними від цивілізаційних засад їх забезпечення демократичними правовими та моральними засадами.

Відносна депривація є ключовим поняттям ,яке на статистичному та етико-психологічному рівні демонструє взаємовплив та взаємозалежність понять культури економічної та гендерної .В психологічних дослідженнях відносну депривацію розглядають як сприйняття себе або референтної групи менш економічно успішною, благополучною у порівнянні з іншими. Щоб краще зрозуміти механізм психологічної дії відносної деривації, варто пригадати слова Карла Маркса: “Житло, ваш дім, може бути малим чи великим до тих пір, поки оточуючи оселі будуть залишатися однаково невеликими. Але коли палац постає поза маленькими будинкам, він перетворює маленьке житло в халупу”. Отже рівень протестної, гнівливої поведінки є тим більшою, чим більшим є рівень “відносної депривації” не лише певних соціальних прошарків населення, але й чоловіків та жінок.

Проблема соціально-психологічних складових економічного гендеру лише починає досліджуватися на пострадянському просторі. В соціальній

психології вона вивчається через призму таких питань, як складові професійного успіху в колективістичних та індивідуалістичних культурах, економічна стратифікація суспільства та його гендерна презентація, ставлення до бідності і багатства та статусно-економічна ідентифікація чоловіків і жінок, диференціація їх гендерної соціалізації, уявлення про оплату праці, мотивація домашньої, репродуктивної, суспільної праці статей тощо

Об'єктом дослідження є соціально-психологічні чинники, які зумовлюють диференціацію економічних ролей, соціально-економічного статусу, можливостей та обмежень життєдіяльності статей в функціонуванні українського соціуму.

Предметом - виявлення симетрії чи її порушення в позиції суб'єктності статей в різних сферах економічного буття - в приватній та суспільній сферах життєдіяльності. *Мета* дослідження полягала у з'ясуванні соціалізаційного впливу традиційних та егалітарних гендерних орієнтацій на особливості економічної самопрезентації функціонування статей на різних щаблях функціонування суспільства-від мікро до макро рівнів - в сфері сім'ї, дитячих освітніх установ, професійного самовизначення та планів молоді щодо набуття соціально-економічного та соціально-громадянського статусу. Відповідно до мети в дослідженні вирішувались такі завдання:

- окреслити поняття та феноменологію явища гендеру як наскрізної характеристики соціально-економічної, соціально-політичної стратифікації суспільства;
- виявити домінуючі економічні настанови чоловіків та жінок щодо їх ролей в функціонуванні інституту сім'ї, професійній освіті та кар'єрі;
- проаналізувати шляхи активізації суб'єктного чинника в досягненні рівних економічних прав та можливостей статей.

Головною гіпотезою дослідження слугувало припущення про те, що за

час соціально-економічних трансформацій Україна характеризується поширенням описових, вказівних та директивно-заборонних стереотипів як щодо жіночої, так і чоловічої статей, що знижує позицію об'єктності економічних домагань, можливості економічних самопрезентацій, збільшує прояви сексизму щодо обох статей в різних сферах соціально-економічного буття.

Організація та методи дослідження:

В оцінці соціально-економічного становища чоловічого і жіночого населення працездатного віку, його динаміки, а також освітнього статусу, професійних орієнтацій на ринку праці використовувався статистичний аналіз соціологічних даних, представлених Держкомстатом України, Українським інститутом соціальних досліджень, а також Звітами з людського розвитку згідно з Програмами розвитку ООН.

Гендерні орієнтації, найбільш поширені стерео типізовані настанови вчителів та студентської молоді, вияв маскулінно-фемінних властивостей виявлялись застосуванням авторських опитувальників.

Стандартизоване інтерв'ю проводилось із жінками та чоловіками різного віку, які досягли успіхів в професійній діяльності та кар'єрі.

Фокус-групи за найбільш актуальними проблемами гендерного самовизначення проводились в статево-змішаних та в статево-однорідних групах студентської молоді та молодих спеціалістів.

Перехідний етап розвитку українського суспільства спричиняє амбівалентне ставлення до системи гендерних ролей, конфлікт між давнім дихотомічним їх розподілом та новими, егалітарними викликами до них. Егалітарність як позиція суб'єктності забезпечується не тільки конституційним захистом рівності прав статей, але й рівністю їх реальних можливостей в доступі до професійної освіти, здо-

буття кар'єри, досягнення бажаного громадянсько-політичного статусу, справедливого розподілу сімейних функцій – зокрема побутово-господарських, виховних обов'язків.

Зазначимо, що паритетність позицій статей залежить не стільки від історично успадкованих соціально-економічних, етнокультурних реалій, скільки від системи мислення індивідів, ступеня стерео типізації індивідуальної та масової свідомості. Розвінчані статеві рольові міфи починають виконувати роль психологічного фільтра вивільнення суб'єктності особистості, її індивідуального потенціалу від напашарувань статево типового, уніфікованого.

Егалітарність з позиції гуманістичної психології – це відкритість до досвіду і водночас опора на власні сили, актуалізація власних устремлінь, самодостатність, сприйняття себе без захисних механізмів, свобода від стерео типізованих очікувань в пошуку особистісних смислів, позиція суб'єктності в життєтворенні.

Психологічний механізм побудови життєвих перспектив усуває традиційні гендерні обмеження, активізує життєві стратегії (К.О.Абульханова-Славська), життєтворення як само здійснення і самореалізацію (К.Роджерс, А.Маслоу), видозмінює ставлення до себе і до інших (В.О.Татенко, Т.М.Титаренко), дає поштовх до набуття різноманітних гендерних ролей (А.Авер'янова, В.В.Москаленко, В.Романова), розгортання життєвого сценарію (Е.Берн), історії індивідуалізації і самоусвідомлення (Е.Еріксон).

Дилема самовизначення у виборі економічної гендерної ролі демонструє силу психологічного впливу стереотипів, дотримання яких дає змогу індивіду задовольнити потребу в приналежності, прийнятті іншими, підтримує самооцінку, дає відчуття впевненості в собі, виконує енергозберігаючу функцію у виборі індивідом лінії поведінки, побудові сімейних стосунків, освітнього, професійного і

кар'єрного зросту тощо.

Аналіз статистичних матеріалів свідчать про те, що українське суспільство є досить гендерно стерео типізованим. В процесі виявлення і систематизації описових, директивних (вказівних) та табуованого (заборонного) характеру стереотипів щодо "чоловічого" та "жіночого", нами встановлений їх однаковий обсяг та симетричність щодо обох статей. Тобто, як хлопці, так і дівчата, як чоловіки, так і жінки зазнають однакового психологічного тиску безлічі сексичних упереджень, які аж ніяк не спонукають до активізації суб'єктності.

Зміст гендерних упереджень щодо чоловічої економічної статево-рольової поведінки носить значно більше категоричних та амбівалентно-негативних означень та особистісних очікувань у порівнянні з жіночою статтю, по відношенню до якої домінують поблажливо-опікунчі упередження, мовляв роль годувальника має виконувати чоловік. Зазначимо, що традиційні гендерні настанови однаково високо корелюють як з проявами відвертого, так і амбівалентного та поблажливо-опікунчого сексизму.

Суб'єктна позиція жіночої статі приписуються як "слабкій" у відповідальності за виховання дітей, "погоду в домі. При цьому подвійна зайнятість жінки не слугує її виправдовуванням за допущені нею огріхи, недопрацювання, помилки, а її орієнтація на професійно-освітні, професійно-кар'єрні досягнення, особливо в традиційно визначених чоловічих сферах діяльності, як-то підприємництво, політика, управління карається насадженням відверто сексичних настанов про втрату "жіночності", набуттям чоловікоподібних рис.

Слід зазначити, що сучасні жінки більшою мірою пристосувалися до функціонування в «чоловічому світі», успішно освоївши політичні, управлінські ролі, незвичкі професії, ніж чоловіки, яким важко даються

Табл. 1 Поширеність гендерних стереотипів серед педагогів загальноосвітніх шкіл (понад 700 опитаних).

Зміст гендерного стереотипу	Відсоток ствердних суджень
Чи згодні Ви з твердженням, що за винятком професій, шкідливих для репродуктивного здоров'я жінок, решта професій є "чоловічими" або жіночими "	60
Чи схильні Ви більшою мірою підтримувати мрії про професії в учнів-хлопців, ніж учениць.	56
Чи поділяєте Ви точку зору, що дівчата більш здібні до вивчення гуманітарних наук, а хлопці до природничих.	48
Чи є Ви прихильником точки зору, що дівчат у першу чергу треба готувати до ролі матері та господині, а хлопців до тих професій, які б давали змогу матеріально забезпечити сім'ю	75
Чи поділяєте Ви точку зору, що з чоловіків виходять кращі лідери, капітани команд, керівники підприємств та закладів, голови партій, банків тощо ніж з жінок	63
Чи поділяєте Ви точку зору, що потенціал та досягнення дитини у навчанні, виборі улюблених занять, в громадській роботі, у профорієнтаційній сфері, у культурному розвитку багато в чому визначається її статевою належністю	27
Чи визначає стать дитини те, як до неї потрібно звертатися, про що говорити, що радити тощо	46

метаморфози включення в побутові і батьківські ролі, педагогічні професії, присвячення себе благу інших тощо. Проте жінки, граючи на «чоловічому полі», все ще відчують присмак андроцентризму – мусять як лідери більше пристосовуватись до чоловічих стилів управління, міряти політикум «чоловічими» потребами та запитами, брати на себе додаткові домашні обов'язки, посилюючи феномен подвійної зайнятості.

Гендерні приписи щодо сфер суб'єктності чоловічої статі породжують дезінтеграцію статево-рольової поведінки чоловіків, оскільки заганяють їх не тільки в "глухий" кут, але й в нездоровий спосіб життя.

Гендерна стерео типізація як економічна субективізація чоловічої статі відбувається через насадження установки про те, що справжній чоловік – це годувальник і захисник (попри брак власного капіталу у переважної більшості чоловічого населення), а також схеми їх поведінки, в якій нема місця нормальному відреагуванню фрустрованих емоцій у комунікативний спосіб. Натомість ознаками мужності вважають готовність підтвердити свою психологічну міць алкогольними на-

поями, ризикованою поведінкою, постійною готовністю до статевого життя та завоювання прекрасної статі. Наслідком такого сексичного виховання чоловіків є їх надсмертність, оскільки очікувана тривалість життя чоловічого населення в Україні на 13 років менша у порівнянні з очікуваною тривалістю життя жінок, а скоєння самогубств в 4 рази перевищує кількість жіночих. На наш погляд, виявлена симетрія статево типових властивостей, гендерних стереотипів, сексичних упереджень та дискримінаційних проявів по відношенню до обох статей, що свідчить скоріше не про чоловіче домінування, а про поза статеви (безстатеви) сексизм. Стереотипізованість нормативності економічних ролей та професійної активності простежується в даних опитувань вчителів з різних регіонів України.

Егалітаризм як рівність прав і можливостей статей у різних сферах людського буття і, в першу чергу економічного, стає одним із пріоритетних гендерних орієнтацій, а "жінки, які самі себе зробили" виступають ідеалом статево рольової ідентичності для жіноцтва і знижують маскуліні соціальні домагання "сильної" статі,

творюючи нові моделі лідерства, керівництва, не підганяючи їх під ототожнення з чоловічим досвідом.

Проте поведінковий конформізм більшості людей призводить до асиміляції гендерно-стереотипізованих економічних очікувань, наслідком чого є розвиток статевоідповідних Я-концепцій, узгоджених з полярними означеннями ідеалу чоловічого і жіночого як керівництва і комунікації, компетенції і теплоти, інструментальності та емоційної виразності, соціальної та домашньої компетенції тощо. Щоб визначити шляхи подолання гендерних стереотипів, слід зрозуміти соціально-психологічні механізми їх формування.

Слід зазначити, що стереотипізовані уявлення більшості людей асимілює настільки некритично, що приймає їх за власні переконання, не підозрюючи того, що вони досить скоро починають спрямовувати їхню поведінку. Усвідомлювати стереотипізацію власних поглядів на міжстатеві стосунки буває досить важко, адже усталені сімейні і соціальні ролі підтримують самооцінку, звичний стиль життя. Ще більше психологічних зусиль вимагає критичне ставлення до фактичного гендерного статусу економічних ролей у власній сім'ї та в соціальному докіллі.

Результати свідчать про те, що українське суспільство є досить гендерно стереотипізованим. В процесі виявлення і систематизації описових, директивних (вказівних) та табуйованого (заборонного) характеру стереотипів щодо "чоловічого" та "жіночого", нами встановлений їх однаковий обсяг та симетричність щодо обох статей. Тобто як хлопці, так і дівчата, як чоловіки, так і жінки зазнають однакового психологічного тиску безлічі

сексичних упереджень.

Зміст гендерних упереджень щодо чоловічої рольової поведінки носить значно більше категоричних та амбівалентно-негативних означень та особистісних очікувань у порівнянні з жіночою статтю, по відношенню до якої домінують поблажливо-опікунчі упередження. Зазначимо, що традиційні гендерні настанови однаково високо корелюють як з проявами відвертого, так і амбівалентного та поблажливо-опікунчого сексизму.

Жіночі стереотипи приписують "слабкій" статі відповідальність за виховання дітей, "погоду" в домі. При цьому подвійна зайнятість жінки не слугує виправданням за допущені нею помилки, а її орієнтація на професійно-освітні, професійно-кар'єрні досягнення, особливо в традиційно визначених чоловічих сферах діяльності, як-то підприємництво, політика, управління карається насадженням сексичних настанов про втрату "жіночості", набуттям чоловікоподібних рис.

Слід зазначити, що сучасні жінки статусно більшою мірою пристосувалися до функціонування в «чоловічому світі», успішно освоївши політичні, управлінські ролі, незвичкі професії, ніж чоловіки, яким важко даються метаморфози включення в побутові і батьківські ролі, педагогічні професії, присвячення себе благу інших тощо. Проте жінки, граючи на «чоловічому економічному полі», все ще відчувають присмак андроцентризму - мусять як лідери більше пристосовуватись до чоловічих стилів управління, міряти економічну активність «чоловічими» потребами та запитами, брати на себе додаткові домашні обов'язки, посилюючи феномен подвійної зайнятості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Максименко С.Д. Особистість у вимірі економіки // Соціальна психологія. – 2004. - № 4(6), с. 184-186.
2. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
3. Москаленко В.В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель // Соціальна психологія, 2006. - №3 (17). – с. 3-17.
4. Москаленко В.В. Особливості соціально-психологічних чинників економічної культури особистості // психологія, 2006 №5 (19), с. 26-38.
5. Lopus J.S., Morton J.S., Reinke R., Schug M.C., Wentworth D.R. Exemplary Lessons for High School Economics. Student Activities. // New York - National Council on Economic Education, 1989. – 125 p.
6. Tyszka Tadeusz Psychologia ekonomiczna – Gdansk GWP, 2004. – 613 str.
7. Tyszka Tadeusz Psychologia zachowani ekonomicznych – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997. – 182 str.
8. Fiske Susan T. Social Beings – a core motives approach to Social Psychology. – Danvers: John Wiley and Sons, 2004.
9. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект // за ред.. Москаленко В.В. Бібліотека журналу «Соціальна психологія»: Український центр політичного менеджменту - Київ, 2006 р. – 332 с.

ГОЛОТА М.В.,
асистент, кафедра психології,
Кременецький обласний
гуманітарно-педагогічний
інститут
ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець

ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У даній статті проаналізовано особливості морально-духовного становлення дитини шкільного віку, вплив педагога на формування моральності підростаючої особистості.

Ключові слова: дитина, школяр, мораль, моральність, становлення, педагог.

В данной статье проанализированы особенности морально-духовного становления ребенка школьного возраста, влияние педагога на формирование нравственности подрастающей личности.

Ключевые слова: ребенок, школьник, мораль, нравственность, становления, педагог.

In this article there are analyzed some specialities of moral and spiritual formation of a child of preschool age, teacher's influence on moral identity of growing up person.

Key words: a child, a student, morality, ethics, development, a teacher.

Постановка наукової проблеми та її значення. На сучасному етапі, коли надто активізується людський фактор, як одній з умов подальшого людського прогресу, гуманізації суспільства надається велике значення. Перед школою ставиться завдання не просто підготувати відповідального громадянина, а людину, здатну самостійно оцінювати, що відбувається і будувати свою діяльність відповідно до інтересів навколишніх людей. Вирішення цього завдання пов'язано з формуванням стійких моральних властивостей особистості. З цього випливає **актуальність** обраної теми, яка обумовлена часом. Проблемою даної статті є аналіз педагогічних умов для духовно-морального виховання школярів. Учитель повинен знати особливості і закони засобів масової комунікації, уміти використовувати власні можливості у виховних цілях, щоб спрямувати діяльність на духовно-моральне виховання. Саме тому, **метою** статті виступає дослідження особливостей формування духовно-моральних цінностей школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема духовно-морального виховання особистості завжди була однією з актуальних, а в сучасних умовах вона набуває особливого значення. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вихованню духовності було приділено чимало уваги. Багато з цих досліджень були виконані давно, що свідчить про те, що ця проблема завжди вважалася важливою. Так, наприклад, ми можемо назвати таких вчених-дослідників з даної проблеми як: В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, В. Кузь, Т. Філімонова, Н. Побірченко, Л. Пироженко та ін.

Виклад основного матеріалу. В. Сухомлинський наголошував про те, що необхідно займатися моральним вихованням дитини, учити «умінню відчувати людину». «Ніхто не учить маленької дитини: «Будь

байдужим до людей, ламай дерева, зневажай красу, вище всього став своє особисте». Уся справа в одній, у дуже важливій закономірності морального виховання. Якщо людину учать добру – учать уміло, розумно, наполегливо, вимогливо, у результаті буде добро. Учать злу (дуже рідко, але буває і так), у результаті буде зло. Не учать ні добру, ні злу – все одно буде зло, тому що людиною її треба зробити» [4, с. 120]. Сухомлинський вважав, що «непорухна основа морального переконання закладається в дитинстві, у раннім отроцтві, коли добро і зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість доступні розумінню дитини лише за умови яскравої наочності, очевидності морального змісту того, що він бачить, робить, спостерігає» [4, с. 156] .

Моральне виховання – безупинний процес, він починається з народження людини і продовжується все життя, і спрямований на оволодіння людьми правилами і нормами поведінки. На перший погляд може здатися, що не можна визначити якісь періоди в цьому єдиному безупинному процесі. І, проте, це можливо і доцільно. Педагогіка зафіксувала, що в різні вікові періоди існують неоднакові можливості для морального виховання. Дитина, підліток і юнак, наприклад, по-різному відносяться до різних засобів виховання. Знання й навички досягнуті людиною в той чи інший період життя допомагають проектувати у вихованні її подальший ріст. У різні вікові періоди особистісного розвитку кількість соціальних інститутів, що приймають участь у формуванні дитини як особистості, різні. У процесі розвитку особистості дитини від народження до трьох років домінує родина. У дошкільному дитинстві до впливу родини додається вплив спілкування з однолітками, з дорослими людьми. Зі вступом до школи відкривається новий могутній канал виховного впливу на особистість дитини через однолітків, учителів, шкільні навчальні предмети і справи. Розширю-

ється сфера контактів із засобами масової інформації. З розвитком нових комунікаційних технологій і ростом кількості засобів масових комунікацій, а також відносна воля у виборі і подачі матеріалу збільшило роль цього фактора соціалізації.

О. Сухомлинська відзначає, що специфічною особливістю духовно-морального виховання є те, що він тривалий і безупинний, а результати його віддалені в часі, його не можна відокремити в якийсь спеціальний виховний процес. Формування моральності протікає в процесі багатогранної діяльності дітей (іграх, навчанні), у тих різноманітних відносинах, у які вони вступають у різних ситуаціях зі своїми однолітками, з дітьми молодшими за себе і з дорослими. Проте, моральне виховання є цілеспрямованим процесом, що припускає визначену систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій [5, с. 16].

Навчальний процес тісно поєднаний з моральним вихованням. В умовах сучасної школи, коли зміст пізнання збільшився в обсязі й ускладнився по своїй внутрішній структурі, у моральному вихованні зростає роль навчального процесу. Змістовна сторона моральних понять обумовлена науковими знаннями, які учні одержують, вивчаючи навчальні предмети. Самі моральні знання мають не менше значення для загального розвитку школярів, ніж знання з конкретних навчальних предметів. Процес морального виховання динамічний і творчий: вчителі постійно вносять у нього свої корективи, спрямовані на його удосконалення. Ефективність процесу виховання, як писав І. Тимківський, «залежить від знання кожним викладачем того живого матеріалу, з яким він має справу; він повинний знати, що йому необхідно уважно вивчати цього учня і знати його близько» Усі фактори, що обумовлюють моральне становлення, і розвиток особистості школяра, можна розділити на три гру-

пи: природні (чи біологічні), соціальні і педагогічні. У взаємодії із середовищем і цілеспрямованими виховними впливами школярі соціалізуються, здобувають необхідний досвід морального поведіння. Однак, незважаючи на те, що на моральне формування особистості здійснюють вплив багато соціальних умов, біологічні фактори, варто зазначити, що вирішальну роль у цьому процесі відіграють педагогічні, тому що вони найбільш керовані. Такого особливого значення педагогічному впливу надається ще і тому, що він більш цілеспрямовано впливає на вироблення визначеного роду відносин. З цього випливає, що суть морально-вихованої особистості складається не тільки в її знаннях, ідеях, досвіді суспільної поведінки, але й у сукупності вироблених особистістю відносин до навколишньої дійсності. Під час організації процесу морального виховання варто віддати перевагу об'єктивним відносинам, у які включаються учні в різних видах діяльності і спілкування. Ці відносини складають ширший об'єкт педагогічної діяльності. Проблемою морального формування особистості і проблемою психологічного розвитку школярів на окремих вікових етапах необхідно вважати ті якісні новоутворення, що виникають у процесі розвитку в сфері моральної свідомості, потреб і моральної волі дитини, і які в основному визначають той чи інший ступінь готовності до морального саморегулювання. Вітчизняний психолог А. Зосимовський розробив періодизацію морального розвитку дітей. Проаналізуємо її. Перший етап охоплює дитинство і раннє дитинство – етап пристосованої реактивної поведінки. Процес первісної соціалізації дитини. Оскільки в поведінці дитини панує мимовільність, а усвідомлений моральний вибір не представлений навіть у зародковому виді, розглянутий етап характеризується як час доморального розвитку. У цей період дитина здобуває готовність до адек-

ватного реагування (спочатку сенсорного, а потім узагальнено-вербального) на найпростіші зовнішні регулюючі впливи. За допомогою розумно організованої «поведінкової» практики, дитина готується до переходу на наступний, принципово новий етап свого духовного становлення [2, с. 45]. Другий етап характеризується в цілому формуванням у дітей первісної готовності добровільно, на основі елементарної усвідомленості змісту моральних вимог, підпорядковувати їм свою поведінку, ставити «треба» вище «хочу», причому недостатня усвідомленість моральних дій виявляється в дитини на даному ступені розвитку головним чином у тому, що її дії направляють не власні переконання, а некритично засвоєні нею моральні уявлення навколишніх. Цей етап охоплює дошкільний і молодший шкільний вік. З дошкільним періодом зв'язані джерела морального розвитку дітей, коли в них на тлі безпосередньо мотивуючої діяльності уперше виникають паростки довільної позитивної поведінки. У молодшому шкільному віці, у період власне морального розвитку дітей, їхня моральна сфера потерпає подальші зміни. Гру, як ведучий вид діяльності дошкільника, змінює тепер повсякденне виконання дитиною різноманітних шкільних обов'язків, що створює найсприятливіші умови для поглиблення його моральної свідомості і почуттів, зміцнення його моральної волі. Домінуюча в дошкільника мимовільна мотивація поведінки виступає в нових умовах довільної мотивації як соціально спрямована. Разом з тим, навіть найвищим рівням морального розвитку молодшого школяра властиві свої вікові обмеження. У цьому віці діти ще не здатні до досить повноцінно виробляти власні моральні переконання. Засвоюючи ту чи іншу моральну вимогу, молодший учень усе ще покладається на авторитет педагогів, батьків, більш старших учнів. Відносна несаможиттєвість морального мислення і велика

сугестивність молодшого школяра обумовлюють його легку сприйнятливості, як до позитивного, так і до негативного впливу. Вирішальними для переходу вихованця від однієї вікової морального ступеня до іншого, більш високого, є новоутворення, що виникають у процесі розвитку в його інтелектуальній і морально-вольовій сферах. Про моральність людини можна говорити тільки тоді, коли вона морально поводить себе в силу внутрішнього спонукання (потреби), коли, як контроль виступають її власні погляди і переконання. Вироблення таких поглядів і переконань і відповідних до них звичок поведінки і складають сутність морального виховання [2, с. 59]. Про моральність людини звичайно судять по її поведінці, але поведінка – поняття дуже широке й охоплює всі сторони життєдіяльності особистості. Тому для розкриття її моральної сутності необхідно виділити якусь найменшу одиницю, що зберігала б властивості цілого. Такою найменшою одиницею поведінки може служити вчинок. Однак моральна поведінка характеризується не тільки вчинками, але і системою моральних звичок. Моральна звичка – це здатність і уміння зробити дію не тільки без особливого на те контролю, але й у силу виробленої потреби в певній діяльності. Переконливій поведінці відповідає тверда внутрішня переконаність. Моральні мотиви керують моральними вчинками людини, спонукають її міркувати над відповідним проявом образу дій. Щоб домогтися від учнів глибоко усвідомленої, обґрунтованої поведінки, учитель початкових класів веде цілеспрямовану роботу над формуванням мотивів, їх подальшим розвитком. У даному процесі учитель виходить із суспільних вимог часу. А тому моральні мотиви не тільки основа моральної поведінки, але і досить показовий результат виховання. У моральної людини сформовані стійкі моральні мотиви, що спонукають її до відповідного поведінки в суспільстві, а

формування мотивів морального поведінки людини забезпечує моральне виховання. На цій підставі справедливим можна вважати твердження про те, що методи формування таких мотивів є методи морального виховання. Традиційні методи морального виховання орієнтовані на прищеплювання школярам норм і правил громадського життя. Однак, часто вони діють лише в умовах досить сильного зовнішнього контролю (дорослі, суспільна думка, погроза, покарання). Важливим показником сформованості моральних якостей особистості є внутрішній контроль, дія, яка приводить часом до емоційного дискомфорту, невдоволення собою, якщо порушуються перевірені особистим досвідом правила громадського життя [2. с. 67]. Педагогічний зміст роботи з духовно-морального становлення особистості школяра полягає в тому, щоб допомагати йому просуватися від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, де потрібна самостійність ухвалення рішення і моральний вибір. У молодших класах широко використовуються розповіді та бесіди на етичну тематику. Маючи в своїй основі яскравий емоційний виклад конкретних фактів і подій, з глибоким моральним змістом, впливають на почуття, допомагають вихованцям зрозуміти і засвоїти зміст моральних оцінок і норм поведінки. Розповідь сприяє не тільки розкриттю змісту моральних понять, але і викликає в школярів позитивне відношення до вчинків, що відповідають моральним нормам. У роботі з учнями різних вікових груп широко використовуються етичні бесіди. Вона застосовуються і як метод залучення учнів для обговорення, аналізу вчинків і вироблення моральних оцінок, так і як форма роз'яснення школярам принципів моральності і їхніх осмислень, і як засіб формування системи моральних уявлень і понять, що у свою чергу виступають як основа для формування моральних поглядів і переконань. Важливим є те, що під час

систематичного і послідовного обговорення знань беруть участь представники обох сторін – вихователі і вихованці. Вихователь вислуховує та враховує думки, точки зору своїх співрозмовників, будує свої відносини з ними на принципах рівноправності і співробітництва. Це сприяє поглибленню, зміцненню моральних понять, узагальненню і закріпленню знань, формуванню системи моральних поглядів і переконань.

Психологи встановили, що саме шкільний вік характеризується підвищеною сприйнятливостю до засвоєння моральних правил і норм. Це дозволяє вчасно закласти моральний і духовний фундамент розвитку особистості. Стрижнем виховання, що визначає моральний розвиток особистості в шкільному віці, є формування гуманістичного відношення і взаємини дітей, опора на почуття, емоційну чуйність. Педагогічний зміст роботи з морального становлення особистості школяра полягає в тому, щоб допомагати йому просуватися від елементарних навичок поведінки до більш високого рівня, де потрібна самостійність ухвалення рішення і моральний вибір. Успішність даного виду діяльності у формуванні моральних якостей школяра залежить від грамотності педагога, розмаїтості застосовуваних ним методів і емоційного відгуку дітей. Крім педагогічного впливу на формування моральних і духовних цінностей особистості впливають багато факторів: соціальне середовище, різні види діяльності, статево-рольові відмінності дітей, при цьому кожен вік вносить свій внесок у формування моральної свідомості особистості; соціальна обстановка, що склалася в нашій країні, накладає відбиток на формування особистості.

Засвоюючи поведінкові стандарти домінуючих соціальних відносин, підліток може визначити межі своєї вищої ідентифікації лише в рамках масової культури, що уніфікує його духовні потреби, виводячи їх в осно-

вному в рекреативну сферу.

Суть самоідентифікації полягає в розумінні себе як цілісності у процесі визначення меж власної культурної ідентичності. Найчастіше цей процес носить характер повного або приватного ототожнення себе з тією чи іншою культурою (масової, класичної, конфесійної і т.д.) або, навпаки, у разі виникнення субкультур (ідентифікація від зворотного) здійснюється не за ознакою спільності, а відторгнення від сформованих культурних норм.

У підліткового покоління культурна ідентифікація часто носить транзитний, перехідний характер, коли ідентичність не спирається на найближчу середу, а шукає в мінливій свідомості нові форми.

Моральні цінності не абстрактне поняття, вони тісно пов'язані з моральними якостями. Нам видається: моральна цінність – жертвна й діяльна любов до людей – вимагає виховання таких якостей особистості, як доброзичливість, прагнення робити добрі вчинки; терпимість до недоліків і помилок оточуючих, здатність просити вибачення і прощати, прагнення примиряти сваряться, не відповідати злом на зло; людинолюбство, повагу індивідуальності особистості і думки оточуючих, відповідальність за своє рішення, чесність, правдивість, справедливність, здатність бачити свої недоліки, визнавати помилки; відповідальність, дбайливість, чуйність до людей, співчуття; працьовитість, дбайливе ставлення до праці іншого, бажання радувати своєю працею інших; совісність, сором'язливість, здатність слухати «голос совісті».

Отримавши свободу, засоби масової інформації, різні форми масової культури стали визначальним чинником впливати на формування ціннісних установок, стилю та способу життя населення, особливо молоді.

Серед цієї вікової категорії почалося різке зниження значущості духовно-моральних цінностей. Для більшої її частини невинувато приниженим

є значення народного та духовного мистецтва, художніх творів вітчизняної класики. У той же час молоді люди цікавляться авангардистським мистецтвом, яке є свого роду стимулятором соціокультурних цінностей.

Активне залучення особистості до різних видів мистецтва допомагає формувати позитивні ціннісні орієнтації, сприяє більш успішному моральному становленню, допомагає усвідомленню, уточненню цілей, бажань, труднощів і проблем, зміцнюючи можливість для активно-пізнавальної, соціально-творчої діяльності, розвитку індивідуальних здібностей з метою більш ефективної адаптації до сучасних перспективних умов середовища.

Моральні цінності проявляються, як було вище сказано, у вчинках людини, зроблених по відношенню до іншої людини. Таким чином, мистецтво є ефективним засобом формування морально-ціннісних орієнтацій особистості і здатне залишити глибокий слід у її становленні, допоможе реалізувати можливості, долучити до накопиченого людського досвіду, загальнолюдських інтересів, прагнень та ідеалів [2, с. 71].

Нам вдалося прослідкувати як відбувається духовно-моральне становлення школярів за допомогою впливу на них різних засобів та цілісної особистості педагога.

Висновки. Вплив на людину, з метою формування в неї духовно-моральних цінностей – тема, що вивчають учені вже кілька тисяч років. За цей час уже було більш-менш сформоване поняття про духовну і моральну поведінку людини. Істотні зрушення в житті суспільства відбиваються на формуванні ціннісних орієнтацій сучасних підлітків, що проявляється в перевазі цінностей, пов'язаних з особистим життям конкретної людини, а також значною варіативністю індивідуальних систем ціннісних орієнтацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко В. Гуманізм і гуманітаризм: спільне і специфічне / Віктор Андрущенко, Микола Михальченко // Вища освіта України. – № 5. – 2005. – С. 5–12.
2. Зосимовський А.В. Моральне виховання і вчитель в умовах соціальних змін / Зосимовський А.В. // Педагогіка. – № 7. – 1998. – 77 с.
3. Сковорода Григорій: ідейна спадщина і сучасність / Відп. ред. І.П. Стогній. – К., 2003. – 716 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані педагогічні твори / Сухомлинський В.О. // Молода гвардія – М., 1980, т.2. – 302 с.
5. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С.13–18.
6. <http://www.dukhovnist.in.ua/uk/nevydyti-peremohy/153-etuka.html>
7. mydisser.com/ua/catalog/view/238/239/9706.html

КІКІНЕЖДІ О.М.,

доктор психологічних наук,
професор, завідувачка кафедри
психології, Тернопільський
національний педагогічний
університет імені Володимира
Гнатюка, провідний науковий
співробітник, директорка
науково-дослідного Центру
з проблем гендерної освіти
та виховання учнівської та
студентської молоді НАПН
України – ТНПУ ім. В. Гнатюка,
м.Тернопіль

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкриті психолого-педагогічні чинники формування гендерної культури особистості. Представлена авторська модель гендерно-освітніх технологій як педагогічного супроводу статевої соціалізації особистості у період її дорослішання, спрямована на партнерство статей та їхній особистісний розвиток; формування егалітарної свідомості учнівської молоді з метою її успішної адаптації до особистісного, професійного та громадянського самоздійснення.

Ключові слова: гендерна ідентичність, статева соціалізація особистості, гендерний образ Я, гендерний стереотип, гендерні компетенції, особистісно-егалітарний підхід, егалітарна свідомість і самосвідомість, гендерно-освітні технології, гендерна культура.

В статье раскрыты психолого-педагогические условия формирования гендерной культуры личности. Представлена авторская система гендерно-образовательных технологий как инновационная структурно-функциональная модель педагогического сопровождения половой социализации

© Кікінежді О.М., 2014

подростающей личности, выявлены приемы развития гендерной компетенции учителей, студентов и учащихся как необходимой составляющей формирования гендерной культуры и эгалитарного сознания учащейся молодежи.

Ключевые слова: гендерная идентичность, половая социализация личности, гендерные компетенции, личностно-эгалитарный подход, гендерный образ Я, эгалитарное сознание и самосознание, гендерно-образовательные технологии, гендерная культура.

The article deals psychological and educational factors of shaping individual's gender culture. The suggested psychological model of sex-role identification helps to generalize external (social-educational) factors and personal determinants of personalization of gender "I", indicate criteria, levels and indexes of structural-dynamic and typological distinctions of this process, their effect on students' gender socialization, gender behavior. A systematic module of gender enlightening of teaching staff, different forms of developing and correctional work with students, parents, teachers have been developed and implemented in educational establishments of different levels. The model of gender-educative technologies as educational accompaniment of personal sex socialization in the period of a person's growing up aimed at gender partnership and personal development, the formation of egalitarian consciousness of schoolchildren with a view of their successful adaptation to personal, professional and civic self-realization has been developed and tested.

Key words: gender identity, personal sex socialization, gender role conceptions, gender image "I", gender stereotype, gender competences, person oriented approach, egalitarian consciousness and self-consciousness, gender culture, gender educative technologies, psychological and educational accompaniment.

Демоκραтизація суспільного життя, утвердження егалітарних цінностей в умовах євроінтеграції зумовлює дослідження соціально-психологічних чинників формування гендерної культури молоді, необхідність вивчення внутрішніх механізмів отождолення особистості з певними візціями ставеворольової поведінки, що потребує реальних змін у соціогуманітарному знанні, зокрема ідеології родини, школи, ЗМІ, розробки інноваційних гендерно-освітніх технологій відповідно до чинних нормативно-правових

документів України (стаття 24 Конституції України, Закони України "Про освіту", "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків" (5.09.2005), Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття" тощо).

У контексті "генези здійснення особистості" (С.Максименко) сучасна психологія акцентує увагу на розвитку індивіда в системі процесів самопобудови і самоздійснення, гармонізації його внутрішнього світу із зовнішнім в умовах соціокультурної різноманітності, що спричинено глобалізаційними тен-

денціями (Г. Балл, М.Боришевський, Т.Говорун, В. Кремень, В. Кравець, І.Манюха, В.Татенко та ін.). Сучасний етап розвитку українського суспільства спричиняє амбівалентне ставлення до системи гендерних ролей, конфлікт між давнім дихотомічним їх розподілом та новими, егалітарними викликами до них. Гендерна асиметрія спостерігається в «маскулізації» та «фемінізації» студентського контингенту. Таку гендерну диспропорцію можна пояснити однобічністю гендерної соціалізації, а також психологічним тиском навіюваних соціумом статевих стереотипів. Тому виявлення психолого-педагогічних умов формування гендерної культури молоді є актуальною проблемою на шляху досягнення паритетності статей як стратегічного напрямку гендерної соціалізації дітей та юнацтва.

Гендерна культура розглядається як система соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, що сприяє становленню чоловіка та жінки як різних біологічно, проте соціально рівноцінних особистостей. У психологічному вимірі особливого значення набуває зміст цінностей, що культивуються у гендерному освітньому дискурсі, орієнтація на егалітарний характер статевих ролей, який забезпечує їх універсалізацію та взаємозамінність. Відповіддю на вимоги часу відповідно до міжнародних та національних стандартів якості життя та освіти («Біла книга Ради Європи з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності та гідності»(2008); «Біла книга національної освіти України» (2010), є формування гендерних компетенцій у всіх учасників соціокультурної взаємодії (дітей, батьків, вчителів) як ключових життєвих компетенцій, оскільки саме вони визначають вибір професійної діяльності, ефективність виконання сімейних і соціальних ролей, сфер самореалізації.

Сьогодні не можна якісно підготувати сучасного педагога без вивчення

ним гендерної теорії, що вже давно стало професійною нормою в демократичних країнах. Саме на вчителів покладена велика місія пропаганди ідеології рівності можливостей і прав статей (егалітарних гендерних орієнтацій) для досягнення будь-яких життєвих цілей та індивідуального розвитку, не обмеженого статевою належністю, з метою побудови суспільства паритетної демократії як нової парадигми «єдиної спільноти рівноправних людей». На першочерговості цих завдань та їх реалізації наголошує президент Національної академії педагогічних наук України Василь Кремень: «Культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і поза її межами» [15, с.412-413]. Мова йде про визнання самоцінності дитинства, особистісно-орієнтоване навчання і виховання у новій, розвивально-освітній парадигмі, системний підхід до гендерної соціалізації дитини на засадах гуманізму та демократизму. Отримання науково обґрунтованих даних щодо психологічних чинників становлення егалітарної особистості дасть змогу привернути увагу вчених до процесів і результатів самовизначення індивіда у сфері традиційної та егалітарної культур.

Гендерний підхід як ексклюзивна теорія та методологія на сьогоднішній день досить органічно увійшов у психологічну науку, оскільки гендерно-орієнтовані дослідження містять цінну інформацію, що забезпечує розуміння загальних і специфічних закономірностей особистісного розвитку представників жіночої та чоловічої статі. У різних країнах він має різну назву: гендерний аналіз, «гендерні лінзи», гендерний вимір, гендерна інтеграція тощо (С. Бем, Ш. Берн, І. Кон, Л. Штильова). Завданням гендерного дискурсу є збір та оцінка статево-диференційованої інформації щодо різних аспектів приватного і суспільного життя чоловіків і жінок.

Проблема впровадження гендер-

ного підходу в сферу освіти на сьогодні є однією з найменш розроблених у вітчизняній практиці. Труднощі його впровадження пов'язані передусім із його відносним новаторством, неоднозначним трактуванням як гендерної термінології, так і її змістового наповнення. Важливими пріоритетами у розробці дієвих гендерних програм, поряд із врахуванням міжнародного досвіду, є «ідеологія самовизначення» молоді (В. Кремень), збереження «ідентичності української освіти як сердечної, духовної і душевної, людської і людяної, народної і родинної, патріотичної і моральної у всіх загальнолюдських вимірах» (В. Андрущенко).

Вчені наголошують на взаємозв'язку гендерного та особистісного підходів як основи гуманізації навчально-виховного процесу, зокрема: «Особистісно орієнтований підхід до виховання у нинішньому його варіанті певною мірою ґрунтується на методологічних принципах західної гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності тощо» (І. Бех); «...гендерний підхід у педагогіці й освіті – це індивідуальний підхід до прояву дитиною своєї ідентичності... дає ...більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки» (В. Кравець).

Шлях до гендерної культури пролягає через гендерну поінформованість (обізнаність), гендерну чуйність (розвиток умінь враховувати відсутність певних інтересів чи навичок, створення умов для їх розвитку) та вироблення асертивності в дійовому протистоянні й протиставленні статевим стереотипам. Перспективними в цьому плані є дослідження механізмів соціального пізнання на основі категорії гендеру в контексті психологічних концепцій С.Бем, крізь призму теорій гендерних схем і лінз гендера, а саме: лінз гендерної поляризації, андроцентризму та біологічного есенціалізму [3;

4;8;10;12;14;17].

Соціально-конструктивний підхід набув в нашому дослідженні статусу провідного у виявленні соціально-педагогічних чинників гендерної культури особистості, що дає змогу визначити сутнісні детермінанти набуття індивідом гендерної ідентичності – статево типізованої чи андрогінної, яка змодельована і продовжує моделюватися під впливом соціуму у представників обох статей (відповідно до традиційної та альтернативної їй – егалітарної соціалізації (П. Бергер, В. Васютинський, Т. Говорун, Т. Лукман, М. Кімел, Г. Крайг, В. Кравець, М. Мід та ін.). Співзвучною практиці особистісно-орієнтованого (ненавчально-орієнтованого) підходу в освіті, що виходить із демократичної моделі суспільства як спільноти рівноправних індивідуальностей, є саме егалітарна соціалізація, яка, як відмічає К.Абульханова-Славська (1991), на сьогодні визнається найбільш прогресивною та продуктивною.

У цьому смислі вихідні положення особистісно-егалітарного підходу як базової стратегії егалітарної соціалізації включають реалізацію ідеї гендерної рівності у різних сферах життєдіяльності; ідею індетермінації біологічною статтю гендерних ролей; визнання взаємозамінності жіночих і чоловічих соціальних ролей; компоненти егалітарного світогляду: гендерна компетентність (знання про різноманітність гендерних стандартів та здатність до реконструкції статевих стереотипів); гендерна сенситивність (чутливість до дискримінації, ідентифікація ознак сексизму), гендерна толерантність (повага прав індивідуальності кожної особистості), гендерне самовизначення особистості на засадах рівноправ'я, забезпечення кожній особистості свободи вибору, заохочення індивідуальних інтересів безвідносно до статевої належності, створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри стеві стереотипи та упередження, здатність

розв'язувати проблеми навчання і виховання з позиції егалітарної гендерної ідеології.

В основу егалітарної моделі статевої соціалізації нами покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, принципи гендерного підходу як базового особистісно-егалітарного в особистісному розвитку та подальшій самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності, формування гендерної чуйності в різноманітності взаємодій між статями, а саме принципи саморозвитку, культуродоцільності, діалогічного стилю спілкування, опосередкованого втручання, аксіологічності, комплексності, цілісності тощо. Зокрема, психологічному вивченню, вимірюванню та розвитку потенціалу індивідуального буття людини присвячено працю І.Манохи [17], з'ясування умов становлення духовного потенціалу розглядається М. Савчиним [18].

Компетентнісний підхід в гендерній освіті є відповіддю на вимоги часу, оскільки егалітаризм є стратегією як державної політики, так і змісту навчально-виховного процесу; уявленням про соціокультурну природу конструювання рівності-нерівності статі та її прояви; здатністю розв'язувати проблеми навчання і виховання з позиції егалітарної гендерної ідеології. Зазначимо, що нині більшість юних громадян та громадян України формують свої знання про гендерні аспекти культури і політики на основі стереотипних, побутових статевих упереджень, а також нерідко й ірраціонального відторгнення демократичних орієнтацій. Тому першочерговим завданням є забезпечення вчителя виваженою науковою інформацією про принципи гендерної організації та функціонування різних сфер людської життєдіяльності.

У Національній Доктрині освіти наголошується на гуманізації та гуманітаризації освіти, створенні сприятливих умов для розвитку креативності дітей, їх здатності до критичного мислення та самореалізації, переходу до

особистісно-орієнтованого навчання як на пріоритетний напрямок психолого-педагогічних і дидактичних основ викладання. Особистісний підхід передбачає діалог з учнем (ученицею) як з особистістю, яка має власний досвід міжстатевих стосунків і свій образ «гендерного світу», свої погляди на жіночність і мужність, свій спосіб індивідуального самоствердження. Особистісно-орієнтоване навчання базується на принципах самопізнання, рефлексії Я, самовизначення і самовдосконалення.

Гендерна компетентність психолога та педагога — це різновид професійних знань, які визначають його позицію в теоретичній, методичній та практичній фаховій діяльності. Проблемне поле гендерних знань — це проблеми гендерної соціалізації як наслідок психології статевих відмінностей, диференціації набуття гендерної ідентичності, компенсаторних механізмів статевотипової поведінки. Гендерні знання вчителя включають уявлення про: біполярний конструкт гендеру (поляризація маскулінності-фемінності як жорстка дефініція статевих ролей в патріархальній культурі); андроцентризм як традиція підпорядкованості жіночої статі та домінування чоловічої; егалітарний (партнерський) конструкт гендеру; сексизм як упереджене та стереотипізоване ставлення; відкриту дискримінацію як практикування різних навчальних програм для хлопчиків та дівчаток; приховану дискримінацію як насадження гендерних стереотипів у змісті навчальних матеріалів; стереотипні уявлення про гендер у педагогів загальноосвітніх закладів.

Компетентний учитель володіє здатністю до критичного самовизначення у сфері гендерних орієнтацій (традиційних чи егалітарних) та розуміння орієнтирів у побудові власної егалітарної гендерної ідентичності, бачить прикладні сфери застосування гендерних знань, вирішення гендерних проблем на рівні життєдіяльності

двох демографічних груп, творення суспільства гендерної демократії на всіх рівнях соціалізації індивідів — від мікро- до макро- та екзорівнів. Гендерна грамотність — це володіння вчителем інформацією про співвідношення статей в управлінській і виконавчій владах, у різних сферах суспільного виробництва, професіях, оплаті праці, кількості безробітних тощо. Водночас соціальна гендерна компетентність вчителя — це також і вміння визнавати різноманітні гендерні позиції, зумовлені етнічною, релігійною, професійною, економічною належністю.

Гендерний підхід в гуманітарному знанні є новим методологічним інструментом аналізу і проектування особистісних змін, який ґрунтується на врахуванні «фактору статі» у змісті освіти та характері міжособистісної взаємодії «вихователь-дитячий колектив». Серед засобів формування гендерної культури особистості у період її дорослішання на засадах інтеграції особистісно-егалітарного підходу - підготовка дівчат і хлопців до гнучкого соціостатевого репертуару у поведінці та різноманітних сферах життєдіяльності із врахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів, можливостей, пропагування ідеї рівноваги та взаємозамінності статевих ролей, повноти розвитку індивідуальності, гармонійної цілісності особистості незалежно від її статевої належності.

Категорія суб'єктності учнів досить близька поняттю самості, самостійності, а отже, об'єднує в собі свідомі цілі та емоційні ставлення до них і відповідну організацію поведінки: *«Ти знаєш, що ти — Людина? Ти знаєш про це, чи ні? Усмішка твоя — єдина, Мука твоя — єдина, Очі твої — одні»* (Василь Симоненко).

Одним із пріоритетних завдань формування гендерної культури є розширення кругозору бачення проблеми рівноправності статей у різних сферах людської життєдіяльності, прищеплення гендерної чуйності, здатності відстоювати рівність стосун-

ків. Врахування цих механізмів засвоєння гуманітарних знань є надзвичайно важливим в розробці стратегій навчально-виховної роботи з підлітками та юнацтвом, їх орієнтування на збагачення або зміну соціально-психологічних настанов, зокрема гендерних.

Інноваційні гендерно-освітні технології спрямовують педагогічну діяльність дорослих на утвердження найбільшої цінності — розвиток особистості, індивідуальність дитини, незалежно від її статі. Основними критеріями гендерної рівності між жінками та чоловіками в соціальній практиці є рівність доступу до ресурсів, рівність у ставленні, рівність результатів або фактична рівність умов самореалізації особистості. Як зазначає І. Кон, «головна тенденція базисної культури — установка на розвиток індивідуальності, безвідносно до якого би то не було раніше заданого стандарту» [10, с. 148].

Навчити вихованця керуватись певними демократичними нормативами в оцінці взаємин статей неможливо шляхом механічного переадресування тієї чи іншої інформації гендерного характеру. Вона потребує особистісного переосмислення з позиції ідентифікації «сократівського» аналізу сформованих переконань: *«Як можна поглянути на проблему з іншого боку, з позиції іншої статі?»* У цьому процесі напрацювання когнітивної психологічної школи, досвід когнітивного консультування відіграють провідну роль. Ось чому особистісний, індивідуальний підхід до учнів, застосування інтерактивних форм навчання, діалогічне спілкування розглядаються наріжним каменем гендерно-освітніх технологій.

Для нашого дослідження важливим також є розгляд гендерної поведінки крізь призму функцій саморегуляції, виокремлених М. Боришевським, а саме: 1) планувальної і прогностичної; 2) селективної; 3) функції «самосуб'єктивного впливу»; 4) коригувальної; 5) забезпечення процесів само-

творення (творення індивідом себе як особистості), самовиховання; 6) аксіологічної [6, с. 158]. Вчений підкреслює, що узагальнено функції саморегуляції можна інтерпретувати як забезпечення суб'єктом збалансованості у взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів детермінації поведінки й успішного досягнення на цій основі особистісно значущої мети.

Суб'єктність активізується застосуванням нових інформаційних технологій передавання знань. Суб'єктний підхід не відмінняє побудову навчального процесу відповідно до його результату. Приміром, у початковій школі переважає формувальна парадигма, коли учні знаходяться в позиції об'єкта тлумачення гендерних знань. Проте в старших класах вона має замінюватися активними та інтерактивними уроками (розвивальна парадигма), реалізація якої потребує розширення позиції суб'єктності вчителя і учня. Як зазначав видатний український психолог Григорій Костюк, «Правдиве мистецтво виховання виявляється там, де воно опирається на прояви «само руху», ініціативи, самостійності, творчої активності в житті особистості, яка розвивається, їх викликає і спрямовує у відповідності з метою суспільства, яке готує свою зміну» [11, с.136].

Звернення до конструювання гендеру в когнітивній парадигмі було зумовлене пошуком шляхів викладання гендерних знань школярам. У навчально-методичних посібниках «Формування гендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми», «Як навчати школярів долати гендерні стереотипи» та ін. [13] подана спроба показати специфіку формування егалітарної свідомості школярів, оскільки *«школа має бути не коморою знань, а середовищем думки»* (В. Сухомлинський). Розробка методології гендерно-освітніх занять характеризувалась особливою спрямованістю на активізацію ставлень, емоцій та суджень вихованців. Отже, в основу формування гендерно-паритетної вза-

ємодії підлітків були покладені принципи егалітарного підходу як особистісно-орієнтованого навчання, а саме: опора на вікові потреби та інтереси учнівства; створення умов для психічної та емоційної врівноваженості з метою вільного самовияву індивідуальних позицій; співпраця, діалог як з учителями, так і з іншими учнями; різноманітні дидактичні ситуації.

На основі визначених тенденцій апробовано просвітницьку програму психолого-педагогічного супроводу дітей та учнівства, метою якої є розвиток гендерних компетенцій молоді як ключових життєвих компетентностей, розширення гендерного світогляду батьків та педагогів, емпірична перевірка розроблених методологічних засад впровадження особистісно-егалітарного підходу, розвивально-корекційне навчання учнівства та студентства, здатного приймати виклики часу щодо дискримінації за ознакою статі. Реалізація програми здійснювалася за трьома напрямками: 1) корекційно-розвивальна робота з дітьми та юнацтвом з метою розвитку егалітарної взаємодії; 2) гендерна просвіта педагогів, психологів і батьків як основних агентів гендерної соціалізації особистості у період її дорослішання; 3) гендерна освіченість студентської молоді (діяльність школи гендерної рівності, гендерного освітнього центру) на основі розроблених положень особистісно-егалітарного підходу як засадничих принципів гендерної просвіти: науковість, об'єктивність гендерних знань як головне підґрунтя розвінчування стереотипів; адекватність їх освоєння віковим можливостям дітей, підлітків та юнацтва; позитивізм і толерантність у ставленні до статей та міжстатевого спілкування; опора на власний життєвий досвід індивіда, критичне осмислення засвоєних настанов щодо «життя в статі»; суб'єктна позиція (позиція актора) як умова активізації гендерного самовизначення та саморефлексії в учбовому діалозі; подолання статевих стереотипів; рів-

ноцінність «чоловічого» та «жіночого» начал в аналізі дидактичного матеріалу, відмова від стратегії маргіналізації жіночого як другорядного.

Емпірично доведено, що за цих умов модель психолого-педагогічного супроводу забезпечує створення гендерно-освітнього середовища у навчальних закладах різного рівня, а саме: розвиток уявлень та відповідної поведінки про партнерство статей у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку; формування гендерно-паритетної взаємодії підлітків та юнацтва, активізацію самовизначення молоді в питаннях гендерної культури, підвищення гендерної компетентності у майбутніх педагогів та вчителів-практиків.

Програма формування гендерної культури особистості включала три змістові модулі: 1) активне соціально-психологічне навчання учнівської молоді; 2) відповідну післядипломну просвіту педагогів; 3) гендерну освіту студентів (практичних психологів) та батьків. Методологічні засади гендерно-освітніх технологій склали педагогічні парадигми: формувальна – у дошкільні та початковій школі, розвивальна – у середній, творча – у вищій. Зміст кожного модуля подається в трьох компонентах – актуалізація гендерних орієнтацій, активне експериментування як побудова нових знань, рефлексія їх результатів як само- та взаємооцінювання.

У розроблених та запроваджених у навчальний процес педагогічних вузів трьох різноманітних гендерних дисциплін акцентовано на умінні надання практичної консультативної допомоги дітям та дорослим у розв'язанні проблем гендерного характеру, подоланні ставих упереджень та сексизму з утвердження ідей самотності та самореалізації особистості, незалежно від статі. Констатуючі зрізи виміри динаміки гендерних знань, фокус-групи, а також наративи на тему «Моє гендерне Я», експертні оцінки засвідчили зростання інтересу учнівської та сту-

дентської молоді до гендерних проблем за умови вільного та необмеженого статевою належністю самовираження (суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного діалогічного спілкування), освоєння способів деконструкції гендерних стереотипів у поведінці.

Основу комплексної освітньої програми для юнацтва «Гендерна культура молоді» склали напрямки діяльності Школи гендерної рівності (ШГР), створеної при Центрі гендерних студій ТНПУ ім.Володимира Гнатюка та активні методи соціально-психологічного навчання [13]. Методологією побудови програми виступив принцип психологічної рівності статей, розвитку індивідуальності та взаємозамінності гендерних ролей. Серед функцій слід відмітити наступні: навчально-методичну; організаційну, інформаційну, координаційну, контролюючу, дослідницьку, та аналітичну, а також проведення навчальних тренінгів та семінарів для волонтерів. Результатом діяльності ШГР є наповнення основних вузівських дисциплін гендерним змістовим модулем, розробка програм та впровадження спецкурсів з гендерної психології та педагогії, підготовка груп волонтерів для занять з гендерної тематики з учнівством.

Формування гендерних компетенцій майбутніх вчителів як системи гендерних знань, що сприятиме осмисленню студентами реалій традиційної та егалітарної поведінки, вивленню обмеженості стереотипізованих гендерних очікувань згідно вимог Болонського процесу та відповідно до наказу МОН України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (№ 839 від 10.09.2009) є засадничими у функціонуванні вищої школи. У зв'язку з цим важливим завданням постає розробка нових та оновлення попередніх гендерних курсів, впровадження гендерних модулів у різні навчальні дисципліни у вузі. Багаторічний досвід викладання гендерних дисциплін засвідчив зростання інтересу молоді до гендерних проблем за умови

вільного та творчого її самовираження (суб'єкт-суб'єктного спілкування), деконструкції гендерних стереотипів як традиційних статево-рольових обмежень. У такий спосіб відбувається трансформація знань у переконання, та перенос знань на будь-яку сферу людського буття. Таке панорамне бачення проблем гендеру як соціокультурного конструкту уможливило інтеграцію гуманітарних знань навколо гендерної проблематики, стимулює застосування особистісного підходу, інтерактивних технологій у взаємодії викладача та студента.

Ознайомлення з основами теорії та практики гендерної освіти дає змогу майбутнім педагогам вирішувати спірні питання у взаємостосунках статей через призму гендерних знань, виступати захисниками не тільки жіноцтва, але й чоловіків, відстежувати по-

рушення гендерної рівноваги, прав і можливостей обох статей з точки зору феміністичних підходів, гендерної педагогіки і жіночих студій, уповноваженої освіти тощо. Реалізація даної програми дає змогу впроваджувати стратегію і тактику ідеології паритетності статей в практику сучасної вищої та загальноосвітньої школи. На шляху досягнення гендерної рівності як ресурсу демократичного розвитку суспільства, пріоритетними завданнями у новій психолого-педагогічній парадигмі є створення кафедр гендерної освіти у вишах, розробка дієвих освітніх програм для всіх ланок освіти, деконструкція патріархальних гендерних стереотипів у свідомості населення, егалітарне самовизначення студентства як майбутньої наукової та педагогічної еліти, формування гендерної культури у молодого покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Андрущенко В. П. Болонські обрії вищої освіти / В. П. Андрущенко // Світогляд. - 2007. - №1 (3). - С.50-54.
3. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов; Пер. с англ. / С. Бем. - М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. - 336 с.
4. Берн Ш. Гендерная психология: пер. з англ. / Ш. Берн. - СПб, 2001. - 456 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І. Д. Бех. - Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. - К.: Либідь, 2003. - 280 с.
6. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Боришевський. - К.: Академвидав, 2010. - 416 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1982. - Т.2. - 504 с.
8. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. - К.: Видавничий центр «Академія», 2004. - 308 с.
9. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія / Г.О.Балл, О.В.Губенко, О.В.Завгородня та ін.; за ред. Г.О.Балла. - Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. - 206 с.

10. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
11. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
12. Кіммель М. Гендероване суспільство / М.Кіммель – К.:Сфера,2003.– 490 с.
13. Кікінежді О. М. Формування гендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми; навч. посібник / О. М. Кікінежді О. Б. Кізь. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006; 2009. – 160 с.
14. Кравець В. Історія гендерної педагогіки: навч. посіб. [для студ. вузів] / В. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2005. – 440 с.
15. 15.Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
16. 16.Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
17. 17. Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия /И.П.Маноха. – К.:Стимул,1995.- 256 с.
18. 18.Савчин М. В. Духовний потенціал людини: монографія / М. В. Савчин. – Ів.-Франківськ:Плай, 2001. - 203 с.
19. 19.Татенко В. Соціальна психологія впливу: монографія / В. Татенко – К.: Міленіум, 2008. – 216 с.

КОЛОДЯЖНА А.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра педагогіки
та методики професійного
навчання, Київський
національний університет
технологій та дизайну,
м. Київ

ЕМОЦІЙНІСТЬ В ЕМОЦІЙНО- ЦІННІСНІЙ ПІДСИСТЕМІ САМОСТАВЛЕННЯ

В статті висвітлено багатопланові аспекти вивчення проблем самоставлення особистості, а саме місце емоційності у емоційно-ціннісній підсистемі самоставлення особистості.

Ключові слова: самоставлення, аутосимпатія, самоповага, самоприпинення, емоційність, модальності емоційності.

В статье рассматривается многоплановость изучения проблемы самоотношения личности, а именно место эмоциональности в эмоционально-ценностной подструктурой самоотношения личности.

Ключевые слова: самоотношение, аутосимпатия, самоуважение, самоуничижение, эмоциональность, модальности эмоциональности.

The diversity highlights the multifaceted aspects of the study of problems samootnosheniya identity and the place of emotion in emotional and value subsystem samootnosheniya personality.

Key words: self-attitude, autosympathy, self-respect, self-humiliation, emotion, emotional modality..

Постановка проблеми. Будь-які вияви активності людини супроводжуються емоційними переживаннями, за допомогою яких живі істоти встановлюють значимість тих або інших подій власного життя, тобто визначають їх суб'єктивну значущість. В діях, реакціях та переживаннях людини виражається її ставлення до об'єктивної дійсності та суто самоставлення. Особистість, створюючи уявлення про власні якості та характеристики, так чи інакше оцінює їх. Саме на основі цих знань вона вибудовує ставлення до самої себе, яке є унікальним та неповторним для кожної людини.

Актуальність та стан розробки проблеми. Емоції, емоційні явища є неодмінним компонентом структури особистості, її фундаментальними утвореннями. Тому можна говорити не лише про емоції та почуття, а й про емоційно-особистісну сферу, яка об'єднує в ціле різні за характером і складністю емоційні явища.

Емоційна сфера особистості є предметом дослідження багатьох науковців (роботи В.Вілонаса, Р.Вудвортса, Б.Додонова, К.Ізарда, Л.Кулікова, Д.Ліндслі, Я.Рейковського, П.Симонова, П.Фресса, П.Якобсона та ін.) [3]. Практично усі автори наголошують на мотивуючій ролі емоцій, пов'язують їх з потребами та їх задоволенням. Крім того, відзначають дослідники, емоції відіграють величезне значення в повсякденному житті людини. Найважливішим аспектом емоційних явищ є їх усвідомлення та самооцінка. Емоції як відображення мотивів та результатів діяльності існують або у вигляді усвідомлених та неусвідомлених переживань, або в чітко усвідомлених емоційних станах та реакціях. Усвідомлення власних емоцій виконує не тільки функцію регуляції діяльності та поведінки в цілому, але й функцію саморегуляції, яка спрямована на корекцію власних особистісних властивостей [2].

Внутрішній психічний зміст поведінки, який складається в значимій

для особистості ситуації, переходить в стійкі властивості особистості, а властивості особистості, у свою чергу, позначаються на її поведінці та діяльності [8]. Психічні властивості особистості визначаються реальним буттям, дійсним життям людини та формуються у конкретній діяльності.

Складність, багатогранність та недостатня досліджуваність взаємозв'язку основних структурних компонентів самоставлення особистості з емоційними властивостями особистості зумовили актуальність статті *метою якої* є дослідження ролі емоційності у підсистемах самоставлення особистості.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи самоставлення як ієрархічно-динамічну систему, С.Пантілеев зазначає, що збереження цілісності самоставлення та вираження смислу «Я» в умовах ситуацій, значимих для особистості, забезпечується за рахунок того, що в одних ситуаціях смисл «Я» може виражатися через модальність самоповаги (оцінна складова самоставлення), а в інших – через модальність аутосимпатії (емоційна складова самоставлення). Причому, ці дві системи не компенсують одна одну, як стверджує В. Столін [11], а мають різні ієрархічні структури.

Так, за результатами досліджень С.Пантілеева [6], складові самоповаги («відкритість», «самовпевненість», «самокерівництво» та «відображене самоставлення») виражають оцінку власного «Я» індивіда у відношенні до соціально-нормативних критеріїв: цілеспрямованості, волі, успішності, соціального схвалення тощо. Головною особливістю даного аспекту самоставлення, на думку більшості дослідників, є його оцінювальний характер. Самоповага передбачає процес оцінки себе у порівнянні з певними соціально-значимими критеріями, нормами та еталонами – уявленнями про благополучного та ефективного індивіда, які містяться в ідеальному образі «Я» суб'єкта.

Аутосимпатія (за термінологією В.Століна) складається з «самоцінності», «самоприйняття» та «самоприхильності». Всі вони виражають певні почуття та переживання на адресу власного «Я» індивіда. Їх зміст включає в себе емоційне почуття прихильності до себе. На думку С.Пантілеєва та В.Століна, почуття прихильності, прийняття, духовна цінність власної особистості не передбачає порівняння та співставлення себе з певними соціально даними та індивідуально засвоєними нормами або еталонами. Основою аутосимпатії є певне узагальнене почуття симпатії, яке може існувати поряд і навіть всупереч самооцінці, що виражається в переживанні самоповаги.

За несприятливих обставин можливий розвиток протилежних характеристик – неприйняття себе, неповага, відсутність інтересу до себе тощо, в цілому інтегруючись в негативне самоставлення або самоприпинення (С.Пантілеєв, В.Столін), які об'єднують в собі «самообвинувачення» та «внутрішню конфліктність» і вказують на негативний емоційний тон самоставлення.

Таким чином, концепція С.Пантілеєва, яку поділяє автор роботи, наголошує на тому, що самоставлення містить в собі дві різні за семантичним змістом спільно функціонуючі підсистеми: «оцінювальну» і «емоційно-ціннісну». В якості емоційної оцінки себе на основі ефективності діяльності виступає самоповага, а емоційно-ціннісне ставлення до себе виражене в понятті аутосимпатія.

Природа самоставлення не обмежується внутрішнім простором особистості, а через мотиви поєднується з реальною життєдіяльністю суб'єкта, виконуючи одну з своїх головних функцій – інтеграцію окремих емоційних оцінок особистості та їх вираження у вигляді загального змісту «Я» (І.Чеснокова, В.Столін).

Емоційне ставлення до себе в роботах Н.Сарджеладзе не прирівнюється

до самоставлення та співвідноситься як частина з цілим [9].

В.Столін [11] виокремлює три емоційні вісі самоставлення: симпатію – антипатію; повагу – неповагу; близькість – віддаленість. Цікаво, що ці вісі, як показав автор, визначають також будову емоційно-ціннісного ставлення людини до інших, а їх представленість у самоставленні пояснюється механізмом переходу інтерпсихічних ставлень в інтрапсихічну сферу.

В основі емоційно-ціннісної підсистеми самоставлення лежить життєвий досвід емоційних взаємин із важливими людьми. Опосередковано, через ставлення до інших людей у особистості встановлюється ставлення до самої себе. «Адже обидва ці ставлення, як не парадоксально, у внутрішньому просторі особистості, в тому просторі, в якому спочатку виникає людське ставлення до іншого індивіда, що потім – в наслідок взаємного характеру цього ставлення – перетвориться на те саме ставлення до самого себе, опосередковане через ставлення до іншого, яке і складає суть особистісної природи індивіда» [6]. І тому, зазначає К.Роджерс, емоційно-ціннісна підсистема самоставлення стає стилем ставлення до себе, загальною життєвою установкою особистості, що формується у процесі її становлення [7].

Емоційне самоставлення мало залежить від реальних успіхів і невдач особистості, оскільки в ньому відсутні зовнішні оцінювальні підстави [6, 10]. Ця підсистема формується на інтрасуб'єктивному рівні оцінювання в рамках порівняння «Я – Я» і відображає ступінь відповідності особистісних властивостей тим вимогам, які пред'являє до себе той, хто оцінює. В цьому випадку оцінювання себе здійснюється за принципом «подобається – не подобається», а «Я хороший», ідентично «Я краще за себе самого».

Емоційно-ціннісна складова самоставлення більш «закрита», індивідуалізована, залежна від суб'єктивних критеріїв оцінювання, і в результаті

цього є достатньо стабільним особистісним утворенням, відносно мало схильним до впливу актуального, поточного досвіду. Його підтримка на високому позитивному рівні частіш за все здійснюється за рахунок активної самоподачі та самоприкрашання, виключення з образу «Я» рис, які можуть викликати навіть тінь самонеприязливості [10]. Емоційний компонент є інваріантним, незмінно присутнім в структурі самоставлення, достатньо незалежним від характеро-типологічних властивостей суб'єкта.

Джерело стійкості емоційного самоставлення до негативного досвіду виявляється в його залежності від так званої «безумовної материнської любові» (Е.Фромм, К.Роджерс), любові «ні за що» і навіть «всупереч», і тому є стійкою і мало підпорядкованою від життєвих невдач.

Емоційно-ціннісна складова самоставлення виражає узагальнене, неспотворене оцінювання особистістю свого «Я» як умови самореалізації і тісно поєднана з її сенсоутворюючими мотивами. У основі інтеграції компонентів емоційного самоставлення в єдину систему лежить принцип «сислової інтеграції» [6]. Ієрархія модальностей емоційно-ціннісного самоставлення задається їх особистісним змістом відносно мотивів самореалізації.

Як зазначалося вище, емоційно-ціннісна підсистема самоставлення розглядається за допомогою наступних категорій: самоцінність, самоприйняття та самоприхильність. Самоцінність відображає відчуття цінності власної особистості та одночасно передбачає цінність свого «Я» для інших. Самоприйняття тлумачиться як безпосереднє позитивне емоційне ставлення до себе, що не залежить від того, чи має особистість підстави для пояснення такого ставлення. Воно може бути виражене через конструкції: «Я подобаюсь собі», «В мені більше хорошого, ніж недоліків» тощо. Самоприхильність трактується як почуття приязні, доброзичливості, симпатії до самого себе.

Як бачимо, категорії, які розкривають сутність емоційно-ціннісної підсистеми самоставлення, є почуттями прихильності та симпатії. Емоційно-ціннісне ставлення до себе може бути втіленим у систему значень, вироблених суспільством для фіксації емоційних відносин.

О.Соколова пише, що для оцінювання «афективного компоненту необхідно визначити психологічну ієрархію емоційних оцінок, з'ясувати, які з них є для суб'єкта центральними, інтегруючими і впливають на глобальне афективне самоставлення..., тобто визначають їх суб'єктивну значущість» [10].

В емоційно-оцінювальному сенсі, як зазначає В.М'ясіщев, позитивному чи негативному, ставлення людини є вибірковими. Вони являють собою свідомий, вибірковий, заснований на досвіді психологічний зв'язок її з різними аспектами об'єктивної дійсності, що виражається в діях, реакціях та переживаннях людини. Ставлення – це сила, потенціал, який визначає ступінь зацікавленості, вираженості емоцій, а тому є рушійною силою особистості [3].

Саме в емоціях розкривається ставлення особистості до дійсності, до самої себе. Людина через переживання усвідомлює власний внутрішній світ, за їх допомогою проходить процес самопізнання.

Інтегруючи модель особистості як ставлень (В.М'ясіщев), тріаду ставлень особистості до світу, інших людей та себе (С.Рубінштейн), сучасні психологи виокремлюють систему життєвих ставлень особистості. Основою для розвитку такої тріади є «рефлексивне ставлення до себе як до суб'єкту життя» [1]. Саме через переживання відбувається зміна особистості як цілого. Особистість виступає активною завдяки свідомому «Я» та, на думку С.Рубінштейна, стає суб'єктом практичної і теоретичної діяльності і переживає те, що з нею відбувається та здійснюється. Вона певним чином ста-

висься до того, що її оточує, і переживання цього ставлення людини складає сферу почуттів та емоцій [8].

Найбільш тісно із емоційно-ціннісною підсистемою самоставлення пов'язана емоційність.

Як зазначає В.М.М'ясіщев, О.Ф. Лазурський визначив феномен, який пізніше став розглядатися як емоційність, та виокремив підстави для характеристики емоційності різних людей. Серед таких підстав він називає збудженість почуттєвостей, максимальну інтенсивність почуттів, тривалість почуттів, їх взаємну узгодженість [3].

Роботи Б.М. Теплова та В.Д. Небиліцина розглядають емоційність, як якість, характеристиками якої виступають її динамічні параметри, а саме емоційна збудливість, інтенсивність емоцій, їх тривалість (емоційна лабільність або ригідність), емоційна стійкість. Е.Л.Носенко зазначає, що емоційність розглядається в них як широкий комплекс властивостей та якостей, які характеризують особливості виникнення, перебігу та припинення різноманітних почуттів [4].

Змістовні аспекти емоційності, на думку О.Є.Ольшанникової, відображають явища та ситуації, які мають особливе значення для людини. Якісні властивості емоційності характеризують ставлення людини до явищ зовнішнього і внутрішнього світу, а також виражаються у модальності та полюсі [5].

Серед модальностей емоцій виокремлюються радість, страх, гнів, сум. До формально-динамічних властивостей належать особливості виникнення, перебігу, припинення емоційних процесів та їх зовнішнього прояву. У формально-динамічних характеристиках, в свою чергу, вирізняють дві відносно самостійні групи. Одна з них характеризує динаміку емоційних переживань, індивідуальний поріг або сенситивність, глибину, стійкість, частоту емоцій тощо. Інша група формально-динамічних параметрів, на думку дослідниці, характе-

ризує динаміку прояву емоцій ззовні: характерні для індивіда експресивні засоби, ступінь насиченості поведінки емоційними проявами. Таким чином, емоційність має цілу систему ознак, що описують динаміку виникнення, перебігу та припинення переживань певної модальності, які виникають відносно певного об'єкту чи явища [4;5].

Узагальнення та розвиток теорії емоційності в контексті континуально-ієрархічної структури особистості здійснила О.П.Саннікова, яка показала, що емоційність виступає в ролі системоутворюючого фактора стосовно індивідуальної структури рис особистості й фактора, що регулює діяльність, у тому числі професійну. Зокрема, були проведені диференціально-психологічні дослідження, які виявили зв'язки якісних властивостей емоційності (модальність і знак домінуючих емоцій) з різними особливостями особистості. Основними висновками досліджень науковця, як зазначає Ю.Г.Черножук, стали положення про те, що емоційність, на відміну від актуальних (ситуативних) переживань, характеризує стійку (позаситуативну) схильність до переживання емоцій певного характеру; розглядається як інтегральне, структурне утворення особистості, що характеризується поєднанням її різнорівневих показників (формально-динамічних, якісних, змістовних, соціально-імперативних); домінування однієї або кількох модальностей утворює індивідуальний тип емоційності (відповідно мономодальний або полімодальний); емоційність значною мірою визначає чутливість до емоціогенних умов діяльності, обумовлює фільтрацію середовищних впливів, є ланкою, яка пов'язує діяльність та актуальні емоції, а також регулятором діяльності, однією з умов їхньої успішності. Окрім того, емоційність виконує системоутворюючу функцію стосовно як всієї структури особистості, так і окремих її властивостей [3; 4].

Аналіз результатів емпіричних до-

сліджень, які вивчають співвідношення між властивостями емоційності та іншими характеристиками особистості, дозволяє стверджувати, що існує зв'язок між якісними характеристиками емоційності та особливостями саморегуляції в діяльності (Е.Л.Носенко, А.Є.Ольшанікова, І.В.Пацявічус), «синтетичністю-аналітичністю» у когнітивному стилі діяльності та модальною структурою емоційності (О.Й.Палей), знаком домінуючих емоцій та особливостями інтелекту (А.Кепалайте, Ю.Г.Черножук), емоційністю та товариськістю (О.П.Саннікова). статеві-віковими особливостями динамічних властивостей емоційності та деякими особистісними властивостями (В.Г.Пинигін), емоційністю та професійним становленням педагога (Т.Г.Сиріцо) [2; 3; 4; 5].

Емоційність сформувалася під впливом як біологічних (конституція, властивості нервової системи), так і соціальних факторів. Вона системотворчо впливає на формування всіх рівнів особистості, задає межі реакції індивіда. Структуру емоційних переживань складає сполучення трьох основних базальних емоцій: радості, гніву та страху. Домінування однієї або кількох модальностей утворює індивідуальний тип емоційності. Він може бути моно- або полімодальним та задає межі та діапазон власних реакцій індивіда на довкілля, що виявляється

в індивідуальних стилях діяльності, в сполученні різних рис особистості. Саме вони визначають індивідуальні особливості емоційного реагування особистості в різних життєвих ситуаціях, що пов'язано з самовпевненістю та самоприйняттям.

Висновки. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що емоції відображають у формі безпосередніх переживань процес та результати практичної діяльності, а емоційність можна розглядати в якості властивості особистості, яка виявляється в позитивному або негативному ставленні до певних об'єктів, інших людей та самої себе. Багатство духовного життя індивіда виражається в багатстві його дійсних ставлень до світу (емоційній сфері особистості), до самого себе (самоставленні). Специфіка емоційної сфери особистості полягає у творенні нових можливостей самореалізації та самоставлення.

Перспективи подальших досліджень полягають у подальшому поглибленому вивченні особливостей зв'язку компонентів самоставлення з властивостями особистості та емоційними, зокрема; дослідженні детермінації самоставлення особистості різноманітними чинниками, як особистісними так і ситуативними, що дозволить регулювати та корегувати процес його формування та динаміки на практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская, К. А. Развитие проблем психологии личности в 80-90 годы [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. Под ред. А. В. Брушлинского. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – С. 331 – 367.
2. Кириленко, Т. С. Суб'єктність емоційних переживань [Текст] / Т. С. Кириленко // Вісник Київського національного університету. Психологія. Соціологія. Педагогіка. – 2001. – Вип. 12. – С. 35 – 37.

3. Колодяжна, А. В. Теоретичні проблеми вивчення природи самоставлення. [Текст] / А. В. Колодяжна // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології» / За ред. С. Д. Максименка. Том 12, част. 6. – К., 2010. – 508 с. – С. 130 – 138.
4. Носенко, Э. Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка [Текст] / Э. Носенко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 63 – 71.
5. Ольшевникова, А. Е. К психологической диагностике эмоциональности [Текст] / А. Ольшевникова // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С. 93 – 105.
6. Пантеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система [Текст] / С. Р. Пантеев. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
7. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / Карл Р. Роджерс : [пер. с англ.] – М. : Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Психология личности : в 2 т. Т. 2. Хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2004. – 544 с. – С. 240 – 244.
9. Сарджвеладзе, Н. И. Самоотношение личности [Текст] / Н. И. Сарджвеладзе // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с. – С. 174 – 207.
10. Соколова, Е. Т. Я-образ тела [Текст] / Е. Т. Соколова // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с. – С. 406 – 422.
11. Столин, В. В. Уровни и единицы самосознания [Текст] / В. В. Столин // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с. – С. 123 – 155.

КУЦАН О.І.,
аспірантка, кафедра вікової та
педагогічної психології, НПУ
ім. М.П. Драгоманова,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ЗАЗДРОЩІВ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті теоретично обґрунтовується програма формувального експерименту з подолання заздрощів у старшокласників, розглядаються змістовні та процесуальні аспекти тренінгу подолання заздрощів в учнів старших класів. Психокорекційна програма передбачає психолого-педагогічні умови, що моделюють систему групових тренінгових занять для старшокласників шляхом підсилення емпіричних чинників: самоповаги, рефлексивності, соціально-психологічної адаптації, мотивації досягнень, емпатії, прийняття інших та корекція таких психологічних чинників як агресивність, застосування неефективних копінг-стратегій.

Ключові слова: заздрісність, заздрощі, моральна свідомість, самоповага, рефлексивність, мотивація досягнень, соціальна адаптація, копінг-стратегії, прийняття інших, емпатійність, агресивність, ранній юнацький вік.

В статье теоретически обосновывается программа формирующего эксперимента по преодолению зависти у старшеклассников, рассматриваются содержательные и процессуальные аспекты тренинга преодоления зависти. Психокоррекционная программа предусматривает психолого - педагогические условия, моделирующие систему групповых тренинговых занятий для старшеклассников путем усиления эмпирических факторов: самоуважения, рефлексивности, социально-психологической адаптации, мотивации достижений, эмпатии, принятия других и коррекция таких психологических факторов как агрессивность, применение неэффективных копинг-стратегий .

© Куцан О.І., 2014

Ключевые слова: завистливость, зависть, моральное сознание, самоуважение, рефлексивность, мотивация достижений, социальная адаптация, копинг-стратегии, принятия других, эмпатия, агрессивность, ранний юношеский возраст.

Theoretical generalization, based on the analysis of scientific sources on factors of envy, allowed to formulate basic principles of forming experiment to overcome envy in early adolescence. Psychological program provides psycho-pedagogical conditions that simulate a system of group training sessions for seniors by strengthening such empirical factors: self-esteem, reflexivity, social adjustment, motivation, empathy, acceptance and correction of other psychological factors such as aggression, the usage of ineffective coping strategies. The leading conditions of overcoming jealousy are: increasing moral consciousness of the students through the theoretical knowledge of the moral- psychological category of envy, strengthening the integration of assessment of the positive and negative aspects of the self with the dominance of positive emotions; activation of self-esteem through actualization that promotes expectation of success in different spheres of life, the ability to update planning, defining the stability and persistence in achieving goals, promoting understanding of open possibilities by means of mainstreaming motivation, teaching the usage of constructive coping strategies by strengthening emotional stability and ability to solve problems, the successful regulation of interpersonal relationships by leveraging the social competence of the individual early adolescence and actualization acceptance of others, establishing genuine trusting relationships with others by leveraging empathy towards others, gain the capacity for self-control of behavior by updating reflexivity, gain control of destructive aggression.

Key words: *envy, jealousy, moral awareness, self-respect, reflexivity, motivation, social adaptation, coping strategies, acceptance of others, empathy, aggression, early adolescence.*

Постановка проблеми. В умовах кризових явищ, політичних, економічних та інших трансформацій суспільства, відбувається певне переосмислення моральних і ціннісних засад, яке характеризується тим, що визначені здавна людством відповіді на питання про добро і зло, піддаються переоцінці, критиці і породжують численні дискусії. Безумовно, подібне переосмислення не може не позначатися на життєдіяльності суб'єкта, в тому числі

і на його взаємовідносинах з оточуючими.

Особливе місце в системі взаємовідносин належить ставленню особистості до свого успіху і успіху іншого. Р.М. Шаміонов розглядає цей процес як інтегральний, який може бути пов'язаний з діяльністю, суспільними явищами і соціальною поведінкою, матеріальним благополуччям, а також високою суб'єктивністю оцінки: «Ставлення до свого успіху іншого багатогранне та включає в себе - при-

інняття, радість та підтримку щодо успіху іншого, неприйняття, умисне применшення або перевищення значущості успіху, і нарешті заздрісність до успіху іншого» [15, с. 101-102].

В останні десятиріччя інтерес дослідників до проблеми психології заздрісності значно посилюється (Л. Архангельська, О.Р. Бондаренко, І.Б. Котова, В.А. Лабунська, У. Лукан, К. Муздибаєв, О.Є. Соколова, Р.М. Шаміонов, Г. Шек та ін.). Однак, незважаючи на зростаючий інтерес до даної проблематики, «білих плям» в ній і до нині залишається достатня кількість. У першу чергу це пов'язано з термінологічними труднощами у визначенні дефініції «заздрість». У словниках і наукових джерелах заздрість трактується дуже різноманітно (як «почуття», «ставлення», «прояв мотивації досягнення», «особистісна якість»). Окрім цього, безперервні наукові дискусії з питання її конструктивності, також детермінують діаметрально протилежні підходи до визначення соціально-психологічної сутності заздрощів.

Аналіз різноманітних підходів до розуміння заздрощів, а також переконаність в тому, що заздрощі не можуть чинити конструктивний вплив на життєдіяльність особистості дозволяє нам запропонувати наступне її визначення: заздрісність – особистісна якість, що детермінує недоброзичливе, агресивне ставлення до іншої людини, неприйняття переваги іншого у актуальних сферах, що супроводжується негативними емоціями та носить бінаправлений характер (до іншого і до себе), проявляється в бажанні позбавити прямо або побічно іншого цієї переваги.

В даній статті перед нами постає завдання визначити психологічні умови подолання заздрісності у ранньому юнацькому віці. З цією метою ми припускаємо, що посилення емпіричних чинників (самоповаги, мотивації досягнень, соціально-психологічної адаптації, рефлексивності, емпатії, прийняття інших) та корекція таких

психологічних чинників як агресивність, застосування неефективних копінг-стратегій шляхом психокорекційних вправ виступають умовами подолання заздрісності як сталої особистісної якості.

Виклад основного змісту. Розроблена психокорекційна програма передбачає врахування соціальної ситуації розвитку особистості в юнацькому віці, для якої характерні професійне самовизначення, а також самовизначення в різних життєзначущих сферах, пошук сенсу свого життя (І.С.Кон, Х.Ремшмідт, А.О.Реан, В.Франкл). Основним новоутворенням цього віку є особистісна ідентичність (Е.Еріксон, О.М.Ічанська, М.Кле), що характеризується самостійністю, ініціативністю, самоефективністю. Подолання вікової кризи в ранньому юнацькому віці під час переходу до ранньої дорослості підсилює особистісні утворення (самоповагу, копінг-стратегії, рефлексивність, соціально-психологічну адаптацію, мотивацію навчання, емпатійність), які впливають на становлення здатності до подолання заздрісності.

Однією із загальних умов побудови програми з підвищення рівня здатності до подолання заздрісності є всебічне вивчення особистості з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей юнаків та дівчат. До конкретних психолого-педагогічних умов підвищення здатності до подолання заздрісності у нашому дослідженні відносяться:

1. Посилення моральної свідомості учнів завдяки теоретичній обізнаності із морально-психологічною категорією «заздрощі».

2. Усвідомлення задовільного становища, що базується на посиленні інтеграції оцінки позитивних і негативних сторін власної особистості з домінуванням позитивного переживання; активації віри у власний потенціал за допомогою актуалізації самоповаги, що сприяє очікуванню успіху в різних сферах життєдіяльності.

3. Сприяння усвідомленню від-

критих можливостей у набутті бажаного за допомогою актуалізації мотивації на досягнення успіху шляхом підсилення здатності до планування діяльності, що визначає стійкість та наполегливості у досягненні мети

4. Навчання використанню конструктивних копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях шляхом підсилення емоційної стійкості та здатності активно діяти у напрямку вирішення проблеми.

5. Успішна регуляція міжособистісних стосунків шляхом підсилення соціальної компетентності особистості раннього юнацького віку та актуалізації прийняття інших, що сприяє впевненості у встановленні та підтримці соціальних контактів.

6. Налагодження щирих довірливих стосунків із оточуючими шляхом підсилення доброзичливого емпатійного ставлення до інших.

7. Підсилення здатності до самоконтролю поведінки шляхом актуалізації рефлексивності, підсилення контролю за деструктивною агресивністю.

Для сучасної практичної психології дискусійною є проблема взаємозв'язку двох сфер психологічної допомоги: психотерапії та психокорекції. Ми приєднуємося до думок вчених (С.Б.Кузікової, А.А.Осипової, В.Г.Панка, Т.М.Титаренко), які наголошують на відмінності між цими поняттями. Під психотерапією розуміють комплекс медико-психологічних засобів, що використовуються у лікуванні психічних, нервових та психосоматичних захворювань. Психокорекція – це система засобів психологічного впливу, спрямованих на становлення певних аспектів особистості з метою особистісного зростання [6, с.11]. Термін «психокорекція» відповідає цілям нашого дослідження, що й обумовлює його використання при побудові формульовального експерименту. Прийнята позиція не виключає необхідність аналізу існуючих у психотерапії підходів та засобів становлення самоєфективності

особистості, вивчення та використання під час психокорекційної роботи.

Ми зазначили, що першочерговою умовою подолання заздрісності виступає посилення моральної свідомості учнів. Адже усвідомлення деструктивної ролі заздрісності можливо реалізувати лише звернувшись до моральних принципів у реальній практиці людських відносин, оскільки на даному етапі онтогенезу вагомій ролі набуває конкретизація абстрактних моральних положень у відповідних обставинах життєдіяльності [5].

Як відомо, ранній юнацький вік визначається як початок «дорослого» етапу розвитку моральної сфери особистості. Після закінчення періоду запозичувань і некритичного засвоєння моральних критеріїв, особистість переходить до організації власної поведінки у відповідності до свідомо вироблених моральних принципів, переконань та усвідомлення морального обов'язку. Саме у цей віковий період важливо розвинути здатність до усвідомлення деструктивності впливу заздрісності як сталої особистісної якості, на основі чого відбуватиметься активне становлення регуляції поведінки – «я контролюю свої емоції, поведінку, бо це позиція, гідна зрілої особистості» [5, С.242]. Тому, підкреслює О.І.Власова, велике значення має пояснення негативного впливу деструктивних особистісних якостей (у контексті нашого дослідження – заздрісності) безпосередньо на життєдіяльність особистості, в умовах аналізу конкретних дій оточення молодій людини, прикладів поведінки інших людей, її власний досвід моральної активності, особистісні здобутки та втрати на цьому шляху [5].

У психолого-педагогічному контексті ранній юнацький вік трактується як період переходу індивіда від стану об'єкта виховання до стану суб'єкта виховання, тобто відбувається поступове підвищення його активної ролі і по відношенню до суспільного життя, і відносно формування власної осо-

бистості [1]. Як справедливо вказує В.О.Татенко, на відміну від підлітків, які різко протистоять і світові дорослих, і світові взагалі, юнаки проявляють немовби зустрічну активність, смиренність, поступливість, відкритість до психологічних та педагогічних впливів. Адже лише за допомогою дорослих можна «подолати» в собі дитячу безпосередність, оволодіти дорослими способами регуляції своєї активності. Тому підліткова відчуженість змінюється на відкритість до світу, а на зміну «рішучості» як прояву ще тільки «природної» і в цьому сенсі «злої» волі приходить воля «розумна» (Г.Гегель), а разом із нею – спрямована на досягнення всезагального, істинного, закономірного – суб'єктна активність індивіда [13, С.281]. Саме в період ранньої юності людина виробляє особисте ставлення до світу, закріплює повагу до законів та моральних норм і то вже не в сенсі послуху, а творчо – силою власної волі [8]. Як бачимо, на даному етапі онтогенезу відкриваються широкі можливості для виховання моральної свідомості, що підвищуватиме здатність індивіда до подолання заздрисності.

Наступною умовою ми визначаємо – усвідомлення задовільного становища, що базується на посиленні інтеграції оцінки позитивних і негативних сторін власної особистості з домінуванням позитивного переживання; активації віри у власний потенціал за допомогою актуалізації самоповаги, що сприяє очікуванню успіху в різних сферах життєдіяльності.

І.Д.Бех підкреслює, що запорукою розвитку гармонійної особистості виступає формування самоповаги виховання, яка проявляється в самостійності, високій оцінці власних здібностей, вірі у власні сили. Вчений застерігає, що «вихованці з низькою самоповагою ризикують потрапити у ситуацію, коли ні виховання, ні самовиховання неможливі» [4, с.169].

Як стверджує Ю.М.Ємельянов, когнітивний аспект самоставлення є ре-

зультатом ідентифікації особистості з певними ролями, тобто, з уявленнями про себе як про особу, що наділена певними рисами. Ці риси зумовлюють відповідну поведінку. Якщо людина уявляє себе нещасливою (як не дивно, саме ця риса є дуже популярною серед старшокласників) відносно інших, в більшості ситуацій міжособистісної взаємодії, особливо невизначених, вона позиціонуватиме себе як безініціативна, незадоволена собою людина, відповідно, діятиме вороже, агресивно, щоб підтвердити власні уявлення про себе. Тому однією з умов подолання заздрисності є зміна негативних ролей (уявлень про себе як про «нікому не потрібну», «ніким не оцінену», «невпевнену у власному майбутньому» особистість) на позитивні (уявлень про себе як про людину успішну, що знає свої позитивні сторони, здобутки, вірить у власне позитивне майбутнє).

У наукових працях А. Бандури, представника соціально-когнітивного напрямку у психології, зазначається, що на становлення здатності позитивного ставлення до себе впливають: особисті досягнення у реалізації процесу діяльності, опосередкований досвід, вербальне переконання, фізіологічний та емоційний стани [3]. Особливо цінним для психокорекційної роботи є вербальне переконання, зокрема, у таких формах як навіювання, зворотній зв'язок та самонавіювання. Д.Шанк зазначає, що дуже важливим є заохочувальний зворотній зв'язок, який сприяє тому, що людина докладає більших зусиль та досягає кращих результатів [17]. Однак для ефективності вербального переконання має значення ступінь довіри та поваги до наставника.

А.Бандура розробив систему психотерапевтичної роботи у боротьбі з фобіями, використовуючи метод моделювання. Вчений демонструє, як через спостереження за моделями поведінки в реальному житті або у фільмі можна залучити пацієнта до процесу взаємодії чи спілкування з об'єктами

чи ситуаціями, які раніше викликали страх. Автор наголошує: «Підвищення рівня самоповаги особистості призводить до покращення психосоціального функціонування» [3, с.127].

Підвищення самоповаги розглядається рядом науковців у контексті активності суб'єкта. Найбільш розробленим у цьому напрямку є консультування на основі мотивованої бесіди В.Міллера, С.Ролніка [16]. «Стратегія зазначеного консультування – це найімовірніше спонукання, ніж примус, психологічна підтримка, а не повчання» [16, с.137]. Ця методика опирається на такі основні положення: заохочення клієнта до роздумів про власну ефективність; уникнення суперечок і прямих порівнянь; підтримка впевненості та оптимізму стосовно власних змін.

Позитивне ставлення до себе не повинне переростати в особистісний егоїзм та егоцентризм. Людина, навчаючись ставитися до себе позитивно, має зберігати здатність до саморефлексії. Тому в ході роботи, ми звертали увагу не лише на актуалізацію та підсилення позитивних уявлень про себе, а й на здатність особистості бачити та намагатися подолати свої особистісні недоліки, об'єктивно аналізувати власну поведінку. Підсилення здатності до самоконтролю поведінки в ситуації, що є для особистості актуальною, осмислення її елементів, аналіз подій, що відбуваються, здатність людини до співвіднесення своїх дій з ситуацією і їх координації шляхом актуалізації рефлексивності. Представники гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл) шляхом довірчої бесіди впливають на становлення рефлексивності особистості. Зокрема, головним принципом клієнт-центрованої терапії К.Роджерса є допомога людині розвинути здатність оцінювати власні дії, координувати їх у напрямку досягнення власних цілей. У ході бесіди психотерапевт спонукає клієнта до аналізу всіх якостей своєї особистості, аналізу подій, що відбу-

ваються: «...люди стають більш значущими і творчими у своїй діяльності в міру того, як вони починають прислухатися до власних почуттів, жити цінностями, які відкривають у собі» [11, с.225].

Інший підхід у корекції з підвищення здатності до рефлексивності реалізується шляхом арт-терапії: «Арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, полегшує терапевтичний процес, допомагає в інтерпретації символів і діагностиці психічних захворювань, дисциплінує групу, сприяє підвищенню самооцінки учасників та її здатності усвідомлювати власні почуття» [10, с.230]. За допомогою візуальної та пластичної експресії особистість проявляє такі аспекти свого внутрішнього світу, які вона не завжди усвідомлює і не може описати. Нами використовуються такі методи арт-терапії: малювання, складання розповідей, казок.

Особливу увагу науковці О.Ф.Потьомкіна, К.В. Потьомкіна приділяють методу психодіагностичних малюнкових тестів [10]. Під час аналізу малюнків використовується психокорекційний діалог, який полегшує процес вираження й дослідження суб'єктом власних переживань, сприяє саморефлексії та самоаналізу, що допомагає адекватно оцінити власні можливості, сформулювати цілі та шляхи досягнення певної мети. Малюнок у взаємозв'язку із психокорекційним діалогом дозволяє вивільнити приховані почуття та емоції стосовно себе та оточуючих, розкрити внутрішній потенціал особистості, діагностувати ставлення до власних здібностей, сформулювати віру у власну ефективність у реалізації певної діяльності та здійсненні міжособистісних стосунків. Поєднання різних методів арт-терапії сприяє кращому усвідомленню власних можливостей у досягненні успіху, розвитку самоповаги, почуття впевненості в собі, самостійності. Багатофункціональність використання методів арт-терапії дозволяє нам ефек-

тивно застосовувати їх у психокорекційній програмі з підвищення рівня здатності до подолання заздрісності.

Представники позитивної психології та психотерапії приділяють особливу увагу долати деструктивних особистісних рис, зокрема, М.Селігман пропонує долати негативні думки, шляхом посилення позитивного мислення та зосередження на позитивних переживаннях. Вчений пропонує кожен свій день починати з позитивної думки, почуття впевненості у власних силах, усвідомлення своїх достоїнств, що сприяє очікуванню успіху особистості [12].

Сприяння усвідомленню відкритих можливостей у набутті бажаного здійснювалось завдяки актуалізації мотивації на досягнення успіху та використанню конструктивних копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях шляхом підсилення емоційної стійкості та здатності активно діяти у напрямку вирішення проблеми. Згідно поглядів учених [2, 7], формування внутрішньої мотивації сприяє ефективності особистості раннього юнацького віку, що виявляється у наполегливості, задоволенні як процесом, так і результатом діяльності, сприяє ефективному її плануванню. Згідно наукових поглядів Б.Ф.Ломова, вирішення проблеми формування мотивації полягає у співвідношенні мотиву та мети діяльності, які «утворюють так званий «вектор», що визначає її спрямованість, а також кількість зусиль, які докладає суб'єкт у ході її виконання» [7, с.205]. Згідно зазначеної концепції, досягнута мета є підґрунтям для переміщення «вектора» на новий рівень. В цьому сенсі відбувається становлення оцінки здібностей людини, її інтересів, схильностей, морально-вольових якостей, та професійної майстерності.

Усвідомлення нерівних можливостей у набутті бажаного спричинене відсутністю конкретних планів, адже неузгоджена та суперечлива життєва перспектива є перешкодою до висування змістових та хронологічно

узгоджених життєвих цілей, планів. А через труднощі у реалізації життєвих перспектив людина може гостро усвідомлювати своє незадовільне становище та відсутність можливостей змінити його. Спостерігаючи, як реалізують життєві цілі інші, людина ще більше загострює увагу на власній неспішності. Таким чином ми визначаємо необхідною умовою актуалізації мотивації на досягнення успіху шляхом формування змістових та хронологічно узгоджених життєвих цілей та планів. У цьому сенсі В.Франкл започаткував логотерапію, яка виконує завдання корекції смисложиттєвих уявлень людини. Основні принципи цієї терапії полягають у тому, щоб допомогти людині віднайти свою власну мету, шлях, життєве завдання, відповідні її індивідуальності та унікальним умовам життя, допомогти зрозуміти, що життя ніколи, навіть перед смертю не буває безнадійним та безглуздим [14]. Ці положення є цінними для нашої психокорекційної програми, адже активні методи логотерапії сприяють налагодженню зв'язків між життєвими цілями і способами їх досягнення в ранньому юнацькому віці, вчать бути гнучким та наполегливим на шляху до мети. Ідеї авторів гуманістичного напрямку знаходять свій вияв у розробленій нами психокорекційній програмі.

Дослідженню двох шляхів формування мотивації навчання приділяє увагу В.Г.Асеев [2]. Перший («знизу вгору») полягає в тому, що умови навчання та стосунки у класі активують окремі ситуативні спонукання, які за умови систематичної актуалізації поступово переходять у стійкі мотиваційні утворення. Другий шлях («згори вниз») має на меті засвоєння учнем презентованих у готовій формі спонукань, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які мають бути сформованими і які молода людина має поступово перетворити із зовнішніх у внутрішні. Повноцінне формування мотивації навчання має проходити обома шляхами.

Формування ефективних копінг-стратегій, виступає черговою умовою подолання заздрощів та позитивно впливатиме на становлення гармонічної, відкритої до викликів життя особистості (Р.М.Грановська, Е.І.Кіршбаум, С.К.Наратова-Бочавер, І.М.Нікольська). Зокрема, С.К.Наратова-Бочавер, досліджуючи особливості копінг-поведінки в юнацькому віці, вказує на те, що «в перехідному періоді між дитинством та дорослістю ще активно продовжується процес навчання способом подолання життєвих труднощів і головна роль в успішності цього процесу належить спільній діяльності із авторитетними дорослими» [9, с.26]. Авторка підкреслює, що дуже важливою є співпраця батьків, викладачів, психологів у формуванні конструктивних копінг-стратегій юнаків та дівчат.

Наступною умовою подолання заздрісності є актуалізація доброзичливого емпатійного ставлення до іншої особистості шляхом знаходження спільних рис, інтересів з іншою людиною, подолання негативних стереотипів, а також в ході спільної діяльності під час виконання вправ, які були побудовані таким чином, щоб викликати спільні переживання та зацікавленість в думці кожного учасника. У старшокласників спостерігається відсутність або слабка вираженість установок на соціальну кооперацію та доброзичливе міжособистісне спілкування. Тому для нас важливо було навчити учнів співпрацювати з іншими.

Оскільки однією з проблем заздрісних старшокласників є уявлення про те, що інші люди налаштовані вороже по відношенню до них, думають про них погано та мають злісні наміри (в експериментальній групі ці уявлення були провідним чинником, що позитивно корелював з агресивністю), отож ми визначили за необхідне здійснити корекцію віддзеркаленого самоставлення.

Тренінгові заняття, що впливатимуть на психокорекцію емоцій

потребуватиме від учнів більшого ступеню відкритості, оскільки емоції безпосередньо пов'язані з актуальними особистісними переживаннями. Це призводить до більшої уразливості особистості. Тому серед основних умов переходу до роботи з емоціями має бути певна зрілість групи, створення атмосфери захищеності, довіри та підтримки, а також достатній рівень розвитку навичок самовираження. З цих причин ми пропонуємо проводити заняття, що спрямовані на підсилення емпатійності наприкінці тренінгового курсу, коли рівень сформованості групи є вже досить високим, учнями засвоєний певний обсяг теоретичного матеріалу, створена установка на саморозкриття та здобуті певні навички роботи в групі та самовираження.

Подолання агресивності особистості шляхом підсилення здатності до самоконтролю за деструктивною агресивністю. У цьому напрямку учням надавалась інформація про структуру особистості, а саме, відомості про такі її компоненти, як думки, емоції, поведінка. Розрізнення цих понять, поперше, дає змогу опрацьовувати на заняттях кожен компонент заздрісності окремо, звертаючи увагу саме на нього, а по-друге учні вчаться розуміти себе, свої почуття, думки, описувати власні думки, почуття, способи поведінки, аналізувати, чому вони заздрять, які емоції у них виникають, як вони проявляються у поведінці. Така саморефлексія навчає відокремити емоції від поведінки, дозволяє проробити різні варіанти поведінкового прояву емоцій. Розмежування поведінки та думок дозволяє опрацьовувати механізми раціоналізації, а також впливу атрибутів на поведінку.

Під час роботи з такими негативними емоціями, як образа за те, що хтось знаходиться у кращих умовах щодо набуття або володіння бажаним й роздратування від того, що хтось знаходиться у кращих умовах до набуття або володіння бажаним, робився наголос на необхідності лояльно сприйма-

ти іншість та на перевагах прийняття іншості у думках, способі життя, вихідних даних оточуючих.

Особлива увага в ході роботи приділялась ситуаціям конфліктної взаємодії, оскільки в ситуації конфлікту найчастіше контроль свідомості, за рахунок збудженого емоційного стану, знижується настільки, що реагування відбувається на рівні звичних поведінкових паттернів, а не внаслідок когнітивного аналізу ситуації. В ході роботи пропонуємо використати психодраму для програвання та подальшого аналізу різних поведінкових стратегій та можливості їх використання в різноманітних життєвих ситуаціях, відпрацювання навичок асертивної поведінки. Обговорення різноманітних стратегій виходу з однієї і тієї самої ситуації, а також доречності вибору різних поведінкових стратегій в зовнішньо подібних ситуаціях, що дозволить старшокласникам усвідомити множинність варіантів поведінки в одній і тій самій ситуації, та сприятиме зміні установок про єдину «правильну» стратегію поведінки на всі випадки життя.

Загальною вимогою до останніх тренінгових занять є необхідність забезпечити єдність та цілісність знань, вмінь та навичок, які учні отримали

протягом всього тренінгового сету, подолати заздрісність учнів шляхом виправлення конкретних поведінкових патернів спрямованих на активну вмотивовану діяльність, що є провідною для раннього юнацького віку, тобто навчальну діяльність, творчість, саморозвиток та самовиховання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, мета формувального експерименту полягає у подоланні заздрісців через цілеспрямований вплив на такі особистісні утворення (самоповагу, рефлексивність, копінг-стратегії, соціально-психологічну адаптацію, мотивацію досягнень, прийняття інших, доброзичливість, емпатійність, агресивність) завдяки створенню вищезазначених психолого-педагогічних умов засобами психокорекції. Реалізація мети формувального експерименту – з'ясування психолого-педагогічних можливостей подолання заздрісності у ранньому юнацькому віці – передбачає проведення ґрунтовної психологічної роботи зі старшокласниками. То ж перспективами подальших наукових досліджень виступає розробка тренінгової психокорекційної програми, спрямованої на подолання заздрісців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б.Г. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 336 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г.Асеев. – М., 1976. – 158 с.
3. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
5. Власова О.І. Вікові особливості морального виховання // Власова О.І. Педагогічна психологія: [навч. посібник]. – К.: Либідь, 2005. – С.237-243.
6. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції: Навч.посібник / С.Б.Кузікова. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2006. – 384 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М: Наука, 1984. – 445 с.

8. Матласевич О.В. Психологічні ідеї гуманізму в світлі концепцій острозьких просвітників XVI – XVII ст.: дис.. канд. психол. наук: 19.00.07 / Матласевич Оксана Володимирівна. – Острог, 2004. – 267 с.
9. Наратова-Бочавер С.К. "Coping Behavior" в системе понятий психологии личности / С.К.Наратова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997 – т. 18, № 5. – С. 20-30.
10. Потемкина О.Ф. Психологический анализ рисунка и текста / О.Ф.Потемкина, Е. В.Потемкина. – СПб.: Речь, 2006. – 524 с.
11. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы /Карл Рэнсом Роджерс. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
12. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Мартин Селигман. – М.: Издательство "София", 2006. – 368 с.
13. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: [монографія] / Татенко В.А. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / [Шамяонов Р.М. Взаимосвязь субъектных свойств личности и склонности к зависти [Текст] // Известия Саратовского университета. Серия Философия.Психология. Педагогика. № 4 (том 10). 2010. – С. 100-109.
15. Miller W. Motivational interviewing. Preparing people to change addictive behavior/W.Miller, Rolnik S. – NY,London:The Guilford Press, 1991. – 348 p.
16. Shunk D. Self-efficacy and academic motivation / D.Shunk // Educational Psychologist. –1991. – V.54. – P.117-133.

МОСКАЛЬОВА А.С.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології
управління, Державний вищий
навчальний заклад «Університет
менеджменту освіти» НАПН
України, м. Київ

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ТРЕНІНГУ «ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ: НА ОСНОВІ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ»

У статті висвітлено надзвичайно актуальну проблему, а саме – підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до подолання професійних криз з урахуванням гендерного підходу. Проаналізовано ряд літератури, яка спрямована на вивчення даної проблематики та узагальнено деякі підходи. Виявлено певну специфіку, яка направлена на тренінгову діяльність з слухачами курсів підвищення кваліфікації системи післядипломної педагогічної освіти. Розроблено тренінг «Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до подолання професійних криз на основі гендерного підходу» та подано результати експериментальної його апробації.

Ключові слова: криза, професійна криза, керівники загальноосвітніх навчальних закладів, тренінг, технологічний підхід.

В статье освещена чрезвычайно актуальная проблема, а именно – подготовка руководителей общеобразовательных учебных заведений к преодолению профессиональных кризисов с учетом гендерного подхода. Проанализировано ряд литературы, которая направлена на изучение данной проблематики и обобщены некоторые подходы. Выявлено определенную специфику, которая направлена на тренинговую деятельность

со слушателями курсов повышения квалификации системы последипломного педагогического образования. Разработан тренинг «Психологические условия подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений по преодолению профессиональных кризисов на основе гендерного подхода». Для разработки тренинга были использованы технологический подход (Л.М. Карамушка), который содержит три блока (содержательно-смысловой, диагностический, коррекционно-развивающий). Тренинг содержит три содержательные модули: Модуль 1. Психологические основы исследования проблемы профессиональных кризисов руководителей образовательных учреждений: гендерный подход. Модуль 2. Методики исследования проявлений профессиональных кризисов руководителей образовательных учреждений на основе их гендерной идентичности. Модуль 3. Психологические условия подготовки руководителей образовательных учреждений к преодолению профессиональных кризисов на основе гендерного подхода. Представлены результаты экспериментальной апробации тренинга.

Ключевые слова: кризис, профессиональный кризис, руководители общеобразовательных учебных заведений, тренинг, технологический подход.

In the article disclosed extremely problem, namely - Preparation Leader mainstream schools wound rolled overcome it professional kryzis with through gender approach. The row of literature which is directed on the study of this problems and some approaches are generalized is analyses. A certain specific which is directed on trainings activity with the listeners of courses of in-plant training system of postgraduation pedagogical education is exposed. Training is developed the «Psychological terms of preparation of leaders of general educational establishments to overcoming of professional crises on the basis of gender approach». Training is developed the «Psychological terms of preparation of leaders of general educational establishments to overcoming of professional crises on the basis of gender approach». Training contains three rich in content modules: Module 1. Psychological bases of research of problem of professional crises of leaders of educational establishments: gender approach. Module 2. Methods of research of displays of professional crises of leaders of educational establishments on the basis of their gender identity. Module 3. Psychological terms of preparation of leaders of educational establishments to overcoming of professional crises on the basis of gender approach. The results of experimental approbation of training are presented.

Key words: crisis, professional crisis, leaders of general educational establishments, training, technological approach.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Актуальною проблемою сьогодення є підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до подолання професійних криз. Це обумовлено тим, що ситуація, яка відбувається в нашій державі спонукає до того, що керівники освітніх організацій мають бути психологічно готовими до подій, які відбуваються з ними, у тому числі до тих, які критично впливають на керівників різної статі. Крім того, проблема підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до подолання професійних криз з урахуванням гендерного підходу, не виступала раніше предметом дослідження.

Дослідження виконано в рамках наукової теми кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України «Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін» (2012-2014рр., науковий керівник – проф. О. І. Бондарчук)

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

Аналіз наукової літератури надав можливість виявити певні аспекти зазначеної теми, а саме: концептуальні положення щодо криз особистості загалом і в професійній діяльності, зокрема, які подані в працях російських (Л. Ф. Алексєєва [1] та ін.), українських (О. І. Бондарчук [2], О. А. Донченко [3], Т. М. Титаренко [3] та ін.) і зарубіжних (Е. Еріксон [5] та ін.) дослідників.

В результаті аналізу останніх досліджень і публікацій виявлено:

1) Змістовні психологічні ознаки, характеристики і критерії предмета дослідження – психологічних умов підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до подолання професійних криз. Методичну базу склали: авторські анкети [5; 6] «Діагностика рівня обізнаності керівників освітніх організацій щодо

особистісно-професійних криз особистості», «Визначення особливостей професійних криз керівників освітніх закладів», методика «Особистий профіль кризи» [5], «Психобіографічна анкета» [6].

2) Моніторинг уявлень керівників освітніх закладів стосовно розуміння сутності професійних криз особистості, проведений у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти НАПН України, виявив наявність нагальної проблеми, яка потребує досконалого вивчення. Аналіз отриманих результатів надав можливість виокремити кількість жінок-керівників, які входять до групи з середнім (55,8%), низьким (27,1%) і лише невелику кількість (17,1%) з високим рівнем розуміння сутності змісту професійних криз. Серед досліджуваних чоловіків-керівників виявилось: 51,5% осіб із середнім, з високим 30,3% та 18,2% осіб з низьким рівнями знань. Відмічено і значний показник щодо наявності як у керівників-жінок, так у керівників-чоловіків особистісної кризи. Отримані дані вказують на те, що це питання потребує досконалого вивчення задля того, щоб надати можливість керівникам освітніх закладів (як чоловікам, так і жінкам) оволодіти знаннями, уміннями та навичками конструктивного подолання професійних криз з метою поліпшення навчально-виховного процесу освітнього закладу.

3) Усього в дослідженні взяли участь 102 керівники ЗНЗ, які проходили підвищення кваліфікації в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалась за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 17.0).

Відтак метою нашого дослідження є розробка та апробація тренінгу «Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до подолання професійних криз на основі гендерного підходу»

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

На основі аналізу наукової літератури, теоретичного аналізу даної проблеми, а також практичного досвіду розроблено програму тренінгу «Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до подолання професійних криз на основі гендерного підходу».

Метою тренінгу є підвищення психологічної компетентності щодо подолання професійних криз керівниками освітніх організацій на основі гендерного підходу.

Завданнями тренінгу є: оволодіння керівниками освітніх закладів знаннями щодо поняття змісту, видів, стадій та рівнів розвитку професійних криз; опанування керівниками освітніх закладів методик психодіагностики та самодіагностики професійних криз; дослідження прояву психологічних особливостей та специфіки професійних криз керівників освітніх закладів на основі їхньої гендерної ідентичності; виявлення впливу соціально-демографічних чинників на подолання професійних криз на основі гендерного підходу; оволодіння технологіями активного соціально-психологічного навчання для подолання професійних криз керівниками освітніх організацій на гендерних засадах.

Прослухавши тренінг, слухачі мають *знати*: зміст та специфіку психологічних особливостей прояву професійних криз керівників освітніх закладів з урахуванням гендерного аспекту; методики психодіагностики професійних криз керівниками освітніх закладів; зміст інтерактивних технологій, спрямованих на подолання професійних криз керівниками освітніх організацій на основі гендерного підходу.

Вивчення тренінгу передбачає розвиток у слухачів *умінь*: аналізувати психологічні передумови виникнення професійних криз як власних, так і персоналу освітніх закладів на основі гендерного підходу; діагнос-

тувати психологічні особливості професійних криз та використовувати обґрунтовані методи їх вивчення з урахуванням гендерної ідентичності керівників освітніх закладів; виявляти соціально-психологічні чинники професійних криз та визначати технології конструктивного їх подолання.

Тренінг містить три змістові модулі: Модуль 1. Психологічні основи дослідження проблеми професійних криз керівників освітніх закладів: гендерний підхід. Модуль 2. Методики дослідження проявів професійних криз керівників освітніх закладів на основі їхньої гендерної ідентичності. Модуль 3. Психологічні умови підготовки керівників освітніх закладів до подолання професійних криз на основі гендерного підходу.

Тренінг розраховано на 12 год (тематична дискусія – 2 год, практичні заняття з елементами тренінгу – 6 год, самостійна робота – 4 год).

Для розробки тренінгу «Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до подолання професійних криз на основі гендерного підходу» було використано технологічний підхід (Л. М. Карамушка) [7], який містить три блоки (змістовно-смісловий, діагностичний, корекційно-розвивальний), які описано нижче.

Модуль 1. Психологічні основи дослідження проблеми професійних криз керівників освітніх закладів: гендерний підхід

Тема 1. Основні підходи та принципи вивчення професійних криз особистості на основі гендерного підходу.

Мета полягає в розкритті гендерного аспекту ознайомлення керівників освітніх закладів з основними підходами щодо змісту й особливостей професійних криз та виявлення психологічних проблем підготовки керівників освітніх закладів щодо подолання професійних криз в умовах трансформації освіти.

Питання для обговорення:

1. Поняття «професійна криза» особистості в умовах соціально-економічної трансформації суспільства: гендерний аналіз.
2. Основна характеристика професійних криз керівників освітніх закладів на засадах гендерної рівності.
3. Вплив соціально-демографічних чинників на подолання професійних криз керівниками освітніх закладів: на основі гендерного підходу.
4. Психологічні проблеми підготовки керівників освітніх закладів до подолання професійних криз в умовах трансформації післядипломної педагогічної освіти.

Модуль 3. Психологічні умови підготовки керівників освітніх закладів до подолання професійних криз на основі гендерного підходу.

Тема 2. Психологічні технології подолання професійних криз керівниками освітніх організацій на основі гендерного підходу (практичне заняття з елементами тренінгу, 6 год).

Мета цього заняття – формування у керівників освітніх закладів психологічної компетентності для подолання професійних криз на основі гендерного підходу.

Завдання заняття:

- 1) засвоєння керівниками освітніх закладів знань про зміст та психологічні особливості професійних криз: гендерний аспект;
- 2) оволодіння керівниками освітніх закладів методиками діагностики та самодіагностики психологічних характеристик, необхідних для конструктивного подолання професійних криз залежно від їхньої гендерної ідентичності;
- 3) оволодіння керівниками освітніх закладів уміннями і навичками конструктивного подолання професійних криз на засадах гендерного підходу.

Зміст заняття розгортається шляхом поєднання основних компонентів психолого-педагогічної програми й

інтерактивних технік, які використовуються для представлення кожного із визначених компонентів.

Структура тренінгового заняття:

- вступ;
- *змістово-смісловий компонент тренінгу*: «Зміст та психологічні особливості професійних криз: гендерний аспект»;
- *діагностичний компонент тренінгу*: «Діагностика проявів психологічних особливостей керівників освітніх закладів, необхідних для конструктивного подолання професійних криз на основі їхньої гендерної ідентичності»;
- *корегувально-розвивальний компонент тренінгу*: «Розвиток у керівників освітніх закладів умінь та навичок, які допомагають конструктивному подоланню професійних криз на основі гендерної рівності»;
- *підведення підсумків тренінгу*.

Зміст тренінгового заняття:

Вступ до заняття:

Вправа «Знайомство». Учасникам заняття пропонується познайомитися.

Криголам: «Упродовж останнього року я відчував на собі вплив таких ознак професійних криз...».

Вивчення очікувань (заповнення індивідуальних робочих аркушів з наступним груповим обговоренням): «Мої очікування щодо заняття» (учасники дають відповіді на три запитання: «Чому я беру участь у занятті?», «Які знання я хочу отримати?», «Якими практичними навичками я хочу оволодіти?»).

Міні-презентація: «Що ми сьогодні робитимемо разом?» (визначення мети й завдань заняття та його загального формату).

Групове обговорення: «Як ми організуємо свою роботу?».

«Мозкова атака»: «Визначення правил групової роботи (визначення правил міжособистісної взаємодії та спільної роботи в групі)».

Розглянемо більш детально зміст розробленої програми тренінгового заняття.

Блок 1. Змістово-смісловий компонент програми. «Зміст та психологічні особливості професійних криз: гендерний аспект».

Метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням): «Професійні кризи – це...», «Професійні кризи керівників освітніх закладів – це...».

«Мозкова атака» (робота в парах): «Позитивні та негативні наслідки професійних криз у навчальних закладах» (класифікація позитивних і негативних змін) тощо.

Проведення групової роботи: «Визначення гендерних уявлень керівників освітніх організацій щодо професійних криз особистості».

Мульти-презентація (міні-лекція). Характеристика основних видів професійних криз керівників освітніх закладів на основі гендерного аналізу. Виконання комплексу вправ до блоку 1.

Орієнтовний комплекс вправ для Блоку 1.

Вправа 1. «Визначення гендерних уявлень керівників освітніх організацій про професійні кризи»

Завдання: виявити індивідуальні гендерні уявлення про «типово жіночі» та «типово чоловічі» ознаки професійних криз: а) якості особистості; б) професійні ролі (професії); в) психологічні установки тощо.

Вправа 2. «Перевертні» (з подальшим обговоренням)

Завдання: виявлення «типово чоловічих» і «типово жіночих» якостей та вивчення гендерних очікувань суспільства щодо особистості керівників; скасування неусвідомлених «міфів про те, що жінки й чоловіки – це різні світи» і про «вроджені розходження статей» в суспільстві.

Вправа 3. Групова робота. Обговорення поняття «Гендерні стереотипи щодо уявлень керівників освітніх закладів про професійні кризи особистості».

Завдання: формування знань щодо сутності понять «криза», «професійна

криза», «професійна криза керівника загальноосвітнього закладу освіти» на основі гендерного підходу.

Вправа 4. Групова дискусія «Хто формує гендерні стереотипи?»

Завдання: сформувати уявлення про інституції гендерної соціалізації й гендерних технологій.

Вправа 5. Групова дискусія «Навіщо гендерна рівність потрібна чоловікам-керівникам і жінкам-керівникам?».

Завдання: – орієнтувати учасників заняття на соціальне проектування, неминучим етапом якого є гендерна експертиза, розвиток критичного мислення.

Блок 2. Діагностика проявів психологічних особливостей керівників освітніх закладів, необхідних для конструктивного подолання професійних криз на основі їхньої гендерної ідентичності.

Психологічний практикум.

Визначення провідних детермінант професійних криз керівників освітніх закладів за допомогою «Психобіографічної анкети» [6].

Дослідження знань психологічної обізнаності керівників освітніх закладів про кризи керівників закладів освіти за допомогою авторських анкет [6] «Діагностика рівня обізнаності керівників освітніх організацій щодо особистісно-професійних криз особистості», «Визначення особливостей професійних криз керівників освітніх закладів», методика «Особистий профіль кризи» [5].

Блок 3. Корегуально-розвивальний компонент тренінгу: «Розвиток у керівників освітніх закладів умінь та навичок, які допомагають конструктивному подоланню професійних криз».

Групова дискусія: «У яких сферах суспільство чекає різної поведінки від чоловіків-керівників і жінок-керівників у проявах професійних криз? Чи існує специфіка в поведінці керівників-чоловіків і керівників-жінок у проявах професійних криз?».

Групова робота. Обговорення проблеми «Прояви гендерних стереотипів у діяльності керівників закладів освіти в умовах соціально-економічних криз залежно від статі».

Творча проектна робота з наступним обговоренням: «Як протистояти професійній кризі керівникам загальноосвітніх навчальних закладів залежно від статі».

Виконання комплексу орієнтовних вправ до блоку 3» [5; 6].

Підведення підсумків

- Рефлексивний аналіз: «Що дав мені тренінг?».
- Анкетне опитування: «Які форми роботи на тренінгу мені найбільше сподобалися?», «Оцінка ефективності тренінгу».
- побажання учасників один одному власних позитивних рис особис-

тості, які забезпечують можливість конструктивно й ефективно діяти у своїй професійній діяльності.

Висновки

Таким чином, подано зміст та структура тренінгу «Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до подолання професійних криз на основі гендерного підходу» та показано доцільність використання його в системі післядипломної педагогічної освіти. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням ефективності проведеного тренінгу щодо підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до подолання професійних криз в умовах післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексеева Л.Ф. Психическая саморегуляция активности личности / Л. Ф. Алексеева // Психологические механизмы регуляции активности личности : [сб. науч. трудов / ред. В.Г. Леонтьев]. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2001. – Ч.1. – С. 26–41.
2. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
3. Донченко Е. А. Личность: конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К., 1989.
4. Малых-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малых-Пых. – М. : Эксмо, 2008. – 928. – (Новейший справочник психолога).
5. Москальова А.С. Підготовка керівників освітніх закладів до попередження професійних криз особистості : спецкурс / А. С. Москальова; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». ін-т післядиплом. пед. освіти. – К., 2010. – 28 с.
6. Москальова А.С. Психологічна підготовка керівників освітніх закладів до подолання професійних криз: гендерний аспект : спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі після диплом. пед. освіти / А. С. Москальова; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2011. – 36 с.
7. Технологія роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів інт-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : ІНКООС, 2005. – 366 с.

МОТРУК Р.В.,

асистент, кафедра педагогічної та
вікової психології,
Державний вищий навчальний
заклад «Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ

ЕТНІЧНА КУЛЬТУРА ЯК КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглядається значення понять «культура», «етнічна культура», «етнічна ідентичність» в контексті взаємозв'язаних процесів соціалізації і розвитку особистості. Проаналізовано психологічні студії по даному питанні та експліковано категорію «етнічна культура» в контексті вікової і педагогічної психології.

Ключові слова: етнос, культура, етнічна ідентичність, етнічна культура.

В статье рассматриваются значение понятий «культура», «этнос», «этническая культура», «этническая идентичность» в контексте взаимосвязанных процессов социализации и развития личности. Осуществлен анализ психологических источников по данному вопросу.

Ключевые слова: этнос, культура, этническая идентичность, этническая культура.

In the article correlation of concepts "culture", "ethnos", "ethnic culture", "ethnic identity", is examined in the context of processes of etnization, socialization and development of personality. Psychological studios are analysed and «concepts of ethnic culture» is acsplicated in the context of age-old and pedagogical psychology. An ethnic culture in the context of pedagogical and age-old psychology comes forward as difficult construct, which includes: ethnic, national consciousness (self-consciousness); etnogenez, history of people, mentality; characterological, psychobehavioral features of personality (etnofora); ethnic co-operation; sociocultural space; myths, religion, arkhetipical matrix of collective ethnic unconsciousness; acsiological

universe-structure and others. The phenomenon of ethnic culture is studied scalene, with application of the proper methods, approaches: primordializm, constructivism (art-literature and folklore- ethnological methods), cross-cultural approach; psychological-pedagogical, everyday-situational and others. An ethnic culture as psychological category is on the stage of deep ground.

Key words: *ethnos, culture, ethnic identity, ethnic culture.*

Актуальність. Поняття «етнос», «культура» мають доволі широкий спектр наукового застосування, що зумовлює їх різне змістовне наповнення у таких галузях пізнання, як філософія, соціологія, історія, політологія, етнографія, педагогіка, психологія та ін. У трактуванні понять очевидний плюралізм. Саме тому доцільно обґрунтувати поняття етнічної культури в контексті психолого-педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. О. Б. Старовойтенко підкреслює, що культурно-психологічну тему в науці найбільше розвивали персоналістичні напрямки – культурна психологія і психологічна антропологія, основоположниками яких є В. Вундт, В. Джемс, К. Юнг, Е. Нойтман, Г. Хофстедте та ін. Висунуті ними ідеї про зв'язок культури і особистості О. Б. Старовойтенко узагальнює таким чином:

- 1) в залежності від типів носіїв культури (індивід, група, соціум) існують різні рівні культурної динаміки і продуктивності. До одного з них відноситься особистісний рівень функціонування культури;
- 2) культури суттєво відрізняються за своїм відношенням до особистості: порівняльна цінність колективного або індивідуального виступає в їх визначенні на перший план, відповідно розрізняють колективістські та індивідуалістські культури;
- 3) культурі належить провідна роль у розвитку «зовнішньої» та «внутрішньої» особистості; культура й

особистість взаємозалежні, передбачають одна одну;

- 4) найважливішою характеристикою культури є специфіка її персоналізації у формі індивідуальних значень, смислів, переживань, мотивів, діяльності і вчинків. Узагальнені способи персоналізації породжують культурні типи, моделі та ідеали особистості, тобто культурно-специфічну або «модальну» особистість;
- 5) модальна особистість, що належить до певної епохи, формується завдяки культурі;
- 6) взаємопроникнення культури і особистості вивчається в основному якісними методами, включно з ідіографічним, бібліографічним, феноменологічним, методом аналізу унікальних випадків, методом вивчення продуктів діяльності, методом глибинного інтерв'ю, методом психоаналізу та ін., хоча розповсюдженим є використання і стандартизованих особистісних методик [1, с. 8-9].

Взаємоз'язок «особистість-культура-психологія» розглядає І. Данилюк, який вважає, що існує двосторонній вплив і взаємозв'язок між культурою та особистістю; культура є обов'язковою умовою становлення особистості, вона імпліцитно несе в собі нормативний образ, а, отже, справляє визначальний вплив на формування соціально бажаних і належних якостей особистості [2, с. 51].

Концепція аксіогенезу, за З. С. Кар-

пенко, базується на принципі інтегральної суб'єктності, що відображає картографію суб'єктного буття людини в різних іпостасях її життєздійснення. Взаємозв'язок «людина – культура», на думку вченої, представлений сектором «Ми», який обмежений гілками онтогенезу, що спрямовують траєкторію його розвитку від полісуб'єкта (особистості) в «горизонтальному», діяльнісно-реалізаційному векторі до метасуб'єкта (індивідуальності), і у «вертикальному», трансцендентному напрямі – до абсолютного суб'єкта. Цей сектор представлений культуротворчістю людини, що реалізує своє цільове призначення як «бути і жити для» в обраному ареалі вчинкування. Сектор «Ми» – це арена, на якій розігрується драма ситуації – мотивації – дії – післядії, бо тільки тут особистість знаходить різновалентні об'єкти для різних утілень своїх творчих інтенцій. Завдяки рецепції культури, а згодом і культуротворчості відбувається трансформація мовчазного (монологічного) «Я» індивіда в діалогічне «Ти» особистості і далі – в полілогічне «Ми» творчої індивідуальності, водночас експресивної і пластичної. Методом, дослідження, ревалентним цьому рівневі життєздійснення, є герменевтика, що тлумачить «учинкові тексти» за прийнятими культурними критеріями та еталонами. Сектор «Ми» вивчається нонцентричними (постмодерністськими) системами психології, що урівнює у правах різні дискурси. Може здатися, зазначає З. С. Карпенко, що рівновартісність суб'єктів означає «смерть Автора». Насправді йдеться про існування анонімного (такого, що піддався розсіянню) суб'єкта, свого роду деякого контекстуального агрегату споріднених вольових устремління багатьох людей, що репрезентує себе через громадську думку, колективні уявлення, атитюди та інші феномени масової свідомості [3, с. 452-453]. Звідси випливає, що сучасна культура до певної міри типізує, універсалізує особу, веде до її деіндивідуалізації.

А. В. Фурман підкреслює, що оволодіння людиною соціально-культурним досвідом у процесі життя відбувається двома способами – через зовнішні впливи соціуму на особистість (як організовані, так і ситуативні) і через смислове занурення індивіда у власний ментальний досвід (реально пережитий та ідеально осягнутий). У першому випадку особа навчається на прикладах поведінки і діяльності інших, у другому – на підвалинах власного матеріального і духовного життя [4, с.7].

Таким чином, культура чинить неоднозначний двосторонній вплив на людину, формує культурну особистість, де остання виступає творцем та носієм культурного. Культура у психологічному контексті є вагомим онтогенетичним чинником, що забезпечує еволюційне становлення особистості.

М. С. Гусельцева пропонує модель розрізнення аспектів поняття «культура» за допомогою додаткових слів-характеристик, виокремлюючи *культуру-ноосферу* в якості загального, родового поняття для всіх інших; *культуру-етнос*, яка підкреслює особливе; *культуру-психотехніку* для характеристики етапів, які проходить суспільство у своєму розвитку; *культуру-світ*, що відображає певну логіку дослідницьких завдань [5, с. 49].

Культура-етнос, за М. С. Гусельцевою, репрезентує історичну багатоманітність культур, локальні «життєві світи», на які поділяється у своєму розвитку потік культури. Поняття культури-етносу підкреслює особливе, але разом з тим порівняльний аналіз індивідуальних культурних світів дозволяє виділити загальні закономірності їх розвитку [5, с. 50].

Предметом вивчення етнічної психології виступають: особливості поведінки, емоційні реакції, психіка, національна свідомість, етнічні стереотипи (за А. С. Бароніним); системні зв'язки між психологічними і культурними змінними, які виявляються при порівнянні етнічних спільнот (за

Т. Г. Стефаненко); своєрідність прояву і функціонування психіки членів різноманітних етнічних спільнот (за В. Г. Крисько); складні процеси культурно-психічного розвитку народу; етнічна, культурологічна, психологічна своєрідність людей, народів, націй, які увиразнюються в процесі розвитку (за М. І. Пірен).

Таким чином, предметом дослідження сучасної етнопсихології є система когнітивних, емоційних, вольових і мотиваційних процесів, а також типів особистості, які притаманні кожному етносу. Оскільки різні географічні, економічні та історичні умови спричинили суттєві відмінності в національному характері і культурі, то етнопсихологія вивчає також вплив цих загальноетнічних факторів на формування особистості і становлення її особливостей [6, с. 124].

Основними напрямками методологічного дослідження етносу у психології є:

- 1) примордіалізм – розуміння етносу як об'єктивної даності, реально існуючої спільноти, виникнення якої зумовлене об'єктивними умовами історичного розвитку людства, що передбачає еволюційно-історичний підхід до трактування етнічної ідентичності;
- 2) конструктивізм – передбачає вивчення етносу через зв'язок з колективною свідомістю, уявленнями (міфи, ідеї), тобто суб'єктивний бік явища, застосовує такі методи: а) літературно-художній метод: еволюція і властивості українського духовного загалу фіксуються за визнаними творами письменників; б) фольклорно-етнонаціональний метод: моделі психосоціальних особливостей українців одержуються шляхом інтерпретації фольклорних текстів та етнографічних знакових систем;
- 3) психолого-педагогічний – пояснення українського характеру через усупільнені способи (форми) відтворення нових поколінь україн-

ців передусім засобами освіти, національного виховання, сімейного, шкільного та виробничого навчання;

- 4) ситуативно-повсякденний метод – вивчення способу життя народу, типових форм його повсякдення як реалізації духовно-творчих потенцій (А. В. Фурман та ін.).

Виділені основні методи дослідження впливають з основних напрямків вивчення етносу у психолого-педагогічній науці та підкреслюють багатаспектність даного феномену. Таким чином, *етнос* – це реально існуюча спільнота, виникнення якої зумовлене об'єктивними умовами історичного розвитку людства, має спільну територію проживання, пов'язана колективною свідомістю, уявленнями (міфами, ідеями), культурою (звичаями, традиціями), що проявляються у характері та поведінці людей (етнофорів). Етнос слід розглядати у контексті національної свідомості, культури, ментальності.

Дослідник української етнічної культури А. В. Фурман зауважує, що логіка теоретико-методологічного обґрунтування природного взаємозв'язку і взаємодоповнення національної культури та українського менталітету ставить проблему якості і саморозвитковості першої, змісту і структури другої. Вперше на це звернув увагу Борис Попов, який зміст досліджуваного менталітету розмежував на три компоненти:

а) *національний дім* (сімейно-родинні зв'язки, спільна територія мешкання і рідна земля, національний одяг, їжа, житло, господарський уклад життя);

б) *духовна культура народу* (мова, музичний і словесний фольклор, національні риси характеру, звичаї, традиції, література, мистецтво, віросповідання);

в) *історична доля народу* (потреба зберегти себе як народ, можливість відчувати свою належність до рідного народу, факти національної кривди,

соціальні конфлікти, стихійні лиха тощо) [4, с. 20].

А. В. Фурман вказує на провідні методологічні схеми культурно-психологічного пізнання української ментальності:

1) *основні світоглядні універсалиї як глибинні програми вияву менталітету* (життя (вітальність), духовність, культурність, свідомість). Ці універсалиї, з одного боку, акумулюють історично накопичений соціальний досвід нації і дають змогу кожній особі оцінювати, осмислювати і переживати світ, з іншого, створюють особливе смислово-значеннєве поле функціонування групової та індивідуальної свідомості етносу;

2) *базові вартості українського менталітету як його найсуттєвіші ознаки* (родовід, етноцінності, національна ідея, рідна мова), які утверджують конкретність українського менталітету в його найсуттєвіших ознаках, що є водночас основними культурними вартостями [4, с. 21-23]. Автор зауважує, що методологія дослідження етнічної культури як у вітчизняній, так і зарубіжній психологічній науці перебуває на стадії становлення.

В основі етнокультурної моделі В. Т. Куевди покладено міфологічні джерела. На його думку, традиційність визначає формування поведінки людини як належної до певного етнічного кореня, ядра культури. Оскільки традиційність є органічним виявом будь-якої людини, то необхідно переглянути усталені теорії психічної структури особистості з урахуванням неодмінного чинника традиційності [7, с. 213].

Поняття, яке відображає в єдності весь складний процес оволодіння особою елементів етнічної культури та допомагає їй стати повноцінним членом етносу, набуті етнокультурної компетентності, позначається терміном «етнізація». Вона охоплює все коло явищ, пов'язаних зі становленням, розвитком і закріпленням в особистісних структурах якостей, які

віддзеркалюють особливості культури етносу, членом якого є особа.

Етнізація розгортається як процес і має свої етапи. В. Ф. Соколова описує перший етап етнізації особи як базовий, коли людина засвоює (як правило, позасвідомо) величезний обсяг етнокультури, досвід попередніх поколінь. Розмаїття етнічної культури інтеріоризується (шляхом оволодіння мовою, літературою тощо) в особистісні характеристики, формуючи етноспецифічні особливості психології та світогляду індивіда [8, с. 367].

На другому етапі етнізації особа, вже набувши певного досвіду й знань, у тому числі про культуру інших народів, здатна до більш критичного сприйняття навколишнього світу та інформації про нього. А відтак вона сприймає вплив етнокультури більш вибірково: щось сприймає повністю, дещо з поправками, а щось – зовсім відкидає. На цьому ж самому етапі засвоєння елементів етнокультури починає доповнюватися й зворотним процесом – індивідуальною творчістю особи, яка, в свою чергу, збагачує етнічну культуру.

Етнізація передбачає засвоєння людьми певної культури однакового ракурсу бачення світу, ідентичного способу у його категоризації, систематизації, типізації. Формуються засади етнічної самосвідомості, себе як «ми», тобто всі, хто сприймає й розуміє світ, як «я» [8, с. 367].

За визначенням М. Шульги, результатом процесу етнізації є етнічна особа, тобто сукупність психологічних, моральних та інших якостей, що відображають її належність до певної етнічної культури, етносу [8, с. 367].

Л. М. Гумільов вводить поняття «антропосфера», що забезпечує стійкість етносу. Остання полягає в утворенні ієрархічно влаштованої системи, структурними елементами якої виступають таксономічні одиниці – консорції (групи людей, об'єднані однією історичною долею) і конвенції (групи людей з однохарактерним по-

бутом і сімейними зв'язками).

Базовою складовою етнічної культури є *етнічна ідентичність*, що являє собою частину соціальної ідентичності особистості і відноситься до усвідомлення нею своєї належності до певної етнічної спільноти.

За Ю. П. Платоновим, етнічна ідентичність – це не тільки результат усвідомлення своєї тотожності з етнічною спільнотою, але і її оцінка (почуття гідності, гордості, образи страху є найважливішими критеріями міжетнічного порівняння). Ці почуття виражають глибокі емоційні зв'язки людини з етнічною спільнотою і моральними обов'язками по відношенню до неї, сформовані в процесі соціалізації особи.

Науковець виділяє позитивну етнічну ідентичність, при якій позитивні етнічні почуття і атитюди (соціальні установки) людини виражають задоволення своїм членством в етнічній спільноті, гордість за досягнення свого народу.

Про сформованість негативної етнічної ідентичності свідчить наявність негативних соціальних установок щодо своєї спільноти, що включає навіть заперечення власної етнічної ідентичності, почуття приниження, сорому, віддання переваги іншим групам і народам як референтним [9, с. 210].

Т. Г. Стефаненко зазначає, що в даний період проведено велику кількість

досліджень, в котрих конкретизуються вікові межі етапів розвитку етнічної ідентичності. Перші «проблиски» дифузної ідентичності більшість авторів помічають у дітей 3-4 років, є навіть дані про первинне сприйняття яскравих зовнішніх відмінностей (кольору шкіри, волосся) дітьми до трьох років. Але практично всі психологи погоджуються з Ж. Піаже в тому, що «реалізованої» етнічної ідентичності дитина досягає в молодшому підлітковому віці, коли рефлексія набуває провідного значення.

Висновки: етнічна культура в контексті педагогічної та вікової психології виступає складним конструктом, який включає: етнічну, національну свідомість (самосвідомість); етногенез, історію народу, менталітет; характерологічні, психоповедінкові особливості особистості (етнофора); міжетнічну взаємодію; соціокультурний простір; міфи, релігію, архетипічну матрицю колективного етнічного несвідомого; аксіологічну світобудову та ін.

Феномен етнічної культури вивчається різносторонньо, із застосуванням відповідних методів, підходів: примордіалізм, конструктивізм (літературно-художній та фольклорно-етнонаціональний методи), крос-культурний підхід; психолого-педагогічний, ситуативно-повсякденний та ін. Етнічна культура як психологічна категорія перебуває на стадії поглибленого обґрунтування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Старовойтенко Е. Б. Культурная психология личности: монография / Елена Борисовна. – Москва: Академический Проект; Гаудамус, 2007. – 310 с.
2. Блинова О. Є. Психологічні основи соціальної мобільності / навч. посіб. / О. Є. Блинова. – Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2010. – 230 с.
3. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості: монографія / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
4. Фурман А. В. Психокультура української ментальності / 2-е наукове видання / А. В. Фурман. – НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.
5. Гусельцева М. С. Постнекласическая рациональность в культурной психологии // Психологический журнал, 2005. – № 6. – Т. 26. – С. 5-15.

6. Психологічна енциклопедія [автор-упорядник Степанов О. М.]. – Київ: Академвидав, 2006. – 424 с.
7. Куєвда В. Т. Міфологічні джерела української етнокультурної моделі: психологічний аспект: монографія / Володимир Терентійович Куєвда. – Донецьк: “Український культурологічний центр”, 2007. – 236 с.
8. Соколова В. Ф. Онтогенез національної самосвідомості [електронний ресурс] / В. С. Соколова // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ // – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.ua/portal/soc_gum/pzpp/2011_13_4/36_5-371.pdf
9. Платонов Ю. П. Основы этнической психологии / учеб. пособие. / Ю. П. Платонов. – СПб.: Речь, 2003. – 453 с.
10. Стефаненко Т. Г. Социальные стереотипы и межэтнические отношения // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М. – 1987. – С. 242–250.

НІКІТІНА І.В.,

кандидат психологічних наук,

доцент

НАУМЧАК А.О.,

студентка,

факультет обліку, фінансів та

підприємницької діяльності,

Національний університет

харчових технологій,

м. Київ

ВПЛИВ ДЕПРИВАЦІЇ СНУ НА ПСИХОФІЗИЧНИЙ СТАН ЛЮДИНИ

У статті досліджується вплив депривації сну на психофізіологічний стан людини. Проаналізовано стан та сучасні методики депривації сну. Описано хід самоексперименту з депривації сну та особливості активності мозкових хвиль до і після проходження курсу депривації сну. Визначено як негативну, так і позитивну дії депривації сну у лікуванні депресій та активізації мислення особистості.

Ключові слова: психофізичний стан людини, сон, депривація, депресія, творче натхнення, експеримент, інтроспекція.

В статье исследуется влияние депривации сна на психофизиологическое состояние человека. Проанализованы этапы и современные методики депривации сна. Описано ход самоэксперимента по депривации сна и особенности активности мозговых волн до и после прохождения курса депривации сна. Выделены как негативная, так и положительная роли депривации сна в лечении депрессий, активизации мышления личности.

Ключевые слова: психофизиологическое состояние человека, сон, депривация, депрессия, творческое вдохновение, эксперимент, интроспекция.

The impact of sleep deprivation on psycho-physiological state of personality is investigated in this article. The modern methods of the sleep deprivation are analyzed. It is used in psychiatric practice to treat depression, is a legal substitute drugs. Deprivation of sleep alerts

© Нікітіна І.В., Наумчак А.О., 2014

the state of consciousness – reduces rational and volitional control of the flow of thought processes, critical blocks and contributes of hallucination, etc. There are described the process of the self-experiment of sleep deprivation and specific of the activity of brain waves before and after the treatment of the course of sleep deprivation. The negative and the positive actions of the sleep deprivation are defined in the healing of depression and activation of the person's thinking. Analysis of deprivation of sleep can illuminate new patterns of human brain activity and mental human personality.

Key words: *psycho-physiological state of personality; sleep; deprivation; depression; creative inspiration; experiment; introspection.*

Постановка проблеми. Одним із актуальних напрямків сучасної психології є дослідження впливу депривації сну на загальний психофізіологічний стан людини. Існує думка, що під час сну людина не обтяжена фізичною діяльністю, однак дослідження науковців свідчать, що мозок працює, але по-іншому, ніж у стані активного неспання. Недосипання – поширене явище у студентському віці в умовах інформаційного перевантаження, дисбалансу режиму праці та відпочинку, саме тоді, коли активно розвивається індивідуальність людини, пізнавальний та творчий потенціали, її суб'єктна активність. Вчені зазначають, що є недосліджені аспекти даної проблеми, зокрема, позитивна роль, яку відіграє депривація сну при депресивних станах людини (для зменшення депресивних розладів і зникнення депресії чи апатії). Актуальною дана проблема є не тільки у психіатричній практиці, а й для інших професій сучасного суспільства, які використовують практику часткової чи тотальної депривації сну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впливу депривації сну на психофізичний стан людини досліджувалась як вітчизняними, так і зарубіжними ученими (В. Шульте, З. Фрейд, А. Вейн, Н. Яхно та інші).

У 1966 році Вальтер Шульте ввів в психіатричну практику лікування депресій депривацією сну. Ним було показано, що депривація покращує стан у хворих з психогенними і органічними депресіями. В подальшому і інші науковці відмічали її виражений ефект при депресивних розладах. Відомо, що у хворих з депресивними станами зустрічаються різні порушення сну в 83-99%. Найкращі результати досягаються при ендогенних депресіях, де яскраво виражений меланхолійний синдром. Менш ефективна методика депривації сну при лікуванні тривожно-депресивного синдрому. Найменш чутливі до депривації сну люди похилого віку. Ефективність лікування залежить від того, на якому етапі захворювання воно проводиться. Застосування курсу обмеження в перші тижні розвитку депресії зазвичай більш ефективно, ніж на пізніх етапах. Тим не менш ця методика може успішно застосовуватися і у випадку затяжних депресій. За деякими даними депривація сну виявилася успішною у 36% страждаючих депресіями, які тривають більше року. Мова йде про тих, хто безуспішно лікувався іншими методами, і чий стан не виявив ніяких тенденцій до спонтанного завершення депресії. Порушення сну разом з іншими симптомами являються критерієм депресій.

Дослідження, проведене в медичному центрі Чикагського університету, виявило сильний вплив депривації сну на здатність людського організму засвоювати глюкозу, що може призвести навіть до цукрового діабету.

В дослідженні, проведеному в 2000 році в Каліфорнійському університеті в Сан-Дієго, використовувалася магнітно-резонансна томографія для моніторингу активності мозку людей, виконуючих прості усні навчальні вправи. Активність лобних долей досліджуваних була вища ніж у людей, що не виспались.

Відповідно з дослідженням, опублікованому в 2000 році в Британському медичному журналі, депривація сну в чомусь схожа на алкогольне сп'яніння. Люди, що не спали упродовж 17-19 годин, виконували вправи гірше тих, у яких рівень алкоголю в крові становив 0,05%.

В Книзі рекордів Гіннеса є рекорд по кількості годин, проведених людиною без сну. Взимку 1963 року він був встановлений 17-літнім школярем Ранді Гарднером, який був активним 264 години (11 діб). Після цього представники Книги рекордів заявили, що більше не будуть реєструвати спроби побити цей рекорд, так як це може представляти загрозу для здоров'я людини. Тим не менш спроби побити рекорд продовжувалися. Останній рекорд датований 2007 роком і належить британцю Тоні Райту, який зміг безперервно бути активним упродовж 275 годин.

Поряд з цим недостатньо вивчено вплив депривації сну на емоційний стан людини, на дію механізму творчого натхнення, перебіг процесів мислення тощо. Важливо, на думку авторів, порівняти результати досліджень науковців з результатами інтроспекції самого піддослідного. Це надало б можливість більш точно проаналізувати і порівняти зовнішню та внутрішню динаміку змін психофізіологічного стану під впливом депривації.

Метою статті є визначення як не-

гативної, так і позитивної дії різних методик депривації сну на психофізичний стан людини за допомогою методів системно-факторного аналізу, спостереження, інтроспекції, самоексперименту, ехоенцефалографії.

Основні результати дослідження.

Сон являється фізіологічним станом організму людини, що настає періодично і супроводжується повною або частковою втратою свідомості й ослабленням ряду фізіологічних процесів. Під час сну перебудовується мозкова діяльність, яка потрібна для переробки і консолідації інформації, що потрапила в період неспання, проведення її з короткочасної в довготривалу пам'ять. Сон потрібен для того, щоб обробляти накопичену за день інформацію, всебічно оцінити фізичний стан тіла і розробити програми дій для підтримання його параметрів у межах заданих норм. Сон можна назвати специфічним станом центральної нервової системи.

Цикли сну прийнято називати циркадними ритмами. Вони перевищують кожну добу. На висипання впливає більш кількість годин, ніж час, в який вона прокидається. Це зумовлено тим, що людський мозок під час сну послідовно перебуває в різних станах. Це так звані фази сну. У сучасній науці розрізняють дві фази сну: повільний сон і швидкий сон. Тривалість повільного сну становить 80-90 хвилин. В цей час здійснюються відновні обмінні процеси у тканинах організму, впорядковується та організовується за ступенем значущості інформація, що була отримана організмом у денний період, усувається можливість емоційного перевантаження. Швидкий сон триває 10-15 хвилин. Незважаючи на відносно велику активність фізіологічних функцій у швидкому сну, м'язи тіла в цей період бувають розслабленими, і розбудити сплячого буває значно важче. Функція фази швидкого сну, в першу чергу, пов'язана з переробкою інформації, отриманої в стані неспання, на основі якої створюється

програма поведінки в майбутньому. Нормальний нічний сон складається із 4-6 циклів.

Специфіка деяких професій, творчість, інформаційне перевантаження під час навчання та фахової підготовки, вікові проблеми, психічні розлади підкреслюють значення вивчення наслідків недосипання. В сучасній психології недосипання позначають терміном депривація сну.

Депривація – термін, що використовується в науці у широкому спектрі значень. Походить від латинського слова *deprivatio*, що появилось в пізньому Середньовіччі, спочатку в церковному обиході, згодом почало використовуватися і в різних європейських мовах. В науці даний термін почав використовуватись в першій половині ХХ ст. в рамках фізіологічних досліджень, пов'язаних з відсутністю можливості організму задовільняти ті чи інші життєві потреби.

Депривація сну – це недостаток чи цілковита відсутність потреби людини у сні. Може виникнути у разі розладів сну, свідомого вибору людини чи примусово. Проведені на людях досліді продемонстрували, що примусове скорочення сну порівняно з необхідною для даної людини нормою визиває особливі стани свідомості – зниження раціонального, волевого контролю за своїми мисленнєвими процесами, втрата критичності по відношенню до зовнішніх стимулів і навіть виникнення галюцинацій. Методика позбавлення себе сну також використовується для досягнення зміненого стану свідомості – яскраві галюцинації, підвищенні почуття можуть виникнути після двох безсонних діб (або навіть менше). Курс депривації сну також застосовується для лікування депресивних станів. Лікування проводиться тотально або частковою депривацією сну (але скоріше на практиці застосовується тотальна депривація). Іноді депривація сну може бути використана усвідомлено людиною як форма розваги, самопізнання або легальної замі-

ни наркотиків. У християнстві практика депривації сну використовується у вигляді всеношної.

В цілому можна виділити 4 етапи депривації сну. При розгляданні цих етапів встановлюється динаміка процесу обмеження у сні.

I етап – тривалість від 1 до 5 діб. Головною особливістю цього етапу є надмірна сонливість. На протязі безсонної ночі можуть виникати «критичні періоди» – стан сильної сонливості з якою важко боротися. Він зазвичай настає двічі біля 1-2 години ночі та о 4-6 годині ранку. Важливо зайнятися в цей час чимось активним, щоби не заснути, тому що ефект депривації буде втраченим. На протязі наступного дня сонливість може виникати неодноразово, але зазвичай не спостерігається така надмірна сонливість як під час «критичних періодів».

II етап – тривалість етапу від 4 до 10 днів. На цій стадії проявляється творче натхнення, агресія, замкнутість. Людина може забути елементарні речі – день тижня, місяць, плутатись у часі і т.п. Часто сильні психічні навантаження порушують логічний ланцюжок, який зв'язує минуле і теперішнє. Однак ці переживання не можна назвати негативними, адже людина може відчувати навіть легку ейфорію.

III етап – може тривати від 1 до 7 днів. До цього часу організму вдалося адаптуватися до курсу депривації сну. Цей етап характерний тим, що людина відчуває колосальний прилив енергії (тобто резервних сил організму). Але необхідно усвідомлювати, що додаткові сили проявляються лише в зв'язку з тим, що організмом використовуються його резерви. Відбувається загострення відчуттів, ейфорія, зникає стан загальмованості та дратівливості.

IV етап – спостерігається наявність значних психологічних порушень та розладів сприйняття, за яких уявні образи виникають без реальних об'єктів. Ця стадія депривації сну може закінчитись параноєю чи божевіллям.

Недостаток сну може призвести до

таких наслідків як: біль у м'язах, падіння гостроти зору, депресія, дальтонізм, надмірна сонливість на протязі дня, зменшення можливості концентрації та мислення, втрата відчуття особистості та реальності, ослаблення імунної системи, запаморочення, втрата свідомості, галюцинації, головний біль, гіперактивність, перенапруження, нетерпеливість, дратівливість, провали в пам'яті, тошнота; симптоми, що нагадують психоз, блідність, повільна реакція, неясна вимова, біль в горлі, закладений ніс, втрата чи набирання ваги; симптоми схожі на: синдром дефіциту уваги і гіперактивності, алкогольне сп'яніння; параноя, розлад кишечника, діарея, підвищення артеріального тиску, високий ризик утворення діабету.

Існує методика тотальної депривації сну, під час якої людина не спить приблизно 36-40 годин активності. Одноразова процедура викликає, як правило, короточасне покращення самопочуття при депресивному стані. Тому вона повторюється 6-8 разів. Спочатку – 2 рази в тиждень, пізніше, при покращенні стану самопочуття – 1 раз в тиждень.

Часткова депривація сну – це коли людина лягає спати в звичайний для неї час, потім її будять через три години (приблизно о 1:00). Надалі все проходить як при тотальній депривації. Часткова депривація переноситься легше, ніж тотальна. Однак, при характерних для депресії труднощах з засипанням вона не ефективна – в цьому випадку після 3 годин неповноцінного сну може виникнути відчуття розбитості.

Автори брали участь в експерименті, де була використана методика тотальної депривації сну. Суть цієї методики полягає в наступному: одну ніч людина свідомо обмежує себе у сні, вона повинна не лягати спати та продовжувати перебувати в активному стані впродовж цілого дня. Виходить, що період активності протягом одного циклу депривації складає приблизно

36-38 годин. Основою дослідження стало проведення самоспостереження (інтроспекції) у ході виконання даного експерименту.

Експериментальне дослідження проводилось протягом тижня. Дослідженням було охоплено 10 осіб віком від 17 до 25 років. Було проведено аналіз фізичного та психічного стану після застосування курсу тотальної депривації сну.

Дослідження проводилося в два етапи. На першому етапі відбувалося вивчення загального стану організму. Другий етап експерименту передбачав вивчення психічного стану та розумової працездатності.

Діагностичний етап проводився двічі на протязі тижня. Найявніші відчуття розумової втоми аналізували за допомогою інтроспекції (самоспостереження). Активність мозкових хвиль фіксувалась за допомогою ехоенцефалографії (назва медичного приладу «Нейрон-Спектр-2» до і після експерименту, що дає можливість визначити зміни, що відбулися в організмі.

В процесі застосування депривації сну проявлялися наступні ознаки:

дезорієнтація в просторі та часі, головний біль, надмірна сонливість упродовж дня, відчуття слабкості організму, почервоніння слизової оболонки очей, зменшення можливості концентрації та мислення, гіперактивність, уповільнення реакцій.

Під час проходження курсу депривації сну у певних осіб, у яких раніше були відмічені симптоми депресивних розладів, відбулося покращення загального психологічного стану.

Висновки. Депривація сну здійснює як негативні, так і позитивні впливи на психофізіологічний стан особистості. Вона використовується у психіатричній практиці для лікування депресій, а також є легальним замінником наркотиків. Депривація сну змінює стани свідомості – знижує раціональний і вольовий контроль над перебігом процесів мислення, блокує критичність й сприяє виникненню га-

люцинацій тощо. Тривала депривація сну може призвести до параної чи божевілля. Застосування сучасних методик дослідження наслідків депривації сну дозволяє визначити індивідуальні особливості ефектів біологічної терапії депресій, змін свідомості, закономірності пізнавальних процесів, розвитку

творчих здібностей. Перспективним напрямком вирішення цієї проблеми є дослідження депривації сну молодшої людини. Подальше вивчення депривації сну може висвітлити нові закономірності роботи людського мозку й діяльності психіки особистості людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. А. Борбели «Тайна сна», М: ИНФРА-М, 1989.
2. А.М. Вейн. Нарушения сна и бодрствования. // – М.: Медицина, 1974.
3. А.М. Вейн, К. Хехт. Сон человека. Физиология и патология. – М.: Медицина, 1989.
4. А.О. Наумчак. Депривація сну/ Матеріали 80-ї НМК «Наукові здобутки молоді- харчовій промисловості ХХІ сторіччя». – К.:НУХТ, 2014.
5. А.С. Батуев, Высшая нервная деятельность: Учебник для вузов. 2-е изд. Испр. и доп. / СПб.: Лань, 2002.
6. В.Н. Дружинин. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2002.
7. Д.В Ковпак, Депрессия. Диагностика и методы лечения. / Д.В. Ковпак, Л.Л. Третьяк. – Спб : Наука и техника, 2009.
8. І.В. Нікітіна. Суб'єктне самовизначення молодшої людини у період повноліття. Монографія. – К.:КНТ, 2007.
9. Л.Г. Воронин. Курс лекцій по физиологии высшей нервной деятельности. – М.: Высшая школа, 1965.
10. Л. Д. Столяренко . Основы психологии. – Ростов н/Д: Фенікс, 2002.
11. П. В. Симонов . Лекції про роботу головного мозку.- М.:ИП РАН, 1998.
12. Психофизиология: Учебник для вузов/ Под ред. Ю. И. Александрова. – СПб.:Питер, 2012.
13. Я. Буреш, О. Бурешова, Дж. Х'юстон «Методики та основні експерименти з вивчення мозку і поведінки» - М.:Вища школа, 1991.

ТКАЧЕНКО О.Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
методики початкової та
природничо-математичної освіти,
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної
освіти,
м. Суми

ЦІЛІ ОСВІТИ ТА ЦІЛІ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТІ: СПІВПАДІННЯ ТА ПРОТИРІЧЧЯ

У статті здійснений аналіз розуміння, формулювання та досягнення цілей суб'єктами освітньої діяльності. Автором зроблена спроба узагальнити та систематизувати особливості цілепокладання на різних рівнях освітньої системи. Презентовано основні пункти створеного майстер-класу «Цілі особистості в освіті».

Ключові слова: *ціль, ціль освіти, ціль особистості в освіті, цілепокладання, основи ціле покладання у системі освіти.*

В статье осуществлен анализ понимания, формулирования и достижения целей субъектами образовательной деятельности. Автором сделана попытка обобщить и систематизировать особенности целеполагания на разных уровнях образовательной системы. Представлены основные пункты созданного мастер-класса «Цели личности в образовании».

Ключевые слова: *цель, цель образования, цель личности в образовании, основы целеполагания в системе образования.*

The article deals with the analysis of goals' understanding, formulating and achieving during educational activities. The author summarizes and organizes peculiarities of goal-setting on different levels of educational system. Master class "Individual's Goals in Education and Life" was given.

Key words: *goal, aims of education, individual's goals in education, basics of goal-setting in educational system.*

Постановка проблеми. Постійні, сталі, швидкісні зміни сучасності свідчать про неперспективність розвитку освітнього простору без взаємозв'язку і включення у моделі розвитку інноваційного суспільства.

Тому важливими завданнями освіти є визначитись у співвідношеннях між застосуванням напрацювань і досвіду традиційної освіти й інноваційних досягнень. Сьогодні, педагог вже не є виключно тим, хто навчає. Викладач чи вчитель у сучасному освітньому середовищі перетворюється на партнера, який надає також консультаційно-навігаційну допомогу щодо відкритих і нагальних запитань і завдань, найголовніше щодо їх вирішення й розв'язання, й щодо тих ресурсів, які можуть бути задіяні тими, хто навчаються, самостійно.

Отже, перед освітою постає серйозне питання про взаємовідповідність цілей й основ цілепокладання усіх суб'єктів освітньої системи. Оскільки, реальні запити суспільства зазвичай випереджують відповіді освітньої системи, потрібно констатувати, що, тим не менше, освіта здатна діяти у відповідності до провідних цілей суб'єктів і прагне максимального наближення усього навчального процесу до забезпечення вирішення їхніх практичних завдань.

Саме тому, освіта має переорієнтуватися не на трансляцію необхідної суми конкретних знань, а на здатності відзнаходити необхідні знання й інструменти для рішення будь-яких питань. У цьому зв'язку, бачимо необхідним відмежувати здатність застосовувати аналоговий досвід і здатність створювати власні відповіді й інструменти розв'язання поставлених завдань, й відповідно, власний продукт.

Тому, актуальним вважаємо здійснити ґрунтовний аналіз особливостей цілей й основ цілепокладання суб'єктами освітньої діяльності на різних рівнях освітньої системи.

Аналіз актуальних досліджень. Як

нами вже зазначено, традиційна освіта переважно зорієнтована на передавання знань, напрацювання визначених вимогами умінь і навичок, і не встигає адекватно реагувати на темпи прирощення інформації у сучасному інформаційному суспільстві. Цей процес спостерігається з усіх сторін освітніх рівнів суб'єкт-суб'єктних стосунків – учитель-учень, викладач-студент, викладач-слухач курсів підвищення кваліфікації (вчитель). Наприкінці ХХ століття отримані знання стають старими швидше ніж на його початку. Якщо раніше отриманих знань спеціалісту вистачало на 10-15 років, то зараз цей термін скоротився в 3-5 разів. Це означає, що людині необхідно усе життя вчитися й постійно займатися самоосвітою. У сучасних умовах необхідно вміти самостійно оновлювати базу знань, швидко орієнтуватися в стрімкому потоці науково-технічної інформації.

Винахід персонального комп'ютера позначив вступ людства до нової цивілізації – інформаційне суспільство. У ньому – не «речовина і енергія», а «інформація і наукові знання» стають основними об'єктами і результатами діяльності людини. Інформаційне суспільство – це суспільство, в якому більшість людей, які працюють, зайняті виробництвом, зберіганням, переробкою і реалізацією інформації, особливо вищої її форми – знань [4]. На жаль, значна частина знань, які освоюють діти у загальноосвітній школі, була здобута людством 200-400 років тому. Формальна освіта недостатньо розвиває здібності, необхідні їй випускникам для того, щоб самостійно самовизначатися в такому інформаційному суспільстві, бути по-справжньому мобільними суб'єктами на ринку праці.

Подолання кризи сучасної освіти можливе завдяки інтенсивному реформуванню її відповідно до вимог часу, у процесі формування принципово нової системи загальної освіти. Особливістю сучасної системи освіти

є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. Зрозумілими тенденціями стратегічного розвитку української освіти є поступова заміна традиційного навчання інноваційним. Інноваційним навчанням, за визначенням І.М. Дичківської, є зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [2, с. 9].

Ці тенденції свідчать, що головною функцією і метою української освіти є розвиток людини, що підтверджено змістом основних освітніх документів.

Метою української державної політики щодо розвитку освіти, відповідно до Указу Президента України від 17 квітня 2002 р «Про Національну доктрину розвитку освіти» [3, с. 82] є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури, громадського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти.

Метою освіти, відповідно Закону України «Про освіту» [3, с. 62], є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікаційними фахівцями.

Метою загальної середньої освіти, відповідно Закону України «Про загальну середню освіту» [7, с. 9], є формування функціонально грамотної

особистості, прилученої до національних і загальнолюдських цінностей, формування духовності молоді.

Розуміння мети освіти у зазначених контекстах налаштовує на можливість і необхідність забезпечення суб’єктам навчання широких можливостей з боку держави щодо умов розвитку особистості та підготовки до життя через основні складові змісту освіти:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери практичної діяльності;
- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної, трудової діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, трудових, організаційних і гігієнічних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіті;
- досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу;
- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім’ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства [2, с. 9].

Повністю погоджуємося з ґрунтовним підходом і деталізацією освітніх цілей І.М. Дичківською, яка пріоритетними завданнями сучасної освіти вважає навчання навчатися, навчання працювати, навчання співіснувати, навчання жити [2, с. 10]. *Навчання навчатися, на її думку, полягає у виробленні вміння оволодівати та оперувати найрізноманітнішою інформацією. Навчання працювати має на меті формування здатності ефективно оволодівати професійними навичками, вміння знаходити вихід у найнепередбачуваніших виробничих ситуаціях,*

співпрацювати в колективі, співвідносити себе з конкретними фаховими ролями та ефективно їх виконувати. *Навчання співіснувати* полягає у розвитку таланту до налагоджування соціальних, дружніх і родинних стосунків, вихованні здатності до емпатії, персоналізованих взаємин з іншими людьми. Завданням *навчання жити* є формування в молодій людини цілісного світогляду і світосприйняття, вміння осмислено бачити особистісний сенс життя, прагнути до духовної зрілості, бути відповідальною за себе, усвідомлювати відповідальність за долю людства.

Такий інноваційний підхід переважно свідчить про співпадіння освітніх цілей з цілями особистості в освіті. Реалії ж української освіти часто свідчать про певні розходження і, навіть, протиріччя між цілями й потребами особистості в освіті й освітніми цілями у широкому й обґрунтованому вищезрозумінні.

Саме тому, **метою статті**, нами визначено теоретичне обґрунтування розуміння, формулювання та досягнення цілей суб'єктами освітньої діяльності, а також узагальнення та систематизація особливостей цілепокладання на різних рівнях освітньої системи у відповідності до критеріального ряду й виявлення спільних характеристик та певних протиріч або відмінностей.

Виклад основного матеріалу. Реалізацію мети статті доцільно розпочати з теоретичного обґрунтування розуміння цілей суб'єктами освітньої діяльності. Оскільки основним суб'єктом є людина, відповідно основою для аналізу є ціль її освітньої діяльності.

За сучасною енциклопедією з педагогіки [5, с. 657], ціль – усвідомлений образ очікуваного корисного результату, на досягнення якого направлена дія людини. Основою формування цілі людини є його предметна трудова діяльність, спрямована на перетворення оточуючого середовища.

За Великим енциклопедичним словником [1, с. 1329], ціль – ідеальне, мисленнєве передбачення результату діяльності, в якості безпосереднього мотиву, ціль спрямовує й регулює людську діяльність.

Ціль, у відповідності до інформації Вікіпедії [8], є ідеальним чи реальним предметом свідомого чи підсвідомого прагнення суб'єкта до кінцевого результату, на який навмисно направлений процес, «доведення можливості до її повного завершення».

Так чи інакше, ціль обумовлена результатом діяльності людини як суб'єкта освітньої діяльності.

Ціль сучасної освіти, як вже було зазначено вище, формування й розвиток якостей особистості, які є необхідними для неї і для суспільства задля включення у соціально значиму діяльність. Основною метою загальної середньої освіти є формування всебічно розвинутої грамотної особистості, яка здатна реалізувати творчий потенціал як в особистісних життєвих інтересах, так і в інтересах суспільства – продовження традицій, розвиток науки, культури, техніки, зміцнення історичної спадщини тощо.

Таким чином, цілі системи освіти є зрозумілими. Освіта покликана забезпечити історичну спадкоємність; збереження, поширення і розвиток національної культури; виховання патріотів держави, громадян демократичної соціальної держави, які поважають права і свободи особистості і прилучені до загальнолюдських цінностей; різнобічний і своєчасний розвиток дітей й молоді; формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості; формування цілісного світосприйняття і сучасного наукового світогляду; розвиток культури міжнетічних стосунків; систематичне оновлення усіх аспектів освіти, які відбивають зміни в сферах культури, економіки, науки, техніки, технологій тощо; безперервність освіти протягом усього життя; різноманіття типів і видів навчальних закладів; варіативність освітніх про-

грам, які забезпечують індивідуалізацію навчання; спадкоємність рівнів і ступенів навчання; розвиток дистанційного навчання; створення програм, які реалізують інформаційні технології навчання; академічну мобільність тих, хто навчається; розвиток традицій щодо роботи з обдарованими дітьми й молоддю; участь педагогів у науковій діяльності; підготовку високоосвічених людей й висококваліфікованих спеціалістів у професійній діяльності тощо.

Наскільки реальним є співпадіння цілей освіти і цілей особистості в її діяльності – є предметом і метою нашого дослідження. Співзвучним нашому розумінню є думка академіка АПН України І.А. Зязюна, про те, що смыслом і метою сучасної освіти повинна стати «людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. ...Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини».

Зрозуміло, що в загальнолюдському контексті – формула щастя є індивідуальною. Але, відкритим залишається питання, щодо основних сфер особистісної реалізації людини у відповідності до основних сфер життєдіяльності суспільства – виробничо-економічної, соціально-побутової, політичної, релігійної, естетичної та інших, які мають свій соціальний простір.

За основу критеріального ряду нами взяті основні сфери життя суспільства і життя людини. Так, *основними сферами життя суспільства*, і, відповідно, реалізації людини в ньому є – економічна, соціальна, політична, духовна.

Так, *економічна сфера* включає виробництво, розподіл, обмін і споживання матеріальних благ. Це сфера функціонування виробництва, безпосереднього втілення в життя досягнень науково-технічного прогресу, реалізації всієї сукупності виробничих

відносин людей, у тому числі відносин власності на засоби виробництва, обміну діяльністю і розподілу матеріальних благ. Економічна сфера виступає як економічний простір, в якому організовується господарське життя країни, здійснюється взаємодія всіх галузей економіки, а також міжнародне економічне співробітництво.

У цій сфері безпосередньо втілюються в життя економічна свідомість людей, їх матеріальна зацікавленість у результатах своєї виробничої діяльності, а також їхні творчі здібності.

Соціальна сфера – це сфера взаємовідносин, наявних у суспільстві соціальних груп, у тому числі класів, професійних та соціально-демографічних верств населення (молоді, осіб похилого віку та ін.), а також національних спільнот з приводу соціальних умов їх життя і діяльності. Мова йде про створення здорових умов виробничої діяльності людей, про забезпечення необхідного рівня життя всіх верств населення, про вирішення проблем охорони здоров'я, народної освіти і соціального забезпечення, про дотримання соціальної справедливості при реалізації кожного людиною свого права на працю, а також при розподілі та споживанні створюваних у суспільстві матеріальних і духовних благ, про дозвіл протиріч, що виникають з соціального розшарування суспільства, про соціальний захист відповідних верств населення. Мається на увазі регулювання всього комплексу соціально-класових та національних відносин, що стосуються умов праці, побуту, освіти та рівня життя людей.

Як видно, функціонування соціальної сфери пов'язане із задоволенням особливого кола соціальних потреб. Можливості їх задоволення зумовлені соціальним становищем людини або соціальної групи, а також характером існуючих суспільних відносин. Ступінь задоволення зазначених потреб визначає рівень і якість життя тієї чи іншої людини, сім'ї, соціальної групи і т.д. Це – узагальнюючі показники до-

сягнутого рівня добробуту людей та ефективності функціонування його соціальної сфери.

Політична сфера є простором політичної діяльності класів, інших соціальних груп, національних спільнот, політичних партій і рухів, різного роду громадських організацій. Їх діяльність відбувається на ґрунті сформованих політичних відносин і спрямована на здійснення їхніх політичних інтересів. В інтересах одних суб'єктів – зміцнення існуючої політичної влади. Інших – її усунення. Треті прагнуть до того, щоб розділити політичну владу з іншими суб'єктами. У підсумку, всі бажають в тій чи іншій формі впливати на політичні процеси у власних інтересах. Для цього кожен з діючих у політичній сфері суб'єктів, будь-то клас, політична партія, або ж окрема особистість, прагне розширити свої політичні права і свободи. Сучасні політичні процеси істотно політизують свідомість багатьох людей і підвищують їхню політичну активність. Це посилює роль і значення політичної сфери в житті суспільства.

Духовна сфера – це сфера відносин людей з приводу різного роду духовних цінностей, їх створення, розповсюдження і засвоєння всіма верствами суспільства. При цьому під духовними цінностями маються на увазі не тільки, предмети живопису, музика чи літературні твори, але також знання людей, наука, моральні норми поведінки тощо, тобто, все те, що складає духовний зміст суспільного життя або духовність суспільства.

Духовна сфера суспільного життя складається історично. Вона втілює в собі географічні, національні та інші особливості розвитку суспільства, все те, що відклало свій відбиток у душі народу, його національному характері. Духовне життя суспільства складається з повсякденного духовного спілкування людей і з таких напрямів їх діяльності, як пізнання, зокрема наукове, освіта та виховання, з проявів моралі, мистецтва, релігії. Все це ста-

новить зміст духовної сфери, розвиває духовний світ людей, їх уявлення про сенс життя в суспільстві. Це робить вирішальний вплив на формування духовних начал у їх діяльності та поведінці.

Основними сферами життя людини є сім'я: особисті взаємини, діти, родичі; *робота*: професія, навички, колеги, кар'єра; навчання: професійна освіта, саморозвиток; *хобі / дозвілля*: захоплення, інтереси, подорожі; *здоров'я*: здоровий спосіб життя, оздоровчі методики й системи; *друзі / суспільство*: близькі друзі, знайомі, сусіди, однодумці.

Абсолютно логічним нам видається те, що основні напрями цілепокладання в освіті переважно пов'язані із реалізацією особистості в основних сферах життя суспільства. Проте напрями цілепокладання щодо основних сфер життя людини залишаються децю другорядними, оскільки не мають чітко окреслених орієнтирів. Цілепокладання особистістю розуміється, як практичне осмислення своєї діяльності з точки зору формування (постановки) цілей та їх реалізації (досягнення) найбільш економічними (рентабельними) засобами, як ефективне управління тимчасовим ресурсом, обумовленим власною діяльністю.

Межі окремої статті не дозволяють нам презентувати усі результати здійсненого дослідження. Проте, тезисно нами представлені основні пункти розробленого спецкурсу, розрахованого на вчителів курсів підвищення кваліфікації, на основі якого ми проводимо майстер-клас, розрахований на широкий загал учасників «*Цілі особистості в освіті*».

- Знайомство. Введення понять «ціль», «цілепокладання», «місія», «покликання». Групова дискусія.
- Сучасні розуміння, технології та методики формування цілей. Види цілей. Демонстрація прикладів цілепокладання. Міні-лекція.
- Оцінювання основних напрямів життєдіяльності особистості. Впра-

ва «Колесо життя».

- Відпрацювання навичок цілепокладання учасниками відповідно запропонованим критеріям. Вправа.
- Особливості цілепокладання на різних освітніх рівнях – школа, університет, освіта протягом життя. Співпадіння та протиріччя. Міні-лекція.
- Дорога майстра. Авторська вправа.
- Зворотній зв'язок.

Висновки. Таким чином, у статті

зроблено спробу узагальнити та систематизувати особливості цілепокладання на різних рівнях освітньої системи, проаналізовано розуміння, формулювання та досягнення цілей суб'єктами освітньої діяльності. Результати свідчать про певні неспівпадіння освітніх цілей і особистісних цілей в освіті, які пов'язані з відсутністю чітких узгоджень основних орієнтирів реалізації особистості у сферах життя суспільства і у власних сферах життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», – СПб. : «Норинт», 1998. – 1456 с. : ил.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 352 с. (Альма-матер).
3. Книга керівника навчально-виховного закладу: Довідково-методичне видання / [упорядник В.В. Скиба, Б.М. Терещук]. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 132 с.
4. Информационное общество. Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс] : Режим доступа до матеріалів : http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720 с.
6. Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / [за заг. ред. Тесленка В.В., Горбуньової Л.М.]. – К.: ФОРУМ, 2008. – 95 с.
7. Цель. Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс] : Режим доступа до матеріалів : <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D0%B5%D0%BB%D1%8C>

УВАРОВА Ю.В.,
кандидат психологічних наук,
завідувач кафедри іноземних мов
та спеціальної мовної підготовки,
ВНЗ «Університет економіки та
права «КРОК»,
м. Київ

ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті представлений аналіз результатів емпіричного дослідження особистісних детермінант стилю управління майбутніх керівників: самооцінки, рівня самоактуалізації та особистісної зрілості. Виявлено високий рівень кореляції всіх зазначених характеристик з особливостями типів ставлення студентів до оточуючих: більш продуктивному типу ставлення відповідають вищі показники рівня самоактуалізації, особистісної зрілості та адекватно висока самооцінка.

Ключові слова: стиль керівництва, тип ставлення до оточуючих, самооцінка, самоактуалізація, особистісна зрілість, майбутні менеджери.

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования личностных детерминант стиля управления подчиненными будущих руководителей: самооценки, уровня самоактуализации и личностной зрелости. Выявлен высокий уровень корреляции указанных характеристик с особенностями типов отношения студентов к окружающим: более продуктивному типу отношения соответствуют более высокие показатели уровня самоактуализации, личностной зрелости и адекватно высокая самооценка.

Ключевые слова: стиль управления, тип отношения к окружающим, самооценка, самоактуализация, личностная зрелость, будущие менеджеры.

The article analyzes the results of empirical research of personal determinants of future executives' management style: self-esteem, self-actualization and level of personal maturity. The high level of correlation

© Уварова Ю.В., 2014

between the above mentioned characteristics and the peculiarities of types of students' attitudes towards others has been detected: more productive relationship type corresponds to higher performance level of self-actualization, personal maturity and adequately high self-esteem.

Key words: management style, types of s attitude towards others, self-esteem, self-actualization, personal maturity, future manager.

Постановка проблеми

На сучасному етапі успішність діяльності підприємства на ринку товарів та послуг визначається багатьма чинниками, зокрема вмінням керівника ефективно управляти компанією, встановлювати продуктивні стосунки з підлеглими, що в свою чергу значною мірою залежить від стилю управління, притаманного менеджеру. Правильно визначений та вдало застосований стиль керівництва дозволяє найбільш повно використовувати потенціал усіх співробітників організації. За умови, якщо керівникові притаманний ефективний стиль керівництва, в організації має місце задоволеність роботою, підвищується продуктивність праці, досягаються поставлені цілі. Саме тому проблема стилю управління, його детермінації та формування є сьогодні надзвичайно актуальною. Суттєвого значення набуває і підготовка майбутнього управлінця до спілкування зі співробітниками та підлеглими, розвиток його особистісних передумов до визначення власного стилю, що в майбутньому проявлятимуться в якості стійких стильових характеристик керівництва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Вперше поняття стилю керівництва (лідерства) було вжито прихильниками біхевіористського підходу в психології і визначалося ступенем делегування керівником своїх повноважень та типами влади, які він застосовує. На основі даного критерію були виділено авторитарний, демократичний та ліберальний стилі керівництва (К.Левін). В подальшому досліджен-

ню стилів керівництва (лідерства) присвячені роботи як зарубіжних (А.Л.Журавльов [8], А.А.Русалінова [12], Р.Х.Шакуров [13], Е.Гізеллі, Д. МакГрегор, Ф.Фідлер, Р. Блейк, М.Моутон, Р. Таненбаум, У. Шмідта [9]), так і вітчизняних вчених (А. М.Воедило [2,3], Г.А.Дмитренко [5,6], В.В.Єганов [7], І.А.Костюченко [9] тощо).

Не вирішені раніше частини загальної проблеми

Разом із тим аналіз літературних джерел свідчить, що недостатньо уваги приділяється саме аспекту підготовки студентів – майбутніх менеджерів до спілкування з підлеглими, визначенню та формуванню їхнього стилю керівництва, оскільки об'єктом досліджень зазвичай є сформовані керівники організацій.

Метою статті є визначення схильності майбутніх менеджерів до певного стилю керівництва та виявлення детермінант, що лежать в основі прояву тих чи інших стилів.

Виклад основного матеріалу.

Багатоаспектність та складність взаємодії керівника та підлеглих вимагає від управлінця постійного аналізу ситуацій спілкування та вибору тих чи інших способів та прийомів комунікативного впливу, оцінювання наслідків та результатів власних дій. Оскільки більшість робочих ситуацій визначаються значним рівнем невизначеності та диверсифікованості, то виникає питання: які чинники зумовлюють систематичний вибір керівником саме цих, а не інших способів спілкування з підлеглими? Що примушує менеджера в різних ситуаціях діяти певним чином? Які чинники лежать в основі його по-

слідовних дій та вчинків, схожих між собою?

Прибічники особистісного підходу, відповідаючи на це питання, підкреслюють провідну роль особистісних диспозицій у визначенні стилю спілкування людини, а отже і стилю професійного спілкування та стилю керівництва. Для більш повного та глибоко розуміння механізмів детермінації стилів керівництва недостатньо зосереджуватись лише на зовнішніх, поведінкових аспектах взаємодії з підлеглими. Важливо усвідомлювати складну структуру стилю керівництва, яка складається з двох взаємопов'язаних рівнів: зовнішнього, поведінкового, операційно-дійового і внутрішнього, глибинного, який включає особистісні характеристики людини і відіграє детермінуючу, визначальну роль щодо першого. Саме через розкриття внутрішнього психологічного змісту стилю керівництва можливе розуміння закономірностей та шляхів його формування та корекції.

Таким чином, необхідно враховувати базові інтегральні особистісні утворення, такі як самооцінка, яка лежить в основі Я-концепції особистості, рівень її самоактуалізації та особистісної зрілості, розвиток яких може призвести до суттєвих, не тимчасових, стійких, усвідомлюваних позитивних зрушень у поведінці та спілкуванні майбутніх управлінців.

Дане припущення покладене в основу дослідження, метою якого було виявлення у майбутніх менеджерів схильності до певного стилю керівництва та визначення особистісних детермінант стильових особливостей їхньої майбутньої управлінської діяльності.

Для реалізації поставленої мети проведене опитування, в якому брали участь студенти напряму підготовки «Менеджмент» Університету економіки та права «КРОК» загальною кількістю 96 осіб.

На першому етапі дослідження ми виявили типи ставлення майбутніх

менеджерів до оточуючих за допомогою діагностичної методики Т.Лірі «Інтерперсональна діагностика» [14]. Для дослідження особливостей інтерперсональної поведінки автор виділяє два біполярних фактора: домінування - підкорення та дружелюбність - агресивність. Максимальна оцінка за кожним вектором становить 16 балів, проте вона розділена на чотири ступеня вираження ставлення 0-4 бали - низький, 5-8 балів - помірний (характеризують адаптивну, найбільш оптимальну поведінку); 9-12 балів - високий, що проявляється в екстремальній поведінці; 13-16 балів - екстремальний ступінь, який характеризується екстремальною до патології поведінкою. На основі отриманих результатів нами були виділені чотири узагальнені типи ставлення: домінантно-дружелюбний (ДД), домінантно-агресивний (ДА), підкорено-дружелюбний (ПД), підкорено-агресивний (ПА).

В межах домінантно-дружелюбного типу ми виокремили два підтипи:

М'який - характеризується показниками за вектором «Домінантність» від 0 до 8 та позитивними показниками за вектором «Дружелюбність».

Жорсткий - притаманний студентам, які отримали більше 8 балів за вектором «Домінантність» при позитивних показниках за вектором «Дружелюбність».

Отже, з усієї сукупності виділених нами типів ставлення найбільш ефективним, таким що відповідає вимогам продуктивної, діалогічної міжособистісної взаємодії може вважатися домінантно-дружелюбний, м'який, оскільки в ньому гармонійно поєднуються вимогливість, вміння відстояти свою думку із дружелюбним ставленням, щирістю та відвертістю. Для жорсткого підтипу вказаного типу ставлення характерна орієнтація на надмірну владність, домінування, безапеляційність у поглядах та висловлюваннях, прагнення до тотального лідерства. Люди, яким притаманний підкорено-дружелюбний тип ставлення по-

Таблиця 1

Рівень самооцінки майбутніх менеджерів з різним типом ставлення до оточуючих

№	Тип ставлення до оточуючих		Рівень самооцінки, %		
			занижений	Адекватний	завищений
1.	Домінантно-дружелюбний	м'який	-	16,7	2,1
2.		жорсткий	-	5,2	20,8
3.	Домінантно-агресивний		4,2	5,2	10,4
4.	Підкорено-дружелюбний		7,3	7,3	2,0
5.	Підкорено-агресивний		12,5	4,2	2,1
	Загалом		24,0	38,6	37,4

еднують у собі риси доброзичливості та пасивності, поступливості, безініціативності, невпевненості в собі, що безперечно не можна вважати оптимальною основою для формування ефективного стилю керівництва. В основі двох інших типів ставлення (домінантно-агресивного та підкорено-агресивного) лежать неадекватні особистісні прояви, які насамперед пов'язані з недоброзичливим, агресивним, ворожим ставленням до оточуючих, нестриманістю та роздратованістю. Цей факт дає нам підстави також віднести їх до деструктивних, на базі яких можуть сформуватися непродуктивні стилі керівництва.

Кількісно типи ставлення студентів до оточуючих розподілилися таким чином: домінантно-дружелюбний (м'який)- 18,8 %, домінантно-дружелюбний (жорсткий) – 26,0%, підкорено-дружелюбний – 19,8%, домінантно-агресивний – 16,6%, підкорено-агресивний – 18,8%. Таким чином, близько 80% майбутніх менеджерів притаманні неадекватні, деструктивні прояви інтерперсональної поведінки.

На наступному етапі ми діагностували рівень самооцінки, самоактуалізації та особистісної зрілості майбутніх менеджерів та на основі отриманих даних встановлювали кореляційні зв'язки між цими характеристиками та типом ставлення студентів до оточуючих, який, на нашу думку, лежить в основі формування стилю керівництва.

В психолого-педагогічній літературі зустрічаються дослідження, при-

свячені вивченню проблеми впливу самооцінки на спілкування людини з оточуючими [1]. Вчені роблять висновки про те, що негативне ставлення до себе часто призводить до негативного ставлення до інших, що проявляється в тому числі в авторитарному стилі спілкування. Саме тому адекватна самооцінка є, на нашу думку, суттєвим чинником успішності комунікативної поведінки майбутнього менеджера по відношенню до підлеглих.

Проведене нами дослідження дозволило виявити такі результати (див. табл. 1).

Менше половини студентів (тобто 38,6 %) мають адекватну самооцінку, 37,4% - притаманна неадекватно завищена самооцінка та 24% - занижена. Таким чином значна частина студентів демонструє неадекватну самооцінку.

З таблиці також видно, що переважна більшість студентів, схильних до продуктивного типу ставлення до оточуючих, мають адекватну самооцінку (16,7%) і лише 2,1 % - неадекватно завищену. В даній групі не виявлено жодного студента з заниженою самооцінкою. Студенти, яким притаманний домінантно-дружелюбний, жорсткий тип ставлення, також не демонструють занижену самооцінку, проте 20,8 % цих студентів мають неадекватно завищену самооцінку. Майбутнім менеджерам з іншими типами ставлення притаманна як оптимальна, адекватна самооцінка, так і неоптимальна – завищена або занижена.

Таким чином, можна говорити

про існування суттєвого зв'язку між самооцінкою майбутніх управлінців та їхньою схильністю до проявів домінантності та дружелюбності у міжособистісному спілкуванні. Переважна частина студентів, які демонструють непродуктивні типи ставлення до оточуючих, схильні неадекватно оцінювати себе, що може бути причиною конфліктів та непорозумінь у ситуаціях міжособистісного, а згодом і професійного спілкування. На основі отриманих в процесі дослідження даних можна зробити висновок про те, що самооцінка людини є одним із тих особистісних утворень, які значною мірою впливають на ставлення людини до інших та її спілкування з оточуючими. Так, агресивні прояви поведінки особистості часто пов'язані із неадекватною самооцінкою, перебільшенням або зменшенням своєї цінності та значущості. В той же час люди, схильні до домінування над іншими, характеризуються переважно завищеною самооцінкою, нівелюючи при цьому цінність партнерів по спілкуванню. Тому формування адекватної самооцінки у майбутніх керівників позитивно позначиться на їх міжособистісному спілкуванні та сприятиме становленню продуктивного стилю керівництва.

Отримані дані засвідчили правильність нашого наукового пошуку і необхідність продовження дослідження у цьому напрямку.

Наступною інтегральною характеристикою, яка, на наш погляд, може визначати вибір особистістю тих чи інших способів та прийомів спілкування з оточуючими, є рівень її самоактуалізації. Процес самоактуалізації особистості слід розглядати перш за все як процес здійснення її потенційних можливостей. За А.Маслоу, "принцип самоактуалізації означає прагнення до самоздійснення, а точніше, тенденцію актуалізувати те, що міститься в якості потенцій. Цю тенденцію можна назвати прагненням людини стати все більше і більше тим, що вона є, стати всім,

чим вона здатна стати" [10]. Умовами успішної самоактуалізації особистості А.Маслоу називає усвідомлення нею власного потенціалу, сильних та слабких сторін, здібностей, бажань та прагнень; сприятливі зовнішні обставини, які б не подавляли тенденцію особистості до актуалізації, а сприяли їй; відкритість особистості новим ідеям, новому досвіду, готовність ризикувати, помилятись, відмовлятись від старих звичок.

Рівень самоактуалізації як інтегральний критерій оцінки рівня розвитку особистості може бути вимірний за допомогою модифікованого тесту РОІ І.Шострома [11], який дозволяє виявити загальний рівень самоактуалізації особистості та за окремими аспектами, а саме: шкалами орієнтації у часі та підтримки (ці шкали є базовими шкалами особистісної орієнтації), шкалами ціннісної орієнтації та гнучкості поведінки (які утворюють блок цінностей), шкалами сензитивності та спонтанності (утворюють блок почуттів), шкалами самоповаги та самоприйняття (складають блок самосприймання), шкалою, що визначає погляд на природу людини та синергійності (утворюють блок усвідомлення цілісності буття), шкалами прийняття агресії та контактності (становлять блок міжособистісної чутливості), а також шкалами пізнавальних потреб та креативності.

Серед зазначених шкал найбільш значущими для детермінації комунікативної поведінки майбутніх керівників є наступні: шкали гнучкості поведінки, сензитивності, контактності, самоприйняття, спонтанності, ціннісної орієнтації та підтримки. Саме вони обрані нами як базові для аналізу впливу рівня самоактуалізації особистості на стильові особливості управлінської діяльності.

Результати обстеження студентів свідчать, насамперед, що середній рівень їх самоактуалізації знаходиться в межах норми і складає 0,46 балів (за норму ми приймаємо коефіцієнт в діа-

Таблиця 2

Зв'язок рівня самоактуалізації особистості майбутнього керівника з фактором домінантності у його стосунках з оточуючими

Рівень самоактуалізації особистості	Домінантність		
	Домінантність більше +8	домінантність від 0 до +8	домінантність менше 0
Загальний рівень	48	51	43
Шкали:			
Орієнтація в часі	47	55	45
Підтримка	52	54	42
Ціннісні орієнтації	49	50	38
Гнучкість поведінки	48	52	45
Сензитивність	48	51	46
Спонтанність	45	48	38
Самоповага	57	57	50
Самоприйняття	48	53	49
Погляд на природу людини	42	47	40
Синергійність	47	49	38
Прийняття агресії	45	46	46
Контактність	46	50	43
Пізнавальні потреби	47	47	45
Креативність	46	49	39

пазоні 0,45-0,55 балів). Проте індивідуальні значення коливаються від 0,29 до 0,59 балів. При чому за нижньою межею знаходяться 42,3 % першокурсників, а за верхньою лише 9,6%.

Після обробки результатів методики та отримання кількісних даних ми провели їх якісний аналіз. З цією метою було розраховано середні показники загального рівня самоактуалізації і по кожній окремій шкалі та співставлено їх з притаманними студентам типами ставлення до оточуючих. Результати проведеного аналізу представлені у табл. 2 та 3.

Нами було встановлено, що вищі показники рівня самоактуалізації особистості майбутніх керівників відповідають більш ефективному типу ставлення до оточуючих. Так, середні значення коефіцієнту самоактуалізації студентів з домінантно-дружелюбним, м'яким типом ставлення становить 0,51, що є вищими, ніж у інших студентів. Найнижчі показники рівня самоактуалізації отримали студенти з підкорено-агресивним типом ставлення, отримавши в середньому коефіцієнт 0,43.

Порівняння показників самоак-

туалізації за окремими шкалами дає підставу стверджувати, що студентам з продуктивним стилем спілкування притаманний вищий рівень самоповаги та самоприйняття, високий рівень гнучкості поведінки та здатність швидко реагувати на зміну ситуації, контактність та вміння встановлювати глибокі й тісні взаємостосунки з оточуючими

Студентам, які поряд з дружелюбністю схильні проявляти надмірну домінантність та владність (домінантно-дружелюбний, жорсткий тип) притаманні нижчі показники за шкалами гнучкості поведінки, сензитивності та самоприйняття. Недостатньо розвинути у них також такі якості, як вміння проявляти свої почуття, швидко і легко вступати в контакти.

Майбутні менеджери з підкореними типами ставлення до оточуючих отримали значно нижчі показники за більшістю шкал. Так, недостатньо розвинутими у них є ті риси особистості, які визначають ціннісні орієнтації, спонтанність поведінки, контактність. За цими шкалами респонденти набрали відповідно 0,38, 0,38 та 0,43 бали. Невисокими є й показники за іншими

Таблиця 3

Зв'язок рівня самоактуалізації особистості майбутнього керівника з фактором дружелюбності у його стосунках з оточуючими

Рівень самоактуалізації особистості	Дружелюбність	
	Дружелюбність більше 0	Дружелюбність менше 0
Загальний рівень	48	43
Шкали:		
Орієнтація в часі	47	45
Підтримка	49	43
Ціннісні орієнтації	48	41
Гнучкість поведінки	50	45
Сензитивність	49	44
Спонтанність	46	42
Самоповага	55	50
Самоприйняття	50	48
Погляд на природу людини	45	39
Синергійність	46	39
Прийняття агресії	47	47
Контактність	52	41
Пізнавальні потреби	46	42
Креативність	45	39

досить значущими шкалами, зокрема за шкалою підтримки (0,42 бали, що свідчить про конформність, несаможиттєвість таких людей, про постійний пошук підтримки з боку інших) та гнучкості поведінки (0,45 балів).

Результати студентів, які схильні до агресивної поведінки є наступними. Найнижчі показники простежуються за шкалами, що входять до блоку усвідомлення цінності буття (0,39 балів). Низькими є також коефіцієнти шкал ціннісної орієнтації (0,41 бал), спонтанності (0,42 бали), контактності (0,41 бал), пізнавальних потреб (0,42 бали) та креативності (0,39 балів). Помітно вищий порівняно з іншими рівень самоповаги та самоприйняття студентів даної групи. За вказаними шкалами вони отримали відповідно 0,50 та 0,48 балів. Проте дані показники значно нижчі за аналогічні, що спостерігаються у «дружелюбних» студентів.

Отримані дані дають підставу говорити про наявність зв'язку між притаманним людині типом ставлення до оточуючих та рівнем її самоактуалізації та дозволяють стверджувати про можливість корекції непродуктивних типів ставлення через стимулювання самоактуалізації особистості.

Третій чинник, який ми обрали в якості такого, що визначає стиль керівництва майбутніх менеджерів, - особистісна зрілість. Особливості особистісної зрілості студентів ми виявляли за допомогою «Теста-опитувальника особистісної зрілості» Ю.З.Гільбуха [4], який дозволяє охарактеризувати особистісну зрілість за 5 аспектами: 1) мотивацією досягнення; 2) ставленням до свого Я (Я-концепція); 3) почуттям громадянського обов'язку; 4) життєвою установкою; 5) здатністю до психологічної близькості з іншими людьми.

Отримані дані представлені в табл.4 та дозволяють говорити про те, що загальний показник кількості студентів, яким притаманний незадовільний рівень особистісної зрілості становить 50,0%. Число студентів із задовільним рівнем особистісної зрілості сягає 38,5% від загальної кількості. І лише 11,5 % студентів притаманний високий рівень особистісної зрілості. Характерним є те, що більшість студентів (8,4%), яким притаманний високий рівень особистісної зрілості проявляють схильність до продуктивного стилю спілкування (домінантно-дружелюбний, м'який). Крім того,

Таблиця 4

Кількісний розподіл студентів за рівнями особистісної зрілості

Тип ставлення до оточуючих	Рівень особистісної зрілості, %			
	дуже високий	високий	задовільний	незадовільний
Домінантно-дружелюбний (м'який)	-	8,4	10,4	-
Домінантно-дружелюбний (жорсткий)	-	3,1	10,4	12,5
Домінантно-агресивний	-	-	5,2	14,6
Підкорено-дружелюбний	-	-	6,2	10,4
Підкорено-агресивний	-	-	6,3	12,5
Загалом	-	11,5	38,5	50,0

жоден студент, який увійшов до цієї групи, не має незадовільного рівня особистісної зрілості. Студенти з неефективними, деструктивними типами ставлення до оточуючих показують, переважно, задовільний та незадовільний рівні психологічної зрілості. Важливо, що близько 20% студентів отримала від'ємні показники загального рівня особистісної зрілості або за окремими шкалами. Таким чином, результати дослідження дозволяють простежити наступну закономірність: більш ефективному стилю міжособистісного спілкування відповідає вищий рівень особистісної зрілості майбутніх менеджерів.

Аналіз показників особистісної зрілості за окремими шкалами певним чином підтверджує загальну картину. Більш продуктивний тип ставлення до оточуючих властивий студентам з високою мотивацією досягнення, загальною спрямованістю на значущі життєві цілі, прагненням до самореалізації, самостійності, ініціативності, намаганням досягти успіху в професійному становленні, позитивною Я-концепцією та переважанні об'єктивних установок на себе, з розвинутих почуттям громадянського обов'язку та професійної відповідальності, емоційною врівноваженістю, доброзичливістю, емпатійністю, умінням встановлювати близькі стосунки з іншими людьми, з позитивною життєвою установкою.

Висновки.

Узагальнюючи результати дослідження, нам вдалося визначити особистісні детермінанти стильових особливостей спілкування майбутніх менеджерів: самооцінку, рівень самоактуалізації та особистісну зрілість. Було виявлено високий рівень кореляції всіх зазначених характеристик з особливостями типів ставлення студентів до оточуючих: більш продуктивному типу ставлення відповідають вищі показники рівня самоактуалізації та особистісної зрілості й адекватно висока самооцінка.

В той же час, дослідження детермінант стилів спілкування не повинно обмежуватися лише констатацією статистичних взаємозв'язків між інтегральними особистісними утвореннями майбутніх керівників та притаманними їм стильовими особливостями спілкування. Важливо також з'ясувати функціональні зв'язки між вказаними характеристиками та типовими операційно-дійовими компонентами спілкування студентів. Це можливо за умов реконструювання інтраперсональних механізмів регуляції спілкування та виявлення місця і ролі в їх структурі самооцінки, рівня самоактуалізації та особистісної зрілості майбутніх менеджерів. Доцільним також є дослідження інших чинників, які визначають притаманний майбутньому керівникові стиль управління (мотиваційні, когнітивні тощо). Вивченню даних аспектів будуть присвячені наступні наші дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агафонов, Ю.А. Основы смысловой теории сознания. – СПб.: Издательство Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 422 с.
2. Воедило А. М. Теоретичні і методологічні основи дослідження стилів керівництва у вітчизняній і зарубіжній психології // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т. 7, випуск 4. - Київ: Вид-во “ГНОЗИС”, 2005. – С. 68 - 74.
3. Воедило А. М. Шляхи формування ефективних стилів керівництва і підвищення педагогічної майстерності начальників навчальних прикордонних підрозділів // Збірник наукових праць. – №33. Частина II. – Хмельницький: Вид-во Національної академії ДПСУ, 2005. – С. 143 - 145.
4. Гильбух Ю.З.(ред.) Тест-опросник личностей зрелости. – К.: Научно-практический центр “Психодиагностика и дифференцированное обучение”, 1994. – 23с.
5. Дмитренко Г.А. Механизм мотивации высокопроизводительного труда в рамках системного управления трудовым коллективом/ Г.А. Дмитренко. – К.: Знание, 1991. – 148 с.
6. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу. Навчальний посібник / Г.А. Дмитренко. – К.: ІЗМН, 1996. – 184 с.
7. Єганов В. В. Чинники формування стилю державно-управлінської діяльності / В. В. Єганов // Держава та регіони. – 2006. – № 4. – С. 62–65. – (Серія “Державне управління”).
8. Журавлев А.Л. Индивидуальный стиль руководства производственным коллективом / А.Л. Журавлев, В.Ф. Рубахин, В.Г. Шорин. – М.: Экономика, 1976. – 168 с.
9. Костюченко І.А. Проблема стилю у зарубіжній та вітчизняній психологічній літературі // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Випуск 22. – К., 2013. – С. 270-285.
10. Маслоу А. Мотивация и личность: Пер. с англ. /Вступ ст. Акулиной Н. СПб: Евразия, 1999. – 478с.
11. Методы исследования межличностного восприятия: Спецпрактикум по социальной психологии // Под ред. Г.М.Андреевой, В.С.Агеева. - М., 1984. - 103 с.
12. Русалинова А.А. Некоторые характеристики руководителя как субъекта управления трудовым коллективом / А.А. Русалинова// Трудовой коллектив как субъект и объект управления. – Л., 1980. – 113 с.
13. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. –208 с.
14. Leary T. Interpersonal Diagnosis of Personality. A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation. – N.Y., 1957. – 518 p.

**3.
ПСИХОЛОГІЧНІ,
ПЕДАГОГІЧНІ ТА
ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ
СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ**

АРТЕМЕНКО І.Е.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра теорії та
технології соціальної роботи,
Інститут соціальної роботи та
управління,
Національний педагогічний
університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО АУТРИЧ-РОБОТИ

У статті розглядається проблеми підготовки менеджера соціальної роботи до аутрич-роботи. Автор розкриває зміст і принципи аутрич-роботи. Проведений аналіз дозволив виокремити необхідні для аутрич роботи менеджеру соціальної роботи знання, уміння і особистісні якості. У статті також відображено трьохрівневу систему підготовки менеджера соціальної роботи до аутрич-роботи

Ключові слова: аутрич-робота, менеджер соціальної роботи, маргіналізовані групи клієнтів, професійна компетентність менеджера соціальної роботи

В статье рассматриваются проблемы подготовки менеджера социальной работы к аутрич-работе. Автор раскрывает содержание и принципы аутрич-работы. Проведенный анализ позволил выделить необходимые для аутрич работы менеджера социальной работы знания, умения и личностные качества. В статье также отражено трехуровневую систему подготовки менеджера социальной работы в аутрич-работы

Ключевые слова: аутрич-работа, менеджер социальной работы, маргинализованные группы клиентов, профессиональная компетентность менеджера социальной работы

This paper deals with the problem of training in social work manager to outreach work. The author reveals the essence and principles of outreach work. The analysis allowed to distinguish the necessary outreach to the manager of social work knowledge, skills and personal qualities. It also shows the three-level system of training in social work manager to outreach work

Key words: outreach work, social work manager, marginalized group of clients, professional competence in social work manager

Сьогодні, в умовах кризового стану українського суспільства, коли підвищується рівень безробіття, знижується рівень життя більшості громадян України, підвищується рівень агресивності і насильства серед населення, збільшується кількість алко і наркозалежних, а також ВІЛ-інфікованих, значно зростає роль соціальної роботи як виду професійної діяльності. Відповідно підвищуються вимоги і до самого менеджера соціальної роботи як до професіонала.

Слід зазначити, що значна кількість потенційних клієнтів досить рідко звертається безпосередньо до соціальних служб (наркозалежні, «діти вулиці», ВІЛ-інфіковані, безхатченки). Менеджери соціальної роботи, лікарі, психологи, волонтери мають розуміти необхідність безпосереднього виходу на вулиці міста для пошуку і встановлення контактів з представниками уразливих груп суспільства.

Мета статті полягає в аналізі проблем професійної підготовки менеджерів соціальної роботи до аутрич роботи.

Аналіз науково-педагогічних джерел з проблем теорії і технологій менеджменту соціальної роботи (В. Андрущенко, В. Бех, М. Головатий, Г. Дмитренко, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Є. Комаров, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, І. Мигович, М. Михальченко та ін.) підтверджує актуальність обраної теми дослідження і дозволяє констатувати, що серед науковців є спільне розуміння сутності та змісту

менеджменту соціальної роботи, технологій навчання.

Звернення до сучасних соціально-педагогічних досліджень показало, що проблема підготовки майбутніх менеджерів соціальної роботи до аутрич роботи недостатньо відображена в науковій літературі й ще не була об'єктом науково-педагогічних пошуків. Слід також визначити основні проблеми які пов'язані із підготовкою таких фахівців.

Враховуючи різноманіття проблем і широкий контингент потенційних клієнтів, яким зобов'язані допомагати соціальні працівники, професійна підготовка менеджерів соціальної сфери має носити багатoproфільний характер і в її основі мають лежати кваліфікаційні вимоги, що поєднують у собі готовність надавати допомогу знедоленим як на дому так і в умовах вулиці, а також сукупність професійних компетенцій соціального працівника.

Отже, проаналізуємо зміст і завдання аутрич-роботи та зміст підготовки менеджерів до аутрич роботи.

Такий аналіз допоможе нам виявити основні проблеми професійної підготовки менеджерів соціальної роботи до аутрич роботи

Аутрич-робота (англ. outreach – зовнішній контакт) – форма просування послуг, що надаються медичними службами і громадськими організаціями, в цільове співтовариство. [5]

Аутрич-робота – це метод взаємодії з закритими групами клієнтів ззовні офісу, ззовні медичних закла-

дів. Він передбачає соціальну роботу спрямовану на надання інформації, консультацій і профілактичних засобів закритим групам клієнтів (контакт з якими через існуючі служби охорони здоров'я ускладнений) у місцях, звичних для даної цільової групи (там, де вони збираються разом, живуть й проводять час). Методи аутрич-роботи застосовують до так званих маргіналізованих груп, якими є: споживачі наркотиків, працівники комерційного сексу, безпритульні діти, особи без постійного місця проживання, делінквентні підлітки, неформальні підліткові угруповання.

Тож, менеджер соціальної роботи має бути готовим до роботи з такими маргіналізованими групами клієнтів знати і розуміти їх психологічні особливості та основні принципи аутрич-роботи.

Отже, однією з головних проблем підготовки менеджерів соціальної роботи до аутрич-роботи є їх морально-психологічна готовність до даного виду діяльності. Тобто їх особиста замотивованість. Бо саме через особисту зацікавленість приходить усвідомлення змісту і значення принципів аутрич-роботи

Принципами аутрич-роботи є:

- Розуміння потреб цільової групи і швидке реагування на них. Надання допомоги в межах аутрич-роботи має бути доречним і заснованим на реальних потребах, які визначає сама цільова група.
- «Рівний-рівному». Реалізація цього принцип пов'язана з необхідністю залучення до аутрич-роботи людей, які мають або можуть встановити тісні зв'язки з цільовою групою (досить часто це люди з цієї цільової групи які мають позитивний досвід подолання своєї залежності або їх родичі і близькі, однолітки).
- Дружнє й толерантне ставлення до представників цільової групи.
- Конфіденційність й анонімність.
- Своєчасне забезпечення цільових

груп актуальною і об'єктивною інформацією[1]

Менеджер соціальної роботи має також розуміти той обсяг роботи який йому необхідно виконувати в аутрич-роботі. Компоненти аутрич-роботи:

Надання інформаційно-освітніх матеріалів з профілактики ВІЛ-інфекцій, туберкульозу і вірусних гепатитів

Надання інформації про хвороби печінки, інфекції, що передаються статевим шляхом

- Надання інформації соціального, психологічного і правового характеру
- Попередження конфліктів із законом
- Розповсюдження презервативів і засобів індивідуального захисту (лубриканти, контрацептиви, засоби гігієни)
- Розповсюдження засобів захисту здоров'я (спиртові серветки, дезінфікуючі засоби, вітаміни, антибіотики, перев'язувальний матеріал)
- З'ясування можливості лікування і направлення клієнтів до медичних закладів, включаючи супровід їх лікування і контроль за якістю обслуговування (case management)
- Направлення клієнтів і їх близьких до соціальних служб, реабілітаційних програм, служб зайнятості, молодіжних організацій, груп взаємодопоміжки.
- Проведення соціальних, епідеміологічних, поведінкових досліджень в середовищі цільової групи
- Організація і управління роботою добровольців
- Координація і контроль діяльності аутрич-працівників шляхом докладного щоденного обговорення подій

Проаналізувавши принципи і компоненти аутрич-роботи, можна виділити певний набір якостей, знань і умінь які необхідні менеджеру соціальної роботи для ефективної взаємодії з клієнтами в умовах «вулиці».

Серед особистісних якостей які-

ми має володіти менеджер соціальної роботи для успішного здійснення аутич-роботи можна виокремити:

- Усвідомлення мотивації до заняття аутич-роботою (Необхідно щоб менеджер соціальної роботи усвідомлював навіщо він працює з даною групою клієнтів. Найчастіше до аутич-роботи залучаються або клієнти, які вже подолали зазначену проблему або їх родичі.)
- Повага до представників цільових груп. Усвідомлення того, що володіння певною інформацією не ставить аутич-працівника «вище» людей, з якими він працює; клієнти володіють цінною і корисною інформацією і багатим життєвим досвідом. Вміння поважати і цінувати цей досвід – важлива якість, яка допомагає проводити аутич-роботу
- Невимушеність й уміння бути щирим. Аутич-працівники не мають грати невластиві їм ролі, намагатись «підлаштуватись» під споживача
- Схильність до емпатії пов'язана з вмінням уважно слухати і розуміти людину, з якою аутич-працівник розмовляє
- Відкритість. Уважно і відкрито відноситись до тієї інформації, яку аутич-робітник отримує як на вулиці, так і від медичних спеціалістів, і постійно бути в курсі найбільш актуальних потреб тих людей, з якими він працює, а також намагатись знайти інформацію, яка відповідає цим потребам
- Комунікабельність. Аутич-робітник має вміти спілкуватись з клієнтами на рівних і володіти темою розмови.
- Контактність пов'язана з вмінням швидко реагувати менеджера соціальної роботи на будь яку ситуацію.
- Відчуття контролю і безпеки. Слідкувати за собою і бути обережним.
- Організаторські здібності.

Отже, до аутич-роботи можуть залучатись як фахівці без особистого

досвіду перебування в маргіналізованих групах так і клієнти, які подолали дану проблему і їх родичів.

Перевагами залучення до аутич-роботи клієнтів, які подолали дану проблему і їх родичів є:

- Знання психологічних особливостей поведінки і культури маргіналізованих груп з якими ведеться аутич-робота
- Знання про місця сбору і зв'язки
- Особистий досвід знаходження у даній групі клієнтів і досвід подолання проблеми
- Володіння мовою маргіналізованої групи у якій ведеться аутич-робота

Недоліками залучення до аутич-роботи клієнтів, які подолали дану проблему і їх родичів є:

- Відсутність професійних знань
- Можлива нестабільність у роботі
- Високий рівень вирогідності «зриву» і повернення до маргіналізованої групи.

Перевагами залучення до аутич-роботи фахівці без особистого досвіду перебування в маргіналізованих групах є:

- Наявність професійної підготовки
- Стабільність у роботі
- Взаємовідносини із закладами які надають допомогу даній групі клієнтів

Недоліками залучення до аутич-роботи фахівці без особистого досвіду перебування в маргіналізованих групах є:

- Відсутність знань про мову і культуру даної маргіналізованої групи
- Обмежений доступ до місць сбору даної групи людей
- Схильність до «ефекту вигорання»

Отже, ми бачимо, що однією з проблем підготовки фахівця до аутич-роботи є також врахування його власного життєвого досвіду і знань. Не можуть програми підготовки до аутич-роботи бути побудованими однаково для людей з власним досвідом перебування у маргіналізованих групах і без такого досвіду. Тож ці фактори мають

враховуватись при розробці програм підготовки до аутич-роботи.

Як вважають Н.Кищенко і А.Волик становлення аутич-робітника відбувається впродовж чотирьох стадій:

- 1) Неусвідомлене сприйняття інформації (аутич-працівник відчуває дискомфорт через те, що мало поінформований з фахових питань)
- 2) Набуває вміння формулювати і задавати питання (може вже визначити, яку інформацію може сприйняти клієнт)
- 3) Набуття власного досвіду, проходження тренінгів дають свій результат, аутич-працівник набуває багато знань
- 4) Знання переходять у стадію несвідомого [1].

Як ми бачимо у становленні менеджера соціальної роботи, який здійснює аутич-роботу велику роль відіграють базові знання і вміння. Тож, визначимось якими базовими знаннями менеджер соціальної роботи має володіти щоб успішно здійснювати аутич-роботу.

У А. Кадушіна виокремлено п'ять рівнів знань, які повинен використовувати менеджер соціальної роботи у процесі надання допомоги:

1. Загальні знання у сфері соціальної роботи.

- політика у сфері соціальної допомоги, соціальні служби, соціальні проблеми та інститути;- людська поведінка та соціальне оточення: розвиток особистості, соціокультурні норми і цінності, процеси життєдіяльності у суспільстві;
- методи практичної діяльності у сфері соціальної роботи: індивідуальна, групова соціальна робота, організація громади.

2. Знання із окремих галузей соціальної роботи (наприклад, соціальна робота у виправних закладах або медична соціальна робота): мета, функції, методи професійної діяльності.

3. Знання про конкретне агентство: його функції, структуру, нормативно правову регуляцію.

4. Знання про типи клієнтів, з якими працює агентство.

5.Знання про типові особливості встановлення контакту [3, с.39-79].

У 1956 році Національна Асоціація соціальних працівників США визначила базові для соціальних працівників знання, а саме:

- знання про розвиток людини та її поведінку, особливо під впливом соціального, культурного, економічного середовища;
- психологію надання та отримання допомоги;
- способи комунікації людей, вербальної і невербальної поведінки;
- групові процеси і взаємовплив групи та індивіда;
- значення соціокультурних факторів та їх вплив на індивіда, групу, громаду: релігія, духовні цінності, закони, соціальні інститути;
- психологію міжособистісних та міжгрупових відносин;
- - громаду, процеси, що мають місце у ній, способи розвитку та зміни, її соціальні служби і ресурси;
- соціальні служби: структуру, організацію, методи роботи;
- себе як особистість і ті особистісні відносини, які можуть впливати на професійну діяльність» [4 , с.78].

Враховуючи попередні підходи до визначення бази знань, а також особливості аутич-роботи менеджера соціальної роботи ми узагальнили і доповнили перелік базових знань. Таким чином для успішного здійснення менеджером соціальної роботи аутич-роботи йому необхідно оволодіти такими знаннями:

1. Загальні знання з соціології і психології, які стосуються розуміння особливостей формування і соціалізації особистості під впливом різних факторів.

2. Загальні знання у сфері соціальної роботи. Політика у сфері соціальної допомоги, соціальні служби, соціальні проблеми та інститути, форми, методи і основні технології соціальної роботи.

3. Знання із окремих галузей соціальної роботи (наприклад, аутич-робота з безпритульними дітьми): мета, функції, методи професійної діяльності.

3. Знання про конкретне агентство: його функції, структуру, нормативно-правову регуляцію.

4. Знання про типи клієнтів, з якими працює агентство.

5. Комунікативні знання, що пов'язані з особливостями встановлення і утримання контакту

6. Знання про забезпечення власної безпеки при аутич-роботі

7. Знання з менеджменту направлених на ефективну організацію аутич-роботи

Проте, професійність менеджера соціальної роботи оцінюється не тільки рівнем знань набутих в процесі навчання, «а вмінням працювати, використовуючи ці знання, вміння, навички і засоби для допомоги тим, хто потрапив у скрутну ситуацію» [2 с.120]. Таким чином, в основі професійних вмінь лежить організована система знань, проте запас теоретичних знань ще не забезпечує успіху в аутич роботі. Для ефективного здійснення аутич роботи потрібні відповідні навички. Менеджер соціальної роботи, зокрема, повинен вміти:

Встановлювати контакт з потенційним клієнтом

Цілеспрямовано і з розумінням слухати інших;

Переконувати і мотивувати потенційного клієнта до змін;

Організовувати роботу клієнта над своїми проблемами

Організовувати та координувати діяльність різних організацій і фахівців при роботі над проблемами клієнта

Спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку, використовуючи знання з теорії особистості та діагностичні методи;

Обговорювати делікатні проблеми з необхідною долею уваги та підтримки, викликаючи у клієнта довіру;

Збирати інформацію, щоб підготувати соціальну історію, оцінку, звіт;

Визначати момент призупинення терапевтичної допомоги клієнту;

Вчасно надати, за необхідності, першу медичну допомогу потенційному клієнту

Забезпечити власну безпеку при спілкуванні з маргінальними групами.

Проводити дослідження та інтерпретувати їх результати;

Бути посередником і вести переговори між конфліктуючими сторонами;

Формувати і підтримувати з колегами професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги;

Повідомляти про соціальні потреби державним організаціям, приватним, громадським або законодавчим органам, що забезпечують фінансування відповідної діяльності.

Менеджер соціальної роботи повинен також вміти просто і грамотно говорити і писати, навчати інших, уважно й доброзичливо реагувати на емоційні й кризові ситуації, служити зразком у професійних відносинах, пояснювати складні психосоціальні явища, ефективно організовувати свою роботу, вишукувати джерела й засоби для надання допомоги іншим, оцінювати власну поведінку, вести роботу в групі, вирішувати конфліктні

Тож, проведений аналіз дозволить нам виділити такі основні проблеми професійної підготовки менеджерів соціальної роботи до аутич-роботи:

проблема мотивації до аутич-роботи; проблема врахування при підготовці до аутич-роботи власного життєвого досвіду і знань майбутнього аутич-працівника; проблема підготовки фахівця до попередження «професійного вигорання» і порушення психоемоційної стабільності.

Проаналізувавши проблеми підготовки до аутич-роботи і необхідні менеджеру соціальної роботи знання, уміння і навички для здійсненн цієї діяльності можна виділити три рівні професійної компетентності: на-

уково-методологічний; професійно-практичний; особистісний.

Відповідно до яких передбачається трьохрівнева система підготовки менеджера соціальної роботи до аутрич-роботи

- когнітивний рівень навчання: повідомлення знань та їх раціональне обговорення;
- прагматичний рівень навчання: тренування методів роботи, поведінковий тренінг, відпрацювання безпечного способу діяльності;
- емоційний рівень навчання: самосвідомість, рефлексія особистого досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аутрич и консультирование. Наталья Киценко, Анатолий Волик . – [Электронный ресурс] – Электрон дан. – Информационный Интернет-портал Яндекс. – Режим доступа: www.harm-reduction.org/ru/images/stories/.../outreach_and_consult.pdf, Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. – М.: – 1999. – 184с
3. Kadushin A. The Knowledge Base of Social Work // Kahn A. Issues in American Social Work. – N.Y.: Columbia University Press, 1959. – С.39-79
4. Morales A., Sheafor B. Social Work: A profession of many faces. – Boston, 1990. – 325p
5. Национальная социологическая энциклопедия. – [Электронный ресурс] – Электрон дан. – Информационный Интернет-портал Яндекс. – Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/621/word/autrich-rabota> , Загол. з екрану. – Мова рос.

БАРАН Н.А.,
асистент, кафедра романо-
германської та славістичної
філології,
здобувач наукового ступеня
кандидата педагогічних наук,
Білоцерківський національний
аграрний університет,
м. Біла Церква

ЗНАЧУЩІСТЬ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У даній статті звертається особлива увага на формування риторичних умінь майбутніх фахівців з перекладу. Їх важливість визначена освітньо-кваліфікаційною характеристикою та професіограмою перекладача.

В данной статье особенное внимание обращено на формирование риторических умений будущих переводчиков. Их значимость очерчена образовательно-квалификационной характеристикой и профессиограммой переводчика.

This article pays particular attention to the role of the formation of rhetorical skills in linguists' training to their future careers, draws a parallel between the individual's communicative and rhetorical skills. Also it is emphasized the value of rhetorical skills for the professional type "A human – A human" in general.

Актуальність проблеми. Початок ХХІ століття поступово входить в історію нашої держави як період демократичних та економічних перетворень, відродження національної культури, традицій, духовності; як період формування гармонійно розвиненої, творчої і водночас прагматичної особистості, яка глибоко усвідомлює необхідність встановлення взаєморозуміння між людьми і прагне до економічної свободи, незалежності. Щоб реалізувати себе у сучасному мінливому, інформаційно насиченому, вимогливому світі, молодій людині недостатньо традиційних загальнопрофесійних умінь, їй потрібні ще вміння спілкуватися, володіти українською та іноземною мовами; критично мислити, вміло висловлювати власну думку, висувати особистісні цілі, працювати в колективі; у неї має бути сформована здатність впливати на власний світогляд. Успішність виконання цих завдань значною мірою зумовлюється сформованістю в молодих фахівців риторичних умінь. У професіограмі спеціалістів, основним інструментом діяльності яких є слово, вони – обов'язковий компонент.

Викладення основного матеріалу. У наш час – час кардинальних змін у національній свідомості та самосвідомості українців, коли ядром самодостатньої особистості стає її активна громадянська позиція, спостерігаємо підвищений інтерес до проблеми формування риторичної особистості. Її в теоретичному та прикладному аспектах досліджували такі вчені і педагоги-практики як Н.Д. Бабич, О.А. Баєва, Л.В. Барановська, Д.Х. Вагапова, В.М. Вандишев, Т.М. Габдурахімова, Л.М. Горобець, М.І. Гураль, Ю.М. Дишлюк, М.Г. Дячок, Г.Д. Єрушевич, Л.Г. Зубенко, Т.А. Ладиженська, Н.С. Лис, Л.А. Мацько, О.М. Мацько Я.Г. Мельник, А.К. Михальська, Л.І. Нечволод, Л.М. Паламар, Е.Я. Палихата, В.В. Паращич, С.В. Ратушняк, Г.М. Сагач, О.С. Сімакова, О.І. Тарасова, Н.Г. Чибісова та інші. Розвиток неориторики

в країнах Західної Європи пов'язаний із діяльністю Х. Перельмана (Бельгія), Р. Барта (Франція). Дослідники приділяли увагу обґрунтуванню впливу риторичної науки на формування майбутнього фахівця у системі професійної підготовки; питанням формування як мовної особистості учня, студента, становленню їхньої культури мовлення, окремим аспектам мовленнєвої діяльності, що є значимими для впливу на слухачську аудиторію. Однак проблема формування риторичних умінь, які є обов'язковою складовою професіограми майбутнього фахівця, зокрема й фахівця-словесника, фахівця з перекладу, не була об'єктом спеціального наукового інтересу. Вона потребує системного підходу на основі єдності використання методичних та змістових можливостей усіх мовних та комунікативно орієнтованих дисциплін, що викладаються у вищих навчальних закладах за відповідним напрямом підготовки.

Метою даної статті є уточнення значення риторичних умінь у професійній діяльності філологів та деяких аспектів формування риторичних умінь студентів у процесі фахового навчання у ВНЗ.

Уперше риторичні вміння як предмет дослідження виділила Т.А. Ладиженська в програмі з риторики для загальноосвітньої школи. Вона розглядала «риторичні вміння» як синонім до поняття «комунікативні вміння», співставляючи їх також із поняттями «мовленнєві вміння», «текстові вміння» та «жанрові вміння». Автор звертала увагу на багатокомпонентність та багаторівневість комунікативних умінь, пов'язуючи дане явище із складністю самої комунікації [4; 170].

У сучасній вищій освіті чітко прослідковується тенденція до особистісно зорієнтованого навчання, коли студент є не об'єктом, а суб'єктом навчального процесу. З огляду на зазначене, важливим завданням науково-педагогічних працівників є розвиток у

студентів індивідуальних творчих здібностей, які розглядатимуться як засадочний, професійно важливий компонент професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця, зокрема філолога, спеціаліста з перекладу.

З історії педагогічної та філологічної думки відомо, що формуванню риторичних умінь молоді приділялася значна увага ще з античних часів. Красномовству як мистецтву надавали великого значення в Давньому Єгипті, Індії, Китаї та інших державах. Про важливість риторичної складової в професійному портреті майбутнього фахівця свідчив той факт, що в одному з найдавніших закладів вищої освіти України - Києво-Могилянській академії викладався курс риторики, була сформована риторична школа, а слава про її випускників-просвітителів ширилася далеко за межі країни.

У сучасному світі існує багато шкіл, центрів, факультативів, кафедр, які досліджують проблеми ораторського мистецтва, риторики, еристики (мистецтва вести спір, полеміку). Всесвітньо відомими стали імена Дейла Карнегі, Поля Сопера, їхніх послідовників у різних країнах світу, які формують мовленнєву культуру політиків, бізнесменів, юристів, рекламних агентів, учителів, акторів та ін. Школи бізнесу США, Японії, країн Західної Європи велику увагу приділяють формуванню комунікативної, зокрема й ораторської культури своїх ділових кадрів. Це пов'язано з тим, що діяльність людини в умовах ринку і передбачає, і примушує майже кожного бути оратором – творцем власних думок, ідей, якому необхідно дохідливо доносити їх до оточуючих. Ораторські уміння й навички необхідні кожному, хто бере участь у суспільному житті. Сучасна ж молодь виявляє стійкий інтерес до професій, які вимагають досконалого володіння навичками спілкування та публічного переконувального мовлення. Особливо це стосується професій типу «людина – людина», зокрема й

філологічного фаху.

Знання основ риторичної науки та основних аспектів ділової риторики, практичне вправлення у публічних виступах допоможуть студенту, майбутньому фахівцеві сформувати професійно важливі якості, удосконалити мистецтво ділового спілкування. Формування справжнього професіонала, особи, яка вміє не лише творчо виконувати свою справу, але й керувати іншими, є актуальним і пріоритетним завдання цілого ряду гуманітарних наук, зокрема професійної (ділової) риторики. Ділова риторика – це розділ сучасної, оновленої риторики (неориторики) про ефективну риторичну комунікацію в умовах формування ринкової економіки. Опановуючи ділову риторику, вивчаємо й аналізуємо необхідні якості керівника нового типу, засвоюємо практичні рекомендації у сфері створення позитивного іміджу тощо. Сучасне ораторське мистецтво ділової людини передбачає володіння «чотирма К»:

- культурою мислення (самостійність, самокритичність, глибина, гнучкість, оперативність, відкритість);
- культурою мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, образність, стислість, доцільність);
- культурою поведінки (ввічливість, тактовність, коректність, точність, розкутість);
- культурою спілкування (повага до співрозмовника через вивчення інтересів, управління поведінкою слухачів, згуртування однодумців, відповідальність за мовленнєвий вчинок) [7; 26–27].

В останніх документах МОН України, дисертаційних роботах із проблем теорії та методики професійної освіти основним підходом до навчання студентів ВНЗ визнано компетентісний. Компетентністю, за визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнень та освіти, є спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність на основі системи

знань, навичок, ставлень. Вони дозволяють особистості ефективно виконувати функції, визначені стандартами галузі та професії.

Професійна діяльність набуває оптимального рівня ефективності, коли до структури компетентності випускника ВНЗ включена як дієва інтелектуально-комунікативна складова риторична компетенція, компонентами якої є спеціальні знання та розвинені риторичні уміння. Сформованість риторичної компетенції свідчить про розвиненість фахівця як риторичної особистості, яка вміло володіє засобами інформативної та переконувальної комунікації.

Узагальнюючи теоретико-практичні надбання вчених з красномовства, можемо стверджувати, що риторичні уміння є вагомим складовим комунікативних умінь. Під риторичними уміннями розуміємо:

- уміння слухати доповідача (співрозмовника);
- уміння правильно висловлюватися (із дотриманням орфоепічних, морфологічних, словотворчих, синтаксичних, стилістичних мовних норм);
- уміння опрацьовувати великі блоки інформації, аналізувати, структурувати та узагальнювати її;
- здатність мислити логічно і на цій основі чітко висловлюватися;
- любов до художньої літератури, захоплення красою висловлюваних кимось думок та власні спроби творити вдалі милозвучні висловлювання.

Важливість риторичної компетенції у структурі професійної компетентності пояснюється необхідністю виконання працівником певної сфери відповідних ролей, зумовлених метою та структурою діяльності установи, виробничого підрозділу. Виконання ролей керівника, підлеглого, заступника, колеги зумовлює потребу в майстерному володінні засобами мовного впливу на оточуючих: вміння вести конструктивну переконувальну ді-

яльність в офіційних ситуаціях, брати участь у діалозі, полілозі, виступати на зборах, нарадах, мітингах, вести переговори, писати ділові листи та складати інші документи, створювати власний позитивний імідж та імідж компанії, яку представляють.

Надзвичайно важливим є питання формування риторичних умінь майбутніх філологів у процесі фахової підготовки, оскільки філолог – це особистість, яка є взірцем мовної та мовленнєвої правильності й досконалості. Водночас актуальність їх формування визначена й освітньо-професійною характеристикою, яка є складовою галузевого стандарту з підготовки фахівців напряму «Філологія». У даному документі зазначено, що особа, яка завершить навчання за даним напрямом, зможе працювати на таких посадах щодо забезпечення комунікації та інформації: перекладач, перекладач-референт, інокореспондент, секретар-перекладач, консультант, дилер, співробітник по зв'язках із громадськістю в управлінських організаціях, виробничих, комерційних підприємствах та фірмах, в інформаційних та рекламних агентствах тощо.

Фахівець “перекладач англійської мови та літератури” може виконувати такі види професійної діяльності: освітню, виховну, організаційну, комунікативну, консультативну, профілактичну, прогностичну, методичну, науково-дослідницьку, посередницьку, управлінську.

Аналізуючи зміст ОКХ філолога, констатуємо значущість риторичних умінь для успішного виконання посадових обов'язків та ефективного виконання усіх передбачених ними видів діяльності.

Сформовані риторичні уміння разом із відповідними здібностями та професійно важливими якостями перекладача є запорукою продуктивності його професійної активності. До якостей та здібностей, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності перекладачів, належать:

- комунікативні здібності (уміння налагоджувати, установлювати контакти з людьми різного віку, статі, соціального стану і культури);
- вербальні здібності (уміння зв'язно і чітко викладати свої думки, добре поставлена мова, багатий словниковий запас);
- високий рівень організаторських здібностей;
- гарні мнемонічні здатності (гарна пам'ять);
- гнучкість розумових процесів;
- високий рівень розподілу уваги (здатність приділяти увагу декільком об'єктам одночасно);
- здатність швидко приймати рішення в умовах ситуації, що змінюється;
- здатність підносити матеріал з урахуванням особливостей кожної конкретної аудиторії;
- фізична і психічна витривалість.

За їх наявності перекладач може професійно самоактуалізуватись у таких сферах: туристичні фірми, агентства, бюро; міжнародні організації, компанії; готелі, ресторани; презентації, переговори, ділові зустрічі; музеї, галереї, виставки; освітні установи.

Усі зазначені вище посади, які може обіймати перекладач, види діяльності, в яких він бере участь, передбачають активне спілкування, обмін інформацією між людьми. А це означає, що формуванню комунікативних, зокрема риторичних умінь має бути приділена особлива увага у процесі викладання всіх навчальних курсів фахової підготовки філологів. Особливо актуальним у даному аспекті є зміст таких навчальних дисциплін як «Риторика», «Комунікативні процеси в навчанні», «Українська мова», «Ділова українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Стилістика», «Українська література», «Зарубіжна література».

З-поміж зазначених навчальних дисциплін риторика виконує роль наукового й методичного підґрунтя

для формування риторичних умінь майбутніх перекладачів у процесі викладання інших навчальних курсів. Однак ще десятиліття тому риторика в Україні викладали лише в окремих ВНЗ. Сьогодні ж вона викладається у багатьох навчальних закладах. Зокрема її вивчають не лише майбутні словесники в Києво-Могилянській академії, Національному педагогічному університеті імені Михайла Драгоманова, Національному університеті імені Тараса Шевченка, Херсонському державному університеті, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, Національному авіаційному університеті, Хмельницькому інституті регіонального управління та права, Білоцерківському національному аграрному університеті та інших. Вона належить як до нормативної, так і до варіативної складових навчальних планів з підготовки філологів-перекладачів.

Чи потрібні риторичні уміння перекладачам? Аналізуючи професіограму перекладача, бачимо, що комунікативним, вербальним та конкретно риторичним умінням відводяться перші позиції в переліку професійно важливих умінь. Це свідчить про те, що кожен майбутній перекладач, який прагне до успіху у професійній діяльності, повинен бути готовий до того, щоб з'явитися перед чисельною за складом аудиторією слухачів і говорити перед ними так, щоб усім було зрозуміло, щоб це було впливово, щоб його слухали й були вражені його професіоналізмом.

Реалізація завдань з формування риторичної особистості майбутніх фахівців є можливою, коли в освітньо-виховному середовищі ВНЗ реалізуються такі психолого-педагогічні умови: сформованість науково-педагогічних працівників як мовних особистостей, зорієнтованість змісту викладання навчальних курсів усіх циклів на розвиток комунікативно-інтелектуальних

здібностей студентів; широке використання таких методів, прийомів, засобів навчання та форм організації пізнавальної діяльності студентів, котрі мобілізують мовленнєвий та комунікативний потенціал студентів. Найважливішою з них є сформованість риторичної складової особистості викладача, оскільки він поєднує в собі ерудицію науковця, професіоналізм спеціаліста, мистецтво педагога, майстерність оратора, самодостатність особистості, самоідентичність представника певної культури та етносу [6; 74].

З огляду на вікові та психологічні особливості студентської молоді, викладач постає перед ними як особистість професійно приваблива. Це дозволяє йому використовувати дану особливість з метою впливу на студентську аудиторію. Продуктивність мовленнєво-комунікативної діяльності науково-педагогічного працівника стане його реальним досягненням за умови активного системного використання ним усіх законів риторики: концептуального, закону моделювання аудиторії, стратегічного, тактичного, мовленнєвого, системно-аналітичного та закону ефективного спілкування.

Як свідчить анкетування студентів, яке проводилося на вступних заняттях з риторики серед студентів 4 курсів факультету права та лінгвістики Білоцерківського НАУ з метою виявлення рівня сформованості риторичних умінь студентів, існує потреба в широкій риторизації (в першу чергу мається на увазі діалогізація) навчального процесу. Як зазначають самі студенти, з метою оптимізації навчання викладачам варто було б якомога

більше проблемних питань з наукової тематики виносити на обговорення зі студентами, організовувати дискусії, диспути, «круглі столи», й навіть лекційний матеріал урізноманітнювати питаннями дискусійного характеру. Це, у свою чергу, сприятиме не лише розвитку мовленнєвих та риторичних умінь студентів, а й поглиблюватиме інтерес студентської молоді до навчальної діяльності, мотивуватиме її до наукових пошуків, занять самоосвітою, а отже, й сприятиме формуванню глибоких знань, ерудиції, навичок практичної діяльності, які знадобляться їм у майбутній професійній діяльності.

Висновок. Формування риторичних умінь майбутніх перекладачів – це діяльність комунікативно-дидактичного спрямування. Підвищення риторичної культури суспільства є справою державної ваги, могутнім державотворчим фактором. Сучасний етап духовно-інтелектуального відродження українського народу робить актуальним питання підвищення риторичної культури людей, особливо тих, хто працює в системі «Людина – Людина», активно спілкується, користуючись засобами усного переконувального слова. Це слід враховувати кожному викладачеві при підготовці до занять. Йому необхідно вдало добирати методи й форми навчання, враховувати принципи навчальної діяльності, ретельно працювати над змістом кожного заняття, щоб вони були чітко орієнтовані на результат – тобто практичну значимість знань, умінь та навичок, які необхідно формувати у студентів в процесі фахової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барановська Л.В. *Навчання студентів професійного спілкування*. – Біла Церква, 2002. – 256 с.
2. Бутенко Н.Ю. *Комунікативні процеси у навчанні: Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц.* / Бутенко Н.Ю., Приходько В.М., Федоренко Н.І.; за заг. ред. Н.Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2004. – 334с.

3. Габдурахимова Т.М. *Формирование и развитие риторических умений студентов технических вузов: диссертация: 13.00.08/ 61:06-13/536.- ds Lib. net*
4. Горбеев Л.Н. Риторические умения как базовый компонент риторической компетенции учителя // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, №50/ 2008.- с.170-173.
5. Ладыженская Т.А. *Школьная риторика: Методический комментарий.*- М.: Дрофа, 1996.- с.7.
6. Лілія Барановська. Риторична складова у системі формування професійної компетентності випускника ВНЗ // *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України / Матеріали науково-практичної конференції 24-25 березня 2011 р.*- Київ: НАУ, 2011.- С. 73-74.
7. Сагач Г.М. *Ділова риторика: мистецтво риторичної комунікації. Навч. Посібник.*- К., 2003.- 255 с.

БОНДАР Т.І.,
докторант,
Черкаський національний
університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ГУМАНІСТИЧНІСТЬ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ США

У статті проаналізовано нормативно-правові засади розвитку інклюзивної освіти в США, що регламентують захист природних прав і свобод осіб, які мають особливі потреби. Схарактеризовано низку законодавчих актів, що спрямовані на розвиток інклюзивної освіти й уможливають ефективність реалізації державної політики. З'ясовано сутність гуманістичного виміру законодавчих актів США стосовно осіб з обмеженими можливостями.

Ключові слова: спеціальна освіта, інклюзивна освіта, особи з обмеженими можливостями, гуманістичність, законодавча база, права.

В статье проанализированы нормативно-правовые аспекты развития инклюзивного образования в США, которые регламентируют защиту природных прав и свобод людей с ограниченными возможностями. Представлено ряд законодательных актов, обеспечивающих развитие инклюзивного образования и эффективность реализации государственной политики. Раскрыто сущность гуманистического измерения законодательных актов США по отношению к людям с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: специальное образование, инклюзивное образование, люди с ограниченными возможностями, гуманистичность, законодательная база, права.

The article considers the legislation of special education in the USA that established the equal rights for people with disabilities. We found out that public schools were required to serve all the children with the disabilities in the mid-70s of the 20th century. Before that millions of children with disabilities were deprived of the educational services.

There were attempts of federal courts to require public schools to stop discriminating people on the basis of the disability referring to the Fourteenth Amendment to the U.S. Constitution. .Public Law 94-142 completely changed the attitude to the children with disabilities by creating educational rights to them. The U.S. humanistic policy was reinforced by two other federal laws: Section 504 of the Rehabilitation Act (Amendments of 1973) and the 1990 Americans with Disabilities Act (ADA). This legislature had a great impact on the nation, fueling interest to the matter and involving politicians, researchers to work towards improvement educational services for children with disabilities.

Key words: *inclusive education, special education, individuals with disabilities, humanistic approach, legislature, rights.*

Формулювання проблеми та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Стан розроблення законодавчої бази держави, належна фінансова підтримка соціальних програм засвідчують наявність гуманістичного ставлення країни до своїх громадян, зокрема до осіб, які мають особливі потреби. На сучасному етапі розбудови світової спільноти лідером у практиці розвитку гуманістичної держави вважають Сполучені Штати Америки, саме громадянам цієї країни наданий широкий спектр соціальних послуг. Чільне місце серед пріоритетів США посідає охорона здоров'я населення, еволюція науки, загальної та інклюзивної освіти. Доказом гуманістичності державної політики США є чіткість законодавчих актів і дієвість механізмів їх реалізації, що забезпечують соціальну справедливість, уможливають подолання дискримінації стосовно осіб з особливими потребами.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена недостатнім рівнем ефективності законодавчих актів України, що покликані захищати права людей з обмеженими можливостями. В Україні система соціальної підтримки громадян, зокрема дітей і підлітків, не гарантує конституційного права на навчання. Це спричинене неспроможністю мережі спеціальних закла-

дів в Україні надати кожній дитині медичну, педагогічну, психологічну й соціальну допомогу залежно від її особливих потреб. Для підвищення дієвості чинного законодавства України, гуманізації правової політики нашої держави в напрямі подолання дискримінації осіб з обмеженими можливостями, доцільно вивчити досвід США у сфері розбудови правової політики щодо інклюзивної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичну рефлексію проблеми законодавчої бази інклюзивної освіти США, систематизацію та узагальнення окресленого питання зrealізовано через ґрунтовне вивчення законів і постанов США, архівних документів Верховного суду США, докторських дисертацій та наукових публікацій. Ключове значення для аналізу становлення гуманістичної держави, зміни ідеології стосовно осіб з обмеженими можливостями мають нормативно-правові акти розвитку спеціальної освіти в США. Напрями розвитку законодавчої бази спеціальної освіти США з'ясовано в працях зарубіжних учених: Л. Бейкер, Е. Мартіна, Р. Мартіна, Ю. Льюїта, Д. Терман, У. Х'юарда. Серед українських науковців питання законодавчого регулювання інклюзивного навчання студіювали В. Бойко, В. Бондар, Т. Бут, Ю. Долинний, В. Засенко, А. Колупасєва, Л. Кудря-

пова. Усебічне осмислення наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема розвитку й удосконалення нормативно-правової політики стосовно інклюзивної освіти є нині вкрай актуальною та вмотивовує необхідність її подальшого опрацювання.

Мета статті полягає в з'ясуванні гуманістичної спрямованості нормативно-правової бази спеціальної освіти США. **Завдання** роботи – проаналізувати державні законопроекти, архівні документи, спеціальну літературу, що стосується розвитку законодавчої бази спеціальної освіти США, аргументувати гуманістичне ставлення державної політики США до осіб з обмеженими можливостями.

Виклад основного матеріалу. Американські дослідники висловлюють критичне ставлення щодо існування в минулому негуманістичних виявів й упередженості американської системи освіти до дітей іншої (відмінної) расової належності, культури, мовних ознак, соціального, майнового стану і статі [3, с. 26]. До 50-х років XX ст. усього лише кілька федеральних законів безпосередньо стосувалися осіб, які мають вади. На початку та в середині XVIII ст. ухвалено групу законів і передбачено гранти на створення «притулків для глухих та німих» [5], а також на розвиток освіти для незрячих [6]. Попри це втручання федерального уряду в діяльність загальноосвітніх шкіл у названий період дослідники характеризують як мінімальне. Історія розвитку спеціальної освіти тісно пов'язана з рухом за громадянські права, якісними змінами в еволюції суспільства та рішеннями суду 50-х, 60-х рр. XX ст.

Першопочатком в історії розвитку спеціальної освіти вважають справу 1954 р. Браун проти відділу освіти м. Топіки, штату Канзас. У позові засуджено сегрегацію учнів на основі расової належності. Рішення Верховного суду США вимагало рівноправного доступу до освіти всіх дітей. «Розвиток освіти – основна функція держави, штатів і місцевої адміністрації. Закони

про обов'язкову освіту й високий рівень фінансування освітніх програм підтверджують значущість освіти для демократичного суспільства» [1]. Рішення у справі Брауна спричинило масові позови до суду батьків дітей з обмеженими можливостями. Сутність звернень полягала в з'ясуванні питання про те, чи могли принципи рівного доступу дітей до освіти стосуватися дітей, які мають особливі потреби. У всіх судових справах позови обґрунтовані на засадах поправки 14 від 1868 р. Конституції США, що забороняла штатам відмовляти громадянам у справедливому правовому захисті, позбавляти громадян життя, свобод або майна без належного судового процесу.

Перші значущі спроби федерального уряду покращити початкову та середню освіту пов'язані з ухваленням законодавчих актів 1958 р. і 1965 р., що не містили жодної статті про дітей із фізичними вадами. Запуск радянського штучного супутника Землі 1957 р. пришвидшив затвердження «Закону про освіту для підвищення національної оборони» («National Defense Education Act») у 1958 р. [7]. Документ мав на меті реформування шкільної освіти в США для подолання військової загрози від Радянського Союзу. Через чотири дні після ухвалення Закону 1958 р., Президент Дуайт Ейзенхауер підписав невеликий закон («Цивільне право ЦП 85-926») [8, 9] про фінансування коледжів та університетів для підготовки кадрів, які навчатимуть розумово відсталих дітей. У 1963 р. Конгрес розширив акт цивільного права 85-926, передбачивши гранти для підготовки вчителів і науковців та окресливши більш широкий перелік вад.

Закон «Про початкову та середню загальну освіту» («The Elementary and Secondary Education Act -PL 89-10 ESEA») 1965 р. [10] називають першим важливим кроком федерального уряду на шляху субсидювання послуг «виокремленому населенню» у загальноосвітніх початкових і середніх школах. Донині закон слугує вагомим

засобом федеральної підтримки загальноосвітніх шкіл. У перший рік після набуття законом чинності не були передбачені безпосередні гранти на підтримку дітей з особливими потребами, проте на другому році діяльності Конгресу ухвалили Закон 89-313, що є фактично поправкою до Закону 89-10 та вможливило адресне фінансування спеціальної освіти через надання грантів. Діти, які навчалися в школах під юрисдикцією штату, та в закладах для осіб із вадами (нечисленна категорія), яких фінансував штат, одержали право на користування спеціальними фондами, описаними в Статті 1, для покращення умов.

У 60-х роках ХХ ст. захисники прав дітей з обмеженими можливостями наполягали на: 1) створенні єдиної служби, що могла координувати федеральні програми для покращення умов дітей з особливими потребами; 2) збільшенні спеціальних фондів для навчання учнів з обмеженими можливостями; 3) судовому визнанні права, що нарешті було отримане через суд. Досвід роботи з федеральними освітніми установами та освітніми установами штату переконав захисників прав дітей з обмеженими можливостями, що широкі федеральні програми не надавали належного фінансування. Вони лобювали створення окремої адміністративної одиниці на найвищому рівні – при Відділі освіти США. У 1966 р., керуючись розділом IV «Закону про початкову та середню загальну освіту» (1965 р.), Конгрес затвердив рішення про організацію Відділу освіти для осіб із вадами («Bureau for the Education of the Handicapped» («BEH»)). Такий крок дав змогу одержувати гранти на започаткування, розширення й покращення навчальних програм для дітей з обмеженими можливостями. Ця програма, відома як розділ IV «Про освіту для осіб з вадами», набула законодавчої сили, що дає підстави вважати її першим законом стосовно спеціальної освіти.

Насправді ж федеральне фінан-

сування для покращення послуг, що спрямовували штати та місцеві громади, не збільшилося. Протягом періоду роботи адміністрації президентів Л. Б. Джонсона та Р. М. Ніксона затверджено концепцію використання федеральної допомоги для покращення діяльності спеціальних освітніх закладів, концепцію федеральної підтримки розвитку ресурсів для штатів, наприклад, забезпечення підготовки вчителів, розроблення досліджень і програм. До ухвалення «Закону 94-142» із 1967 р. до 1975 р. Відділ освіти для осіб із вадами започаткував низку федеральних програм, покликаних підтримати осіб з особливими потребами, зокрема програми розвитку ранньої освіти, програми для дітей із вадами зору, слуху та з численними фізичними вадами, спеціальні програми для дітей з особливими освітніми потребами.

Незадоволені спробами посилити федеральне фінансування на спеціальну освіту, прихильники спеціальної освіти спрямовували 15 % від фінансування загальної освіти (розділ III «Закону про початкову та середню загальну освіту») на проекти й програми розвитку дітей з обмеженими можливостями. Після того як ця програма стала надавати лише одноразові субсидії, призупинили фінансування дітей з особливими потребами. Законодавство 1982 р. регламентувало відрахування від кожної програми для дітей без вад 10 % на надання послуг дітям з обмеженими можливостями, не вимагаючи від такої категорії дітей відповідати критеріям відбору. Професійні програми отримували 10 % фінансування згідно із «Законом про професійну освіту». Через збільшення програм і відрахувань від фінансування на загальну освіту Відділ освіти осіб із вадами запропонував систематизувати федеральні програми в єдиний «Закон про освіту осіб із вадами» («Education of the Handicapped Act»), який був ухвалений Конгресом у 1970 р [11].

Упродовж 60-х і 70-х років ХХ ст. жоден зі штатів не охоплював освітніми послугами всіх дітей з обмеженими можливостями. У багатьох штатах законодавство вповноважувало відділи освіти відмовляти дитині в наданні освітніх послуг, якщо дитину неможливо навчити (місцева адміністрація оперувала терміном «ненаучувані» («uneducable»)), або розміщувати дітей у класах, що не відповідали навчальним потребам. Наприклад, діти з нормальним інтелектуальним розвитком, але з фізичними вадами розташовувалися в класах для розумово відсталих дітей. Реагуючи на такий стан, батьки вимагали нових законів, відомих як «обов'язкові», що забезпечували б часткове фінансування і зобов'язували місцеві відділи освіти надавати спеціальну освіту дітям, які мають особливі потреби. До 1973 р. близько 45 штатів ухвалили закони про навчання дітей з обмеженими можливостями. Незважаючи на додаткове фінансування й «обов'язковість» виконання законів, загальноосвітні школи не змогли охопити всіх дітей з обмеженими фізичними можливостями. Недоліком законів вважали неточне формулювання (наприклад, «навчання дітей, які можуть отримати користь від освіти») або ігнорування законів адміністрацією штатів. Проблема недостатнього фінансування не втрачала актуальності, відділи освіти неохоче спрямовували кошти на розвиток спеціальної освіти за рахунок загальної. Безвихідна ситуація змусила батьків і прихильників спеціальної освіти звернутися до Конгресу й суду.

Стан проблеми освіти дітей з обмеженими можливостями актуалізував у 70-х рр. ХХ ст. слухання на засіданнях Конгресу. Згідно зі статистичними даними, 2,5 мільйона дітей з особливими потребами в США здобували освіту, яка не відповідала їхнім навчальним потребам, а 2 мільйони осіб зовсім не навчалися [2, с. 139]. У період із 1971 р. до 1973 р. федеральні суди окреслили чіткі вимоги до шкіл – дотримувати-

ся закону та надавати рівні права на освіту без дискримінації з огляду на фізичні вади. Така вимога була тісно пов'язана з висновком Верховного суду в справі Браун проти Відділу освіти стосовно расової дискримінації. Поправка 14 узаконювала право батьків на поінформованість стосовно можливих змін у навчальному процесі дитини, а також гарантувала, що батьки мають змогу попередньо обговорювати ці зміни з педагогічним колективом й апелювати до суду. Дві вирішальні справи слугували підґрунтям для такої постанови, а саме: справа Асоціації розумово відсталих дітей штату Пенсильванії проти штату Пенсильванії та справа Мілза проти Відділу освіти. У справі 1971 р. Асоціація розумово відсталих дітей штату Пенсильванії подала позов проти штату Пенсильванії після ухвали закону, що вповноважував загальноосвітні школи відмовляти в наданні освітніх послуг дітям, «які не досягли розумового розвитку п'ятирічної дитини на період зарахування такої дитини до першого класу». Після судового слухання штат згодився надавати доступ до загальної освіти розумово відсталим дітям включно до 21 року на засадах рівності. Посутнім досягненням варто назвати затвердження загального стандарту відповідності, згідно з яким кожній дитині пропонували освіту, що відповідала навчальним можливостям і вимагала розміщення в менш обмеженому середовищі [13].

У 1972 р. у справі Мілза проти Відділу освіти сім дітей віком від 8 до 16 років із різним ступенем розумових і поведінкових вад подали позов на загальноосвітні школи округу Колумбія, які відмовили приймати учнів до школи або відрахували учнів зі складу через фізичні обмеження [4]. Відділ освіти визнав, що 12,340 учнів штату з фізичними обмеженнями не одержать освітніх послуг у 1971 – 1972 н. р. через неналежне фінансування. Окружний суд постановив, що, відповідно до Конституції США, відділам освіти за-

боронено відмовляти в наданні освітніх послуг дітям з обмеженими можливостями через брак коштів, тому що поправка 14 забороняє ускладнювати нелегке життя дітей з особливими потребами у зв'язку з браком коштів.

Справа Мілза (1972 р.) позначилася на розвитку й інших подій. Діти з особливими потребами одержали право на загальну освіту в тій формі, що відповідає запитам дитини, а також право на повну захищеність законом у разі можливих змін у статусі дитини з обмеженими фізичними можливостями (відрахування, відсторонення від навчання, переведення до інших класів). Діти мали право на доступ до всіх шкільних записів, право бути вислуханими, представленими адвокатом на слуханні для з'ясування відповідності таких заходів. Усі запобіжні заходи пізніше ввійшли до «Закону 94-142» [12].

До 1973 р. понад 30 подальших федеральних судових рішень були базовані на принципах справ Мілза та Асоціації, однак нові закони й судові рішення вимагали вдосконалених підходів до виконання зобов'язань, до яких штати та місцеві школи не були готові. Під час слухань Конгресу в 1975 р. констатували, що мільйони дітей з обмеженими фізичними можливостями не мали доступу до загальної освіти, 3,5 млн дітей з особливими потребами не могли здобувати освіту, що відповідає їхнім освітнім запитам, близько мільйона осіб зовсім не навчалися. Незважаючи на низку законів і спеціальних програм, у 1971 – 1972 рр. сім штатів надавали освітні послуги менше ніж 20 % від кількості дітей з обмеженими можливостями, 19 штатів – менше як одну третину, лише 17 штатів досягли рівня 50 %. Після рішення федеральних судів і судів штату зобов'язати надавати безкоштовну, належного рівня загальну освіту всім дітям, попри їхні вади, штати доєдналися до захисників спеціальної освіти, намагаючись забезпечити ухвалу федерального закону, що уможливив би стабільність федеральних субсидій на

спеціальну освіту. Як відповідь на запити громади Конгрес розробив два закони: «Закон про реабілітацію», що забороняв дискримінацію, і «Закон про освіту всіх дітей із вадами», який сприяв стабільності грантів.

У Законі «Про реабілітацію 93-112» («the Rehabilitation Act») 1973 р. (стаття 504) [17] зазначено, що одержувач фінансової допомоги (місцеві освітні установи й установи штату) повинен припинити дискримінацію осіб з обмеженими можливостями та надавати послуги на засадах рівності громадян. Оскільки стаття 504 закону не передбачала фінансування й моніторингу, місцеві освітні установи та установи штату ігнорували виконання вимог зазначеної статті протягом 20 років. Батьки мали право притягувати до відповідальності за статтею 504, проте ще в 1973 р. більшість схилилась до адміністративних заходів, керуючись «Законом 94-142».

Для фінансування освіти був ухвалений «Закон про освіту всіх дітей із вадами» 94-142 (1975 р.) [12]. Згідно з вимогами документа, усі діти з обмеженими можливостями повинні здобувати безкоштовну, адекватну до навчальних запитів освіту. Закон регулював механізм фінансування, що вможливлювало доступ дітей з особливими потребами до загальної освіти. Назва закону змінена поправками 1983 р. і 1990 р. на «Закон про освіту осіб з обмеженими можливостями» («Individuals with Disabilities Education Act-IDEA») [15].

Після створення Департаменту освіти в 1980 р. Відділ освіти для осіб із вадами реструктурували в Управління спеціальних освітніх програм («Office of Special Education Programs» («OSEP»)). Управління спеціальних освітніх програм, Адміністрація з надання реабілітаційних послуг і Національний інститут досліджень у сфері фізичних вад (нині – Національний інститут досліджень у сфері обмежених можливостей та реабілітації) об'єднано в Управління спеціальної

освіти та реабілітації, що очолює помічник секретаря Відділу освіти. Попри періодичні зміни в назвах і поправки, основні елементи положення є незмінними.

«Закон 94-142» (1975 р.) зобов'язав відділи освіти штату й місцеві відділи освіти виконувати вимоги щодо одержання фінансування, наприклад, застосування системи діагностування всіх учнів з обмеженими фізичними можливостями, оцінювання для визначення рівня захворювання та його впливу на успішність учня, проведення щорічних зборів, спрямованих на розроблення індивідуалізованих навчальних програм для кожного учня з обмеженими можливостями, виконання індивідуалізованого навчального плану в менш обмеженому середовищі. Місцева адміністрація має повноваження з ухвалення рішень щодо навчального плану, елементів індивідуалізованого навчального плану та навчальних матеріалів.

Підписаний Президентом Дж. Фордом у 1975 «Закон про освіту всіх дітей із вадами» 94-142 набув чинності 1 жовтня 1977 р. Незважаючи на майже одностайне ухвалення (із двох палат 14 голосів проти) «Закон 94-142» зазнав критики. Як стверджував президент Дж. Форд, законопроект був надто дорогий, тому заважав штатам виконувати безпосередні обов'язки, міг порушити взаємини між батьками й місцевими школами. Потрібно було пояснити адміністрації штатів, що Закон не вимагає участі в програмі. У справі Сміт проти Робінсона Верховний суд підсумував, що «Закон про освіту осіб з обмеженими можливостями» є не наказом, а керівництвом, яке містить єдину схему, розроблену Конгресом для допомоги штатам виконувати конституційні зобов'язання та надавати дітям з обмеженими можливостями доступ до загальної освіти [16].

«Закон про освіту осіб з обмеженими можливостями» затвердив формулу обрахунку обсягу фінансування

дітей з обмеженими можливостями, що зорієнтована на середній показник витрат на одного учня без вад. Закон надав право Конгресу визначити суму, яка становила в 1977 р. 5 % від середніх витрат на одного учня без вад, у 1978 р. – 10 %, у 1979 р. – 20 %, 1980 р. – 40 %. Попри розрахунки, гроші повинні надходити через процес розподілу. У випадку із «Законом 94-142» розподіл ніколи не наближався до затвердженого законом розрахунку в 40 % від середніх витрат на учня без вад. Суми, названі президентом і Конгресом, досягли найвищого показника на рівні 12 % від середніх витрат на одного учня за часів президента Дж. Картера, зазнали суттєвого зниження до 8 % у період правління Р. Рейгана та залишалися на рівні 10 % у 1996 р. У 2013 р. фінансування становило 14,9 %, у 2014 р. – 15,4 %. У перші роки чинності закону сума дорівнювала 250 мільйонам доларів, у 1995 р. цей показник сягнув більше ніж двох мільярдів доларів, у 2007 р. – 11 мільярдів 500 мільйонів доларів, у 2014 р. – 12 мільярдів доларів.

У 1990 р. ухвалено «Закон про громадян США з обмеженими можливостями» 101-336 («Americans with Disabilities Act» («ADA»)) [14], що розширив права людей з обмеженими можливостями й заборонив дискримінацію під час працевлаштування, користування громадськими місцями, транспортом і спілкування. Стаття 504 та «Закон про громадян США з обмеженими можливостями» містили більше практичних заходів і рекомендацій для батьків, ніж «Закон про освіту осіб з обмеженими можливостями» («Individuals with Disabilities Education Act»), тому ці документи вважають провідними законами для спеціальної освіти впродовж останніх років.

Висновки. Дослідження проблеми розвитку нормативно-правового регулювання спеціальної (інклюзивної) освіти США в період із 50-х до 90-х років ХХ ст. дало змогу констатувати факт гуманістичної спрямованості

правової політики США. Основні положення поправки 14 (1868 р.) Конституції США про право на судовий захист та рівні права окреслили напрям розвитку законодавчої бази спеціальної освіти й уможливили доступ дітей з особливими потребами до освіти на засадах рівності та справедливості. Зміст законодавчих актів, фінансові механізми мають гуманістичний характер, що полягає в піклуванні держави про інших людей, особливо людей з обмеженими можливостями. Аналіз нормативно-правової бази спеціальної освіти США спонукає до формулювання рекомендацій для використання зарубіжного досвіду в законодавчій системі України. Зви-

чайно, розробляючи новий правовий акт, слід уникати неадаптованого копіювання, водночас розвиток правової системи неможливий без орієнтації на норми міжнародного права, визнані більшістю держав світу. Наступний крок України на еволюційному шляху до гуманістичної держави призведе до суттєвих змін у законодавчій системі.

Перспективи вивчення проблеми. Подальші дослідження передбачають аналіз законодавчої бази, що регламентує спеціальну освіту США, починаючи з 90-х років XX ст. і до сьогодні, а також формулювання рекомендацій для системи українського законодавства у сфері інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Brown V. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954).
2. Lewit E. M. Children in Special Education / E. M. Lewit, L. S. Baker // *Special Education for Students with Disabilities*. – 1996. – Vol. 6, № 1. – P. 139-151.
3. Martin E. W. The Legislative and Litigation History of Special Education / E. W. Martin, R. Martin, D. L. Terman // *Special Education for Students with Disabilities*. – 1996. – Vol. 6, № 1. – P. 25-39.
4. Mills V. Board of Education, 348 F. Supp. 866 (1972).
5. Public Law 34-5 (2/16/1857) An Act to Establish the Columbian Institute for the Deaf and the Dumb.
6. Public Law 45-186 (3/3/1879) An Act to Promote the Education of the Blind.
7. Public Law 85-804 (1958) National Defense Education Act.
8. Public Law 85-926 (9/6/58) An act to Encourage Expansion of Teaching in the Education of Mentally Retarded Children through Grants to Institutions of Higher Learning and to State Educational Agencies.
9. Public Law 88-164 (10/31/63) Mental Retardation Facilities and Community Mental Health Centers Construction Act of 1963.
10. Public Law 89-10, 64 Stat. 1100 (1965) Elementary and Secondary Education Act.
11. Public Law 93-380 (1974) Education of the Handicapped Act.
12. Public Law 94-142 (1975) Education for All Handicapped Children Act.
13. Pennsylvania Association for Retarded Children (PARC) v. Commonwealth of Pennsylvania, 334 F. Supp. 1257 (E.D. PA 1971).
14. Public Law 101-336(1990) Americans with Disabilities Act.
15. Public Law 101-476 (1990) Individuals with Disabilities Education Act.
16. Smith v. Robinson, 468 U.S. 992 (1984).
17. U.S. Congress, Committee on Education and Labor, Select Subcommittee on Education. Hearings. 93rd Cong., 1st sess., 1973.

БОНДАРЕНКО З.П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Дніпропетровський національний
університет ім. Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Розглянуто питання діяльності органів студентського самоврядування в умовах інклюзивного навчання студентів. Проаналізовано досягнення і проблеми у цій галузі. Визначено основні інтерактивні форми, методи і прийоми організації педагогічної взаємодії студентського активу, викладачів та соціальних партнерів у розв'язанні цього питання. Досліджено волонтерський ресурс для надання допомоги студентам з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: студентське самоврядування, рада студентів, інклюзія, інклюзивне навчання, інтерактивні форми, методи, прийоми, супервізія, педагогічна взаємодія, викладачі, соціальне партнерство, студенти з особливими освітніми потребами, волонтерство.

Рассмотрены вопросы деятельности органов студенческого самоуправления в условиях инклюзивного обучения студентов. Проанализированы достижения и проблемы в этой сфере. Определены основные интерактивные формы, методы и приёмы организации педагогического взаимодействия студенческого актива, совета студентов, преподавателей, социальных партнёров в разрешении этого вопроса. Исследовано волонтерский ресурс для предоставления помощи студентам с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, совет студентов, инклюзия, инклюзивное обучение, интерактивные формы, методы, приёмы, супервизия, педагогическое взаимодействие, преподаватели, социальные партнёры, студенты с особыми образовательными потребностями, волонтерство.

The questions of the student government activities in terms of inclusive education and the education of students. Analyzed the achievements and challenges in the field. Observed that at the present stage of development of Ukrainian society noted the rising significant number of people with special needs, including youth, requires obtaining high-quality higher education. This requires the university to focus on the creation of appropriate conditions for access and maintenance of teaching students with special needs. Inclusive education is the primary and most effective form of quality education by people with special needs. But this form of learning is limited preferential coverage of persons with impaired mental and physical development is usually preschool and primary school age when there is an urgent need for its wide implementation in higher education. The basic interactive forms, methods and techniques of organizing effective teaching interaction student activists, council of students, teachers and social partners in addressing this issue. Are investigated volunteer resource to assist students with special educational needs.

Key words: *student's self-government, council of students, inklyuziya, inclusive training and education, interactive forms, methods, receptions, superviziya, pedagogical interaction, teachers, social partnership, students with special educational needs, volunteering.*

Постановка проблеми. Відомо, що студенти завжди були і залишаються носіями, провідниками нових поглядів, світогляду, стилю життя й поведінки, дієздатною силою соціальних змін у суспільстві. Зважаючи на це, одним із основних завдань сучасної молодіжної політики є удосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, сприяння професійній і соціальній зрілості студентської молоді, включаючи можливості організаційно-виховної роботи з цією категорією.

Погоджуємося з думкою дослідників В. Кошельника, В. Кременя, Р. Сопівника, М. Фіцули про те, що студентське самоврядування у вищих навчальних закладах є складовою демократизації вищої школи. Проблема самоврядування в закладах освіти набула своєї актуальності в кінці ХХ на початку ХХІ ст., тобто в період становлення української незалежної держави. Студентське самоврядування є важливим фактором розвитку і модернізації суспільства,

виявлення потенційних лідерів, формування у них навичок управлінської, організаторської роботи з колективом, виховання майбутньої еліти нації. Опора на ініціативу, активну життєву позицію, ціннісні орієнтації студентства є реальним показником цивілізованості суспільства, утвердження в ньому демократії [4; 5; 8 та ін.].

З метою організаційного та науково-методичного забезпечення впровадження студентського самоврядування у вищих навчальних закладах Міністерство освіти і науки України наказом від 15.11.2007 р. № 1010 затверджено „Примірне положення про студентське самоврядування у ВНЗ України” [7]. Згідно з ним „студентське самоврядування у вищому навчальному закладі є гарантованим державою правом студентів, курсантів, екстернів, асистентів-стажистів, інтернів, клінічних ординаторів (далі – Студенти) самостійно або через представницькі органи вирішувати питання, віднесені до їх повноважень”, „метою студентського самовря-

дування є створення умов для самореалізації особистості Студентів і формування у них організаторських навичок, лідерських якостей, відповідальності за результат своєї праці тощо". Значимою є теза про те, що „діяльність органів студентського самоврядування спрямована на удосконалення навчального процесу, підвищення його якості, забезпечення виховання духовності та культури Студентів, зростання у студентської молоді соціальної активності” [7].

З огляду на вищезазначене, маємо констатувати, що при усьй розгалуженості напрямів діяльності органів студентського самоврядування, тісній співпраці з науково-педагогічними працівниками, ще недостатньо вивчені питання їх участі у супроводі інклюзивного навчання студентів з вадами та розробці відповідних соціально-педагогічних технологій щодо залучення студентів з особливими потребами до громадського життя колективу навчального закладу.

Так, на сучасному етапі розвитку українського суспільства констатується зростання значної кількості людей з особливими потребами, у тому числі молоді, яка потребує здобуття якісної вищої освіти. Це вимагає від вузу зосередження зусиль на створенні відповідних умов доступу і супроводу навчання студентів з особливими потребами. Інклюзивне навчання є основною і найбільш ефективною формою здобуття якісної освіти людьми з вадами. Але ця форма навчання обмежується переважним охопленням осіб із порушеннями психофізичного розвитку дошкільного і молодшого шкільного віку при існуючій потребі його широкого впровадження у вищій школі. Проблемою сьогодення є поступовий перехід від інтегрованої до інклюзивної освіти з усвідомленням того, що запровадження принципів інклюзії у вищу освіту вимагає докорінної перебудови навчального процесу та свідомості його учасників і розуміння того, що результати цієї роботи будуть сприяти не

лише розширенню можливостей для навчання та соціалізації студентів, але й сприятимуть розвитку суспільства в цілому.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у розкритті змісту діяльності органів студентського самоврядування вищого навчального закладу в інклюзивному освітньому просторі вищої школи.

Аналіз наукових досліджень. Питання самоврядування як учнівського, так і студентського вивчались протягом тривалого часу. Теоретичні засади учнівського самоврядування викладено у працях Б. Вульфова, Н. Крупської, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького. Питання діяльності органів студентського самоврядування, молодіжних організацій досліджували: О. Безпалько, І. Бех, Н. Заверико, І. Зверева, О. Єригін, А. Капська, І. Коляка, В. Кошельник, О. Корольчук, В. Кремень, В. Кулік, О. Невмержицька, Ю. Поліщук, М. Поночовний, В. Радул, В. Савченко, Р. Сопівник, М. Фіцула, С. Хрченко та ін.

Функціонування студентських самоврядних організацій в Україні має свої добрі традиції. Так, дослідник Р. Сопівник відзначає, що зачатки студентського самоврядування на українських теренах можна шукати в Києво-Могилянській академії, де самими студентами були засновані конгрегації. У конгрегаціях призначались студентські секретарі для спеціального обліку як пожертвувань на потреби студентів, так і видатків на благодійні трапези та інші заходи. З цих коштів збудовано для молоді “Храм студентства”, в якому у недільні дні вивчали катехизис, Святе писмо тощо. У “Храмі студентів”, самими студентами, проводились випускні вечори, розважальні та урочисті заходи [8].

Оскільки ми розглядаємо у статті також питання інклюзивної освіти, то зазначаємо, що останнім часом сутність теоретичних понять інклюзивної освіти достатньо повно викладена у працях Д. Гарнера, А. Дайсона, М. Кінг-Сірса,

Д. Леско, П. Мітслера, М. Уїлл. Зарубіжний досвід упровадження інклюзивної освіти систематизовано у працях Д. Бішопа, Х. Вулі, М. Дарсі, М. Емітейдж, Р. Зіглера, Д. Камерон, Д. Кларка, Н. Клетга, Б. Крауфа, Д. Попойнта, Д. Річлера, М. Фореста, Д. Фрайзена, Р. Хайкі. Вивченням окресленої проблеми на пострадянському науковому просторі чимало приділяють увагу такі вчені, як: В. Ардзінба, Т. Бут, А. Валицька, Є. Казакова, С. Колосов, А. Колупаєва, Л. Кошелева, С. Лебедева, І. Ломакова, М. Малофеев, В. Ткачук, М. Чайковський, В. Церклевич, І. Цимбалюк, Л. Шіпіцина, О. Ярська-Смірнова та ін. Сучасні дослідники вважають, що проблема інклюзії розглядається згідно ідей суспільного блага і соціальної рівності.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих результатів. Безумовно, що у розбудові інклюзивного освітнього простору беруть участь усі учасники навчально-виховного процесу, включаючи викладачів і студентів. Зазначимо, що студентство сьогодні – особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Історично ця соціально-професійна категорія склалася з часом виникнення університетів у період XII–XIII століть. До кола перших європейських університетів належить Болонський університет в Італії (1158 рік заснування), Кембриджський у Великій Британії (1209 рік) і Сорбонський у Франції (1253 рік). *Студент* (лат. *studens*, родовий відмінок *studentis* – старанно працюючий; той, хто займається), учень вищого, а в деяких країнах і середнього спеціального навчального закладу. У далекому минулому студентами називали будь-кого, хто займався процесом пізнання. І лише з початком створення перших європейських університетів термін “студент” увійшов у практику мовлення на означення тих, хто навчається (спочатку і тих, хто навчає). А вже після введення вчених звань для викладачів (магістр і професор) – лише тих,

хто навчається. До сучасного студентства належать ті, які послідовно оволодівають педагогічними компетенціями.

Нині спостерігаємо особливу діяльність органів студентського самоврядування у проведенні заходів із формування та підвищення інклюзивної компетентності членів педагогічного колективу, надання послуг студентам з особливими освітніми потребами та організацію взаємодії студентських колективів, закладів освіти із соціальною інфраструктурою. Зазначимо, що підвищення інклюзивної компетентності студентів здійснюється шляхом організації й проведення навчальних семінарів з тематики інклюзивного навчання, тренінгів, круглих столів, які демонструють шляхи професійного зростання і надають можливість визначити подальші завдання особистої і командної діяльності [2, с. 133].

З огляду на досліджувану проблему розглянемо трактування понять інклюзії, інклюзивного підходу до навчання. Інклюзія (англ. *inclusion* – включення) – процес забезпечення та збільшення ступеня участі індивідів у суспільному житті, насамперед тих, які мають певні труднощі в психофізичному та соціальному розвитку. Він передбачає розробку й застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному та суспільному житті. Термін *інклюзія* має відмінності від термінів *інтеграція* та *сегрегація*. При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату. Інклюзія – це процес реального включення осіб з інвалідністю в активне громадське життя, однаковою мірою необхідний для всіх членів суспільства. Умови рівних можливостей можна досягти лише в тому суспільстві, де інвалідність розглядається через не тільки біологічну, але й соціальну концепцію, де відсутня дискримінація інвалідів словами і діями здорових людей. Суттєву різницю між біологічною та соціальною концепціями суспільство усвідомить лише

тоді, коли буде володіти доступною і повною інформацією про інвалідів. Не хвороба створює обмеження діяльності, а умови життя, які може запропонувати суспільство людям з обмеженими можливостями [3, с. 54].

Сучасні дослідники О. Безпалько, В. Гладуш стверджують, що *інклюзивний підхід* у системі освіти, полягає в тому, що загальноосвітні заклади різного типу мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. Серед них діти з проблемами у розвитку, діти мігрантів, діти, які належать до мовних чи етнічних меншин тощо [1, с. 15; 3, с. 54].

Дослідники стверджують, що одним із найбільш поширених видів *інклюзії* є інклюзивна освіта для дітей з інвалідністю. За рівнями включення дитини в освітній процес виокремлюють такі види інклюзії: *повна* (рекомендована дітям, які за рівнем психофізичного розвитку відповідають віковій нормі та психологічно готові до спільного навчання зі здоровими однолітками за індивідуальними програмами); *комбінована* (можлива для дітей, у яких психофізичний розвиток наближений до вікової норми, але їхнє навчання в умовах масового закладу обов'язково має супроводжуватися корекційною допомогою відповідних фахівців, зокрема вчителя-дефектолога, соціального педагога, психолога, логопеда); *часткова* (припускає включення дитини в освітній процес у режимі неповного тижня, коли вона засвоює навчальний матеріал у ході індивідуальних занять, але відвідує уроки образотворчого мистецтва, праці, музики, бере участь у виховних заходах); *тимчасова* (дитина включається в колектив однолітків в освітньому закладі короткочасно під час навчання та під час святкових виховних заходів) [Там само].

З досвіду організації виховної роботи у вищій школі для надання необхідної допомоги у навчанні й соціалізації студентам з особливими освітніми по-

требами рада студентів, Центр соціальних ініціатив і волонтерства Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара [5, с. 227–238] разом із викладачами сформували команду волонтерів, до якої включені найбільш підготовлені і активні студенти, у тому числі і студенти з інвалідністю. З цієї метою на початку навчального року вивчалися індивідуальні характеристики студентів з особливими потребами, а також завдяки психодіагностичному інструментарію досліджувалися потреби студентів означеної категорії в соціальних і освітніх послугах під час їх адаптації до навчання у вузі.

З урахуванням індивідуальних характеристик студентів з особливими потребами було сплановано комплекс педагогічних заходів, у тому числі: *супервізію* (наставництво, кураторство) не лише з числа викладачів, а й із старшокурсників, залучення до співпраці на добровільних засадах студентів, які є активними, до різного роду допомоги, – написання конспектів лекцій, спільного виконання навчальних модульних завдань, підготовки до заліків й іспитів тощо. У цій справі докладають зусиль не лише студенти-волонтери, а й представники органів студентського самоврядування, вчасно подбавши про достатню допомогу студентам з особливими освітніми потребами. А також принагідно можна використати ресурс соціально-психологічної служби ВНЗ: розробити комплекс тренінгів зі студентами з особливими освітніми потребами для їх успішної адаптації до навчальної діяльності, особливо, на першому році навчання, адаптації до повноцінного життя у студентській групі тощо. На нашу думку, співпраця студентів-волонтерів, представників органів студентського самоврядування, з психологами соціально-психологічної служби і студентами, які потребують активної допомоги, спрямована на створення позитивного психологічного мікроклімату, відповідних умов самовиховання особистості, адекватного мікросередовища в академічній групі,

соціальну інтеграцію студентів, які мають у цьому потребу.

Безумовно, створення єдиного студентського центру з надання інклюзивних послуг та підготовки студентів з особливими освітніми потребами до майбутньої професійної діяльності, самовизначення і самовдосконалення, а також до створення власного сімейного оточення, може стати реальним завданням органів студентського самоврядування. Це може бути створена єдина система кваліфікованого педагогічного й волонтерського супроводу навчання і виховання студентів з інвалідністю, робота з ким вимагає не лише високого рівня емпатії, милосердя та доброчинності, а й професіоналізму, творчості, позитивного мислення.

Під час здійснення педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі вищої школи ми виходимо з розуміння того, що рамки діяльності не обмежуються лише навчальним закладом, а й поширюються на соціальну інфраструктуру багатьох соціальних інститутів, зокрема родину, вулицю та мікрорайон. Завданням цієї роботи є організація радою студентів допомоги молоді з інвалідністю у формуванні навичок та умінь самопізнання, засвоєння норм соціальної поведінки, гармонізації внутрішнього світу, побудови загальноприйнятого стилю спілкування з оточенням тощо. З цією метою використовуються різні інтерактивні методи і прийоми навчання, інноваційні соціально-педагогічні технології.

Отже, участь викладачів і студентів у науковій розробці проблем інклюзивного навчання студентської молоді з особливими потребами є необхідною і обов'язковою умовою підвищення інклюзивної компетентності й ефективності педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі. Підкреслимо, що пріоритетними напрямами діяльності педагогічного колективу вищої школи є: формування інклюзивної компетентності членів колективу, зосередження зусиль на популяризації волонтерського руху, активності ор-

ганів студентського самоврядування у наданні соціальних послуг студентам з особливими потребами, встановлення партнерської взаємодії з батьками, місцевою соціальною інфраструктурою, благодійними та молодіжними громадськими організаціями у досягненні оптимального рівня їх соціального становлення, а також удосконалення технологій соціально-педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі.

З досвіду видно, що цьому сприяє успішне соціальне партнерство з Дніпропетровською обласною благодійною організацією "Ангел дитинства" у справі просування ідеї організації волонтерської роботи у сфері інклюзивної освіти у Дніпропетровському регіоні, здійснення соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами згідно постанови Кабінету Міністрів України від 15.08.2011р. "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" [6]. Співробітництво з благодійною організацією сприяє виконанню важливих завдань, набуттю студентами практичних навичок і знань з інклюзії, оволодінню методами професійного самовизначення.

Висновки, рекомендації, перспективи подальших досліджень. Щодо питань визначення ролі студентського самоврядування в організації інклюзивного освітнього простору вищого навчального закладу зазначаємо, що через систему органів самоврядування, студенти активно взаємодіють з широким колом людей, які включені до навчально-виховної діяльності закладу, знайомляться із особливостями та закономірностями функціонування і розвитку соціальних інститутів, що, в свою чергу, сприяє процесу їх соціалізації, підвищенню рівня загальнокультурної культури; беручи участь у різних напрямах діяльності органів студентського самоврядування, молодь засвоює надбання української культури й просвіти, глибше вивчає мову, історію, набуває фахових та управлінсько-організаційних компетенцій, просуваючи

ідею інклюзивного навчання студентів та їх активного залучення до громадської діяльності. Безумовно, що такий напрям діяльності органів студентського самоврядування є новим, інноваційним, сприяє підготовці конкурентоспроможного фахівця відповідно до сучасних вимог. Отже, студентське самоврядування – це винятково ефективна і демократична форма виховання і самовиховання майбутніх фахівців, активних громадян українського суспільства, толерантних і доброзичливих, не байдужих до проблем тих, хто поруч.

Реальна практика ВНЗ щодо впровадження інклюзивного навчання

зобов'язує педагогічний колектив, у складі якого і члени ради студентів, постійно вдосконалювати нові технології, методи соціально-педагогічної роботи, впроваджувати їх у навчально-виховний процес у співпраці з багатьма колективами закладів освіти інклюзивного спрямування. Тому кожен студент і викладач, незалежно від профілю діяльності, має долучатися до справи впровадження інклюзивного навчання у систему освіти. Подальшим дослідженням може бути питання залучення студентів з інвалідністю до здійснення громадської роботи у соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гладуш В. А. К вопросу готовности педагогов к инклюзивному образованию в Украине / В. А. Гладуш // Материали региональной научно-практ. конф. „Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья” (20.12.2012) – Белгород : ИПЦ „Политерра”, 2012. – С. 14–16.
2. Інвалідність та суспільство: навч. видання / Заг. ред. Л. Байда, О. Красюкова – Енс, С. Буров, В. Азін, Я. Грибальський, Ю. Найда. – К. : [Б. в.]. – 2011. – 187 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
4. Кошельник В.В. Організація виховної роботи зі студентами у вищому навчальному закладі. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://conf.vntu.edu.ua/humted/2010/txt/Koshelnik.php>
5. Менеджмент волонтерських груп від А до Я: навч.-метод. посібник / За ред. Т.Л. Лях; авт.- кол. З.П. Бондаренко, Т.В. Журавель, Т.Л. Лях та ін. – К. : Версо-04, 2012. – 288 с.
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08. 2011 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://zakon. rada.gov.ua>
7. Про затвердження Примірного положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах України Наказ МОН № 1010 від 15.11.07 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://www.uazakon.com/document/spart32/inx32261.htm>.
8. Сопівник Р.В. Студентське самоврядування як форма виховання лідерських якостей студентів. [Електронний ресурс] – Режим доступу http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/domtp/2012_2/Sopivnik.pdf

ВАСИЛЕЦЬ Т.С.,
викладач, аспірант, Інститут
міжнародних відносин,
Національний авіаційний
університет,
м Київ

НОРМАТИВНО ПРАВОВА БАЗА ЩОДО ФОРМУВАННЯ МІЖНАРОДНОЇ КАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається нормативно правова база щодо формування міжнародної академічної мобільності студентів у вищих навчальних закладів України.

Ключові слова: глобалізація, освіта, вища освіта, університет, міжнародний освітній простір, Болонський процес, міжнародна академічна мобільність, інтернаціоналізація освіти, нормативно-правовий акт.

В статье рассматривается нормативно правовая база формирования международной академической мобильности студентов в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: глобализация, образования, высшее образование, университет, международное образовательное пространство, Болонский процесс, международная академическая мобильность, интернационализация образования, нормативно правовой акт.

The article is dedicated to the investigation of the normative standards concerning the student international academic mobility in higher institutions.

Key words: globalization, education, higher education, university, international education area, Bologna process, international academic mobility, internalization of education, normative legal act.

Постановка проблеми. Тенденції до глобалізації суспільного розвитку формують нову еру взаємодії між націями, народами і державами. Глобалізація значно розширює культурно-інформаційні контакти між народами і державами, впливає на суспільні інституції, ринок праці, торгівлю, виробництво, управління, політичні утворення і інші процеси. Найвпливовішими чинниками розвитку стають інформація, наука і освіта.

Глобалізація освіти – одна з фундаментальних тенденцій розвитку освіти, яка відображає формування єдиного соціального інформаційного й освітнього простору в масштабах усієї планети, зокрема, через діяльність засобів масової інформації [1]. Глобалізація веде до якості вищої освіти – до «космополітичного університету» і сприяє стандартизації навчання. Університет має зовсім нові функції: організація і проведення спільних міжнародних фундаментальних наукових досліджень; забезпечує потребу у висококваліфікованих кадрах; призводить до розвитку загальної освіти.

Мета статті – провести аналіз нормативно правової бази щодо формування академічної мобільності студентів.

Виклад основного матеріалу. Екс - міністр освіти і науки академії НАНУ В. Кремень пов'язує глобалізацію освіти із вступом людства на перетині тисячоліть до нового типу цивілізації, опанування нового способу мислення й різновидом прогресу. Розглядаючи питання формування освітньої політики України в контексті вимог ХХІ століття, В. Кремень наголошує, що освіта – це складна, багаторівнева система, яка розвивається, видозмінюється під впливом часових, соціальних і багатьох інших чинників [2]. На думку В. Кременя, тільки країна, спроможна в умовах глобалізованого світу примножити свою ін-

телектуальну власність, сферу знань, як субстанцію виробництва, зможе претендувати на гідне місце у світовій спільноті, бути конкурентоспроможною.

Вже в перші роки незалежності були спроби сформулювати шляхи до міжнародного співробітництва. У документі з питань освіти – Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») постановлено завдання розширити практику обміну студентів з провідними зарубіжними вищими навчальними закладами; забезпечити міжнародне визнання дипломів; забезпечити процес інтеграції України у світовий науковий простір з метою прилучення до досягнень зарубіжної освіти, науки, технологій, культури, залучення іноземних інвестицій для розвитку вітчизняної освіти і науки, взаємної підготовки і перепідготовки фахівців; гуманізація міжнародних відносин, утвердження етичних норм міждержавного спілкування, діалогу націй і культур; впровадження спеціалізованих, наукових і молодіжних обмінів; впровадження довготермінової програми співробітництва в галузі освіти, вироблення механізмів входження до освітніх програм ЮНЕСКО, інших міжнародних організацій, фондів, а також створення із зарубіжними країнами спільних центрів освіти, укладання угод щодо нострифікації документів про освіту й кваліфікацію спеціалістів [3].

Відповідно до закону України про освіту, метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами.

Указом Президента України від 4 липня 2005 року № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» визначено низьку заходів, спрямованих на реалізацію в Україні положень Болонської декларації, зокрема, з розробленням та затвердженням нових галузевих стандартів вищої освіти [4]. Одним із наймасштабніших проєктів прагнення демократизації освіти став Болонський процес (від назви університету в італійському місті Болонья, де започатковано ініціативи створення єдиного освітнього простору). Попередницею започаткування Болонського процесу була Європейська культурна конвенція 1954р., в якій наголошено на необхідність заохочення громадян усіх держав до вивчення мов, історії та культури інших країн.

Основним завданням Болонського процесу є створення Зони Європейської вищої освіти, яка передбачає прийняття системи зрозумілих ступенів, які можна легко зіставити, через додатка до диплома; прийняття системи, яка ґрунтується за своєю суттю, на двох основних циклах – до ступеневому і після ступеневому; запровадження системи кредитів за типом ECTS; сприймання мобільності шляхом подолання перешкод ефективного здійсненню вільного пересування: студентам повинен бути забезпечений доступ до можливості одержання освіти і практичної підготовки, а також до відповідних супутніх послуг; сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти з метою розробки критеріїв і методологій, які легко можна зіставити.

Відкрита Зона Європейської вищої освіти несе багатство позитивних перспектив, але потребує продовження зусиль для ліквідації бар'єрів і розробки таких рамок для викладання і навчання, щоб розширили мобільність і зробили співробітництво більш близьким ніж будь-коли досі.

Вільна мобільність студентів є

необхідною умовою існування Зони європейської освіти. Європейські університети хочуть розвивати велику мобільність як за горизонталлю так і за вертикаллю. Вони хочуть використовувати існуючі інструменти визнання й мобільності (ECTS, Лісабонську конвенцію, Додаток до диплома, мережа NARIC, ENIC) позитивним і гнучким засобом [5]. Також необхідний і загальний європейський підхід до віртуальної мобільності і до транснаціональної освіти. Міністри прийняли всі заходи щодо поліпшення мобільності студентів, усунення перешкод вільному пересуванню, взяли до уваги можливості для мобільності, що запропоновані відповідно до програм Європейського співтовариства, прогрес, що досягнутий у цій галузі, наприклад, запуском плану дій з мобільності, яка підтримана, Радою Європи в Найсе 2000 року.

У 2005 році Україна підписала Болонську Конвенцію і започаткувала низьку методичних та організаційних змін, скерованих на реформування освіти, на перехід на дворівневу систему. Здійснено ряд заходів із створенням національно правової бази вищої освіти, які визначали ідеологію реформування всієї освітньої галузі.

Основними цілями академічної мобільності є: підвищення якості освіти; підвищення конкурентоздатності студентів; встановлення внутрішніх і зовнішніх інтеграційних зв'язків. Завданням академічної мобільності є: набуття професійного досвіду; підтримка соціальних, економічних, культурних, політичних взаємовідносин; можливість отримати два диплома про вищу освіту.

Нормативно-правова база розробляється відповідно до: Закону України « Про вищу освіту», «Про освіту», «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства», « Питання навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних ви-

щих навчальних закладах та наукових установах за кордоном», Лісабонська Конвенція 1997 р. (Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні), Двосторонні угоди про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту та вчені звання, Конвенція, що скасовує вимоги легалізації іноземних офіційних документів (Гаазька конвенція, 1961р.), Указ Президента України від 02.04.1994р. № 94 «Про Консульський Статут України» (ст. 54), Постанова КМУ від 31.08.2011 № 924 «Питання національного інформаційного центру академічної мобільності» і інших нормативно-правових актів в галузі вищої освіти. Організаційне забезпечення академічної мобільності передбачає: допускаються студенти з другого курсу; відбір студентів здійснюється на конкурсній основі, склад конкурсної комісії затверджує керівник вищого навчального закладу; етапи, тривалість та зміст визначаються відповідно до навчальних планів і графіку навчального процесу. Визнання та пере зарахування результатів навчання студента у вищому закладі – партнері визнає еквівалентами та пере зараховує результати навчання з використанням європейської системи трансферу та накопичення кредитів ECTS; академічна різниця одиниць за індивідуальним планом не повинна перевищувати 10. Вищий навчальний заклад, що направляє на навчання, зобов'язаний: укласти угоду про співтовариство, забезпечити вільний доступ студентів до інформації про наявні програми академічної мобільності; надавати студентам консультативні послуги під час оформлення документів, контролювати наявність документів. Вищий навчальний заклад, що приймає на навчання зобов'язаний: зарахувати студента відповідно до норм законодавства; надати можливість брати участь у конференціях, виставках, представляти свої наукові роботи для публікації; видати студенту до-

кумент з переліком та результатами навчання. Студенти мають право на: продовження навчання; користування науковою базою вищого навчального закладу. . Студент зобов'язаний своєчасно надати необхідні документи для участі у програмі, вчасно прибути до місця; дотримуватися законодавства країни перебування; успішно пройти навчання за затвердженим індивідуальним навчальним планом; вчасно повернутися до закладу, що направив. Звітування та оформлення документів за результатами навчання за програмою академічної мобільності зобов'язує студента надати документ з переліком і результатами навчальних дисциплін, кількістю кредитів та інформацію про систему оцінювання, завірений в установленому порядку.

Для України досягнення ефективної міжнародної академічної мобільності в контексті Болонського процесу реальне лише за умови створення продуктивної системи національної академічної мобільності, її нормативно-правової бази, організаційно-економічного механізму, визначення джерел фінансування та готовності до партнерства суб'єктів процесу академічних обмінів.

Законодавчо - нормативне забезпечення академічної мобільності включає в себе відповідне оновлення державного законодавства щодо вищої освіти; візової підтримки академічної мобільності; захисту прав і безпеки іноземних студентів; розробку внутрішньо університетського нормативно-правового забезпечення академічної мобільності з урахуванням специфіки освітніх закладів; створення механізмів реалізації різних форм академічної мобільності узгоджених із законодавчим положенням ЄС та нормами міжнародного права.

Розглядаючи питання саме міжнародної академічної мобільності, як запоруку професійного зростання треба зазначити міжнародні нормативно-правові акти про освіту та їх-

ній вплив на формування законопроектів в галузі освіти України.

Під міжнародним договором розуміють міжнародну угоду, укладену між державами в письмовій формі й регульовану міжнародним правом, незалежно від того, викладена така угода в одному, двох чи кількох пов'язаних між собою документах, а також незалежно від її конкретного найменування. Таке визнання міжнародного договору дано у ст. 2 Віденської конвенції від 23 травня 1969р. «Про право міжнародних договорів». Міжнародне співтовариство напружувало низьку нормативно-правових актів, де визначено міжнародні стандарти в галузі освіти.

Відповідно до норм міжнародного права деякі з них, такі як резолюції і декларації, не обов'язкові для виконання, інші (договори, пакти, конвенції) мають обов'язкову юридичну силу, якщо вони ратифіковані вищим законодавчим органом держави. Це положення закріплено у статті 9 Конституції України, де зазначено, що чинні міжнародні договори, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, є частиною національного законодавства України [6].

З моменту здобуття незалежності у 1991 році Україна ратифікувала низьку міжнародних документів у сфері захисту прав людини, зокрема у сфері забезпечення права на освіту. Визнанням міжнародним законодавцем у сфері захисту прав людини є Організація Об'єднаних Націй.

Зазначимо основні міжнародні документи у галузі права людини і освіти.

Конвенція по боротьбі з дискримінацією в області освіти (1960р.); Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права (1966р.); Конвенція про права дитини (1989р.); Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні (Лісабонська конвенція від 11 квітня 1997 року); Рекомендації про

розвиток освіти дорослих (1976р.); Рекомендації про визнання навчальних курсів і свідомств про вищу освіту (1993р.); Загальна декларація прав людини (1948р.); Гамбургська декларація про навчання дорослих (1997р.); Загальна декларація про культурне розмаїття (2005р.); Декларація і Комплексні рамки дій з виховання в дусі миру, прав людини і демократії (1995р.).

Отже, методологічними та соціально-політичними інтегрованими документами, покладеними в основу розвитку освіти в Україні, вибору пріоритетів, інтеграції національної освіти у світовій та європейській освітній простір, стали конвенції, рекомендації та декларації ООН, ЮНЕСКО.

Висновки. Україна, як повноправний учасник Болонського процесу, повинна зробити істотні кроки в корегуванні державної політики в галузі освіти з урахуванням його вимог і цілей. Перед нами стають такі завдання: гармонізація нормативно-правового забезпечення галузі освіти з міжнародної і європейської систем стандартів і сертифікації; перехід до національної ступінчастої системи підготовки фахівців, що дає можливість задовольняти потреби особи в досягненні певного освітнього рівня, що забезпечить її мобільність на ринку праці; створення мотивацій до навчання продовж життя, індивідуального розвитку особи і саморегуляції у європейському просторі; постійне поліпшення якості освіти шляхом оновлення її змісту і форм організації навчально-виховного процесу; створення умов і державної підтримки для динамічної інтеграції освітньої сфери України в європейський освітній простір.

На шляху реалізації вимог Болонського процесу необхідно розробляти та приймати відповідні нормативно-правові акти, вносити зміни до законів, насамперед, законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Глобалізація освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ebk.net.ua/pedagogics/vocabulary.htm>
2. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати – К.: Грамота, 2005. – 448с.
3. Державна національна програма « Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
4. Указ Президента України від 04.07.2005р. № 1013 / 2005 « Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» // Збірник нормативно правових документів з вищої освіти, - Київ, 2007. – 87с.
5. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаши Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003.- 52с.
6. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – К.: Парламент вид-во, 2004. – 404с.

ГАВРИЛЮК С.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант УДПУ
імені Павла Тичини,
м. Умань

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті актуалізовано значимість розвитку творчої особистості у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі; визначено концепцію підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективної підготовки майбутніх вихователів до творчої професійної діяльності в сучасному дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: «педагогічна творчість», «креативність», «творчий потенціал», «професіоналізм», «організаційно-педагогічні умови».

В статье актуализирована значимость развития творческой личности в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования в высшем учебном заведении; определена концепция подготовки будущих воспитателей к педагогическому творчеству. Теоретически обосновано и экспериментально проверены организационно-педагогические условия обеспечения эффективной подготовки будущих воспитателей к творческой профессиональной деятельности в современном дошкольном учреждении.

Ключевые слова: «педагогическое творчество», «креативность», «творческий потенциал», «профессионализм», «организационно - педагогические условия».

The importance of development of creative personality in the process of professional training of the future specialists of pre-school education in establishment (institution) of higher education is updated. The author defines the concept of the future tutors training for the pedagogical creativity. Such organizational-pedagogical conditions are theoretically substantiated and experimentally verified: effective training providing of the future tutors for the creative professional activity in the modern pre-school institution; the creation of developing educational space; individualization of students teaching; organization of subject human relations between teachers and students; organization of the success situations; the transformation of the authoritarian pedagogy to the tolerance pedagogy. In the conclusion the opinion is revealed, that following factors will contribute to the professional students growth and will provide successful creative result of their future professional activity: familiarization with innovative techniques of creative activities organizing for preschool aged children, enriching of their knowledge of pedagogy creativity, professional skills development, development of national and personal values, development of creative abilities, motives and character qualities.

Key words : pedagogical creativity, creativity, creative potential, professionalism, organizational-pedagogical conditions.

Одним із пріоритетних напрямів реформування вищої професійної школи, визначеної в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, поставлено завдання підготовки фахівців, здатних до творчої професійної діяльності [11].

Важливість розв'язання окресленої проблеми підкреслюється в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, яка визначає підготовку педагогічних кадрів у нашій державі як центральне завдання модернізації освіти, провідний принцип державної освітньої політики [10].

Нові стратегічні рамки європейського співробітництва в галузі професійної підготовки фахівців до 2020 року визначила Рада ЄС. («ЕТ 2020») [19], одним із важливих завдань освітньої політики ЄС є розвиток креативності особистості, яка розглядається як основне «джерело інновацій» [19, с. 4].

Аналіз досліджень і публікацій. Концептуальні основи розвитку пе-

дагогічної творчості вихователів дошкільних навчальних установ у контексті сучасної системи дошкільної освіти закладені в працях учених: І. А. Зязюна, А. М. Богуш, В. І. Загвязинського, О. А. Захаренка, Ш. О. Амонашвілі, А. С. Макаренка, М. М. Поташника, В. О. Сухомлинського, В. О. Слатьоніна, Л. С. Подимової та інших. Останнім часом збільшилася кількість досліджень, присвячених вивченню проблем професійної підготовки майбутніх педагогів до педагогічної творчості. Різноманітним аспектам готовності педагога до творчої інноваційної діяльності присвячені сучасні дисертаційні дослідження О. В. Волошенко, М. І. Воровки, О. І. Виговської, Н. В. Кічук, Л. В. Кекух, О. О. Кіяшко, Л. А. Машкіної, Л. О. Мільто,

С. О. Сисевої, Н. В. Устинової, Р. К. Серьожнікової та інших учених. Аналіз наукових досліджень переконує, що успішна реалізація творчої діяльності в сучасному дошкільному навчальному закладі передбачає під-

готовку майбутніх вихователів до педагогічної творчості, розвиток їхнього творчого потенціалу, формування професійних якостей майбутніх педагогів, готовність до творчого саморозвитку. Однак, дослідники вважають, що система професійної підготовки педагога у вузі потребує сучасних підходів спрямованих на формування творчої особистості майбутніх фахівців. Однією з невирішених проблем вищої школи, на думку вчених, є пошук різноманіття форм методичної реалізації навчання студентів протягом всього перебування їх у вузі. Більшість методичних посібників і підручників з педагогіки орієнтують студента на «ідеальні умови» здійснення педагогічної діяльності. Тим часом така орієнтація створює на першому ж самостійно проведенні уроків дискомфорт, невпевненість і небажання займатися педагогічною діяльністю [17, с. 7]. Бачення проблем і можливостей – це свого роду народження нової культури, інноваційної філософії.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, мета статті спрямована на формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості. Відповідно до мети, визначено основні завдання дослідження: 1) проаналізувати соціальні фактори стимулювання креативності студентів; 2) обґрунтувати необхідні організаційно-педагогічні умови для формування творчої самореалізації майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування системи сучасної дошкільної освіти висуває розвиток творчої особистості як одне з пріоритетних завдань. Метою сучасного українського суспільства є формування конкурентноздатної, творчої особистості, яка спроможна до самореалізації та самовдосконалення. Рівень творчого розвитку майбутнього покоління значною мірою визначається педагогічним професіоналізмом, творчою компетентністю, професійним педагогічним мисленням педаго-

га, його психологічною готовністю до педагогічної творчості. Саме тому в сучасній системі вищої освіти важливим є питання професійної підготовки студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до педагогічної творчості. Саме у творчій діяльності, як стверджує В. А. Роменець, що здійснюється за ознаками вчинку відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. Творчість людини від підліткового віку до шедеврів зрілого генія – це вияв духовних можливостей особистості, демонстрація безмежних людських якостей. На думку В. А. Роменця, творчість – це й засіб самопізнання, це й засіб саморозвитку, це й дивовижне дзеркало, в якому відображаються найпотаємніші намагання й очікування людини, найпотаємніші її думки, вся велич її духу, її неповторного «Я» [14, с. 9]. В. О. Роменець зауважує, що творчі можливості віку молодості повинні бути розкриті для того, щоб знайти оптимальні засоби їхньої діагностики та виховання. Слід виховувати не ізольовано взяті, хоч і важливі творчі компоненти (інтуїцію, уяву, мислення тощо), а їхню органічну єдність – творчу індивідуальність в цілому. Серед нашої молоді є багато талановитих дослідників. Сьогодні підтримати їхні творчі зусилля, зміцнити віру в свої сили – одне із найголовніших завдань [14, с. 7].

Відтак сучасний вихователі дітей дошкільного віку має бути підготовленим до професійної педагогічної діяльності як до творчого процесу, володіти значним особистісним, професійним та педагогічним творчим потенціалом. Тому метою педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі є формування професійних педагогічних цінностей, що становлять основу педагогічної творчості та майстерності педагога. «Залучення студентів до вирішення посильних творчих завдань, заохочення в них творчого підходу до розв'язання проблем (пропагування оригінальних вирішень тривіальних

завдань) сприяє розвитку творчого потенціала студентів» [5, с. 144].

О. М. Лук, вважає, що творчі здібності самі по собі не перетворюються на творчі звершення. Для того, щоб отримати результат, домогтися творчих досягнень, необхідний двигун, або провідний ремінь, який запустив би в роботу механізм мислення. Іншими словами, необхідні бажання і воля, потрібна мотиваційна основа [8, с. 73].

З поняттям мотив пов'язують такі психологічні феномени, як уявлення та ідеї, почуття й переживання, потреби й нахили, бажання і звички тощо. Внутрішній спонукальний мотив, зосереджений на завданні, також дуже важливий для творчості. Дослідження відомого американського психолога

Т. М. Амабайль переконують у важливості подібного роду мотивації для творчої роботи і доводить, що люди можуть робити дійсно творчу роботу у своїй галузі за умови, що вони люблять те, чим займаються, і якщо вони зосереджені на роботі, а не за можливу винагороду [18].

Таким чином, важливо створити необхідні організаційно-педагогічні умови для розкриття творчого потенціалу майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Важливою умовою формування професіоналізму майбутніх вихователів є створення у вищому навчальному закладі розвивального освітньо-виховного простору. Це передбачає створення творчої атмосфери для розвитку креативного мислення, стимулювання творчої активності, ініціативності, творчого пошуку студентів. Викладач у вищому навчальному закладі повинен створити морально-психологічний клімат у колективі «викладач-студент», який спрямований на самовдосконалення студента, виховання у нього готовності до сприйняття всього нового і незвичайного, сприятливого до інноваційної педагогічної діяльності.

Цінною в контексті вищесказаного є думка відомої дослідниці у галузі

педагогічної творчості С. О. Сисоевої, яка центральною ланкою педагогічної творчості визначає взаємодію, в якій студенти і викладач виступають суб'єктами творення розвивального навчального середовища, формування пізнавальних потреб та інтересів студентів, вибору засобів реалізації поставлених завдань, контролю і самоконтролю. Таку педагогічну взаємодію науковець розглядає як співпрацю, в якій відбуваються взаємозумовлені та взаємопов'язані процеси розвитку творчого мислення її суб'єктів [16, с. 53].

На думку К. І. Приходченко, творче освітньо-виховне середовище передбачає забезпечення поваги до чужої думки, виявлення таких суб'єктивних якостей вихованців, як участь у діалозі та вміння робити вибір, обстоювання своєї позиції в оцінюванні фактів, подій, почуттів і відкриттів, відповідальність і самодисципліна. Дослідниця доходить важливого висновку, що творче освітньо-виховне середовище створює умови для переходу від особистісно орієнтованого навчання, виховання й розвитку до особистісно діяльнісного рівня [13, с. 96]. Автор зауважує, що вся система освіти має трансформуватися у своєрідне соціальне відтворення творчих якостей всіх учасників навчально-виховного процесу. Відбувається орієнтація не тільки на якість знань, а й на саму особистість, її освіченість як категорію культури, її соціально-громадську зрілість, рівень знань, умінь, творчих здібностей у процесі переструктурування та трансформації системних зв'язків рефлексії з іншими компонентами суб'єктивності, зміни її механізмів функцій у динамічну смислову систему в процесі самовизначення творчої особистості, здатної до життєвої самотворчості, яка володіє цільною життєвою філософією, системою цінностей, котрі надають значущості й сенсу практично всьому, що вона робить [13, с. 234].

Другою умовою є індивідуалізація навчання студентів. Дослідники пе-

дагогічної творчості найбільшу увагу приділяють проявам індивідуальності студентів – творчим умінням, стилю діяльності, спілкування тощо. Саме індивідуалізація, яка пов'язана із уособленням особистості, допомагає накопиченню студентами індивідуального досвіду творчої поведінки і педагогічного спілкування та вироблення власної системи педагогічних цінностей. «Висловити ж індивідуальність у педагогічній діяльності, творчо самореалізуватися в ній навряд чи можливо без усвідомлення своєї унікальності та вміння проявляти її. Тільки зріла, суспільно визначена людина, яка виробила власну систему цінностей, може знайти адекватні засоби самовираження. Це, на наш погляд, і означає стати творчою індивідуальністю» [12, с. 53-54].

Головними засобами її формування є розвиток педагогічної техніки, комунікативних, організаторських здібностей, тренінги педагогічного спілкування. На думку Я. П. Рибалко, «головною формою індивідуалізації навчання в сучасних умовах є самостійна робота, яка виробляє у студентів психологічну установку на самостійне і систематичне поповнення своїх знань, вироблення умінь орієнтуватися в потоці наукової і політичної інформації при вирішенні нових пізнавальних завдань, є важливою умовою самоорганізованості, самодисципліни студента в оволодінні пізнавальною діяльністю; є важливим знаряддям педагогічного керівництва та управління самостійною пізнавальною діяльністю студента в процесі навчання» [15, с. 120].

Третьою умовою є організація суб'єкт-суб'єктних взаємин викладача і студента, що забезпечує перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми. Рівноправні суб'єкт-суб'єктні взаємини між студентом та викладачем, побудовані на діалогічному спілкуванні, емпатії та рефлексії, стимулюють ініціативність і творчу активність студента, що сприяє його творчій самореалізації у май-

бутній професійній діяльності.

Основними принципами суб'єкт-суб'єктної моделі навчально-виховного процесу є принципи співробітництва, самоврядування та самоуправління студентів, прагнення до їх самореалізації та самовираження у навчальному процесі, цілеспрямованого і послідовного розвитку творчого стилю діяльності [6, с. 64].

Педагогіка успіху, яка будується на принципах толерантності, взаємодопомоги, педагогічного супроводу, творчої взаємодії викладача та студента, дозволяє проектувати роботу з формування у студентів орієнтації на прагнення та досягнення успіху, бажання експериментувати та пізнавати нове, жити повноцінним, активним, сповненим цікавими подіями і творчими досягненнями студентським життям. У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, зазначено: «Треба орієнтувати дітей і молодь на бажання бути успішними в житті. Це – важлива мотивація до якісного навчання, яка спрямовує людину на максимальну самореалізацію, є чинником стійкого розвитку» [9, с. 142].

«Успішність у процесі навчання (незалежно від умовної дисципліни та типу навчання), переживання успіху у навчальній діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті. Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позиції людини [2, с. 64]. Тому педагогічне виправдане створення для студента ситуації успіху, яка є суб'єктивним переживанням задоволення від процесу й результату самостійно виконаної діяльності.

Однак ситуація успіху «переростає» із прийому до педагогічної умови навчальної діяльності, якщо відбувається зміна позиції студента: з

об'єкта він перетворюється на суб'єкт навчальної діяльності, стає носієм активного, перетворювального початку [3, с. 167-171].

На думку А. С. Белкіна, успіх виступає засобом досягнення успішності та тільки тоді стає ефективним, коли він: представлений усім розмаїттям умов і способів для його створення; формується на всіх етапах взаємодії студента та викладача; реалізується викладачем з урахуванням особливостей і здібностей кожного студента при організації пізнавальної діяльності; сприяє переведенню навчального процесу з рівня педагогічної взаємодії на рівень особистісної взаємодії [1, с. 139].

Останньою умовою є: трансформація авторитарної педагогіки у педагогіку толерантності. Нам імпонує позиція, яку висловив В. Г. Кремень: «Ми повинні якнайшвидше зробити все можливе для заміни авторитарної педагогіки педагогікою толерантності, суб'єктно-об'єктних відносин між учителем та учнем – суб'єктно-суб'єктними, здійснити інші демократичні зміни з тим, щоб випускники вищих навчальних закладів були самодостатніми, підготовленими до свідомої та ефективної життєдіяльності в різних сферах життя. Тільки так можна утвердити стабільну демократію та громадянське суспільство в країні, адже лише самодостатня особистість здатна брати на себе відповідальність і діяти ефективно в умовах ринкової економіки» [7, с. 163].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Зростання ролі дитячої творчості у виховній системі дошкільних навчальних закладів передбачає особливу професійну підготовку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до педагогічної творчості. Соціально-педагогічні умови нашої держави потребують творчого, ініціативного, винахідливого вихователя, здатного адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, критично мислити, реагувати на нові запити суспільства, успішно реалізувати себе у творчій професій-

ній діяльності.

Відповідно у вищій школі необхідною є системна цілеспрямована робота з формування творчого потенціалу фахівців, яка в подальшому сприятиме саморозвитку та самовдосконаленню вихователів, а в результаті – набуття ними високого рівня професіоналізму та майстерності в майбутній педагогічній діяльності, який зумовить «підвищення якості освіти, духовно-моральне виховання молоді, що є надто важливим у сучасних умовах і для майбутнього нашої держави» [4, с. 63].

Відтак, важливо створити у вищому навчальному закладі сприятливі умови для розвитку творчих здібностей, стимулювання ініціативи, пошуку, самостійності майбутніх вихователів. Організацію їхньої творчої діяльності, важливо спрямувати на оволодіння ними різноманітними інноваційними методиками організації творчої діяльності дітей дошкільного віку. Цьому сприяють інтерактивні форми роботи із студентською молоддю: участь студентів у науково-дослідній роботі, практичних конференціях, цікавих творчих проектах, тренінгах, організація спільної роботи студентів та вихователів дошкільних навчальних закладів. Це дає змогу студентам виявити себе активними організаторами сучасних інноваційних форм роботи, вільно висловлювати свої думки, презентувати власні ідеї та брати участь у обговоренні запропонованих тем.

Досліджувана нами проблема розглядається в аспекті формування нового типу особистості студента – майбутнього фахівця дошкільної освіти, збагачення його знаннями з педагогіки творчості, формування професійних умінь, національних та особистісних цінностей, розвиток творчих здібностей, мотивів і характерологічних якостей особистості, які забезпечать успішний творчий результат майбутньої професійної діяльності.

На основі аналізу праць науковців, професійну підготовку майбутніх вихователів до педагогічної творчості в

процесі вузівської підготовки ми розглядаємо як багатоаспектний, цілеспрямований, довготривалий процес особистісного професійного становлення творчої індивідуальності педагога, готового до майбутньої професійної інноваційної діяльності в умовах сучасного дошкільного навчального закладу.

Відтак, концепція дослідження ґрунтується на взаємопов'язаних кон-

цептах: методологічному, теоретичному, технологічному. Методологічний концепт освітньої системи професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до педагогічної творчості інтегрує положення синергетично-акмеологічного, компетентнісного, аксіологічного підходів, які плануємо розглянути в подальшій роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. Для учителя /А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176с.
2. Вознюк О. В. Акме-синергетичний підхід до формування творчої особистості. // Акмеологія в Україні. 2010. – №1. – С. 64.
3. Гусак О.Г. Ситуація успіху в теорії педагогічного стимулювання. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2012, Вип. 27 (80). – С. 167-17.
4. Данилова Г. С. Методична акмеологія: стратегічний ресурс професійно-особистісного розвитку методиста системи післядипломної освіти / Г. С. Данилова // Освіта і управління 2012. – № 4. – Т.15. – С. 51-63.
5. Євтух М. Б. Шляхи поліпшення підготовки вчительських кадрів в умовах університетської освіти / Євтух М. Б., Галузинський В. М., Шалік З. М.// Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. Вип. 14. – К. – Запоріжжя, 1998. – С. 14 – 19.
6. Интенсификация творческой деятельности студентов. Издательство Казанского университета. Под ред. В. А. Андреев, А. М. Мельхорн, 1990 – 198с.
7. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005. – 488 с.
8. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат. – 1976. – С.73.
9. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [авт.: В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Пед. думка, 2011. – 304 с.
10. Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти / Київ, Чернівці: Букрест, 2011. – 400с.
11. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002р. № 347/2002//Дошкільне виховання. – 2002. – №7.
12. Осухова Н. Г. Становление творческой индивидуальности педагога / Н. Г. Осухова // Педагогика – № 3-4. – 1992. – С. 53-54.

13. Приходченко К. І. Система роботи педагогів у творчому освітньо-виховному середовищі спеціалізованої гуманітарної школи / К. І. Приходченко // *Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки. Збірник наукових праць* (редкол. Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2007. Вип.45. – 288 с.
14. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288с.
15. Рыбалко Я.П. Формирование исследовательской культуры школьников – основы непрерывного развития их творческого потенциала / Я. Рыбалко // *Педагогіка і психологія творчої особистості*, 2001 р.
16. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість у науковому просторі педагогіки: збірка наукових праць / С. О. Сисоєва // *Філософія педагогічної майстерності*. – Київ-Вінниця, 2008. – Розд. 1. – С. 51–59.
17. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова // М: ИЧП Магистр, 1997. – 224 с.
18. Amabile T.M. *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlsag. 1983. – С. – P. 398-399.
19. Council of the European Union. Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategis framework for European cooperation in education and training (ET 2020) // *Official Journal of the European Union*. – 2009. – № 119. – С. – P. 2-11.

ГРЕБЕНИК Т. В.,
кандидат педагогічних наук,
директор Політехнічного
технікуму Конотопського
інституту Сумського державного
університету,
м. Конотоп

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ (НА ПРИКЛАДІ ПОЛІТЕХНІЧНОГО ТЕХНІКУМУ КОНОТОПСЬКОГО ІНСТИТУТУ СУМДУ)

Стаття присвячена процесу формування управлінської компетентності майбутніх фахівців будівельної галузі в процесі навчання у вищому навчальному закладі І-ІІ р. а. З'ясовано теоретико-методологічні основи формування управлінської компетентності майбутніх будівельників та основи її аналізу в сучасній теорії та практиці. Визначено складники управлінської компетентності студентів будівельних спеціальностей. Представлено досвід Політехнічного технікуму Конотопського інституту Сумського державного університету з окресленого питання.

Ключові слова: компетентність, управлінська компетентність, вищий навчальний заклад І-ІІ р. а., формування управлінської компетентності.

Статья посвящена процессу формирования управленческой компетентности будущих специалистов строительной отрасли в процессе обучения в высшем учебном заведении I-II уровня аккредитации. Выяснены теоретико-методологические основы формирования управленческой компетентности будущих строителей и основы ее анализа в современной теории и практике. Определены составляющие управленческой компетентности студентов строительных специальностей. Представлен опыт Политехнического техникума Конотопского института Сумского государственного университета по указанному вопросу.

Ключевые слова: компетентность, управленческая

компетентность, высшее учебное заведение I-II уровня аккредитации, формирование управленческой компетентности.

The article is devoted to the process of forming of administrative competence of the future specialists of building industry in the process of studies in higher educational establishment of the I-II level of accreditation. Theoretic-methodological bases of forming of administrative competence of the future builders and its analysis are found out in modern theory and practice. In the structure of administrative competence of the future builders are distinguished five constituents: knowledge (compulsory education, professional training, computer skills, ecological, economic knowledge, marketing etc.); ability (to use modern administrative principles and methods, apply personal authority in the acceptance of administrative decisions, ability to plan effective accomplishment of tasks, carry out the current and final control and others); ability (to estimate a situation objectively, analyze the results, create an effective command etc.); leader capacities (purposefulness, initiative, independence, discipline, responsibility, honesty, riskiness to accept decisions in the conditions of vagueness, ingenuity, creative activity, decision and others); ability (to see the prospects of the development of personal activity (organization), quickly to react on changes, the implementation of innovations etc.). Experience of Polytechnic School of Konotop Institute of Sumy State University is presented through the question of forming of administrative competence of the students of building specialities.

Key words: *competence, administrative competence, higher educational establishment of the I-II level of accreditation, forming of administrative competence.*

Постановка проблеми. У стратегічних положеннях, які викладено в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, освіта розглядається як модернізоване ядро сучасного суспільства, основний чинник його мобільності. Розбудова української держави і реформування економіки, розвиток будівельної галузі покладають на вищу школу обов'язок не лише підготувати фахівців-будівельників до майбутньої професійної діяльності, але й сформувати в них здатність адаптуватися до безперервних технологічних інновацій у професійній сфері та до безперервного підвищення свого фахового рівня упродовж життя.

Нові вимоги інформаційного суспільства не лише впливають на розвиток виробництва і науки, а й передбачають значні якісні зміни в професійній підготовці майбутніх фахівців будівельної галузі. Освоєння будівельного фаху як наукомісткої та високотехнологічної галузі вимагає кардинальних змін змісту навчання. Диференціація виробничих функцій у процесі роботи на спільний результат праці будівельників різних напрямів зумовлює посилення не лише інтегративних зв'язків між навчальними дисциплінами, а й між заходами позанавчальної діяльності, які спрямовані на формування управлінської компетентності студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Питання щодо підвищення професійної

підготовки фахівців будівельної сфери нині є актуальними, при цьому продовжують зростати вимоги до підвищення якості послуг та їх відповідності замовленню. У сучасних умовах, як зазначає Т. Азізов, – «це джерело активного відродження та росту економічно і соціально активних груп населення, які можуть працювати в усіх сферах діяльності» [1, с. 9]. Теоретичні, методологічні та загальнометодичні питання щодо професійної підготовки майбутніх будівельників у цілому та формування управлінської компетентності зокрема знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних учених.

Питання формування професійної компетентності розглянуто у працях О. Атласова, Н. Баловсяк, Б. Беспалова, Л. Берестова, Д. Мірошина, Н. Кузьміна, Н. Лобанова, С. Федорова та ін.; ініціативи модернізації освіти на компетентнісній основі розробляються В. Болотовим, І. Зимньою, О. Пометун, С. Трубаचेвою, В. Шадріковим, А. Хуторським та ін.; питання компетентнісного підходу до навчання викладено у працях В. Безпалька, Е. Зеєра, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, М. Розова, О. Савченко, В. Шапкіна та ін.

Дослідження вчених (В. Андрущенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, І. Зязюна, А. Калініної, В. Кременя, Ю. Конаржевського, А. Новикова, В. Олійника, В. Пікельної, М. Поташника та ін.) свідчать про систематичне підвищення вимог до управлінської компетентності спеціалістів-будівельників, про що свідчать їх провідні дослідження.

За безумовної важливості наукових надбань сучасних учених проблема формування управлінської компетентності фахівців будівельної галузі залишається недостатньо вивченою та потребує подальших наукових розвідок.

Метою статті є з'ясування теоретико-методологічних основ формування управлінської компетентності майбутніх будівельників, виокремлення складників і шляхів її формування у

студентів будівельних спеціальностей у процесі навчання у ВНЗ І-ІІ р. а.

Виклад основного матеріалу. Будівельна галузь України знаходиться нині не в найкращому стані – падіння обсягів виробництва, замороження будівництва тощо. Тому в умовах сьогодення слід готувати майбутніх будівельників до пошуку нових альтернативних шляхів, які сприятимуть мінімізації негативних наслідків кризи та відкриттю перспектив для будівельної галузі.

Досвід успішних компаній засвідчує, що результативність їх діяльності прямо пропорційно залежить від готовності менеджменту до прогресивних змін. Наявність у колективі колег лідера нині не гарантує будівельній організації лідируючих позицій на ринку будівельних послуг. Щоб бути конкурентоспроможними – потрібно мати новатора. Отримуючи диплом будівельника, випускники вищих навчальних закладів мають бути готові як до створення умов, необхідних для розробки та впровадження інновацій у будівництві, так і до управлінської діяльності. А це потребує широкого технічного світогляду, творчості, відповідальності, відданості, оперативного реагування на зміни в технологічному процесі, спроможності передбачати наслідки цих змін, бажання взяти на себе ризик для досягнення успіху, вміння планувати власну діяльність та діяльність колективу.

Як слушно зазначає О. Слюсаренко, компетентність є «інтегрованою характеристикою якості особистості, результативним блоком, сформованим засобом досвіду, знань, вмінь на поведінкових реакцій, здатністю успішно задовольняти індивідуальні та суспільні потреби, ефективно діяти і продуктивно виконувати поставлені завдання» [4, с. 290]. Разом із тим серйозним питанням, яке потребує вирішення, на думку В. Ягоднікової [5], є визначення управлінської компетентності як необхідної складової професійної компетентності сучасного фахівця, а також

проблема формування управлінської компетентності майбутніх фахівців для ефективного й продуктивного здійснення своєї подальшої професійної діяльності, яка у сучасній науці розглядається як сукупність особистісних можливостей посадової особи, її досвід та ін.

При визначенні сутності зазначеного феномену вчені орієнтуються на визначення «професійної компетентності» та враховують особливості управлінської діяльності. Так, А. Грушева розглядає управлінську компетентність як соціально-детерміноване системне динамічне утворення в складі професійної компетентності, яке проявляється у процесі управлінської діяльності, зорієнтованої на досягнення цілей завдяки реалізації знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, що зумовлюють здатність особистості займатись продуктивною професійною діяльністю [2, с. 6].

Нині посилюються вимоги до будівельників щодо володіння ними управлінськими знаннями. Освітяни вищої школи продовжують пошук шляхів підвищення рівня управлінської компетентності фахівців будівельної галузі, розробки та затвердження нових форм і методів навчання у професійній вищій школі, використання інноваційних технологій навчання.

Найважливішим завданням навчально-виховного процесу будівельних відділень закладу є його переорієнтація на сучасні вимоги роботодавця. При цьому під час навчання студенти Політехнічного технікуму Конотопського інституту Сумського державного університету (ПТКІСумДУ) знайомляться з історією розвитку будівельної галузі та регіональними особливостями ведення будівельних робіт; під час навчальних та виробничих практик здійснюють допрофесійну підготовку та формують стійких інтерес до професій будівельної галузі. Організація позанавчальної діяльності на відділеннях будівельних спеціальностей забезпечує створення сприятливих умов

для розвитку творчості й ініціативності, самостійності і відповідальності, розсудливості і економності; для формування вміння проектно-технологічної діяльності і навиків використання в роботі спеціалізованих комп'ютерних програм («Компас», «Автокад», «Кредо» та ін.), активної життєвої позиції і управлінської компетентності тощо.

В умовах модернізації будівельної галузі в освітньому просторі істотної ваги набуває процес формування управлінської компетентності студентів, що сприяє в подальшому успішно організувати власну діяльність у соціальному та економічному контексті. «При цьому характер навчальної діяльності має передбачати конкретну практичну діяльність, що стимулює цілеспрямоване формування основних складників їх управлінської компетентності, актуалізує життєвий, навчальний і професійний досвід, поетапно веде від одного рівня до наступного – більш високого рівня сформованості управлінської компетентності» [3].

Необхідність підвищення рівня управлінської компетентності фахівця-будівельника зумовлена зростаючою складністю управління у будівельній галузі, що характеризується не збільшенням масштабів управління, а ускладненням його структури, прискоренням динаміки процесів у будівництві, підвищенням соціальної відповідальності, потребою приймати рішення, що не відповідають плановим завданням і директивним вказівкам.

Вища професійна освіта має передбачати підготовку фахівців такої кваліфікації, яка забезпечить вміння стратегічного планування діяльності та прийняття ефективних ситуативних рішень, які сприятимуть зміцненню позицій будівельної організації й забезпечать сталій її розвиток. Під час навчання у вищій школі необхідно навчити студентів працювати в команді, приймати спільні рішення, конструктивно спілкуватися з фахівцями, чітко висловлювати свої думки та доводити правильність своїх поглядів, що допо-

може у майбутньому швидко адаптуватись до роботи в комплексних бригадах будівельників.

На основі вище окресленого виокремимо складники управлінської компетентності молодших спеціалістів будівельної галузі, а саме: знання, вміння, здібність, лідерські якості, здатність. Зупинимося на деталізації вказаних складників.

Так, до знань слід віднести загальну освіту, професійну підготовку, володіння комп'ютером, екологічні, економічні знання, маркетинг та ін.

До такого складника, як вміння, належить вміння використовувати сучасні управлінські принципи і методи, застосовувати власні повноваження у прийнятті управлінських рішень, чітко планувати ефективне виконання завдань, здійснювати поточний і підсумковий контроль, орієнтуватися у інформаційному просторі, критично осмислювати прийняття управлінських рішень, підтримувати власний авторитет, співпрацювати в колективі тощо.

Одним із важливих складників управлінської компетентності молодших спеціалістів будівельної галузі є здібність об'єктивно оцінювати ситуацію, вміло аналізувати одержані результати, створити ефективну команду тощо.

Щодо лідерських якостей молодших спеціалістів-будівельників, то в своєму складі вони містять: цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, дисциплінованість, відповідальність, чесність, принциповість, ризикованість приймати виважені рішення в умовах невизначеності, винахідливість, творча активність, рішучість, прагнення до досконалості, динамічність у вчинках і думках, гнучкість розуму, уміння вести діалог та ін.

Бачення перспективи розвитку власної діяльності (організації), швидко реагувати на зміни, впровадження нововведень тощо.

Цікавою в аспекті нашого дослідження є практика ПТКІСумДУ. У за-

кладі вже традиційними стали заходи, завдяки яким в організації навчально-виховного процесу створено умови, сприятливі для формування управлінської компетенції студентів будівельних спеціальностей, які реалізуються в рамках «Комплексно-цільової програми громадянського виховання студентів ВНЗ». Програма являє собою інтегративний курс, передбачає низку заходів, які є взаємопов'язаними між собою за визначеними напрямками. У практичному значенні комплексно-цільова програма не є цілком завершеною й коригується у відповідності до фахових особливостей та наявного потенціалу на конкретному відділенні.

Комплексно-цільова програма має на меті практичну реалізацію передбачених її змістом заходів, які характеризуються чіткістю формулювання загальних цілей, а також дієвістю запропонованого змісту роботи, а саме: короткострокові вузькопрофільні заняття (факультативи), участь у науково-практичних конференціях, функціонування будівельних загонів і ремонтних бригад, участь у II Всеукраїнському фестивалі молодіжних трудових загонів «Ми працею славимо тебе, Україно!» (АР Крим, м. Бахчисарай), Тижні спеціальностей, засідання старостату «Старт професійної кар'єри», круглий стіл «Проектування у будівництві», «Мозковий штурм» членів студактиву відділення: «Конкурентоспроможний фахівець-будівельник», тренінг «Оцінка ситуацій, пов'язаних з ризиком», створення стенду-дошки пошани «Студентський олімп», функціонування агенції з тимчасового працевлаштування «Перша копія», зустрічі з випускниками та роботодавцями, засідання творчо-ініціативних груп з реалізації молодіжних ініціатив, функціонування студентського клубу «Наука бути лідером» та «Навчіть мене жити», «Відкритий мікрофон» на тему: «Прийняття оптимальних рішень», засідання-тренінг циклової комісії «З думкою про майбутнє», захист реалізованих проектів «Має право бути тради-

ційним», проведення міських акцій та колективних творчих справ тощо.

Таким чином, можна стверджувати, що реалізація «Комплексно-цільової програми громадянського виховання студентів ВНЗ» скоригована у відповідності до поставлених на відділенні цілей щодо формування управлінської компетентності студентів будівельних спеціальностей є дієвою, ефективною, сприяє створенню в закладі середовища, сприятливого для формування управлінської компетентності та набуття досвіду професійної діяльності.

Висновки. Розглядаючи процес формування управлінської компетентності майбутніх будівельників, необхідно відзначити, що вона є динамічним утворенням, а не стабільним атрибутом студентів будівельних спеціальностей. Для досягнення ефективності розвитку професіоналізму фахівця будівельної галузі під час навчання доцільно акцентувати увагу на формуванні управлінської компетентності студентів-будівельників.

У структурі управлінської компе-

тенції майбутніх будівельників виокремлено п'ять складників, а саме: знання, вміння, здібність, лідерські якості, здатність.

Визначено шляхи формування управлінської компетентності студентів-будівельників, а саме: вдосконалення організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх будівельників, вдосконалення змісту професійної підготовки з урахуванням сучасних тенденцій розвитку будівельної галузі, створення середовища, сприятливого для формування всіх складових управлінської компетентності майбутніх будівельників, впровадження інтерактивного навчання та інноваційних технологій виховання.

Подальшого дослідження потребують питання вдосконалення та розробки сучасних технологій формування управлінської компетентності майбутніх будівельників і порівняльний аналіз підготовки майбутніх будівельників в Україні та в інших зарубіжних країнах тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Азізов Т. Стратегічний розвиток напряму «професійна освіта, будівельна справа» у підготовці фахівців / Т. Азізов, О. Мельник // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 3. – С. 9-14.
2. Грушева А. А. Формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Грушева Алла Андріївна. – К., 2012. – 20 с.
3. Король В. М. Модель формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки / В. М. Король // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – №37. – С. 71-78.
4. Слюсаренко О. М. Кваліфікаційна критеріальність компетентності: понятійно- методологічні аспекти / О. М. Слюсаренко // Філософія освіти. – 2009. – № 1-2 (8). – С. 287-298.
5. Ягоднікова В. В. Формування управлінської компетентності в умовах професійно-креативного середовища ВНЗ [Електронний ресурс] / В. В. Ягоднікова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/28_OINXXI_2010/Pedagogica/72526.doc.htm

ЗАХАРЧУК М.Є.,
кандидат педагогічних наук,
заступник декана деканату
післядипломної освіти,
викладач кафедри іноземних мов,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ (НА ПРИКЛАДІ УНІВЕРСИТЕТУ ВАШИНГТОНА, США)

Розглянуто проблему інклюзивного навчання студентів з особливими потребами на прикладі Університету Вашингтона у США, а також обґрунтовано необхідність застосування новітніх інформаційно-освітніх технологій у роботі з означеною категорією людей. Проаналізовано застосування змішаної систем навчання як комплексної інклюзивної освітньої системи. Запропоновано рекомендації щодо навчання студентів з особливими потребами в інклюзивній групі.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивна форма навчання, студенти з особливими потребами, інформаційні технології, змішана система навчання.

Рассмотрена проблема инклюзивного обучения студентов с особыми потребностями на примере Университета Вашингтона в США, а также обоснована необходимость применения новейших информационно-образовательных технологий в работе с отмеченной категорией людей. Проанализировано применение смешанной системы обучения как комплексной инклюзивной образовательной системы. Предложены рекомендации по обучению студентов с особыми потребностями в инклюзивной группе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное форма обучения, студенты с особыми потребностями, информационные технологии, смешанная система обучения.

The article dwells on the problem of inclusive education of students with special needs at the University of Washington in the United States as

well as the necessity of the use of new information technologies while working with this specific category of people. An important hurdle for students with disabilities has been access to education. On the basis of analysis of psychological and educational literature, there have been revealed features of inclusive education of students at higher educational establishments and principles of blended learning. Blending is a model involving general and special education students of same age or similar ability levels in joint learning experiences, which are developmentally appropriate and beneficial for all students. The author of the article has analyzed the application of blended learning systems as an integrated inclusive education system. The content and forms of the process of inclusive education application in the American university have been analyzed. There have been determined the most important aspects of its effective realization. The recommendations for teaching students with special needs in inclusive group have been made on the basis of adaptation of progressive ideas and experience of the USA.

Key words: *inclusive education, inclusive form of education, students with disabilities, information technology, blended learning system.*

Активізація пошуку підходів та методик навчання для студентів з особливими потребами, нових засобів, форм організації та змісту освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку є своєрідним відгуком педагогіки вищої школи на виклик часу. Суть проблеми людей з особливими потребами – у нерівності можливостей при проголошених рівних правах. Однією з форм навчання молоді з особливими освітніми потребами є нова, але визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма навчання, яка забезпечує безумовне право кожної людини навчатися в освітньому закладі, із забезпеченням усіх необхідних для цього умов. Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права молоді на освіту та права навчатися в умовах обраного освітнього закладу [1, с. 147]. З метою забезпечення рівного доступу до якісного навчання інклюзивні освітні заклади мають адаптувати навчальні програми, тематичні плани, методи та форми навчання.

Інклюзія є завершальним поняттям у процесі удосконалення змісту вищої

освіти осіб з особливими потребами. Вона проявляється через тенденцію навчати студентів з особливими потребами шляхом створення інтегрованих груп у ВНЗ, дистанційно, заочно тощо. Інклюзія є перспективною щодо підняття самооцінки й самоочікування молоді з особливостями психофізичного розвитку. Адже вони отримують можливість будувати стосунки з оточуючими, однолітками, які, в свою чергу, вчать з розумінням ставитися до людей з особливими потребами, відокремлюючи їх самих від їхніх особливостей у розвитку [2].

Окремі аспекти запровадження інклюзивного навчання у США відображені у працях відомих американських вчених К. Веббера, М. Вінзера, Л. Данна, С. Кірка, Р. Осгуда, Х. Стівена (С. Webber, M. Winzer, L. Dunn, A. Jordan, S. Kirk, B. Levin, J. Lupart, R. Osgood, H. Steven).

На сучасному етапі розвитку українського освітнього простору проблема інклюзивної освіти постає дуже гостро та викликає науковий інтерес. Деякі питання освіти молоді з особливими потребами висвітлені у працях українських та російських учених, зо-

крема питання соціально-освітньої діяльності та професійної адаптації молоді з особливими освітніми проблемами у своїх роботах розглядають А. Капська, А. Колупаєва, В. Курбатов, С. Литовченко, Ф. Мустафаєва, Ю. Найда, Д. Пенішкевич, Н. Софій, П. Таланчук, О. Таранченко, Л. Тимчук, В. Шахрай, М. Швед, А. Шевцов.

Однак, проблема упровадження інклюзивного навчання в освітній процес ВНЗ є недостатньо вивчена і досліджена в українській педагогічній науці. Тому метою статті є розгляд проблеми інклюзивного навчання студентів з особливими потребами на прикладі Університету Вашингтона у США, а також обґрунтування необхідності застосування новітніх інформаційно-освітніх технологій у роботі з означеною категорією людей.

Університет Вашингтона підтверджує свою політику щодо рівних можливостей незважаючи на колір шкіри, віросповідання, національність, стать, сексуальну орієнтацію, вік, сімейний стан, особливі потреби, статус ветерана тощо. Ця політика стосується всіх програм та засобів обслуговування, які включають серед інших вступ до університету, освітні програми, працевлаштування, медичне обслуговування. Будь-яка дискримінація заборонена та карається: Статтею 504 Закону про реабілітацію 93 – 112 (1973); Законом про освіту всіх розумово та фізично неповноцінних дітей (ЕАН-СА) 94 – 142 (1975); Законом про американців з особливими потребами (ADA) 101 – 336 (1990); Законом про освіту осіб з особливими потребами (IDEA) 101 – 476 (1990); Законом про залучення всіх дітей до освітнього процесу (NCLB) 107 – 110 (2001); Законом про вдосконалення освіти осіб з особливими потребами (IDEA) 108 – 446 (2004); наказами губернатора штату Вашингтон 89-01 і 93-07; розділами VI і VII Закону про громадянські права США (1964); Законом проти дискримінації штату Вашингтон 49.60; розділом IX Поправки до закону про

освіту (1972); Законом про гендерну рівність у вищій освіті штату Вашингтон (1989); Статтями 503 і 504 Закону про реабілітацію (1973); Законом про американців-інвалідів (1990); Законом про вікову дискримінацію при наймі на роботу (1967); Законом про недопущення дискримінації по віку (1975); Законом про надання підтримки ветеранам війни у В'єтнамі (1972); іншими федеральними та державними законами, актами та політикою університету [6]. Теоретичний аналіз зазначених документів встановив, що завдяки застосуванню норм права в американських університетах відбувається значний поступ у напрямку запровадження інклюзії та вдосконалення навчально-методичного забезпечення, водночас цей процес не завжди гарантує якість освітніх та медичних послуг, які надають студентам у процесі інклюзивного навчання.

Тому, як правило, у структурі вищого навчального закладу функціонують служби допомоги особам з особливими потребами, які зокрема контролюють якість навчального процесу, своєчасність надання необхідних послуг та їхню адресність. В Університеті Вашингтона такі функції виконують Центр технологій та вивчення інвалідності Університету Вашингтона, Служба обслуговування осіб з особливими потребами та Офіс ресурсів.

Центр технологій та вивчення інвалідності Університету Вашингтона проводить дослідження в науково-освітній сфері, аналізує освітню політику університету та надає інформаційно-технічну підтримку користувачам з особливими потребами. Адже технології поліпшують доступ людей до освіти та розширюють можливості їхнього працевлаштування. Центр працює в межах міждисциплінарних програм Центру розвитку людини та інвалідності та Факультету реабілітаційної медицини в Медичному коледжі. Робота центру фінансується за рахунок грантів Міністерства освіти США, Міністерства охорони здоров'я

та соціального забезпечення США, а також інших джерел.

Університет Вашингтона прагне, щоб здібні студенти незважаючи на особливі потреби мали рівні можливості для участі в освітніх, розважальних та соціальних проєктах університету. Цими питаннями займається Служба обслуговування осіб з особливими потребами, яка надає житло, довідкову інформацію та необхідну допомогу студентам з особливими потребами. Житло надають кожному студенту на індивідуальній основі з урахуванням медичних рекомендацій. Допомога, яку може надати Служба обслуговування полягає у: забезпеченні умов проведення екзаменів та роботи у класах для студентів мовних програм, сертифікатних програм та курсів підвищення кваліфікації; наданні сурдоперекладача і титрування; координації паркувальних зон та транспортування осіб з особливими потребами (Dial-A-Ride); повідомленні про проблеми у пересуванні (наприклад розширення дверей, встановлення пандусів); забезпеченні евакуації (всі будівлі та територія студмістечка обладнані спеціальними звуковими та світловими попереджувальними сигналами та безпечними місцями для осіб на візках; удосконаленні роботи бібліотеки (адаптивні технології такі як: Jaws for Windows, Dragon NaturallySpeaking, ZoomText Xtra, Microsoft Magnifier); можливостях створювати та виводити на друк документи в альтернативних форматах: e-text, шрифтом Брайля, збільшеним шрифтом; для незрячих користувачів голосовий супровід або шрифт Брайля; для слабозорих – збільшення зображення на екрані.

Цілком очевидно, що студенти з особливими потребами, через деякі особливості свого організму, здоров'я та життєдіяльності, мають відповідно специфічні потреби при організації освітнього процесу та виборі методик навчання. Багатьом з них складно користуватися бібліотекою, виконува-

ти практичні дослідження тощо [3, с. 109]. Тому для їхнього повноцінного навчання потрібно заповнити саме цей вакуум знань та досвіду. Застосування інформаційно-освітніх та комп'ютерних технологій є своєрідним відгуком педагогіки вищої школи на виклик часу. Цими питаннями в Університеті Вашингтона опікується Офіс ресурсів. Офіс ресурсів для студентів з особливими потребами заснований на території студмістечка Університету Вашингтона у 1978 році на виконання Статті 504 Закону про реабілітацію 93 – 112 (1973) і Закону про американців з особливими потребами (ADA) 101 – 336 (1990), що передбачають забезпечення відповідними і обґрунтованими академічними засобами студентів з особливими потребами під час навчання. Офіс ресурсів підтримує інклюзивну політику університету щодо студентів з особливими потребами у їхньому прагненні стати незалежними, відповідальними та ефективними членами громади університету. Працівники Офісу створили унікальну навчально-допоміжну програму DO-IT (D – Disabilities (особливі потреби); O – Opportunities (можливості); I – Internetworking (мережева взаємодія); T – Technology (технології)), яка служить для максимізації участі осіб з особливими потребами у соціальному та навчально-науковому житті університету. Програма сприяє застосуванню комп'ютера та мережових технологій з метою підвищення незалежності, продуктивності та успішній участі у навчальному процесі та подальшому працевлаштуванні. Веб-сайт DO-IT надає усі необхідні ресурси не лише студентам з особливими потребами, а й викладачам, бібліотекарям, працівникам університету, батькам та опікунам.

На прикладі Університету Вашингтона доведено, що успішне функціонування інклюзивної освіти у ВНЗ потребує упровадження в освітній процес нового педагогічного досвіду, сучасних навчальних технологій

тощо. Останні, безумовно, мають бути фундаментом для розроблення та упровадження інноваційних підходів до навчання студентів із особливими потребами. Ці вимоги відображені в змішаній системі навчання, яка відображає сукупність сучасних навчальних технологій, інноваційного педагогічного досвіду та моделей навчання, створених для реалізації інклюзивного змісту освіти, а саме забезпечення доступу студентів з особливими потребами до освітніх послуг. Також це неперервний та систематичний педагогічний процес, у якому ВНЗ намагається відповідати на потреби всіх студентів, адаптуючи навчальні програми та створюючи сприятливе навчальне середовище, щоб забезпечити рівність можливостей. Для того щоб студенти з особливими потребами отримували максимум користі від навчального процесу, інклюзивні заклади освіти створюють мультидисциплінарні команди (психолог, психотерапевт, педагог спеціальної освіти, викладач, лікар, соціальний педагог та ін.) для надання підтримки, педагогічного та соціально-психологічного супроводу залежно від індивідуальних потреб особи.

Головний принцип інклюзії про рівність можливостей, підтверджують слова Н. Кунка (N. Kunc): «Коли інклюзивне навчання буде повністю опановане, ми зможемо відмовитись від ідеї, що люди для того, щоб приносити користь суспільству, повинні бути схожими один на одного. Замість цього ми будемо шукати і підтримувати таланти, властиві усім. Ми розглянемо нетипові способи, щоб виховати повноправних членів суспільства, і в процесі цієї роботи ми дамо всім людям відчуття того, що вони потрібні» [5, с. 322].

Завдяки можливості наданій програмою дослідницьких стипендій фонду Карнегі (NCEEER), ми провели наукове дослідження щодо виявлення перспектив використання позитивного американського досвіду впровадження інклюзивної освіти у

вітчизняній освітній практиці та формулювання методичних рекомендацій. Наше дослідження має на меті показати практичний досвід викладача інклюзивної групи Ш. Бергшталер (Sh. Burgstahler).

Розробіть універсальний навчальний курс (стратегії/інструкції доступні та зрозумілі усім незважаючи на вік, стать, національність, особливі потреби тощо).

Уникайте стереотипів у спілкуванні зі студентами.

Організуйте обговорення навчального матеріалу на доступному рівні для усіх учасників навчального процесу (е-пошта, відеоконференція).

Оформіть навчально-методичні матеріали та наочність доступним та зрозумілим способом.

Організуйте гнучкий навчальний план (достатньо часу на повторення та закріплення нового матеріалу і самостійної роботи студентів).

Продумайте індивідуальний підхід за рахунок диференціації навчального матеріалу.

Тримайте постійний зв'язок викладач ↔ студент.

Застосовуйте методи тестування схожі на методи навчання.

Проведений автором аналіз досліджень Н. Вона, Л. Джонсона, Дж. Кеннона, Дж. Кілгоу, М. Кука, К. Купера, Д. Соубела і В. Стейтона (N. Vaughn, L. Johnson, G. Cannon, J. Kilgo, M. Cook, C. Cooper, D. Sobel, V. Stayton) дав можливість виділити п'ять ключових чинників успішного запровадження інклюзивної форми навчання в системі вищої освіти США:

Легка перемога. Необхідно показати наочні зміни, адже дуже важливо, щоб люди могли побачити результат запровадження змін (наприклад, особа з особливими потребами закінчила ВНЗ та працює за фахом).

Принцип «відкритих дверей». Якщо уряд, окремі представники влади чи інші дотичні до цієї справи особи чи організації не хочуть співпрацювати, необхідно знайти зацікавлених осіб у

реалізації задуму і налагодити з ними тісну співпрацю.

Успіх як стимул. Навіть незначні досягнення у будь-якому напрямку чи на окремій ділянці роботи необхідно пропагувати, адже причетні до цієї справи люди будуть пишатися досягненнями і покращуватимуть роботу [4].

Різні шляхи. На шляху до досягнення мети доцільно випробовувати різні підходи, навіть якщо більшість з них будуть невдалими.

Реальні вигоди. Визначити напрямки і способи діяльності, які дадуть можливість побачити переваги від запровадження інклюзивної освіти [7].

Отже, особливостями функціонування інклюзивної форми навчання у ВНЗ є застосування інформаційних навчальних технологій, координування зусиль всіх учасників навчально-виховного процесу і запровадження змішаної системи навчання як комп-

лексної інклюзивної освітньої системи. Ще однією обов'язковою умовою ефективної організації інклюзивного навчання студентів з особливими потребами є підготовка кваліфікованого викладача. Задля цього педагоги мають підвищувати свою кваліфікацію у викладанні і спільно працювати над розробкою та запровадженням найбільш ефективних навчальних програм, щоб допомогти усім студентам максимально реалізувати свій потенціал.

Ця наукова розвідка не вичерпує всієї повноти окресленої проблеми. До перспективних напрямів подальших досліджень належать особливості реалізації професійного розвитку викладачів американських інклюзивних ВНЗ на різних рівнях системи неперервної педагогічної освіти, а також специфіка їхнього професійного розвитку, освітнього менеджменту, допоміжного персоналу тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток освітніх концепцій інтеграції та інклюзії у США / М. Є. Захарчук // «Вища освіта України». – 2012. – Додаток 1 до вип. 27, том I (34) : [тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»] / відп. ред. І. П. Маноха. – С. 143 – 150.
2. Іванова І. Б. Створення рівних можливостей у сфері освіти для студентів з особливими потребами / І. Б. Іванова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: наук. зб. – К.: Університет «Україна», 2004. – № 3 (5). – С. 188 – 197.
3. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под. ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. – М.: ФОРУМ, 2012. – 208 с.
4. Ainscow, M. Understanding the development of inclusive education system / M. Ainscow // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. – 2005. – Vol 3 (3), № 7. – P. 5 – 20.
5. Gayle, H. G., Chapman, C. Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all. – 2nd ed / H. G. Gayle, C. Chapman. – Corwin Press, California, 2007. – 456 p.
6. O'Neil, J. Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin // *Educational Leadership*. – 2008. – Vol. 52(4). – P. 7 – 11.
7. Zinn, H. A peoples's history of the United States: 1492-Present / H. Zinn. – New York: Harper Perennial, 2005. – 702 p.

ІЄВЛЄВ О.М.,

кандидат технічних наук, доцент,
кафедра психології, педагогіки і
соціального управління,
Національний університет
«Львівська політехніка»

АЛЕКСА М.П.,

магістр з управління навчальним
закладом,
м. Львів

ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВИМОГ ДО ПЕДАГОГІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США, ШВЕЦІЇ ТА КАНАДИ

Підвищення конкурентоспроможності системи освіти України вимагає збільшення вагомості ролі педагога у суспільстві. При цьому мають вдосконалюватися критерії до навчання і педагогічної діяльності педагогів ВНЗ чому сприятиме визначення набору їх професійно-значущих якостей. Для цього нами проаналізовано вимоги до педагога в Україні та країнах з провідними системами вищої освіти за рейтингом національних систем вищої освіти (США, Швеція та Канада). Запропоновано перелік професійно-значущих якостей педагога та їх поділ на такі блоки: професійні якості; психологічні якості та якості спрямовані на саморозвиток; якості, які проявляються в міжособистісному спілкуванні. Подальші дослідження покликані створити експрес-технологію з діагностики цих якостей та впровадити її у систему управління ВНЗ, що має в кінцевому рахунку підвищити конкурентоспроможності випускників українських ВНЗ на світовому ринку праці

Ключові слова: професійно-значущі якості, педагог, класифікації, вимоги до педагогів США, Канади, Швеції.

Повышения конкурентоспособности системы образования Украины требует увеличения весомости роли педагога в обществе. При этом должны совершенствоваться критерии к обучению

© Ієвлєв О.М., Алекса М.П., 2014

и педагогической деятельности педагогов вузов чему будет способствовать определение набора их профессионально-значимых качеств. Для этого нами проанализированы требования к педагогу в Украине и странах с ведущими системами высшего образования по рейтингу национальных систем высшего образования (США, Швеция и Канада). Предложен перечень профессионально значимых качеств педагога и их разделение на следующие блоки: профессиональные качества; психологические качества и качества направлены на саморазвитие; качества, которые проявляются в межличностном общении. Дальнейшие исследования призваны создать экспресс-технологию по диагностике этих качеств и внедрить ее в систему управления вузом, что в конечном счете повысит конкурентоспособности выпускников украинских вузов на мировом рынке труда

Ключевые слова: профессионально-значимые качества, педагог, классификации, требования к педагогам США, Канады, Швеции.

Improving the competitiveness of the education system Ukraine requires an increase in the weight of the role of the teacher in society. At This should improve the criteria for learning and teaching of teachers will help determine what universities set their vocational and significant qualities. To this end, we have analyzed the requirements for teacher in Ukraine and with the leading higher education systems by rated national systems of higher education (USA , Sweden and Canada). A list of relevant vocational skills of the teacher and the division the following units: professional quality; psychological quality and designed as a for self-development; quality, manifested in interpersonal communication. Further research designed to create rapid technology for the diagnosis of these qualities and introduce it into the system management of the university, which has ultimately increase competitiveness of Ukrainian universities in the world labor market

Key words: professional and meaningful quality, teacher, classification, requirements for teachers of the USA, Canada and Sweden.

Визначну роль у розвитку держави відіграє розвинута та конкурентоспроможна система освіти. На жаль, Україна сьогодні не посідає перших місць в рейтингах провідних систем освіти світу. Для виправлення такої ситуації необхідно, перш за все, підвищити роль педагога у суспільстві, чому сприятиме розширення його повноважень, запровадження неперервної освіти,

сприяння його особистісному розвитку та самовдосконаленню. При цьому мають вдосконалюватися критерії до навчання і педагогічної діяльності педагогів чому сприятиме визначення набору професійно-значущих якостей педагогів ВНЗ.

Тому слід проаналізувати вже наявні класифікації професійно-значущих якостей педагога та вимоги до педагогів України та в країнах з провідними

системами вищої освіти за рейтингом національних систем вищої освіти «Universitas 21» – США, Швеції та Канади [13].

Відомо, що вимоги до якості професійної підготовки майбутніх педагогів закріплено в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у відповідних постановах Кабінету Міністрів України та указах Президента України. Вони також, зокрема, прописані в «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» і «Національній доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті».

Відповідно до цих документів педагог в Україні має відповідати таким вимогам, як: високі моральні якості; відповідна педагогічна освіта; належний рівень професійної підготовки та постійне його підвищення; здійснення педагогічної діяльності; забезпечення результативності та якості своєї роботи; відповідний фізичний та психічний стан здоров'я, який дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах системи загальної середньої та вищої освіти; забезпечення високого науково-теоретичного і методичного рівня викладання дисциплін; повага гідності осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прививання їм любові до України, виховання їх в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України [3, 4].

У США діє концепція освіти, яка являє собою «базу знань для навчання». Ця база є своєрідними вимогами, яким повинні відповідати педагоги для того, щоб навчати інших. До цих вимог належать: 1. *широка ерудиція* (знання, вміння, розуміння свого предмету та суміжних з ним, вміння представлення та передачі цих знань), 2. *застосування нових технологій та методик*, 3. *аналітичні здібності* (розуміння, осмислення та перетворення інформації), 4. *дотримання етичних норм*. Така база була розроблена групою Холмса, Шульмана, Карнегі [8, с. 476].

Діяльність американських педагогів підпорядковується певним стандартам. Значну роль надають набуванню педагогами знань *психологічних та фізіологічних аспектів розвитку людини*, які допомагають йому у всебічному розвитку студента [9].

Сучасний американський педагог є освітянином та політичним активістом, що дозволяє студентам рівнятися на нього. Педагог є пропагандистом демократичних цінностей, конфліктологом, завдяки *креативності* він активно вносить зміни у навчальний процес, виступає за поліпшення навчального процесу та сам сприяє цьому. Внаслідок такої діяльності він демонструє свої *організаційні та лідерські здібності*, *самовдосконалюється*, *співпрацює зі студентами та колегами*, *виражає свою громадянську спрямованість* [7, с. 158].

Основою професійного розвитку американських педагогів, спрямованого на підвищення успішності студентів, є усвідомлення ними необхідності забезпечення сприятливого навчального середовища, в якому педагог розумітиме кожного студента, надасть йому необхідну підтримку та допомогу і віритиме в його навчальні можливості, сприятиме досягненню успіху у навчальній діяльності.

Стандарти професійного розвитку американських педагогів обумовлюють систематичний *аналіз власної діяльності та освоєння знань на основі щоденної практики*. Педагоги США навчаються протягом всього життя, поглиблюють свої знання та вміння. Для розвитку педагогу потрібно постійно аналізувати свою діяльність, прислухатись до думок колег та критики. Оцінка людей зі сторони дає можливість самому дати собі адекватну оцінку, вдосконалювати свою діяльність та планувати її. Це дозволить педагогу не стояти на місці, а розвиватись та вдосконалюватись.

Для того, щоб освітній заклад не стояв на місці в США педагоги активно співпрацюють один з одним, обмінюються досвідом. Так як в США кожен заклад має право розробляти свою

навчальну програму, то й в обов'язки педагогів входить аналіз та розвиток навчальних програм, що дозволяє об'єднати колектив у високопродуктивну академічну спільноту. Отже, для такої діяльності важливо розвивати потрібні навички та вміння, працювати над своєю професійною освітою [9].

Досягнення системи освіти Швеції привертають увагу багатьох науковців. Так, в роботах І. В. Жерноклеєва, В. О. Байзерова, Н. М. Карпенко, І. І. Капустян досліджуються особливості професійної підготовки педагогів, Ю. С. Дерябіна - проблеми вищої школи, В. Д. Давидова, Т. П. Зотова, О. І. Огієнко - різноманітні аспекти освіти досрілих.

На освіту у Швеції звертають увагу багато інших країн та намагаються запровадити їх новації у свої освітні системи. Центральними напрямками особистісно-професійної підготовки педагога у Швеції є застосування нових технологій навчання, формування професійних знань, навичок та умінь, якість виконання роботи, здатність до рефлексії, уміння зв'язати теорію з практикою.

Враховуючи, що Швеція є одним зі світових лідерів в галузі вищої освіти, велику увагу тут приділяють підготовці педагогів-професіоналів. Згідно з Актом про вищу освіту Швеції підготовка педагога базується на науковій основі, пов'язана із дослідницькою роботою, спрямована на розвиток професіоналізму майбутніх педагогів. За для забезпечення професійної підготовки педагога його навчання поділяють на кілька напрямків: формування професіоналізму; практико-орієнтована підготовка майбутніх педагогів; орієнтування на освіту продовж життя; спрямування на розвиток наукової бази і наукових досліджень; компетентнісна підготовка майбутнього педагога; підготовка до використання інформаційних технологій у професійній діяльності; полікультурність; дистанційна освіта педагогів та ін. Ці

напрямки дозволяють розвинути у майбутнього педагога такі необхідні йому якості: ерудованість, вміння застосовувати нові методики, спонукають до самовдосконалення, формують риси, що виражають громадянську та професійну спрямованість та ще багато інших [6, с.122].

Професіоналізм педагога є сукупністю знань, умінь і цінностей, які зумовлені професійною та освітньою діяльністю. В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору очевидним є запит на широкий професіоналізм педагогів. Швеція, як одна з найрозвинутіших країн у світі у сфері освіти і економіки, ставить проблему професійної підготовки педагога на одну з передових позицій системи підготовки та освіти педагогів.

Що ж до мешканців Канади, то для них вища освіта є гарантом їх майбутнього успіху. Важливість вищої освіти для канадців зацікавила багатьох науковців, які займаються дослідженням загальних питань канадської системи освіти (Дж.Келлі, Л.Булай, І. Гушлевська, Л. Карпинська, М. Левченко, М. Лещенко, Н. Мукан, В. Сливка, М. Смирнова та ін.), вищої освіти в Канаді та її проблем (Є. Ізраєлян, Є. Комкова, А. Кубишкін, Т. Грищенко, Н. Видишко, Г. Воронка, А. Чирва, Дж. Ласенз, В. Левін, М. Фуллан), вищої педагогічної освіти (Л. Карпинська, М. Фуллан, М. Шевченко та ін.), полікультурності канадської освітньої системи (В. Погребняк), інтеграційних процесів в галузі освіти Канади (І. С. Руснак).

Велику увагу при підготовці майбутніх педагогів канадські заклади освіти приділяють підвищенню конкурентоспроможності майбутніх педагогів в світовій системі освіти. Для цього канадська науково-педагогічна школа уважно слідкує за світовими освітніми реформами, оцінює їх результативність та можливості запровадження у власну багаторівневу педагогічну освіту.

Професійну підготовку майбутніх педагогів у Канаді забезпечують:

університети (universities), університетські коледжі (university colleges), суспільні коледжі (community colleges) та коледжі системи CEGEP (College d'Etudes Generates et d'Education Professionnelle) Канади [16].

У системі багаторівневої освіти Канади напрацьовано широке коло ідей і положень щодо розвитку професіоналізму педагога ХХІ ст. Для утвердження свого професіоналізму педагогу необхідні наступні вміння:

- аналіз професійних ролей, які повинен виконувати педагог в нових соціокультурних умовах інформаційного суспільства і конкретного національного контексту: політичного, економічного, організаційного, особистісного тощо;
- аналіз професійних функцій і завдань педагога, включаючи передачу знань і досвіду, а також підготовку студентів до навчання упродовж життя (навчання),
- ціннісне становлення і формування особистостей студентів (виховання), оцінювання навчальних досягнень, педагогічний менеджмент, наукове дослідження,
- використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій тощо;
- аналіз компетентностей, необхідних для виконання нових професійних ролей, функцій і завдань педагогів;
- орієнтація програм педагогічної освіти на нові завдання педагогічної діяльності в умовах інформаційного суспільства [5, с. 35].

Отже, найважливішими характеристиками сучасного педагога Канади є вміння організовувати, планувати та управляти діяльністю в навчальному середовищі; вміння налагоджувати конструктивне спілкування зі студентами, батьками, колегами та громадськістю; гуманне ставлення до всіх учасників навчального процесу; усвідомлення покладеного на педагога завдання – розвиток аналітичного мислення студента; активна участь у

процесі реформування освіти в цілому та професійної педагогічної освіти, зокрема; усвідомлення приналежності до професійної спільноти педагогів Канади та необхідності неперервного навчання. Сучасний педагог Канади – це фахівець, який втілює в життя концепцію неперервної освіти і забезпечує реалізацію інноваційних педагогічних технологій, що розвиваються відповідно до вимог сучасного суспільства.

Розглянемо основні класифікації професійно-значущих якостей педагога для того щоб співвіднести з ними проведений вище аналіз.

Так, у класифікації, де педагог розглядається як суб'єкт педагогічної діяльності всі якості поділені на такі блоки: спрямованість особистості; рівень загальних і педагогічних здібностей, професійна компетентність; психологічна компетентність. Класифікація, в якій виділяться розумові та емоційно-вольові якості зорієнтована в більшості на вміння педагога, а не на вимоги до нього. У ній якості поділено на такі блоки: гностичні, конструктивні, перцептивні, комунікативні, організаторські, сугестивні, проєктивні та креативні вміння [11].

О. І. Щербаків виділяє такі професійно значущі якості педагога: інформаційні, мобілізаційні, розвиваючі й орієнтувальні функції педагогічної діяльності [14].

В багатьох класифікаціях окремо виділяють психологічні якості особистості педагога: рівень емпатії, динамізм особистості, емоційна стійкість.

Оригінальну методику оцінки навчального заняття розробив В. П. Симонов. Його методика дозволяє оцінити дві найважливіші характеристики ефективності навчального процесу: рівень вимог педагога і фактичну ефективність його освітньої діяльності. Також Симоновим та його співавторами було розроблено карту професійно-значущих особистісних якостей педагога. Якості педагога подані в діагностованих показниках від двох до чотирьох балів за рівнями:

оптимальний (4 бали), допустимий (3 бали) і критичний (2 бали) [2, с. 374-392]. Якості поділені на чотири блоки: психологічні якості; якості, що проявляються в міжособистісних відносинах; професійні якості; ефективність професійної діяльності.

І. А. Зязюн вказує на те, що майбутньому педагогу необхідно працювати «над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, впевненість в собі як педагога, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самоконтроль, рішучість)» [10].

В. О. Сластьонін виділяє такі якості педагога: любов та цікавість до дитини, наполегливість, справедливість, вимогливість, педагогічна пильність та спостережливість, товариськість, педагогічний такт та уява [12].

Ю. К. Бабанський до основних особистісних якостей педагога відносить: ідейно-політичний, культурний кругозір, вміння організувати позакласну роботу та забезпечення індивідуального підходу до учнів, суспільну активність, знання в галузі свого предмету, наполегливість, педагогічний такт, самооцінку, вимогливість, педагогічне орієнтування, вміння розвивати мислення в учнів [1].

Л. С. Спіріним було розроблено модель характеристики ділових і особистісних якостей педагога. За цією моделлю виділено сім основних якостей: професійні потреби педагога; риси характеру, які виражають громадянську та професійну спрямованість; інтелектуальні риси; моральні риси характеру, що відображають ставлення до себе та інших; моральні риси, що відображають ставлення до роботи; вольові риси характеру; емоційні риси характеру.

На думку Є. О. Клімова у системі професійних знань педагога можна

виділити п'ять основних блоків: психологічні знання; педагогічні знання; комплекс знань, якими володіє педагог; предметні знання; науково-дослідницькі знання.

На думку Ягупова В. В. педагогічну майстерність та притаманні педагогу якості слід структурувати згідно видів діяльності, яку проводить педагог. Наведемо її компоненти: діагностична діяльність; орієнтовно-прогностична; конструктивно-проектувальна; організаційна діяльність та практичне здійснення конкретних педагогічних заходів. Окремо Ягупов В. В. виділяє чотири складові педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, здібність до педагогічної діяльності, педагогічна техніка [15].

Проаналізувавши та узагальнивши вимоги до педагогів в Україні, США, Швеції, Канаді та основні класифікації професійно-значущих якостей педагогів нами запропоновано класифікацію, яка налічує такі блоки: професійні якості; психологічні якості та якості спрямовані на саморозвиток; якості, які проявляються в міжособистісному спілкуванні.

До першого блоку відносяться такі якості: широка ерудиція (не тільки в своєму, але й в суміжних напрямках); вміння враховувати психологічні та вікові особливості студентів; чітка дикція; організаційні здібності; педагогічний оптимізм; бажання розвивати здібності студентів; пробудження та утримання інтересу до навчання, надання знань щодо змісту; застосування нових технологій, методик; послідовність та динамічність у викладанні матеріалу.

До другого - тенденції до лідерства; винахідливість, креативність, гнучкість; високий рівень емпатії; аналітичні здібності; робота над самовдосконаленням; планування та оцінка власної педагогічної діяльності.

До третього - прагнення до співпраці зі студентами і колегами, комунікативні здібності; наявність рис ха-

рактеру, які виражають громадянську і професійну спрямованість; повага до студента та формування його гідності.

Отже дослідження професійно-значущих якостей педагога з врахуванням досвіду передових країн світу є ак-

туальним. Подальші дослідження покликані створити експрес-технологію з діагностики цих якостей за запропонованими блоками та впровадити її в систему управління ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. - М.: Педагогика, 1977. - 256 с.
2. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология/ Н. В. Басова. - Ростов н / Д : «Фенікс», 2000. - 416 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» № 2984-14, Стаття 51 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
4. Закон України «Про освіту» № 1060-12, Стаття 54 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
5. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Карпинська Л.О. - Одеса, 2005. - 194 с.
6. Коган Г. В. Підготовка вчителя у Швеції / Г. В. Коган // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. - 2011. - Вип. 1.33. - С. 120-123
7. Кошманова Т. Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті/ Т. Кошманова // Вісник Львів. УН-ТУ. - 2003. - Вип.17. С. 156-166
8. Максимюк С.П. Педагогіка/ С.П. Максимюк - К.: Кондор, 2005. - 667 с.
9. Мукан Н.В. Стандарти професійного розвитку педагогів у США / Н.В. Мукан [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN1/r4/07mnpvtps.pdf>
10. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамуценко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. - К.: Вища шк. , 1997. - 349 с.
11. Вікова психологія / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П.Коханова, О. В. Пасєка. - К.: Центр учбової літератури, 2012. - 376 с.
12. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А.Сластенин. - М.: Просвещение, 1976, - с. 160.
13. Українська система вищої освіти отримала 25-ту позицію світовому рейтингу [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/news/29487/>
14. Щербаков, А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А.И. Щербаков // Вопросы психологии. - 1981. - №5 [Електронний ресурс]. - Режим доступу : URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1981/815/815013.htm>
15. Ягунов В.В. Педагогіка / В.В. Ягунов - К.: Либідь, 2002. - 560 с.
16. Education in Canada [Електронний ресурс]. - Режим доступу : http://www.infocan.gc.ca/facts/educ_e.html

КАЙДАЛОВА Л.Г.,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
педагогіки та психології, Інститут
підвищення кваліфікації
спеціалістів фармації,
Національний фармацевтичний
університет, м. Харків

ТИМОЩУК Г.В.,
здобувач, кафедра теорії і
методики професійної освіти,
Харківський національний
педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди,
м. Харків

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Обґрунтовано провідну роль інтерактивних методів навчання у реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах. Встановлено, що застосування інтерактивних методів дозволяє вирішити навчальні, виховні, розвиваючі завдання професійної підготовки майбутніх економістів у вищому навчальному закладі; сприяє цілісному розвитку особистості студента.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна підготовка майбутніх економістів, інтерактивні методи навчання.

Обоснованно ведущую роль интерактивных методов обучения в реализации компетентностного подхода к профессиональной

подготовке будущих экономистов в высших учебных заведениях. Установлено, что применение интерактивных методов позволяет решить учебные, воспитательные, развивающие задачи профессиональной подготовки будущих экономистов в высшем учебном заведении; способствует целостному развитию личности студента.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка будущих экономистов, интерактивные методы обучения.

The lead role of interactive teaching methods in the implementation of competence-based approach to training future economists is analyzed. Found that the use of interactive methods can solve training, educational, developmental tasks of training future economists at the university, promotes holistic development of the individual student, improves attendance and doubled both engagement and learning in a large groups of students. However, the introduction of interactive learning methods will significantly increase the level of competitiveness of future economists in the labor market. In the context of implementation of competence-based approach to training future economists important are the following interactive teaching methods: discussion, analysis of specific situations, project method, case method, portfolio and others. This article reflects the the importance of the professional training, which combines high-level knowledge and skills.

Key words: competence-based approach, the training of future economists, interactive teaching methods.

Професійна економічна освіта сьогодні користується поси-
леним попитом, що обумов-
лено становленням ринкової
економіки та потужними інновацій-
ними процесами, які зараз відбувають-
ся в Україні. Відповідно актуальним
завданням вищої освіти стає форму-
вання фахівців нової формації – з ви-
соким рівнем компетентності, конку-
рентоспроможності на ринку праці,
соціальної мобільності, духовної куль-
тури та відповідальності за прийняті
професійні рішення.

Особливу роль у вирішенні окрес-
леного завдання відіграють інтерак-
тивні методи навчання як ефективний
засіб реалізації компетентнісного під-
ходу, а загалом переходу професійної
підготовки майбутніх економістів на
якісно-новий рівень.

Аналізу та осмисленню компетент-
нісного підходу у численних наукових
доробках приділяють увагу Н. Бібік
[1], Н. Болюбаш [2], Л. Вашуленко [1],
Т. Гуріна [3], І. Зимня [4], О. Локшина
[1], А. Хуторський [11] та інші.

Особливості використання інтер-
активних методів навчання досліджу-
ють С. Вавілова [9], Л. Кайдалова [5; 6],
І. Мельничук [7], Т. Паніна [9], О. По-
метун [10], Л. Пироженко [10], Н. Що-
кіна [5] та інші.

Проте, не зважаючи на значну
кількість наукових праць, недостат-
ньо вирішеним залишається питання
реалізації компетентнісного підходу
до професійної підготовки майбутніх
економістів за допомогою інтерактив-
них методів навчання.

Тому метою статті є дослідження
теоретичних засад реалізації компе-

тентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх економістів на основі використання інтерактивних методів навчання.

Так, компетентнісний підхід «орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування у випускника готовності ефективно організовувати внутрішні (знання, вміння, цінності, психологічні особливості) та зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні) ресурси для досягнення поставленої мети» [2, с. 89]. Він є концептуальною основою змін, які зумовлені інтеграційними процесами світової економіки, гармонізації вітчизняної вищої освіти відповідно до європейської [6, с. 25]; базується на розумінні його як спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [3, с. 3].

При цьому слід наголосити, що перша зазначена група є загальною для всіх ступенів вищої освіти. Підтримуючи точку зору І. Зимньої [4], О. Міханової [8], А. Хуторського [11] та інших, вважаємо, що ключові компетентності забезпечують оптимальне функціонування особистості в суспільстві, вирішення різноманітних проблемних ситуацій на сформованій світоглядній основі. Вони є «надпрофесіональними та визначаються як навички управління знаннями, вміння та здібності соціальної взаємодії та адаптації, в тому числі впевненість у собі, вміння спілкуватись, знаходити та приймати нестандартні рішення» [8, с. 428].

Проаналізувавши існуючі наукові доробки, які присвячені зазначеній проблемі, встановили, що професійна компетентність майбутнього фахівця економічного профілю виступає інтегрованим навчальним результатом і становить кінцеву мету процесу професійної підготовки. Її розуміють як систему відповідних знань, умінь, навичок і цінностей, які відтворюються у здатності та готовності особистості

вирішувати професійні завдання різноманітного характеру.

До складу професійної компетентності майбутнього економіста входять базові (єдині для фахівців різних профілів) і професійні (обумовлені специфічністю галузі діяльності) компетенції. Принципи багатоваріантності, кооперації, діяльності, рефлексії, управління індивідуальними освітніми маршрутами та соціальної активності є основними у розвитку даної категорії.

Значною мірою формуванню як ключових, так і предметних компетентностей, сприяє застосування в освітньому процесі інтерактивних методів навчання, за допомогою яких відбувається активізація навчально-пізнавальної, самостійної, комунікативної діяльності на основі посиленої міжособистісної взаємодії викладача та студентів.

Відповідно інтерактивне навчання розглядається як педагогічний процес, що є сукупністю закономірних, послідовних активних взаємодій викладача та студентів на основі використання інтерактивних методів і спрямовується на стимулювання природної активності майбутніх фахівців (розумової, емоційної, соціальної) у практичній діяльності – спочатку в умовах професійної підготовки, а в майбутньому – під час виконання професійних функцій.

Щодо його загальних результатів, то Т. Паніна та С. Вавілова виділяють наступні:

- інтенсифікація процесу розуміння, засвоєння та творчого застосування знань у процесі вирішення практичних завдань; ефективність забезпечується за рахунок активного включення студентів у процес не лише отримання, а й безпосереднього («тут і зараз») використання знань;
- посилення мотивації та залученості студентів у вирішення проблем, які обговорюються, що робить процес навчання більш осмисленим;

- розвиток творчого мислення, вмінь вислухати іншу точку зору, співпрацювати, виявляючи при цьому толерантність і доброзичливість у ставленні до своїх опонентів;
- отримання досвіду нової діяльності;
- використання інтерактивних технологій навчання дозволяє контролювати процес засвоєння знань, умінь і навичок, застосовувати їх в різних ситуаціях;
- результат для конкретного студента:
- досвід активного засвоєння навчального змісту у взаємодії з освітнім середовищем;
- розвиток особистісної рефлексії;
- отримання нового досвіду навчальної взаємодії;
- розвиток толерантності.

Результат для навчальної мікрогрупи:

- розвиток навичок спілкування та взаємодії в малій групі;
- формування ціннісно-орієнтаційної єдності групи;
- заохочення до гнучкої зміни соціальних ролей залежно від ситуації;
- прийняття моральних норм і правил спільної діяльності;
- розвиток навичок аналізу та самоаналізу в процесі групової рефлексії;
- розвиток здатності вирішувати конфлікти.
- результат для системи «викладач – група»:
- нестандартне ставлення до організації освітнього процесу;
- багатовимірне засвоєння навчального матеріалу;
- формування мотиваційної готовності до міжособистісної взаємодії не лише у навчальних, а й позанавчальних ситуаціях [9].

При цьому слід враховувати, що при проведенні занять на основі інтерактивних методів навчання можуть виникати проблеми: відсутність у студентів власної думки; побоювання висловлювати свою точку зору; невміння слухати інших, об'єктивно оцінювати

їхню думку, рішення; неготовність в процесі обговорення змінювати свою думку, йти на компроміс. Це вимагає додаткової підготовки викладача, яка пов'язана з необхідністю постійно заохочувати неактивних студентів до роботи, створювати ситуації успіху та атмосферу співробітництва, взаєморозуміння, доброзичливості, контролювати процес досягнення поставлених цілей, у разі невдачі переглядати стратегії роботи, виявляти та виправляти недоліки [5].

У контексті реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх економістів значущими є наступні інтерактивні методи навчання: дискусії, тренінги, аналіз конкретних ситуацій, метод проектів, кейс-метод, портфоліо та інші.

В оптимальному поєднанні вони спрямовані на формування наступних компонентів компетентності: знань, умінь, навичок, якостей та здатностей щодо співпраці; встановлення партнерських відносин, що впливають на результат професійної діяльності на основі прийняття її ціннісних підстав; створення та підтримання творчої атмосфери у колективі; самостійної роботи; аналізу, синтезу та систематизації інформації; прогнозування; прийняття та реалізації раціональних рішень; **виконання** планово-економічних, організаційно-управлінських, аналітичних, дослідницьких завдань у середовищах підприємств і організацій та інших.

Таким чином, інтерактивні методи навчання мають великий освітній та розвивальний потенціал; забезпечують максимальну активність студентів і результативність навчального процесу. Разом з тим їхнє впровадження суттєво підвищить рівень конкурентоспроможності майбутніх економістів на ринку праці, створить передумови для ефективного функціонування у професійних об'єднаннях, що і є метою компетентнісного підходу у вищій освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи : б-ка з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Вашуленко, О. І. Локишина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 47-52.
2. Болюбаи Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. М. Болюбаи // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. П. Могили, 2009. – Вип. 99. Т. 112. – С. 88-95.
3. Гуріна Т. М. Формування інформаційної компетентності в процесі фахової підготовки вчителя іноземної мови / Т. М. Гуріна // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Серія «Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання» / [гол. ред. : В. А. Андрущенко]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 10. – С. 3-9.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Кайдалова Л. Г. Интерактивные методы обучения в подготовке студентов / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Шекина // Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии : материалы междунаро. заочной науч.-практ. конф. (Новосибирск, 3 апреля 2013 г.). – Новосибирск : Изд-во «СибАк», 2013. – С. 80-87. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/7292-2013-04-11-05-02-59>
6. Кайдалова Л. Г. Професійна підготовка фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах : монографія / Л. Г. Кайдалова. – Х. : НФаУ, 2010. – 364 с.
7. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія / І. М. Мельничук. – Тернопіль : Економічна думка, 2010. – 328 с.
8. Миханова О. П. Интерактивные методы обучения как средство формирования универсальных компетенций / О. П. Миханова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 58. – С. 427-432.
9. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособ. / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
10. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; За ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004 – 192 с.
11. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособ. / А. В. Хуторской. – М. : Издательство «Эйдос» ; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

КОЛЕСНИК М.Ю.,
кандидат медичних наук, доцент,
кафедра сімейної медицини
і терапії ФПО, Запорізький
державний медичний
університет,
м. Запоріжжя

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК НЕВІДКЛАДНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ РАПТОВІЙ СЕРЦЕВІЙ СМЕРТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛІКАРІВ-ІНТЕРНІВ ЗА ФАХОМ «СІМЕЙНА МЕДИЦИНА»

У статті обговорюється сучасний стан проблеми підготовки лікарів-інтернів за фахом «сімейна медицина» з питань невідкладної допомоги при раптовій серцевій смерті. Пропонується практично орієнтована навчальна програма із застосуванням інтерактивних технологій, навчальних манекенів для реанімації, а також автоматичних зовнішніх дефібриляторів у тренувальному режимі.

Ключові слова: інтерактивні технології, сімейна медицина, невідкладна допомога, раптова серцева смерть.

В статье обсуждается современное состояние проблемы подготовки врачей-интернов по специальности «семейная медицина» по вопросам неотложной помощи при внезапной сердечной смерти. Предлагается практически ориентированная учебная программа с использованием интерактивных технологий, учебных манекенов для реанимации, а также автоматических внешних дефибрилляторов в тренировочном режиме.

Ключевые слова: интерактивные технологии, семейная медицина, неотложная помощь, внезапная сердечная смерть.

Sudden cardiac death remains one of the cornerstones of total mortality. The one-year survival is near 1 %. The prognosis in this pathology remains poor. The successful resuscitation depends strongly on family doctors qualification. They need much practice in basic cardiac

resuscitation. The new educational program was presented for teaching care of patients with sudden cardiac death. The proposed duration of programme is five weeks. The ECG-simulators were proposed for express-diagnostic of life-threatening cardiac arrhythmias. They can generate artificial ventricular fibrillation, paroxysmal ventricular tachycardia. The time for decision making is limited by 10 seconds. The composition «Stayin` Alive» by Bee Gees was used for reaching right temp of chest compressions. The Mini Anne manikins were used for teaching quality cardiopulmonary resuscitation with the innovative new pump bag providing hygienic inflation method. The training with automatic external defibrillators was proposed in the program.

Key words: *interactive technologies, family medicine, urgency, sudden cardiac death.*

Раптова серцева смерть (РСС) представляє собою вкрай актуальну медико-соціальну проблему в Україні та всьому світі. Частота РСС у загальній популяції складає 1-2 на 1000 [1]. Зупинка серця є причиною щорічної смерті близько 700 000 людей в Європі. Випадки РСС у спортсменів складають близько 1 на 100 000 у віці до 34 років, а після 34 років 1 на 15 000. РСС є причиною близько 50% всіх випадків смерті від серцево-судинних захворювань і 13-30% в загальній смертності.

У наукових колах відсутній чіткий консенсус щодо визначення РСС. Комітет експертів Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я дає таке визначення: «Раптова смерть - ненасильницька смерть, яка настає несподівано протягом 6 годин від початку появи симптомів у практично здорових людей або у хворих, стан яких був стабільним або покращувався». Такі хворі протягом останнього місяця не знаходились на амбулаторному або стаціонарному лікуванні. Для раптової смерті властива непередбачена зупинка кровообігу і дихання.

Відомий американський кардіолог Лаун і епідеміологи стверджують, що раптова смерть настає протягом однієї години з моменту появи пер-

ших клінічних симптомів. Вона може бути блискавичною і розвивається в такому випадку протягом кількох хвилин. У той же час Асоціація американських кардіологів до РСС відносить всі випадки смерті, які настають протягом 24 год з моменту появи перших клінічних симптомів у здорових осіб або при стабілізації патологічного процесу.

Європейське товариство кардіологів дає наступне визначення. РСС -це природна смерть внаслідок серцевих причин, якій передують раптове знепритомлення протягом однієї години після початку гострих симптомів, можливе діагностоване раніше захворювання серця, але час і спосіб настання смерті несподівані.

Найбільш вразливі до РСС вікові групи 0-6 місяців і 35-70 років. Тобто в практиці сімейного лікаря можна очікувати цей патологічний стан у пацієнта будь-якого віку. 65% випадків раптової серцевої смерті трапляється поза лікарнею: 44,7% - вдома, 18,8% - під час транспортування до лікарні і 1,5% - на робочому місці.

У 40-50% випадків РСС була першою і єдиною ознакою захворювання. Більше 60% всіх випадків РСС викликані патологіями коронарних артерій. На догоспітальному етапі серед при-

Таблиця 1

Етапи навчальної комплексної програми з невідкладної допомоги при раптовій серцевій смерті

Етапи навчальної програми	Елементи навчальної програми	Тривалість
Теоретична частина	1.Розбір положень рекомендацій Європейського Товариства Реаніматологів з серцево-легеневої реанімації 2010 року. 2. Розбір Уніфікованого Клінічного протоколу «Раптова серцева смерть» (наказ МОЗ України № 34 від 15.01.2014) 3. Перегляд навчальних відеофільмів	4 академічних години
Практична частина	1. Діагностика раптової серцевої смерті на манекенах Mini Anne. 2. Робота з ЕКГ-симуляторами для експрес-діагностики життєзагрожувачих аритмій. 3. Чергування у відділенні кардіореанімації (одне за цикл навчання). 4. Відпрацювання навичок серцево-легеневої реанімації на манекенах Mini Anne під тренувальну мелодію «Stayin' Alive» групи Bee Gees. 5. Робота з полуавтоматичними та автоматичними дефібриляторами у тренувальному режимі. 6. Екзамен.	15 хвилин практичної підготовки щодня протягом 5 тижнів для кожного лікаря-інтерна

чин РСС серцеві причини складають 82,4%, решта - 8,6%, позасерцеві (травма, утоплення, самогубство тощо).

За офіційними даними ДУ «Головне бюро судово-медичної експертизи МОЗ України» кількість випадків смерті від серцево-судинних захворювань у 2012 році в Україні складала 72 398 випадків, з них близько 30 тис. осіб працездатного віку [2].

У багатьох випадках РСС є першим, але водночас фатальним проявом захворювання серця, тому основним напрямком досліджень є пошук маркерів ризику і шляхів ефективної профілактики РСС. Клінічний прояв РСС часто залежить від втягнення певного механізму. Згідно з результатами одного з досліджень серед загальної кількості 157 амбулаторних хворих, які перенесли РСС під час проведення холтеровського моніторування електрокардіограми (ЕКГ), смертельні випадки були внаслідок фібриляції шлуночків ФШ (62,4 %), брадиаритмій (16,5 %), пірует-тахікардії (12,7 %), первинної шлуноч-

кової тахікардії (8,3%). Зміну сегмента ST спостерігали в 12,6 %. Чим точніше встановлено механізм, тим краще можуть бути використані профілактичні міри.

Невідкладна допомога при РСС є однією з ключових практичних навичок, якою мають оволодіти лікарі-інтерни. Оскільки стратегічним напрямом реформування галузі охорони здоров'я України обрано модель сімейної медицини, опанування методикою базової серцево-легеневої реанімації повинно займати важливе місце у підготовці сімейного лікаря.

Метою нашої роботи стало вдосконалення методики викладання навичок невідкладної допомоги при РСС за допомогою новою навчальної програми з використанням інтерактивних технологій лікарям-інтернам за фахом «сімейна медицина».

Результати. На кафедрі сімейної медицини і терапії факультету післядипломної освіти Запорізького державного медичного університету роз-



Рис. 1. Опанування роботою дефібрилятора у навчальному режимі.

роблена комплексна навчальна програма з даного розділу. Основні її елементи представлені у таблиці 1.

Першим етапом є теоретична підготовка лікарів, що базується на положеннях рекомендацій Європейського товариства реаніматологів 2010 року та Уніфікованому Клінічному протоколі МОЗ України 2014 року. На даному етапі ми вважаємо важливим приділити увагу психологічній підготовці сімейних лікарів до виконання серцево-легеневої реанімації. Для цього демонструються відеозаписи реальних прикладів невідкладної допомоги при РСС як у стаціонарі, так і у позалікарняних умовах. Розбираються варіанти надання допомоги як одним, так і двома реаніматологами. Також програмою передбачено одне чергування у відділенні кардіореанімації.

Основним етапом підготовки за даними розробленої програми є опанування практичними навичками. По-перше, необхідно сформувані навички швидкої діагностики РСС. Як відомо, для цього потрібно пересвідчитися у відсутності свідомості та пульсації сонних артерій. У навчальному процесі нами використовуються тре-

нажери Mini Anne («Laerdal Medical», Велика Британія), що можуть імітувати наявність або відсутність пульсації на сонних артеріях. При цьому викладач може вмикати той чи інший режим тренування, про який не буде відомо інтерну.

Наступним етапом є відпрацювання навичок базової серцево-легеневої реанімації, для чого також використовуються тренажери Mini Anne. Відомо, що ефективний непрямий масаж серця відбувається, коли грудина компресується із частотою 100 на хвилину та глибиною 4-5 см. Для опанування такого високого темпу у навчанні використовуємо музикальний супровід – композицію «Stayin` alive» всесвітньо відомої британської групи Bee Gees. Вперше методика була запропонована Медичним Коледжом Університету Іллінойсу. Викладачі цього навчального закладу звернули увагу на те, що ритм мелодії сягає 103 на хвилину, що є близьким до бажаних 100 ударів на хвилину при непрямому масажі серця. Вважається, що одним з факторів неефективності реанімаційних заходів є недотримання цього темпу компресій. При забезпеченні необхідного рит-

му ефективність непрямого масажу зростає втричі. Методика Університету Іллінойсу передбачає п'ять тижнів щоденних тренувань під музику. Після цього курсантам пропонують проводити непрямий масаж вже без музикального супроводу, але просять наспівувати мелодію про себе. За результатами тренувань досягається навіть більш швидший темп, ніж потрібно. Це гарантує дотримування необхідного темпу масажу. За нашими результатами після циклу п'ятитижневих тренувань частота компресій у інтернів складає не менше 105 за хвилину.

Однією з ключових практичних навичок при РСС є експрес-аналіз електрокардіограми (ЕКГ), зокрема потенційно загрожуючих життю аритмій. Для цього у навчальному процесі на нашій кафедрі використовуються ЕКГ-симулятори. Європейське Товариство Кардіологів пропонує кілька інтернет-ресурсів (зокрема, <http://www.skillstat.com/tools/ecg-simulator#/-play>). Вони уявляють собою муляжі ЕКГ-моніторів, що використовуються у відділеннях інтенсивної терапії. Принциповим моментом є обмеження часу для прийняття діагностичного рішення. Під час тренувань можна поступово скорочувати цей час до 10 секунд.

Після роботи з ЕКГ-симуляторами починається етап оволодіння роботою дефібрилятора (рис.1). У нашому навчальному процесі використовуємо біфазовий дефібрилятор Cardio-Aid 200-B («Innomed», Угорщина). Важливою особливістю цього приладу є наявність режиму тренування зі штучно сгенерованими ЕКГ-сигналами. Як і в нормальному режимі, прилад здійснює розряди та виконує функцію водія ритму. Він також реагує на відсутність кабеля та контакта із пацієнтом.

Штучно сгенерована електрокардіограма відображується на дисплеї дефібрилятора із надписом «Модельована ЕКГ». Прилад може імітувати фібриляцію шлуночків, пароксизмальну шлуночкову тахікардію, пірует-тахі-

кардію, асистолію та нормальний синусовий ритм.

Паралельно розбираються правила безпеки під час роботи з дефібриляторами. Інтернам пропонується також ознайомитися із усіма наявними дефібриляторами у клініці, оскільки є певні особливості застосування різних модифікацій цих приладів. Особливий акцент для майбутніх сімейних лікарів має бути зроблений на можливостях застосування автоматичних зовнішніх дефібриляторів (АЗД). Амбулаторії сімейних лікарів вважаються рекомендованими місцями застосування АЗД [3]. У більшості випадків (РСС) виникає за межами лікувального закладу, причому у 80 % випадків – у громадських публічних місця, зокрема на робочих місцях, де, частіше за все, немає можливості надати екстрену реанімаційну допомогу, в тому числі і дефібриляцію. Своєчасна дефібриляція (розряд, електрошок) – це дефібриляція, здійснена протягом перших 5 хв після виникнення серцевої катастрофи. З кожною хвилиною затримки шанси на виживання падають на 10–15 %. Після 7–10 хв з моменту виникнення фібриляції повернути пацієнта до життя стає практично неможливо. Згідно з морфологічними даними, при РСС у серці не спостерігають несумісні з життям морфологічні порушення. Тому своєчасне проведення реанімаційних заходів, в першу чергу дефібриляції (протягом перших 5 хв), може сприяти поверненню життя. У закладах, оснащених АЗД, у випадках РСС зафіксовані виживання сягає від 40 до 74%. В Україні орієнтовний прогноз врятування життів при виникненні РСС у громадських місцях може становити близько 30–50 тис. осіб на рік, при достатньому оснащенні АЗД громадських місць, закладів та установ. В Україні зареєстровано АЗД 3-го покоління (типів «FirstSave AED G3», «PowerHeart AED G3» та «PowerHeart AED G3 pro», «PowerHeart CRM»), які перевірені у клінічних та практичних умовах США та країнах Європи. АЗД

також можуть працювати в тренувальному режимі, що дозволяє використувати їх у навчальному процесі лікарів-інтернів.

Висновки. Враховуючи недостатній рівень практичної підготовки

лікарів-інтернів з невідкладної допомоги при раптовій серцевій смерті, запропонована комплексна навчальна програма буде сприяти більш якісному формуванню навичок ефективної серцево-легеневої реанімації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ahern RM, Lozano R, Naghavi M, Foreman K, Gakidou E, Murray CJ. Improving the public health utility of global cardiovascular mortality data: the rise of ischemic heart disease// R.M. Ahern, R. Lozano, M. Naghavi. – *Popul. Health Metr.* – 2011. – Vol. 9. – P. 8.
2. Уніфікований клінічний протокол екстреної медичної допомоги «Раптова серцева смерть» (наказ МОЗ України № 34 від 15 січня 2014 року). – Київ. – 2013. – 28 с.
3. Вплив тренування при застосуванні відновлення діяльності серця і дихання (CPR) та використання при цьому автоматичного зовнішнього дефібрилятора (AED) на свідоме ставлення медичних працівників до проведення реанімації// М. Келлестедт, А. Берглунд, Й. Херліц. – *Екстренна медицина: від науки до практики.* – 2012. – № 1. – С. 47-54.

КОРОТУН О.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра сучасних
європейських мов, Київський
національний торговельно-
економічний університет,
м. Київ

УКРАЇНОМОВНА ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ

Стаття присвячена дослідженню деяких аспектів україномовної підготовки іноземних студентів основних факультетів нефілологічного профілю навчання, що передбачає врахування особливостей компетентнісного підходу до вивчення мов. Позааудиторне спілкування назване однією з форм навчання, що сприяє якісній україномовній підготовці іноземних студентів.

Ключові слова: українська мова як іноземна, студенти-іноземці, комунікативна компетентність, позааудиторне спілкування.

Статья посвящена изучению некоторых аспектов украиноязычной подготовки иностранных студентов основных факультетов нефилологического профиля обучения, что предполагает учет особенностей компетентностного подхода к изучению языков. Внеаудиторное общение названо одной из форм обучения, которая способствует качественной украиноязычной подготовке иностранных студентов.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, студенты-иностранцы, коммуникативная компетентность, внеаудиторное общение.

The article investigates some aspects of Ukrainian training foreign students that takes into consideration characteristics of competence-based approach to language learning in line with the Common European Framework of Reference for Languages, where the object of evaluation is not only accuracy and speed, but also the relevance of communication tools. Learning that takes into account the communicative and competent approach involves including engaging students in a variety of situations that simulate real communication and automatically

© Коротун О.О., 2014

translate the status of such foreigners to the subject of communication. We describe two types of communication: classroom, implemented within classrooms, and extracurricular. The last is one of the main factors contributing to the preparation of high-quality Ukrainian foreign students. Extracurricular communication (creation of a common information space on-line, theme discussions, excursions, etc.) called a form of learning that promote high-quality Ukrainian training foreign students. Bilingualism named one of extra linguistic factors, which is the most important issue in language learning.

Key words: *Ukrainian as a foreign language , foreign students , communicative competence, extracurricular communication.*

Постановка проблеми. Успішне вивчення іноземної мови та доцільне її використання є однією із заповорок професійного зростання, адже «основним економічним резервом розвитку за визнанням світової наукової громадськості» [1; с. 15] є людський, кадровий потенціал. Гострота питання підкреслюється, коли йдеться про українську мову як іноземну, оскільки для іноземців, які отримують освіту в Україні, вона є не лише засобом оволодіння майбутньою професією. Українська мова є для них у буквальному розумінні засобом існування: за допомогою мови іноземці спілкуються у гуртожитку з одногрупниками-вихідцями з інших країн, своїми українськими товаришами, викладачами, вирішують щоденні соціально-побутові питання у магазинах, транспорті тощо.

Вивчення мови країни, де навчаєшся істотно відрізняється від вивчення інших дисциплін: цей процес не обмежується лише засвоєнням нової інформації або суми знань. Знання мови уможливорює користування «мовними формами, доцільними в певному соціолінгвістичному контексті, а, відповідно, надає можливість адекватної взаємодії та взаєморозуміння людей в умовах іншомовної культури» [2; с. 86]. Йдеться про вироблення навичок та умінь, що будуть сприяти ефективному застосуванню отриманих впро-

довж навчання та позааудиторної роботи знань. У зв'язку з цим актуалізується вплив таких другорядних на перших погляд дисциплін, як психологія, ейдетика, культурологія, етика, риторика, що розкривають особистісні якості іноземних студентів, «без яких неможлива успішна соціалізація молодих людей у сучасному суспільстві та їх професійний розвиток» [3; с. 197]. Успішний сучасний професіонал має не лише знати що робити, оскільки знання як такі поступово втрачають свою цінність, яку мали ще в 80-90-х роках ХХ століття. Основними показниками ефективності функціонування професіонала є здатність здобувати нові знання, трансформувати та застосовувати їх у відповідності до запитів. Це є актуальним і потребує першочергового дослідження у руслі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та передбачає врахування компетентнісного підходу до україномовної підготовки іноземних студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню компетентнісного підходу останнім часом присвячена велика кількість наукових праць. Так, це дослідження Н. Бібік, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пошетун, А. Хуторського, які вже стали класикою вивчення теорії питання. Ця проблема залишається актуальною для вивчення, їй приділяється

максимальна увага науковців усього світу. Проте, незважаючи на такий високий рівень інтересу до вивчення цього феномену, проблема формування комунікативної компетентності є однією з найбільш неоднозначних у науковій психолого-педагогічній літературі. Термінологічна та логічна неупорядкованість, подібність у визначеннях і класифікаціях свідчать про недостатню теоретичну розробку цього питання.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування підходів до україномовної підготовки іноземних студентів основних факультетів нефілологічних спеціальностей та з'ясування основних чинників, що сприяють такій підготовці з точки зору компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Націленість на комунікативний та компетентнісний підходи сучасної освіти потребує опрацювання нових теоретичних положень та вироблення єдиного зрозумілого всім учасникам освітнього процесу теоретичного підґрунтя. Надзвичайно важливим є однозначне і точне тлумачення термінів, уникнення плутанини, адже представники різних галузей знань підходять до опису даного поняття з різних позицій, часто захищаючи свої інтереси, підкреслюючи ті особливості, що є важливими для певної науки. Отже, не зайвим буде звернутися до перегляду та переосмислення таких дефініцій, як «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетентність» з метою наблизитися до вироблення єдиного погляду на проблему.

Уважний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що у роботах деяких дослідників (О. Волченко, Т. Ганніченко, Н. Гез, Т. Дементьєва, О. Палка, Ю. Федоренко, С. Шевченко тощо) терміни «компетентність» і «компетенція» не розмежовуються. Навпаки, вони використовуються, як взаємозамінні, інколи тотожні, ідентичні. Часто поняття «комунікативна компетенція» тлумачиться через кате-

горії здібності та готовності, хоча, на думку науковців, різниця між ними все ж існує. Присутність у тлумаченнях таких яскравих маркерів як «здатність», «знання», «уміння», «навички» безапеляційно вказують на приналежність даних визначень до категорії компетентностей. Компетенція ж є колом питань, зобов'язань, виконуючи які особа може бути компетентною або некомпетентною. Плутання та взаємозаміна, на нашу думку, відбувається через неусталеність термінологічної бази.

Компетентність як комплексну характеристику особистості, рівень освіченості (що представляється як основний освітній результат), як загальна здатність, «що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню» [4; с. 6], здатність діяти в ситуації непевності, приймати рішення, схилиючись до найоптимальнішого в даному випадку варіанту, можливість не лише володіти знаннями, але й потенційна готовність якісно та кваліфіковано ці знання реалізувати, оперативність та мобільність знань, здатність ці знання інтегрувати у кожную конкретну ситуацію представляють О. Лебедев, Т. Ганніченко, З. Залібовська-Ільницька, О. Решетова, Л. Тархан тощо. Компетенцію ж розглядають, як коло повноважень та питань, в яких дана особа має досвід (О. Лебедев, О. Смірнова, О. Павленко тощо). Автори, що підтримують таку точку зору, справедливо наголошують, що формування певної компетентності має здійснюватися «в умовах спеціально організованого педагогічного процесу, усі компоненти якого підпорядковані вимогам компетентнісного підходу до навчання» [5; с. 6]. Дійсно, основною характеристикою комунікативної компетентності є врахування психологічних, соціальних і культурних особливостей, що варіюються в залежності від соціального статусу індивіда та конкретної ситуації, в якій відбувається спілкування.

Узагальнюючи дослідження остан-

ніх років, О. Пометун приходить до висновку, що «компетентність людини – це здатність і готовність індивіда ефективно будувати власну діяльність та суб'єктно значущу взаємодію із соціальним оточенням на основі отриманих знань і сформованих умінь [6; с. 332-333]. Компетентністю, на думку дослідниці, завжди є «сукупність (система) знань і умінь у дії» [6; с. 333]. Це не просто «обізнаність чи поінформованість», а «здатність успішно розв'язувати складні проблеми, що виникають у процесі пізнання світу чи побудови відносин з іншими, або використання нових технологій чи виконання соціальних ролей: громадянина країни, члена родини, покупця, виборця тощо» [6; с. 333].

Під терміном «компетенція», як справедливо зазначає О. Пометун, пропонується розуміти «коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати / набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності» [7; с. 64].

Формування комунікативної компетентності передбачає набуття здатності доцільно користуватись мовою в залежності від конкретної ситуації. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й доречність, швидкість комунікативного акту. Навчання іноземних студентів з урахуванням комунікативного та компетентнісного підходів передбачає в тому числі залучення студентів у різноманітні ситуації, що моделюють реальну дійсність.

Процес навчання спілкуванню, особливо іншомовного, має максимально наближуватися до реальності, коли увага звертається насамперед не стільки на знання структури мови та її словникового складу, скільки на вміння правильно використовувати отримані знання на практиці, здатності адекватно висловлювати свої думки у різних навчально-побутових ситуаціях.

Навчання іншомовного спілкування у тому числі передбачає формування умінь знаходження або вироблення нової інформації на базі отриманої, створення нових цілей та мотивів спілкування.

Виділяють дві сторони у людському спілкуванні:

стосунки типу суб'єкт-об'єкт, де об'єкт виступає як предмет впливу суб'єкта. У таких стосунках тільки суб'єкт спілкування має право керувати розмовою. Об'єктові відводиться роль простого об'єкта впливу та маніпуляцій з боку першого.

стосунки типу суб'єкт-суб'єкт. Таке спілкування характеризується рівністю позицій співрозмовників, адже дві сторони однаково активно беруть участь у спілкуванні. При такій взаємній активності сторін кожна зі сторін не лише відчуває вплив іншої, але й сама рівною мірою впливає. Таке спілкування характеризується «взаємним проникненням партнерів у світ відчуттів та переживань одне одного, готовністю стати на точку зору іншого, прагненням до співчуття, прийняття одне одним, активною взаємною гуманістичною установкою партнерів» [8; с. 14].

За схемою суб'єкт-об'єкт, особливо на початку роботи в аудиторії, часто відбувається спілкування в діаді викладач – студент-іноземець. Таке спілкування також можна назвати аудиторним або навчальним. У ході знайомства з групою та у процесі вирішення побутових та соціальних проблем іноземців спілкування часто переходить на рівень суб'єкт-суб'єктних взаємин. Щоб стати повноцінним суб'єктом процесу комунікації, іноземцеві необхідно виступати у першу чергу в ролі носія вільної і самостійної активності, комунікативної діяльності, адже суб'єкт «здатний до цілепокладання, тобто встановлення навчальних завдань, проектування і вирішення навчальних задач, навчальної діяльності загалом» [9; с. 9]. Стаючи суб'єктом, іноземець автоматично переходить на

позааудиторний (позанавчальний) рівень спілкування.

Ймовірно, що між цими двома категоріями існує ціла низка різноманітних зв'язків, стосунків та взаємних переходів, адже спілкування є складним, багатовекторним процесом, який неможливо описати в рамках двох типів, проте це не зменшує їхньої принципової специфіки.

Не можна не погодитись з тим, що мова є не лише засобом спілкування. Це, насамперед, спосіб сприймання світу, відтворення його в свідомості людини. А для того, щоб стати повноцінними членами суспільства, студентам-іноземцям необхідно не лише опанувати українську мову з точки зору засвоєння її граматичних, лексичних, фонетичних та стилістичних норм. Йдеться про засвоєння правил поведінки в суспільстві, про формування вмінь адекватно реагувати на різноманітні соціальні, побутові та культурні виклики, уникати непорозумінь, що з'являються при невідповідному сприйнятті чужої лінгвокультури, оскільки «розбіжності у комунікативній поведінці різних народів можуть бути значними» [10; с. 42].

Дані норми є іноді складнішими, ніж граматичні або синтаксичні правила, адже такі суб'єкт-суб'єктні відносини стосуються комунікаційної сфери людського буття і є нічим іншим, як взаємообміном уявленнями про життя, професійними ідеями та інтересами, готовими рішеннями побутових складностей. Навички такої діяльності не можуть бути сформовані у іноземців лише в рамках аудиторної роботи у межах навчальної програми. Необхідне вільне, «живе» позааудиторне спілкування. Це зумовлюється, на нашу думку, двома факторами.

По-перше, навчальна діяльність, яка будується за типом «суб'єкт-об'єктних» стосунків, «не носить симетричного характеру. Учитель є не просто учасником спілкування з учнями, а, насамперед, його лідером, організатором, який визначає його цілі,

зміст, ефективні організаційні форми та шлях» [11; с. 9].

По-друге, відповідальність за результативність комунікативного акту в межах аудиторії несе викладач, який працює з іноземцями. Це пов'язано зі складнощами, які переживають іноземці в період адаптації до умов навчання та проживання в чужому для них соціальному та культурному середовищі. Одним із завдань викладачів-мовників, що працюють з іноземними студентами та одними з перших беруть на себе роботу після приїзду іноземців у країну, є максимальне нівелювання труднощів першого адаптаційного періоду та розв'язання за запитом студента всіх побутових, соціальних, та культурних проблем, з якими стикається іноземець у країні. Для досягнення мети можуть використовуватися мова-посередник (англійська, французька, португальська тощо), міміка, жести, малюнки тощо.

Необхідно також врахувати, що ідеальність моделі вивчення української мови як іноземної в Україні руйнується білінгвізмом, одним з екстралінгвістичних факторів, який на сьогодні є найгострішою проблемою у вивченні мови. Так, рівень володіння і вживання української мови залежить від регіону, культурних та історичних традицій, типу навчального закладу, в якому буде навчатися іноземець та багатьох інших об'єктивних факторів. Деякі вчені [12] підкреслюють, що проблема білінгвізму не зникає і тоді, коли студенти обирають для вивчення одну з мов (українську чи російську), плануючи подальше навчання в Україні саме цією мовою. Українська мова є державною, нею послуговуються в усіх офіційних документах, розпорядженнях, оголошеннях тощо, проте у побуті, особливо у південно-західних регіонах України, іноземці послуговуються частіше російською.

На протигагу монологістичному навчальному спілкуванню, відповідальність за результат комунікативних актів, що мають місце на вулиці, у

транспорті, у магазині, у театрі тощо, повністю лягає на іноземців. Поруч немає викладача чи підручника, які можуть запропонувати готовий варіант відповіді. Та й співрозмовник часто не зацікавлений у з'ясуванні реальних потреб чужинця. Мають місце також непоодинокі випадки расизму, небажання вислуховувати людину, яка говорить незрозуміло, нечітко, з акцентом. Усвідомлення важливості, а, зрештою, й необхідності розширення рамок спілкування, виходу, так би мовити, у «вільне» позааудиторне «плавання» дозволяють студентам-іноземцям не лише вирішувати свої побутові проблеми та задовольняти соціально-культурні запити, а й користуватися мовою як інструментом отримання вищої освіти, що значною мірою визначає ступінь пізнавальної активності та мотивації до вивчення української мови. Перебіг та результат такого позанавчального спілкування студентів-іноземців не може бути проконтрольований та оцінений викладачем, проте результати можуть бути помітними під час роботи в аудиторії: іноземець починає себе вільніше відчувати під час діалогічної роботи у парах, легше задовольняє свої потреби, спілкуючись з викладачами немовних дисциплін. Звичайно, наслідками такого «живого» спілкування можуть бути і певні негативні фактори, такі як вживання суржику, слів-паразитів, нецензурної лексики, проте позитивні здобутки одноznічно масштабніші. Вивчення іноземними студентами української мови у російськомовному оточенні вимагає напруженої роботи з боку викладачів і студентів. Викладач-мовник має слідувати за чистотою української мови. Важливим для студентів-іноземців є усвідомлення того факту, що знання української мови є єдиним засобом, що може допомогти розумінню історії і культури країни, її звичаїв, соціальних і побутових особливостей нашої країни.

Особливу увагу варто звернути на залучення іноземних студентів до спе-

ціально створеного єдиного інформаційного простору у соціальних мережах (наприклад, на базі Facebook), де студенти можуть вчасно отримувати всю необхідну для них інформацію щодо розкладу занять, тематики екскурсійних програм тощо. Іноземцям також при запиті може надаватися вчасна психологічна допомога, вирішуватись проблеми, не пов'язані прямо з навчальним процесом, проте які опосередковано впливають на якість та швидкість адаптаційного періоду, а, отже, на успішне включення у навчальний процес.

Позитивні результати очікуються від проведення тематичних свят, екскурсійних програм, бесід на теми, що не стосуються безпосередньо навчального процесу, написання твору на тему «Що значить для вас бути іноземним студентом в Україні?», використання малювання як арт-терапії, зокрема малюнок на тему «Я в Україні». Така робота дозволяє виявити приховані проблеми студентів-іноземців, які замовчувалися в груповому спілкуванні через побоювання виглядати слабким, неспроможним вирішувати нові життєві завдання тощо.

Висновок. Проведений контент-аналіз дає нам змогу усвідомлено прийняти одну з позицій, що стосується визначення досліджуваної категорії. Так, комунікативну компетентність студентів-іноземців, яка має бути результатом успішної україномовної підготовки, ми представляємо складною інтегративною властивістю особистості, що характеризується її теоретичною, практичною та психологічною здатністю до здійснення комунікативної діяльності відповідно до суспільно-культурних норм і встановлених вимог до студентів вищих навчальних закладів України. Якісна україномовна підготовка іноземних студентів, що передбачає сформованість високих рівнів комунікативної компетентності, спирається не лише на можливості аудиторної роботи у рамках навчальної програми, а має розширюватися сами-

ми іноземцями засобами позааудиторної роботи, серед яких особлива увага приділяється залученню іноземних студентів до спеціально створеного єдиного інформаційного простору у соціальних мережах, проведенню те-

матичних свят, екскурсійних програм, бесід. Такі форми позааудиторної роботи мотивують студентів-іноземців до успішного оволодіння українською мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Мазаракі А., Гуляєва Н. Інноваційний вектор конкурентоорієнтованості університету / А. Мазаракі // *Інновації в освіті : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2012 р.) : тези доповідей.* – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – 352 с. – Укр., рос. та англ. мовами. – С. 15-17.
2. Максименко Г. Лінгвокраїнознавство у викладанні української мови як іноземної / Г. Максименко // *Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції.* – К., 11-12 квітня 2013 р., Національний авіаційний університет / за заг. ред. М. М. Бондарчук, І. В. Жогіної. – К.: НАУ, 2013. – 156 с. – С. 86-88.
3. Гейна О.В. Формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов / О.В. Гейна // *Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті Болонського процесу та загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов: Матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції, 3-4 жовтня 2013 року.* – Одеса: Видавництво «ВМВ», 2013. – С. 197-202.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004.
5. Компетентнісний підхід: система впровадження в школі / упоряд. І. В. Родигіна, Л. М. Дементьєва, А. І. Погорелов, О. Г. Луценко – К.: Шк. Світ, 2010. – 112 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
6. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи / О. І. Пометун // *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару.* – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 332-344.
7. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук.* – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 65-70. – (Бібліотека з освітньої політики).
8. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
9. Акімова О.В. Інноваційна система розвитку творчого мислення майбутнього вчителя / О.В. Акімова // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць.* – Випуск 38 / Редкол.: В. І. шахов (голова) та ін. – Вінниця: Нілан ЛЬД, 2012. – 432 с. – С. 7-12.

10. Латигіна Н.А. Етноспецифіка комунікативної поведінки / Н.А. Латигіна // Інноваційні підходи до формування іншомовної професійної компетентності: тези доп. міжвуз. наук.-метод. семінару (Київ, 10 квіт. 2010 року.). – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – С. 40-42.
11. Лузан П. Г. Педагогічний довідник викладача-аграрника: словник-довідник / П. Г. Лузан, І. В. Сопівник. – К.: ДАКККиМ, 2009. – 234 с.
12. Гладир Я. С. Викладання української мови як другої іноземної у технічному ВНЗ: проблеми і перспективи [Електронний ресурс] / Я. С. Гладир. – Режим доступу: <http://www.center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/15.pdf>. – Назва з екрану.

КУЗНЕЦОВА В.М.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
іноземних мов, Харківська
державна академія дизайну та
мистецтв

ЖУРАВЛЬОВА Г.В.,

викладач, Харківська державна
академія дизайну та мистецтв
м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ У ПРОФЕСІЙНИХ ВНЗ

У статті розглянуто основні теоретичні питання щодо сутності комунікативного методу навчання іноземній мові, основні положення комунікативної теорії мови та закономірності мовленнєвого спілкування, виділено принципи та особливості застосування комунікативного методу у навчальному процесі професійних ВНЗ. З'ясовано важливість та актуальність застосування комунікативного методу навчання іноземній мові у навчальному процесі професійних ВНЗ.

Ключові слова: комунікативний метод, комунікативна теорія, принципи, мовленнєве спілкування.

В статье рассмотрены основные теоретические вопросы сущности коммуникативного метода обучения иностранному языку, основные положения коммуникативной теории речи и закономерности речевого общения, выделены принципы и особенности применения коммуникативного метода обучения иностранному языку в учебном процессе профессиональных ВУЗ. Определена важность и актуальность применения коммуникативного метода обучения иностранному языку в учебном процессе профессиональных ВУЗ.

Ключевые слова: коммуникативный метод, коммуникативная теория, принципы, речевое общение.

The main theoretical questions of nature and content of the communicative method of teaching a foreign language are highlighted in the article. The principles, components and conditions of successful application of communicative method of teaching a foreign language in the educational process of professional higher educational establishments are pointed out. The communicative method (Communicative Language Teaching method, CLT) is in reality a broad approach rather than a specific teaching methodology, and has become the accepted "standard" in English language teaching. There are some popular misconceptions of what CLT involves. Learning a language is interactive, co-operative, learner-centered and content-based.

Key words: *communicative method of teaching, communicative theory, principles, speech communication.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку вищої школи стратегічною метою постає задача оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволяють реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань в реальних життєвих ситуаціях. Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англійськомовних країнах — США та Великобританії — в останні десятиріччя XX ст., все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі.

Їх основними принципами є:

- рух від цілого до окремого, орієнтація занять на студента (learner-centered lessons), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх студентів,
- інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Існування різних варіантів цього напряму в сучасній методиці, які мають різні назви — «Whole Language Content Approach», «Cognitive Approach», «Content-Based ESL Program»,

«Cognitive Academic Language Approach» — свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі [1].

Сучасним найпопулярнішим методом навчання іноземним мовам у вищій школі є комунікативний метод. Існують характерні принципи та особливості застосування комунікативного методу у навчальному процесі професійних ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Комунікативний метод базується на комунікативній теорії мови, згідно з якою метою вивчення мови повинно бути формування комунікативної компетенції. Британський лінгвіст D.A.Wilkins (1972) дослідив функціональний, тобто комунікативний потенціал мови і проаналізував систему комунікативних значень, які повинен розуміти й виражати той, хто вивчає мову. Методисти дали свою трактовку цій теорії: вони наголосили на необхідності формування комунікативних умінь (communicative proficiency). Новий метод дістав назву the Communicative Approach або the Communicative Language Teaching (CLT). На відміну від граматико-перекладної методики, основною метою навчання іноземній мові за цим методом є навчання не сис-

темі мови, а її застосуванню в реальному (переважно усному) спілкуванні; а основним засобом навчання виступають не письмові тексти і граматичні вправи, а ситуації, що моделюють реальне спілкування

Значний вплив на створення методу мала лінгвістична теорія функціонального користування мовою Халлідея (Halliday, 1975), який описав сім базових функцій мови:

- інструментальна функція: для розуміння мовлення;
- регуляторна функція: для контролювання поведінки інших людей;
- інтеракційна функція: для взаємодії з іншими людьми;
- персональна функція: для вираження особистих почуттів і намірів;
- евристична функція: для отримання знань;
- імажинативна функція: для створення уявлень;
- репрезентативна функція: для передачі інформації.

До основних положень комунікативної теорії мови, яка лежить в основі методу, відносяться такі:

1) мова – це система для вираження значень;

2) головна функція мови – взаємодія і комунікація;

3) структура мови відбиває її функціональне і комунікативне використання;

4) основні одиниці мови – не її граматичні і структурні елементи, а категорії функціональних і комунікативних значень, які складають дискурс [2].

Розробкою комунікативного методу в тій чи іншій мірі займались багато наукових колективів та методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування методу зробили найпоширеніші його прихильники і насамперед Г.Уїдоусан, У.Литлвуд (Англія), Г.Е.Піфо (Германія), Ю.І.Пассов (Росія) [3].

Науковці визначають, що процес навчання при застосуванні комунікативного методу стає моделлю процесу

спілкування. Для цього необхідно моделювати основні, принципово важливі, сутнісні параметри спілкування, до яких належать особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаємодія мовних партнерів, ситуації як форми функціонування спілкування, змістовна основа процесу спілкування, система мовних засобів, засвоєння якої забезпечило б комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування, функціональний характер засвоєння і використання мовних засобів, евристичність (новизна) спілкування [4, с. 4].

Мета статті полягає у розкритті сутності комунікативного методу навчання іноземній мові, а також основних положень комунікативної теорії мови та закономірностей мовленнєвого спілкування; виділенню принципів та особливостей застосування комунікативного методу у навчальному процесі професійних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу.

Пріоритетним завданням навчання іноземній мові у сучасній вищій школі стає не тільки оволодіння практичними знаннями граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвиток у студентів розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування. Суть комунікативного методу полягає в тому, що формальні аспекти мови – граматики, лексики, фонетики – подані в комунікативних контекстах для того, щоб формувалося безпосереднє розуміння того, як ці форми вживаються у мовленні. Окрім того, вміння в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі систематично розвиваються за допомогою широкого набору реалістичних видів навчальних завдань, які забезпечують максимум можливостей для використання мови, що вивчається. Цей метод вимагає відкритої атмосфери співпраці й активної участі учнів у процесі їх навчання на уроці.

У процесі навчання за комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції – здат-

ності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Відповідно всі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором і реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія учнів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, невеликих групах, з усією групою.

Із самого початку навчання із застосуванням комунікативного підходу студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінювання є не тільки правильність, а й швидкість усного мовлення та читання. У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовуються опори різних видів:

- змістові та смислові;
- словесні й зображальні, що допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал;
- мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях [5, с. 100].

Комунікативний підхід у навчальному процесі зорієнтован на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування (в інтерпретації Ю. І. Пассова), а саме:

1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування та навчання;

2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем,

подій і т. ін.);

3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків учнів між собою;

4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях.

Відповідно Ю. І. Пассов висуває важливі принципи застосування комунікативного методу, які набувають особливого значення у навчальному процесі професійної вищої школи:

1) мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що ставиться мовленнєва практична мета (це характерно для багатьох інших методів), скільки в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування іноземною мовою у професійній сфері;

2) індивідуалізація при керівній ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації та активності студентів з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту професійної діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі;

3) функціональність, яка забезпечує відбір необхідного професійного іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації;

4) ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку професійних мовленнєвих навичок; при цьому під "ситуацією" розуміють систему взаємовідносин співрозмовників, яка відбивається в їх свідомості;

5) новизна, яка проявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань та ін. [4, 49].

Комунікативна методика у вищій школі практикує дискусійні та ділові ігри професійного напрямку. Суть цих ігор полягає в тому, щоб обговорювати і аналізувати актуальні професійні теми, що хвилюють студентів. Кожен студент висловлює свою точку зору щодо того або іншого питання. Викладач спрямовує учнів, розвиває тему, задає доречні запитання, допомагає

студентам висловлювати свою думку.

Ці дискусії вимагають невимушеної атмосфери і допомагають студентам без хвилювання спілкуватися іноземною мовою. Таке просте спілкування знімає психологічний страх і напругу. Студентам не потрібно зазубрювати правила та мовні формули, вони поступово починають грамотно і зрозуміло висловлювати свої думки. Комунікативний метод створює для цього всі умови [6].

Взагалі, комунікативний метод розглядається як засіб навчання говорінню. Говоріння – дуже багатоаспектне і складне явище. По-перше, воно виконує в житті людини функцію засобу спілкування. По-друге, говоріння – один з видів діяльності людини. При цьому важливо пам'ятати, що в результаті діяльності говоріння виникає його продукт – висловлювання. Спілкування може здійснюватися як в усній, так, і в письмовій формі. В першому випадку людина повинна володіти двома засобами спілкування – говорінням і аудитуванням як видами мовної діяльності. В другому випадку необхідне володіння письмом і читанням. Таким чином, говоріння як вид мовної діяльності є лише одним із засобів спілкування. Це діяльність однієї людини, хоча вона і включена в спілкування і немислима без нього, тому що спілкування – це завжди взаємодія з іншими людьми.

Говоріння – вид мовної діяльності, тому воно має специфічні ознаки: мотивованість, активність, цілеспрямованість, зв'язок з діяльністю, зв'язок з особистістю, ситуативність, евристичність, темп. Говоріння завжди мотивоване. Людина, як правило, говорить тому, що у неї є для цього внутрішня причина – мотив. Мотив може бути усвідомленим і неусвідомленим, але він завжди пов'язаний із спілкуванням. В основі мотивації лежить потреба. В основі комунікативної мотивації лежить потреба двох видів: а) потреба в спілкуванні як такому; б) потреба в здійсненні конкретного мовного вчин-

ку. Обидва ці види взаємопов'язані. Перший вид називається загальною комунікативною мотивацією, часто її рівень не залежить від організації навчального процесу (є люди, які люблять розмовляти, а є мовчуні) але він є фоном для другого виду мотивації. Другий вид – це ситуативна мотивація, рівень якої визначається тим, як ми навчаємо, як створюємо при передачі знань з конкретних дисциплін мовні ситуації, який використовуємо матеріал, методичні прийоми і т.і. Відсутність у відносинах студентів і викладача статусу мовних партнерів базується на відсутності комунікативної мотивації [7].

Говоріння може бути засобом спілкування тільки в тому випадку, коли несе в собі якусь інформацію. Якщо б цього не було, ми б не мали в спілкуванні мовних партнерів: їм було б не цікаво, оскільки вони не чули б від нас нічого нового. Нове і інтерпретується як інформація. А це свідчить про те, що одне і те ж повідомлення може бути інформативним для одного учасника спілкування і не інформативним для іншого. В зв'язку з цим виникає проблема, пов'язана з тим, що сучасний зміст професійного навчання, помилки в формуванні академічних груп студентами з різним рівнем підготовки, відсутність системи в педагогічній підготовці молодих викладачів, особливо спеціальних кафедр, не сприяють створенню інформативності говоріння в професійному напрямку, тому виникає проблема мовного партнерства.

Якщо в процесі навчання студентів і викладача об'єднує лише те, що вони учасники процесу навчання, а не спілкування, то не може бути і мови про значення для нього реплік, жестів, міміки, не буде ні мовної активності, ні ініціативності. Психологи виділяють багато факторів, які характеризують особистість: моральні якості, ідеали, здібності, інтелектуальні, вольові і емоційні якості, темперамент, досвід, уміння і навички. Всі ці компоненти

проявляються в професійній діяльності. Спілкування – одна з форм суспільної поведінки. І якщо говоріння обслуговує всі ці види діяльності і є засобом спілкування, то компоненти особистості не можуть не проявлятися в ньому. Без цих компонентів говоріння як методичний прийом існувати не може. Особистість завжди індивідуальна, характеризується неповторним сполученням її якостей, які проявляються в характері, здібностях, інтелекті, що знаходять відбиток в мові.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Таким чином, можна зробити висновки, що ефективність комунікативно спрямованого навчання іноземних мов у вищій школі залежить від методично правильного застосування комунікативного методу навчання іноземній мові у професійних ВНЗ. Викладачам слід використовувати по-

зитивний досвід вітчизняних та іноземних учених і практиків щодо застосування комунікативного методу у навчальному процесі вищої школи, розуміти необхідність відмови від авторитарних і схоластичних методів. Комунікативний метод навчання іноземній мові, ґрунтуючись на гуманістичному підході розвиває та вдосконалює навчально-комунікативного процес, який допомагає в повному обсязі розкрити творчий потенціал студентів, а також сприяє формуванню та розвитку професійної компетенції майбутніх фахівців на високому рівні. Перспективним напрямом наукових досліджень з проблеми застосування комунікативного методу у навчальному процесі професійних ВНЗ може стати розробка дидактичної моделі застосування комунікативного методу з урахуванням можливостей новітніх інформаційних освітніх технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Daniela Bortolin.TJ Taylor Language Training. *Communicative Language Teaching*. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.tjaylor.net/english/teaching-method-communicative-clt>
2. Науково-практична конференція. Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов у ВНЗ А.П.Гаврилюк НТУ України «КПІ» [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/en/node/1061>
3. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. - М. Просвещение, 1986.- С. 103.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Люта А. В. Сучасні методи вивчення іноземних мов / А. В. Люта // *Держава та регіони. Сер.: Гуманітарні науки*. – 2012. – № 2. – С. 98–106.
6. *Communicative Language Teaching (The Communicative Approach)* [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.myenglishpages.com/blog/communicative-language-teaching-communicative-approach/>
7. Науково-практична конференція. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності. [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://rusnauka.com/11_EISN_2011/Philologia/1_84611.doc.htm

ЛОСЄВА Н.М.,
доктор педагогічних наук,
професор, кафедра вищої
математики і методики
викладання математики,
Донецький національний
університет, м. Донецьк
ЖВАРНИЦЬКА А.В.,
студентка, Донецький
національний університет,
м. Донецьк

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У НАВЧАННІ АНАЛІТИЧНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

У статті висвітлюються можливі шляхи реалізації принципу наступності у навчанні аналітичної геометрії студентів-першокурсників математичного факультету. Розглядаються задачі, які можна застосовувати на практичних заняттях, і приклади підведення студентів під поняття з аналітичної геометрії, які корисно використовувати при викладенні лекційного матеріалу. Наведені завдання сприятимуть кращому розумінню студентами-першокурсниками апарату аналітичної геометрії, акцентуючи увагу на їх знаннях зі шкільного курсу геометрії.

Ключові слова: принцип наступності, наступність навчання, шкільний курс геометрії, аналітична геометрія.

В статье освещаются возможные пути реализации принципа преемственности в обучении аналитической геометрии студентов-первокурсников математического факультета. Рассматриваются задачи, которые можно применять на практических занятиях, и примеры подведение студентов под понятия по аналитической геометрии, которые полезно использовать при изложении лекционного материала. Приведенные задачи будут способствовать лучшему пониманию студентами-первокурсниками аппарата аналитической геометрии, акцентируя внимание на их знаниях из школьного курса геометрии.

Ключевые слова: принцип преемственности, преемственность обучения, школьный курс геометрии, аналитическая геометрия.

The need to investigate the learning of geometry as a continuous process of mathematical training competent professionals determines the relevance of studying the problem of continuity in teaching geometry and analytic geometry. The paper realized the time element наступних links. Showing prerequisites study of analytic geometry knowledge and examples of analytic geometry that students will be able to apply for further study of mathematics. Stresses the importance of applying for teaching analytic geometry information and communication technologies as a means of ensuring continuity between school course in geometry and analytic geometry. The article highlights the possible ways of implementing the principle of continuity in teaching analytic geometry first-year students of the faculty of mathematics. We consider the problems that can be applied to practical lessons and examples summing students under the concept of analytic geometry, which is useful in presentation of lecture material. These objectives will contribute to a better understanding of first-year students apparatus analytic geometry, focusing on their knowledge of school geometry course.

Key words: principle of continuity, continuity of training high-school geometry, analytic geometry.

Постановка проблеми. Відповідно до державної політики в галузі освіти і Національної доктрини розвитку освіти в Україні, з урахуванням світових тенденцій розвитку безперервної освіти реалізація завдань повинна здійснюватися через забезпечення наступності змісту й координації освітньо-виховної діяльності на різних її ступенях, що функціонують як продовження попереднього і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступного рівня освіти.

Потреба дослідити навчання геометрії як неперервний процес математичної підготовки компетентного фахівця зумовлює актуальність вивчення проблеми наступності в навчанні геометрії та аналітичної геометрії.

Відомо, що науково обґрунтоване дотримання принципу наступності забезпечує цілісність базової і вищої освіти, а отже, її якість, посилює

взаємозв'язки між усіма компонентами навчання на послідовних ступенях професійної підготовки, забезпечує гнучкість (варіативність) і адаптивність змісту й умов навчання відповідно до змін на ринку праці, сприяє необхідності й можливості постійного поповнення та поглиблення знань студентів у допрофесійній і професійній підготовці.

У практиці спостерігається розривність зв'язків у змістовно-методичній складовій навчання геометрії. Деякі означення тих самих понять в школі та ВНЗ даються по-різному, що призводить до формування у студентів неоднозначних уявлень про них.

В ході аналізу стану розробки проблеми наступності у навчанні аналітичної геометрії була виявлена низка протиріч:

- між необхідністю забезпечення неперервності математичної освіти та її дискретністю;

- між існуванням великої кількості досліджень з питань наступності та відсутністю дослідження проблеми наступності щодо навчання шкільного курсу геометрії та аналітичної геометрії у ВНЗ зокрема.
- між актуальністю забезпечення наступності в навчанні шкільного курсу геометрії та аналітичної геометрії та відсутністю реальних методичних засобів її реалізації;

Зазначені протиріччя зумовлюють актуальність теми статті, що потребує як теоретичного вивчення, так і практичної реалізації в системі навчання шкільного курсу геометрії та аналітичної геометрії.

Аналіз актуальних досліджень. Різноманітні аспекти процесу навчання геометрії досліджено в роботах Г. П. Бевза, М. І. Бурди, К. В. Власенко, Ш. Х. Гуцан, Е. Е. Жумаєва, Й. Н. Іванова, В. Г. Коровіної, І. А. Кушніра, Л. М. Лоповка, Н. М. Лосєвої, А. В. Прус, О. І. Скафи, І. А. Сверчевської, Н. А. Тарасенкової, А. Халікова, В. О. Швеця, С. Є. Яценко та інших. Проблему реалізації принципу наступності у навчанні математики вивчали Дідовик М. В., Добріна К. О., Реутова І. М. Можливість використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні геометрії висвітлено у роботах О. В. Вітюка, В. П. Гороха, А. В. Грохольської, Д. Є.

Губар, М. І. Жалдака, О. Б. Жильцова, В. І. Ключка, С. А. Ракова та інших. Але методичних розробок з проблеми реалізації наступності аналітичної геометрії недостатньо.

Метою статті є висвітлення авторського досвіду реалізації принципу наступності у навчанні аналітичної геометрії.

Виклад основного матеріалу. Нове тисячоліття є періодом глибоких змін. У галузі вищої освіти також відбуваються глобальні зміни і розвиваються нові педагогічні тенденції: зміна цілей у напрямку гуманізації навчання; посилення особистісної орієнтації змісту й технологій освіти; індивідуалізація освітніх траєкторій студентів, забезпечення безперервності й наступності освіти, адже від правильно організованого переходу зі школи до студентського життя здебільшого залежить ефективність подальшого навчання студентів [4, 57].

За Я. А. Коменським, навчання – цілісний шлях пізнання, де нове є приєднанням до раніше набутого. «Усе навчання повинно відбуватись таким чином, щоб наступне завжди засновувалось на попередньому, а попереднє закріплювалось наступним» [1, 278]. Про те, що педагог вважав наступність необхідним елементом навчально-виховного процесу, свідчить наступна цитата: «Кожен може піднятися на

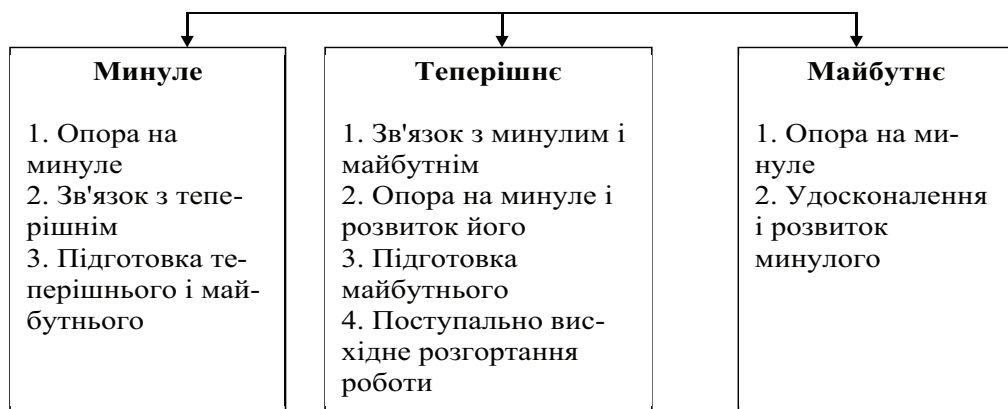
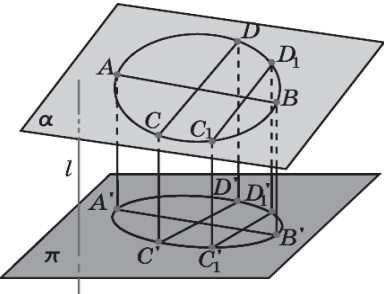
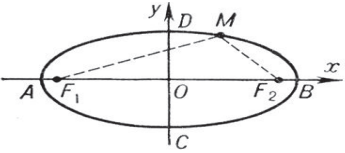
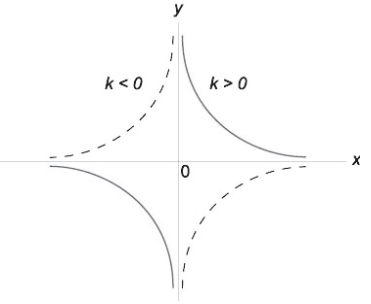
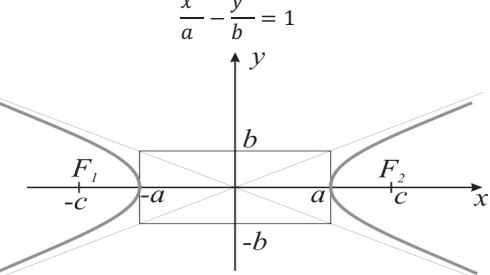
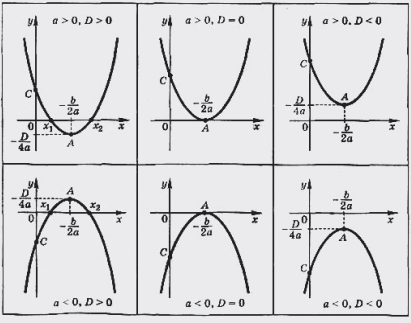
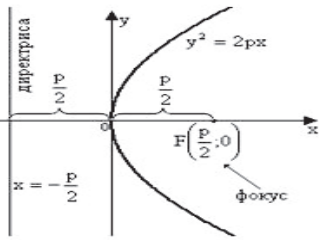


Рис.1. Наступнісні зв'язки у часі (за А. М. Кухтою)

Означення в шкільному курсі	Означення в курсі аналітичної геометрії
Коло – сукупність точок, рівновіддалених від даної точки, яка називається центром кола. $(x-a)^2+(y-b)^2=R^2$	Коло – частковий випадок еліпса, коли $\varepsilon = 0$. Рівняння кола: $(x-a)^2+(y-b)^2=R^2$
Еліпс – паралельна проекція кола. 	Еліпсом називається ГМТ (на площині), сума відстаней від яких до двох заданих точок є сталою величиною. Канонічне рівняння еліпса: $\frac{x}{a} + \frac{y}{b} = 1$ 
Гіпербола – графік функції $y = \frac{k}{x}$ 	Гіперболою називається ГМТ (на площині), абсолютне значення різниці відстаней від яких до двох заданих точок є сталою величиною (і відмінне від нуля). Канонічне рівняння гіперболи: $\frac{x}{a} - \frac{y}{b} = 1$ 
Парабола – графік квадратичної функції $y = k^2 + bx + c$ 	Параболою називається множина точок (на площині), рівновіддалених від заданої точки і заданої прямої. Канонічне рівняння параболи: $y = 2px$ 

найвищу вежу..., якщо він йде сходами, проте, якщо ви знищите кілька сходинок, він або не буде спроможним рухатися вперед, або опиниться у прірві» [2, 606].

Існує багато визначень поняття наступності. Родовою відмінністю в означенні наступності виступають процес, зв'язок або принцип.

В нашому дослідженні під наступністю розуміється принцип навчання, який полягає в цілеспрямованому та систематичному використанні отриманих в школі знань при вивченні аналітичної геометрії в ВНЗ.

Аналізуючи часовий аспект наступних зв'язків, А.М. Кухта [3] умовно визначає три етапи навчального процесу: минуле, теперішнє і майбутнє.

В нашому дослідженні минулим є процес навчання геометрії в загальноосвітній школі, теперішнє — навчання аналітичної геометрії у ВНЗ, застосовуючи знання студентів зі шкільного курсу геометрії, а майбутнім є вивчення студентами інших дисциплін (математичного аналізу, диференціальної геометрії, теоретичної механіки та теоретичної фізики), застосовуючи знання з АНГ (наприклад, студентиматематики на другому курсі під час обчислення інтегралів другого роду в курсі математичного аналізу можуть переходити до полярної системи координат).

Поняття й методи аналітичної геометрії відіграють важливу роль у природознавстві, техніці й математиці, а сам координатний метод є одним із «інструментів» пізнання реального світу. Однак у практиці загальноосвітньої та вищої школи спостерігається розривність зв'язків у навчанні цих розділів математики. Ця розривність проявляється вже в тому, що означення деяких понять аналітичної геометрії (вектор, гіпербола, парабола, еліпс і т.д.) в шкільному курсі математики та ВНЗ подаються по-різному, що призводить до формування викривленого уявлення про них.

Так в шкільному курсі геометрії

означення кола подається лише як сукупність точок, рівновіддалених від даної точки, еліпс визначається як паралельна проекція кола, з параболою та гіперболою учні знайомляться в курсі алгебри як з графіками квадратичної функції і оберненої пропорційності відповідно (табл.1). Тобто при вивченні цих понять в загальноосвітній школі не розглядаються їхні характеристичні властивості, а в курсі аналітичної геометрії, навпаки, вивчення цих геометричних об'єктів базується на характеристичній властивості, вони визначаються як певні геометричні місця точок.

У результаті у студента формується враження, що аналітична геометрія це щось зовсім нове, якась «інша» геометрія. Для того, щоб запобігти цьому, на наш погляд, недостатньо роз'яснити обмеженість шкільних уявлень під час узагальнення понять у ВНЗ. З метою вивчення окремих розділів аналітичної геометрії як логічного продовження та поглиблення відповідних розділів шкільного курсу, тобто для забезпечення наступності, необхідно вже в школі роз'яснювати учням обмеженість тих чи інших понять з орієнтацією на те, що їх поглиблення та розширення буде мати місце у ВНЗ.

На практичних заняттях для забезпечення наступності навчання геометрії та формування готовності у студентів ВНЗ застосовувати геометричні знання при вивченні спеціальних дисциплін необхідно включати їх у внутрішньо- та міжпредметні зв'язки при викладанні геометрії, як в школі, так і в курсі вищої математики. Ідея фузіонізму (від лат. fusio – сплавлення) вже закладена в самій змістовій лінії «Вектори та координати» шкільного курсу математики. Але це представлення в шкільному курсі геометрії однобічне, бо розглядається лише проникнення алгебри в геометрію (геометричні задачі зводяться до розв'язання алгебраїчних рівнянь, їх систем тощо). На наш погляд, необхідно демонструвати це проникнення в зворотному напрямку,

тобто студенти мають побачити взаємовплив та «взаємодопомогу» алгебри та геометрії, мають побачити, що немає чіткої межі між цими розділами математики.

Українськими науковцями [5] розроблено методичний посібник «Вектори в елементарній математиці», у якому надано досить повне і чітке викладення основ теорії векторного апарату шкільного курсу геометрії. Розглянемо завдання даного посібника, яке демонструє застосування векторів для доведення нерівності.

Задача 1. Довести $\sqrt{4a+7} + \sqrt{4b+7} + \sqrt{4c+7} < 26$, якщо a, b, c — додатні числа і $a + b + c = 7$.

Розв'язання

Цю нерівність легко довести за допомогою векторного апарату.

Нехай $\vec{m}(1; 1; 1)$,
 $\vec{n}(\sqrt{4a+7}; \sqrt{4b+7}; \sqrt{4c+7})$.

Тоді $\vec{m}\vec{n} =$
 $\sqrt{4a+7} + \sqrt{4b+7} + \sqrt{4c+7}$.
 $|\vec{m}||\vec{n}| = \sqrt{1^2 + 1^2 + 1^2} \cdot \sqrt{4a+7 + 4b+7 + 4c+7} =$
 $= \sqrt{3} \cdot \sqrt{4(a+b+c) + 21} =$
 $= \sqrt{3} \cdot \sqrt{4 \cdot 7 + 21} = 7\sqrt{3} < 26$.

Оскільки $\vec{m}\vec{n} \leq |\vec{m}||\vec{n}|$, то
 $\sqrt{4a+7} + \sqrt{4b+7} + \sqrt{4c+7} < 26$.

Що і треба було довести [5, 88].

Для закріплення цього методу можна показати приклад швидкого знаходження найбільшого і найменшого значення функції, не використовуючи похідну.

Задача 2. Знайти найбільше і найменше значення функції $f(x) = 3\sin x + 4\cos x$.

Розв'язання

Розглянемо два вектори: $\vec{a}(3; 4)$,
 $\vec{b}(\sin x, \cos x)$, враховуючи те, що
 $-|\vec{a}||\vec{b}| \leq \vec{a}\vec{b} \leq |\vec{a}||\vec{b}|$,

Де $|\vec{a}| = 5, |\vec{b}| = 1$,

маємо $-5 \leq 3\sin x + 4\cos x \leq 5$.

Відповідь: найменше значення функції -5, а найбільше 5 [5, 89].

Векторний метод можна застосовувати також для розв'язання рівнянь, їх систем та доведення рівностей.

Розв'язуючи геометричну задачу векторним методом, її спочатку перекладають на «мову векторів». Наведемо таблицю 2, яка демонструє відповідність між геометричними властивостями і векторними співвідношеннями.

Можна застосувати методику fill-in-blank, згідно з якою один із стовпців цієї таблиці залишити для заповнення студентам і узагальнення на практичному занятті.

Таблиця 2

Геометричною мовою	Векторна рівність
Точки А і В збігаються	$\vec{OA} = \vec{OB}$
Прямі АВ і CD паралельні або збігаються	$\vec{AB} = \kappa \vec{CD}$ або $\vec{AB} \times \vec{CD} = 0$
Точки А, В і С лежать на одній прямій	$\vec{AB} = \kappa \vec{AC}$
Прямі АВ і CD перпендикулярні	$\vec{AB} \cdot \vec{CD} = 0$
Кут φ між прямими АВ і CD	$\cos \varphi = \frac{\vec{AB} \cdot \vec{CD}}{ \vec{AB} \cdot \vec{CD} }$
В – середина відрізка АС	$\vec{AB} = \vec{BC}$
Точки О, А, В, С однієї площини	$\vec{OA} = \kappa \vec{OB} + p \vec{OC}$
Площа паралелограма ABCD	$S = \vec{AB} \times \vec{AD} $

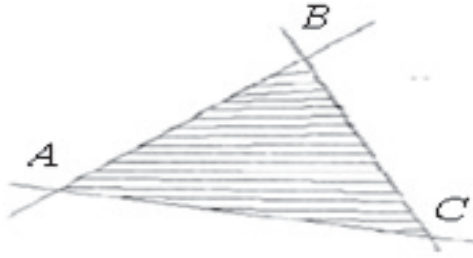


Рис. 3

Для реалізації принципу наступності навчання аналітичної геометрії, підвищення інтересу студентів до навчання та розвитку їх пізнавальної активності необхідний пошук додаткових засобів, що стимулюють розвиток їх самостійності, особистої ініціативи і творчості. Одним із таких засобів є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Дійсно, використання комп'ютера дозволяє доповнити заняття різноманітними матеріалами, розширює можливість варіювання різних форм навчання, нарешті, просто робить його яскравим і насиченим [7, 197].

Безумовно, застосування комп'ютерних програмних засобів дозволяє викладачеві розв'язувати різні завдання на новому рівні: значно підвищити наочність навчання, забезпе-

чити його диференціацію, полегшити контроль знань студентів, підвищити інтерес до предмета й пізнавальну активність студентів тощо. За допомогою комп'ютера можна організувати процес навчання за індивідуальною програмою, що сприяє комфортному психологічному стану і виникненню у студента професійних інтересів, підвищує рівень самоосвіти і розширює можливості для творчості [7, 198].

З огляду на це, ІКТ є потужним засобом формування геометричних знань, вмінь та навичок, формування самоосвітньої, евристичної та дослідницької діяльності студентів. Найбільш прийнятними в цьому відношенні є педагогічні програмні засоби GRAN 1, GRAN-2D, GRAN-3D, DG.

Наведемо приклад застосування ППЗ GRAN 1 для перевірки правиль-



Рис. 4. Побудова геометричного місця точок, що задовольняє

умові
$$\begin{cases} y - 4x \leq 0 \\ 5y + x \geq 0 \\ 5x + 4y - 21 \leq 0 \end{cases} \quad \text{за допомогою ППЗ GRAN 1}$$

ності складання рівняння прямої, проведеної через дві точки.

Задача 3. Складіть рівняння трикутника ABC: $A(0;0), B(1;4), C(5;-1)$.

Знайдемо рівняння сторін цього трикутника. Для цього застосуємо рівняння прямої, що проходить через дві точки.

$$\text{Рівняння сторін} \\ AB: \frac{x-0}{1} = \frac{y-0}{4} \Rightarrow y-4x=0;$$

$$AC: \frac{x-0}{5} = \frac{y-0}{-1} \Rightarrow 5y+x=0;$$

$$BC: \frac{x-1}{4} = \frac{y-4}{-5} \Rightarrow 5x+4y-21=0;$$

Запишемо систему нерівностей, яка визначає трикутник ABC

$$\begin{cases} y-4x \leq 0 \\ 5y+x \geq 0 \\ 5x+4y-21 \leq 0 \end{cases}$$

Перевіримо отримані результати за допомогою ППЗ GRAN1

Висновки. Таким чином, нами була виявлена розривність зв'язків у навчанні геометрії у практиці загальноосвітньої та вищої школи. Були розглянуті задачі, які можна застосовувати на практичних заняттях, і приклади підведення студентів під поняття з аналітичної геометрії, які корисно використовувати при викладенні лекційного матеріалу. Наведено приклад застосування ІКТ як одного із засобів забезпечення наступності в навчанні аналітичної геометрії.

Тому при вивченні курсу аналітичної геометрії доцільно застосовувати вищенаведені задачі з метою подолання протиріч та наступності у навчанні аналітичної геометрії та підвищення мотивації вивчення дисципліни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. / Я. А. Коменский. – М.: Гос. уч. педиздат. Мин. просвещения РСФСР, 1955. – 665 с.
2. Коменский Я. А. Избранные сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1998. – Т.1 – 655 с.
3. Кухта А. М. Принцип наступності у навчанні / А. М. Кухта. – Львів: Вища школа, 1973. – 26 с.
4. Лосєва Н. М. Активна позиція викладача вищого навчального закладу щодо забезпечення наступності навчання / Н. М. Лосєва // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 5-6 (34-35) – С. 57 - 60.
5. Лосєва Н. М. Вектори в елементарній математиці: навчально-методичний посібник. Вид. 2-е, випр. / Н. М. Лосєва, Г. В. Горр, З. О. Брусило. – Київ: Освіта України, 2009. – 209 с.
6. Лосєва Н. М. Індивідуальні завдання з курсу «Аналітична геометрія»: навчально-методичний посібник / Н. М. Лосєва, Д. Є. Губар, А. В. Жварницька. – Донецьк: ДонНУ, 2013. – 72 с.
7. Лосєва Н. М. Інтерактивні технології навчання математики: навчально-методичний посібник для студентів / Н. М. Лосєва, Т. В. Непомняща, А. Ю. Панова. – К.: Кафедра, 2012. – 228 с.

ЛУК'ЯНЕНКО В.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра англійської мови
технічного спрямування №2,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний
інститут»,
м. Київ

ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ У ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкрито поняття індивідуалізації та диференціації навчання; окреслено теоретичні підходи до класифікації індивідуальних стилів учіння та особливості засвоєння іношомовної комунікативної компетентності студентами з різними когнітивними стилями; описано досвід використання дистанційних технологій як засобу індивідуалізації навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей

Ключові слова: індивідуалізація, диференціація, самостійна робота, когнітивний стиль, дистанційне навчання

В статье раскрыто понятие индивидуализации и дифференциации обучения; очерчены теоретические подходы к классификации индивидуальных стилей обучения и особенности усвоения иноязычной коммуникативной компетентности студентами с различными когнитивными стилями; описан опыт использования дистанционных технологий как средства индивидуализации обучения английскому языку студентов технических специальностей

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, самостоятельная работа, когнитивный стиль, дистанционное обучение

The article deals with the concept of individualization in teaching foreign language to technical students. Individualization is the organization of educational process taking into consideration students'

individual learning styles. The author describes different approaches to classification of students' cognitive styles as well as gives some recommendations on classroom activities suitable for each style. Using distance education as self-work is an effective tool to implement individual approach to each student in a group. Individualization enhances effectiveness of knowledge aquisition as well as students' inner motivation

Key words: individualization, differentiation, self-work, cognitive style, distance learning

Жа порозі інтеграції України до європейського та світового співтовариства зростає потреба у вихованні цілеспрямованої, впевненої у своїх силах особистості з високим рівнем професійної та комунікативної компетентності. Важливим завданням для нашої держави є підвищення якості вищої освіти та подальше впровадження напрямів дії Болонського процесу, зокрема, забезпечення належної іншомовної підготовки та мобільності студентів. Застосування індивідуального підходу до кожного студента сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, розвитку творчих здібностей, критичного мислення, самостійності, самореалізації та самовдосконаленню молодшої особистості. Проблема індивідуалізації навчання іноземної мови у технічному навчальному закладі є особливо актуальною, оскільки має місце різнорівнева іншомовна підготовка студентів-першокурсників.

Мета цієї статті – виявити особливості індивідуалізації навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей.

Для досягнення мети ми визначили такі завдання:

- розкрити теоретичні підходи до класифікації індивідуальних стилів учіння;
- проаналізувати особливості навчання англійської мови студентів з різними когнітивними стилями;
- обґрунтувати доцільність використання дистанційних технологій як

засобу індивідуалізації навчання англійської мови професійного спрямування.

У західній педагогічній науці індивідуалізація навчання є провідним напрямом, чому сприяли дослідження А.Біне, Дж.Дьюї, А.Елліса, Б.Зіммермана, А.Маслоу, К.Роджерса та ін.

У російській та вітчизняній педагогічній науці означена проблема знайшла відображення у працях відомих науковців (О.Г. Асмолов, Л.С.Виготський, М.О. Данилов, В.Ф.Ломов, В.І.Слободчиков, Н.Г. Талізін, М.О. Холодна, В.Д. Шадріков, І.Е. Унт та ін.)

Дослідження з проблем індивідуалізації іншомовної підготовки студентів вищих навчальних закладів проводили Х.А. Акаєва, В.О. Артемов, Ю.К. Бабанський, І.О. Зимня, Б.Л. Лівер, О.В. Наліткіна, С.Ю. Ніколаєва, О.О. Миролюбов, Н.П. Мільчакова, О.Б. Тарнопольський, Л. Теріл, К. Томлінсон та ін.

Під індивідуалізацією навчання більшістю вчених розуміється така організація навчально-виховного процесу, за якої вибір методів, способів, прийомів та темпу навчання враховує індивідуально-психологічні особливості студентів. Мета індивідуалізації – забезпечення максимальної продуктивної роботи усіх учасників учбового процесу на різних етапах навчання і здебільшого під час засвоєння нових знань.

Слід розрізнити також поняття ди-

ференціації навчання як форми індивідуалізації, коли має місце об'єднання студентів у групи за певними індивідуальними особливостями, наприклад, за рівнем знань з іноземної мови. Диференціація передбачає реалізацію принципу відповідності рівня знань, умінь і навичок вимогам вищих закладів освіти; чітку градацію рівнів складності навчального матеріалу; діагностування рівня знань та готовності до опанування нової теми.

Виявлення рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей НТУУ "КПІ" відбувається на першому занятті з іноземної мови шляхом проведення тестування в усіх видах мовленнєвої діяльності. За результатами тестування відбувається розподіл на групи за рівнем знань студентів, що дозволяє викладачу застосовувати прийоми диференціації шляхом адаптації навчального матеріалу, форм і методів викладання до потреб студентів.

Важливим напрямком диференціації у іншомовній підготовці студентів вищого технічного навчального закладу є застосування диференційованих завдань, які мають бути різнорівневими, але не нижчими за загальнообов'язковий рівень, а також проведення додаткових занять у вигляді консультацій, факультативів, конкурсів. Наприклад, у підручнику "Technology", Teacher's Guide, пропонуються варіанти додаткових завдань для різнорівневих студентів. Організація диференційованої підтримки студентів технічних спеціальностей у вивченні професійно орієнтованої англійської мови передбачає визначення типологічних груп студентів у межах навчальної групи; надання диференційованої допомоги студентам з різним рівнем володіння мовою; підвищення самооцінки, рівня впевненості в собі студентів з низьким рівнем володіння мовою; формування мотивації до самонавчання.

Індивідуалізація у викладанні іноземної мови передбачає врахування

викладачем індивідуального стилю опанування іншомовною компетентністю, який зумовлений індивідуально-психологічними особливостями студентів. Згідно з М.О.Холодною, когнітивні стилі – це індивідуальні способи переробки інформації у вигляді індивідуальних відмінностей у сприйманні, аналізі, категоризації, оцінюванні навколишньої дійсності [4, с.38]. Поняття когнітивного стилю використовується для того, щоб позначити індивідуальні відмінності в процесах переробки інформації та виділити типи людей залежно від особливостей організації їх когнітивної сфери. Вчена пропонує такі когнітивні стилі: кодування інформації (предметно-практичний, візуальний, словесно-мовний, сенсорно-емоційний); переробки інформації (імпульсивність / рефлексивність, аналітичність / синтетичність, полізалежність / полінезалежність, толерантність); постановки та вирішення проблем (адаптивний, евристичний, дослідницький, інноваційний); пізнавального ставлення до світу (емпіричний, раціонально-теоретичний, конструктивно-технічний та інтуїтивно-метафоричний) [4, с.352].

Наприклад, студенти-синтетики краще запам'ятовують нові слова, якщо вони представлені у контексті. Студенти такого типу читають аутентичні тексти, навіть без словника. Їх усне та писемне мовлення не вирізняється точністю, вони припускаються помилок у граматиці. Аналітики, навпаки, краще володіють граматикою, будують правильно речення, але їм потрібно більше часу на виконання завдань. Синтетику цікаво виконувати завдання з елементами мозкового штурму, круглого столу, рольової гри; аналітик може зробити термінологічний аналіз, вирішити кросворд, він з радістю буде виконувати тести множинного вибору, виконувати вправи на виявлення помилок.

Студенти імпульсивного й рефлексивного типу застосовують різні фор-

ми переробки інформації: імпульсивні студенти вирізняються швидкістю реакцій, а рефлексивні – повільністю, що необхідно враховувати викладачу. Імпульсивний тип займає лідерські позиції у групі. Імпульсивні студенти належать до синтетичного типу, вони не схильні звертати увагу на дрібні деталі, а тому виконують завдання швидко, але з помилками. Їм можна запропонувати завдання з елементами мозкового штурму, вправи, які вимагають швидкої реакції, рольові ігри, вікторини. Рефлексивні студенти, навпаки, зазвичай виконують завдання досить ретельно, але їм потрібен додатковий час для завершення завдання. Такі студенти можуть брати участь у довгострокових проектах, на заняттях їм зручніше працювати в малих групах.

Згідно з теорією Д. Колба [5], засвоєння знань, умінь та навичок має чотириетапний цикл, який містить конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактну концептуалізацію, активне експериментування. Визначення циклу навчання є центральним принципом моделі Д. Колба, в якому безпосередній чи конкретний досвід є основою для спостереження та роздумів, які асимілюються у абстрактні поняття, що забезпечує зміст діяльності та лягає в основу нового досвіду. Відповідно, пропонуються такі стилі навчання як дивергентний (базується на власному досвіді, активному спостереженні), асимілятивний (застосовується абстрактне мислення, рефлексивне спостереження), акомодативний (використання власного досвіду, активна діяльність), конвергентний (має місце абстрактне мислення, активне експериментування). Наприклад, дивергентний стиль передбачає застосування уяви для вирішення задач, здатність розглядати проблему різносторонньо. Такі студенти краще виявляють себе під час “мозкового штурму”, їм необхідно пропонувати групові форми роботи. Студентам з асимілятивним стилем навчання за-

стосовують теоретичний підхід у вирішенні задач (абстрагування, аналіз, синтез), тоді як конвергентний стиль передбачає пошук шляхів вирішення практичних задач. Люди з акомодативним стилем діяльності більше покладаються на інтуїцію, ніж на логіку. Їх приваблює новий досвід, отриманий на основі соціальної взаємодії, а не концептуального аналізу, вони добре працюють у команді.

Сучасними психологами пропонується класифікувати способи засвоєння іншомовних знань за домінуючим каналом сприймання, що дає змогу виокремити візуальний, аудіальний та кінестетичний стилі. Визначивши канал сприймання студентів, викладачу необхідно адаптувати навчальний матеріал та типи завдань таким чином, щоб вони відповідали їх індивідуальним особливостям.

До загальноприйнятих каналів сприймання належать: зоровий, слуховий, кінестетичний. Так, для студентів із зоровим каналом сприймання (візуалів) є важливою наочність. Тому необхідно використовувати у навчальному процесі таблиці, графіки, схеми, зображення, тощо. Студенти, що сприймають інформацію на слух (аудіали), у засвоєнні нового матеріалу реагують переважно на висоту тону або звуку, його темп, ритм, тембр і резонанс. Для успішного засвоєння іншомовного матеріалу для них важливо брати участь у дискусіях, обговореннях. Рекомендується прослуховувати різноманітні аудіозаписи, дивитися фільми, телепередачі з подальшим обговоренням у групі. Кінестетики – група людей, для яких у першу чергу важливим є чуттєвий досвід, емоційне підкріплення. Вони добре запам'ятовують запахи, тактильні відчуття, фізичні дії. Ефективним способом засвоєння іноземної мови для таких студентів є флеш-картки. Отримавши слово на картці, студент сприймає його як дещо матеріальне, те, що можна потримати в руках. Картки можуть бути друковані, інтерактивні та з використанням

звукового супроводу; мовні (аналіз структури слова, словотворення, речення), розмовно-тренувальні (питання-відповіді, міні-діалоги), провокуючі дискусію, тестові, для механічного запам'ятовування, для створення позитивного настрою [3].

Оптимальною організацією навчального процесу є надання кожному студенту можливості навчатися, використовуючи природні для нього канали сприймання [2, с.66]. Для цього необхідно вводити нову інформацію різними способами; організувати роботу в малих групах; надавати студентам свободу вибору видів діяльності; диференціювати навчальний матеріал за каналами сприймання.

Теорія індивідуалізованого навчання іноземної мови базується на тому, що викладачу необхідно обирати прийоми та методи викладання залежно від когнітивних стилів студентів. Дослідження показують [2, с.64], чим більше узгодженості між викладанням та когнітивним стилем студента – тим успішнішим є навчальний процес.

Згідно досліджень вчених (О.О. Акішина, В.О. Артемов, О.О. Каган, Д. Кірсі, Б.Л. Лівер, В.С. Мерлін, Дж. Росс, Б.М. Теплов, Е. Фрумліна) стиль учіння залежить також від психотипу, виду темпераменту, стилю мислення студента. Отже, для реалізації індивідуального підходу з урахуванням різних стилів сприймання, переробки та засвоєння інформації студентами, викладачу необхідно використовувати на занятті різні види навчального матеріалу з письмовими, аудіальними, кінестетичними вправами. Потрібно брати до уваги психотипи студентів, особливо види темпераменту, що грає важливу роль у мотивації до навчання, визначає ступінь активності у виконанні різноманітних завдань, участі у індивідуальній та груповій роботі.

Одним із способів реалізації індивідуального підходу до навчання англійської мови на технічних факультетах є використання дистанційних технологій у аудиторній роботі та осо-

бливо у самостійній інформаційно-пошуковій діяльності студентів, що сприяє кращому засвоєнню програмного матеріалу за рахунок того, що він є більш цікавим, інформативним, містить наочність, розширюється арсенал прийомів подачі навчального матеріалу, економиться час на його виклад.

Програма з іноземної мови для підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів в НТУУ “КПІ” передбачає виконання самостійної роботи (50%) від загального навантаження та індивідуальних завдань. Згідно І.О.Зимньої, самостійна робота – це навчальна діяльність, яка організовується самим студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, згідно запропонованої програми, і здійснюється ним у раціональний для нього час, самоконтролюється у процесі навчання за умови зовнішнього опосередкованого системного керування з боку викладача (навчальної комп'ютерної програми, дисплейної техніки) [1, с.95]. Отже, у процесі самостійної роботи студенти працюють самостійно для досягнення мети навчальної дисципліни. Вони використовують запропоновані викладачем прийоми, методи і засоби навчання, але при цьому мають можливість планування власної діяльності та виконання завдань у зручний для них час.

Ми пропонуємо студентам Факультету авіаційних і космічних систем НТУУ “КПІ” виконувати самостійну роботу з англійської мови дистанційно. Для кожного модуля розроблено дистанційний курс на навчальній платформі Moodle, що має усі необхідні засоби для самостійного оволодіння іноземною мовою професійного спрямування: самонавчання, оцінювання навчальних досягнень, комунікації. При цьому навчальна діяльність студентів може здійснюватися як асинхронно, коли кожен студент вивчає матеріал самостійно у зручний для нього час, так і синхронно – у режимі реального часу під час онлайн лекції або семінару.

Під час розробки та впроваджен-

ня дистанційних курсів з англійської мови професійного спрямування з метою урахування когнітивних стилів студентів було застосовано такі прийоми: автентичність використаних матеріалів; дедуктивність, аналітичність подання матеріалу; покроковий виклад матеріалу; відповідність до робочої навчальної програми; логічні завдання на матеріалі профілюючих дисциплін; чіткі інструкції до вправ; використання в якості ілюстрацій таблиць; після закінченого вивчення теми – узагальнення, синтезування матеріалу перед наступним етапом.

Використовуючи інтерактивні ресурси Moodle, у викладача є можливість надавати індивідуальні та групові консультації студентам, здійснювати листування. Дистанційне навчання має безліч переваг, серед яких можливість навчання у зручний для студента час, у будь-якому місці, у індивідуальному темпі, що дозволяє реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента.

Таким чином, індивідуалізація навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей передбачає врахування індивідуально-психоло-

гічних особливостей студентів, а саме пізнавальних здібностей, інтересів, інтелекту, темпераменту. Нами досліджено різноманітні підходи до класифікації когнітивних стилів навчання та особливості організації навчального процесу з іноземної мови з урахуванням означених стилів. Доведено, що застосування викладачем індивідуального підходу в організації аудиторної та самостійної роботи студентів підвищує ефективність засвоєння студентами знань, умінь і навичок та сприяє формуванню внутрішньої мотивації студентів до пізнавальної діяльності, потребу в самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні. Використання технології дистанційного навчання як засобу індивідуалізації навчання англійської мови дає змогу інтенсифікувати навчальний процес за рахунок можливості обробки великого обсягу потрібної навчальної інформації індивідуально для кожного студента.

Перспективним напрямком наших подальших досліджень є концептуальний аналіз індивідуалізації проблемного навчання англійської мови професійного спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 210 с.
2. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ливер Бетти Лу. М., 2000. – 191 с.
3. Тирон О.М. Використання флеш-карток як мнемонічний прийом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.maritime.kiev.ua/uploads/Jurnal/3%2815%29/narezka/Vnutr_3_15_2012_183_.pdf
4. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд / Марина Александровна Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Kolb D. On experiential learning [Електронний ресурс] / David Kolb. – Режим доступу: <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>

ЛУТАЄВА Т.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
кафедра педагогіки і психології,
Національний фармацевтичний
університет,
м. Харків

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ТА ФАРМАЦЕВТІВ У ХАРКІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ (друга пол. XIX – початок XX ст.)

У статті висвітлено теоретичні засади та проаналізовано досвід організації самостійної роботи майбутніх медиків та фармацевтів у Харківському університеті другої половини XIX – початку XX ст. Зосереджено увагу на тому, що самостійна робота студентів була лише складовою їх самостійної навчальної діяльності. Акцентовано, що самостійна наукова робота студентів виступала інтегруючим ядром професійної підготовки.

Ключові слова: університет, самостійна робота студентів, виховання, мотивація, науково-дослідна робота студентів.

В статье раскрыты теоретические основы и проанализирован опыт организации самостоятельной работы студентов (будущих медиков и фармацевтов) в Харьковском университете во второй половине XIX – начале XX вв. Отмечено, что самостоятельная работа студентов была лишь составляющей их самостоятельной учебной деятельности. Обращено внимание на то, что самостоятельная научная работа студентов выступала интегрирующим ядром профессиональной подготовки.

Ключевые слова: университет, самостоятельная работа студентов, воспитание, мотивация, научно-исследовательская работа.

The article highlights the theoretical background and practice of future medical and pharmaceutical independent work in Kharkov University in the late 19th – early 20th century. It is noted that the independent work was not seen in the University's Statutes during that period as a separate form of educational process. The attention was focused on the fact that students' individual work was only part of their independent learning activities. It was allocated the main factors that promoted effective organization of students' independent work, the main types of students' independent learning activities at the Medical and Physical-Mathematical Faculties in Kharkov University in the late 19th – early 20th century. It was named the main scholarships for the best research work that were given to the future medical and pharmaceutical specialists in Kharkov University. The students' independent work was evaluated as an effective mean that stimulated need to future professional improvement.

Key words: *University, students' independent work, education, motivation, research work of students.*

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці вимагає від випускника вищого навчального закладу не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних ситуаціях. Надзвичайно важливого значення набуває проблема удосконалення організації самостійної роботи студентів, зокрема майбутніх медиків та фармацевтів, що актуалізує вивчення історичного досвіду організації навчально-виховного процесу у Харківському університеті.

Ступінь розробленості проблеми. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що організація самостійної роботи студентів була предметом спеціальних досліджень низки науковців. Специфіка педагогічної діяльності викладачів медичного факультету Харківського університету була розкрита у виданні І. Скворцова та Д. Багалія [2]. Низка видань радянської доби [9] та періоду сучасності [1; 8] наукового та довідкового характеру містить інформацію

про університетську освіту, розвиток медицини й фармації та про видатних учених медико-фармацевтичної галузі, які створювали та розвивали освітні й наукові традиції у вищих навчальних закладах м. Харкова.

Невирішені складові загальної проблеми. Малодослідженою залишається проблема організації самостійної роботи майбутніх медиків та фармацевтів другої половини XIX – початку XX ст. на території України.

Мета статті – визначити теоретичні засади та проаналізувати досвід організації самостійної роботи майбутніх медиків та фармацевтів у Харківському університеті другої половини XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самостійна робота студентів (СРС) у вітчизняних вищих закладах освіти досліджуваного періоду українською дослідницею В. Бенера розглядається як діяльність, що здійснювалася у позааудиторній роботі й спрямовувалася викладачем на виховання самодіяльної особистості студента: по-перше, для самостійно-

го засвоєння ним знань у процесі вивчення конкретних наук; по-друге, для розв'язання наукових, практичних завдань й майбутньої професійної діяльності [1, с. 130-221].

У другій половині XIX ст. – на поч. XX ст. Російська імперія стала на шлях капіталістичних перетворень, що обумовило потребу у новій генерації фахівців з вищою освітою. Характерними для даного періоду були суттєві зміни в кількості та соціально-політичних настроях студентства.

Установлено, що в досліджуваній період на молодших курсах університетів Російської імперії поряд з учорапніми гімназистами навчалися особи 25-27 років. Серед останніх багато хто мав досвід самостійного життя. Деякі з них отримували другу вищу освіту. За даними міністерства народної освіти, навесні 1861 р. серед студентів лише 10,2 % належали до кола 16-17-річних, в той час як 82,3 % складали студенти 18-25 років, а решта була ще старшою [9, с. 240]. Найбільш численними були медичні факультети, що актуалізовувало пошуки педагогічно доцільних форм та методів організації СРС саме з майбутніми працівниками медико-фармацевтичної галузі.

Університетський Статут 1863 р. надав право вирішувати питання навчального процесу в університетах Російської імперії факультетським радам. Невдовзі факультети скористалися своїм правом для збільшення практичних занять та організації науково-дослідної роботи студентів. З свого боку, міністерство підтримувало таке прагнення факультетів, вбачаючи в цьому засіб відволікання студентів від громадсько-політичної діяльності [8].

У 1863 р. у Харківському університеті було прийнято проект правил щодо проведення практичних занять. Так, згідно «Правилам для студентов и посторонних слушателей лекций в Харьковском университете» під час організації практичної діяльності студентської молоді застосовувались такі методи са-

мостійної роботи: а) усний виклад вивчених предметів науки...; б) письмові відповіді на питання, запропоновані викладачем і виконані в його присутності; в) вивчення першоджерел; г) написання творів; д) проведення бесід зі студентами про наукові предмети; є) проведення наукових дослідів у лабораторіях та інших навчально-допоміжних установах [7].

Ефективній організації практичних занять та наукових досліджень у період, що досліджується, сприяв розвиток бази допоміжних установ Харківського університету. Важливою умовою якісної підготовки майбутніх лікарів та фармацевтів вважалася наявність на фізико-математичному факультеті, за яким були закріплені кафедри ботаніки, хімії, порівняльної анатомії та фізіології, таких навчально-допоміжних установ як ботанічний сад, ботанічний інститут, спеціалізовані кабінети й лабораторії [8, с. 221]. Спеціалізовані клініки, кабінети і лабораторії мав медичний факультет Харківського університету.

Важливим чинником активізації пізнавальної діяльності майбутніх лікарів та фармацевтів під час організації їх самостійної роботи у другій половині XIX – на поч. XX ст. була наявність творчих та високопрофесійних науково-педагогічних працівників у Харківському університеті.

Ініціатива науковців сприяла залученню студентів до самостійної роботи в навчально-допоміжних установах, закріплених за медичним та фізико-математичним факультетами.

За ініціативою ординарного професора кафедри фізіології, Івана Петрович Щелкова (1833 – 1909 рр.), на медичному факультеті Харківського університету було створено фізіологічний кабінет з лабораторією. Серед студентів, які займалися науковими дослідженнями в лабораторії, були І. Мечников та В. Данилевський [8, с. 238]. І. Мечников згадував про свого вчителя: «Говорячи про російських фізіологів, не можу не сказати декіль-

ка слів про мого вчителя професора І. Щелкова у м. Харкові... Викладання його мало досить науковий характер і супроводжувалося майстерно поставленими експериментами. Щелков влаштував маленьку лабораторію, яка була оснащена необхідними засобами, й дав притулок спочатку двом учням, серед яких – й автору цих рядків. Там я зробив свою першу учнівську працю з фізіології інфузорій» (переклад автора) [4, с. 11].

І. Мечников мав на увазі опубліковану в 1863 р. німецькою та російською мовами роботу «Исследования о Штилле Вортицеллей». От що пише про це О. Мечникова: «Щелков також радив йому поступати на природничий факультет, що більш підходив для чисто наукової діяльності. Ілля Ілліч на це й зважився й став займатися фізіологією в його лабораторії. Тому що юнакові хотілося відразу ж прийнятися за самостійну роботу...» (переклад автора) [4, с. 92].

Вивчення щорічних звітів медичного факультету Харківського університету дозволило встановити, що практичні заняття з професійно-орієнтованих дисциплін мали навчально-наукове спрямування. Заслугує на увагу той факт, що професор М. Попов (1843 – 1905 рр.) з власної ініціативи впровадив для студентів необов'язкові анатомічні бесіди. Їх сутність полягала в тому, що студенти, в якості домашнього завдання, мали здійснити реферування наданих їм спеціальних анатомічних дисертацій, монографій, брошур, а згодом оголошували ці реферати під час практичних занять у присутності професора. Надалі відбувалося коментування та обговорення наведеної інформації. У звітній документації Харківського університету зауважувалося, що молодь з бажанням та інтересом поставилася до нововведення, яке передбачало самостійну роботу з анатомічною літературою, опублікованою як російською, так і іноземними мовами [6, с. 30]. Без сумніву, студенти у процесі самостійної під-

готовки та завдяки таким анатомічним бесідам оволодівали цілим комплексом самостійних науково-дослідних умінь конструктивного, комунікативного характеру.

Самостійна позааудиторна робота студентів медичного та фізико-математичного факультетів передбачала виконання домашніх завдань. Викладачі розглядали їх як обов'язок студента, визначаючи конкретний вид та місце їх виконання, встановлюючи контроль за їх здійсненням.

Відомо, що велика частка засобів наочності з анатомії, фізіології та інших медичних дисциплін, виготовлялася самими студентами не лише під час проведення практичних занять, а й у позанавчальний час.

Самостійна робота студентів, які опановували низку медичних дисциплін, відбувалася на базі університетських клінік. Кожний студент, вивчаючи хірургію, мав спостерігати не менш, ніж двох хворих протягом семестру у хірургічній клініці Харківського університету, якою з 1859 р. по 1897 р. завідував професор В. Грубе (1827 – 1898 рр.). Студенти брали активну участь у прийомі амбулаторних хворих, практикувалися в лікарській діагностиці, робили операції. У клініці студенти опановували нові методи обстеження: ларінго- та цитоскопію, лабораторні дослідження [8].

Засвоєння матеріалу про інфекційні захворювання у 90-і рр. XIX ст. супроводжувалося тим, що студенти-старшокурсники у вільний від занять час відвідували спеціалізований кабінет для огляду та вивчення зліпків, малюнків та інструментів. При таких оглядах завжди був присутнім хто-небудь з ординаторів, який надавав студентам необхідні пояснення [5].

Цікаву форму організації СРС запровадив професор Ірінарх Поліхронієвич Скворцов (1847 – 1921 рр.), який викладаючи гігієну та епідеміологію студентам четвертого-п'ятого курсів Харківського університету у період 1885-1904 рр., підкреслював необхід-

ність глибокого вивчення впливу зовнішнього середовища на здоров'я людей. Кожний студент протягом року мав здійснювати антропологічні дослідження власної особи та проаналізувати особливості свого поведіння на побутовому рівні. Засвоївши методи дослідження гігієнічних властивостей харчових продуктів, води, повітря, ґрунту, студент викладав результати спостережень у чотирьох особливих «Записних книжках», формулював висновки та здавав свої нотатки професору для заліку. Методичні поради (так звані «Пам'ятні книжки») щодо здійснення досліджень друкувалися в університетській типографії та надавалися кожному студенту [2, с. 427].

На початку ХХ ст. викладачами фізико-математичного та медичного факультетів Харківського університету організовувалися для студентів екскурсії, що відбувалися у вільний від навчання час та сприяли пошуку й накопиченню матеріалів для подальших наукових досліджень. Вивчення звітної документації щодо діяльності Харківського університету дозволяє свідчити, що у червні та серпні 1912 р. викладач кафедри нормальної анатомії А. Зоммер здійснив у супроводі студентів антропологічну екскурсію на Кавказ. Екскурсанти привезли до університету понад 100 черепів для проведення антропологічних досліджень [5, с. 20].

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. викладачі медичного факультету Харківського університету намагалися залучати студентів в якості відвідувачів до роботи наукових товариств. Так, на засіданні товариства наукової медицини 17 березня 1896 р. були заслухані повідомлення студентів стосовно їх діяльності в лабораторії професора С. Попова (1850 – 1912 рр.) та професора О. Репрева (1853 – 1930 рр.) [10].

Міністерство народної освіти рекомендувало радам університетів повідомляти інформацію про організацію практичних, індивідуальних занять та семінарів, а також науково-дослідну

роботу студентів на різних факультетах в спеціальних звітах.

Інформація про тематику студентських наукових робіт поряд з рецензіями науковців звичайно публікувалася в «Записках Императорского Харьковского университета». Вивчення та аналіз названого історико-педагогічного джерела дозволяє навести приклади оцінки відомими науковцями студентських наукових робіт, виконаних на медичному факультеті Харківського університету (див. табл. 1.).

Кожна самостійна наукова робота студента подавалася для розгляду на конкурс за вказаним девізом, прізвища виконавців не зазначалися. Зокрема, робота М. Саксоганського «Порівняльне дослідження впливу нервів у тканинах, що є здоровими й позбавлені іннервації» (1902 р.), супроводжувалася девізом «post hoc, ergo propter hoc» («після цього, отже з причини цього»).

Результати наукового пошуку дозволяють свідчити, що перелік конкурсних тем в останній чверті ХІХ ст. став більш різноманітним, проблемним та практико-орієнтованим. Наведемо приклади конкурсних тем на здобуття медалей: «Про медико-поліцейське значення посуду» (1876 р.) [2, с. 93], «Дієта хворих в лікарняних закладах м. Харкова з вказівками а) на форми хвороби, за яких вона застосовується та б) на її склад, спосіб приготування та розподіл протягом доби» (1884 р.) [2, с. 108], «Біологічне та хімічне дослідження різної води м. Харкова» (1887 – 1888 рр.) [2, с. 428], «Вплив хронічного алкоголізму на плин різних хворобливих процесів» (1889 р.) [10], «Шляхом дослідів над тваринами дослідити, який спосіб gastroenterostomiae необхідно вважати корисним для практичного лікаря?» (1899 р.) [2, с. 168].

За умови успішного виконання наукової роботи, відбувалося нагородження студентів золотими та срібними медалями. Зазвичай, нагороди та медалі роздавалися під час святкового засідання університету у день його

Таблиця 1.

Інформація про студентські наукові роботи, виконані на медичному факультеті Харківського університету (переклад автора) [2]

річниці. Для підтримки серед студен- тів інтересу до наукової праці були

Тематика наукових робіт на конкурс	Уривки з рецензій науковців на студентські наукові роботи (переклад автора)	Рік
Гемоглобін, кровообіг, м'язова діяльність, вплив мускульної роботи на склад крові.	З рецензії В. Данилевського: «...автор здійснював спостереження не тільки над тваринами, але і над самим собою та паралітиками-хворими.... Досліди автора ... тривали часто з 7-8 години ранку до пізнього вечора; автор виявляє надзвичайну сумлінність і старанність. Експериментальна частина роботи заслуговує найвищої нагороди...».	1892
Дослідження психофізичної реакції на тактильні й болючі подразнення як здорових, так і нервово - і душевно хворих людей.	З рапорту П. Ковалевського: «До роботи автор додає історії хвороб тих, кого він оглядав, ... й низку фотографій. Заслуги автора: ґрунтовне вивчення літератури стосовно даного питання, виявлення знань французької, німецької й англійської мов; розумне й критичне відношення до повідомлень дослідників; улаштування точного апарату для дослідження психофізичних реакцій людини... Це дослідження є внеском у наукову скарбницю».	1892
Зміст соляної кислоти й стан травної здатності шлункового соку при різних захворюваннях.	З рецензії І. Оболенського: «Автор докладно ознайомився з літературою щодо цього питання, ... видно, що він користувався не одними рефератами, а читав і оригінали. Власні дослідження автора відрізняються точністю, акуратністю як у виконанні роботи, так і у викладі її результатів. Висновки автора викликають інтерес».	1893
Про умови, що сприяють утворенню аномальних (інволюційних) форм у різних мікробів, та про їх значення.	З рецензії І. Скворцова: «Надана робота свідчить не тільки про велику працьовитість автора, але й про його наукову підготовку..., а також про вміння ставити наукові завдання й підшукувати належні шляхи для їх вирішення. З огляду на досягнуті їм важливі позитивні результати, я вважав би цілком справедливим нагородити автора золотою медаллю, а саму роботу надрукувати в «Записках» нашого університету».	1899
Дослідження периферії сітківки людського ока стосовно її світлочутливості й здатності розрізняти форми й рух.	З рецензії проф. Л. Гіршмана: «...роботу невідомого автора не можна вважати цілком закінченою щодо запропонованого завдання, йому треба дорікнути за деяку неясність і туманність у викладі й оборотах мови. Незважаючи, однак, на ці недоліки й беручи до уваги масу досить сумлінно витраченого часу на ознайомлення з літературою з даного питання, досить ретельно проведені досліди, що дали йому цінні результати й право висловити згадані висновки, я вважаю роботу автора цілком гідною нагородження золотою медаллю».	1899
Порівняльне дослідження впливу нервів у тканинах, що є здоровими й позбавлені іннервації.	З рецензії А. Подреза: «Зауваження, яке можна зробити авторові, це зайва обережність.... Автор не скористався всіма фактами, які йому вдалося здобути експериментальним шляхом і не висловив усього того, що за цих умов міг би повідомити... Але це зауваження скоріше обертається на користь автора. Тому, що виявлені цим учинком скромність і боязненість указують на його серйозне ставлення й повагу до наукових питань, що як відомо вважається ознакою майбутнього серйозного й правдивого наукового дослідження.... Я вважаю, що робота невідомого автора заслуговує нагороди. Але з причини деяких істотних недоліків у її викладі й незакінченості роботи, я запропонував би факультету нагородити її автора срібляною медаллю».	1902

також встановлені премії. Проведений науковий пошук дозволив встановити низку іменних стипендій для майбутніх медиків та фармацевтів: за кращу наукову роботу у галузі хірургії імені В. Грубе [11], за кращий твір з бактеріології та взагалі природничих наук імені Л. Ценковського, за кращу роботу з природничих наук ім. А. Павловського [6, с. 25].

Зазначимо, що самостійні наукові роботи студентів, що вирізнялися оригінальністю викладу і оформленням, публікувалися у періодичних виданнях Харківського університету. Прикладом такого заохочення самостійної наукової роботи студентів є публікація у «Записках Императорского Харьковского университета» дослідження стопи людини, що було виконане Володимиром Петровичем Воробйовим за часів його студентства на початку ХХ ст. [5, с. 1-40].

Самостійна наукова робота майбутніх фахівців медичної та фармацевтичної галузі зосереджувалася і на виданні та підготовці разом із професорами університету курсів лекцій, альманахів, збірників науково-літературних праць тощо. Так, при університеті студентський гурток шанувальників природи видавав збірник праць. У 1916 р. був опублікований путівник «По окрестностям Харькова», складений членами гуртка натуралістів під редакцією професора В. Арнольдї [8, с. 298]. Професор Володимир Платонович Крилов (1841 – 1906 рр.) у 1893 р. видав двома книгами патолого-анатомічні дослідження студентів старших курсів медичного факультету [5, с. 32].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений науковий пошук показав, що необхідність ефективної організації СРС в другій половині ХІХ ст. – на поч. ХХ ст. обумовлювалася як потребами Російської імперії в пореформений період у фахівцях з вищою освітою, здатних сумлінно виконувати професійні обов'язки, так і суттєвими змінами в кількості та соціально-політичних на-

строях студентства.

Теоретичні засади організації навчально-виховного процесу в Харківському університеті (зокрема на медичному та фізико-математичному факультетах) визначалися у період, що досліджується, нормативними документами Міністерства народної освіти. У зазначений період в університетських статутах СРС не розглядалася як окрема форма організації навчального процесу у вищій школі. Однак, одне з основних завдань організації навчально-виховного процесу в університетах полягало у вихованні самодіяльної особистості, що передбачало закріплення та поглиблення знань; формування навичок самостійної пізнавальної діяльності; розвиток вмінь щодо самостійної розумової праці.

Основними чинниками, що сприяли ефективній організації СРС на медичному та фізико-математичному факультетах Харківського університету були розвиток бази допоміжних установ, наявність творчого потенціалу науковців та пошвавлення їх науково-дослідної діяльності, мотивація студентів до виконання ними самостійної роботи через надання їм морального та матеріального заохочення.

У досліджуваній період СРС була лише складовою самостійної навчальної діяльності, а самостійна наукова робота виступала інтегруючим ядром професійної підготовки. Серед основних видів самостійної навчальної діяльності студентів на медичному та фізико-математичному факультетах слід відзначити: бесіди зі студентами про наукові предмети; наукові дослідження (аналіз літератури, порівняння, прогнозування, лабораторний експеримент, спостереження та само-спостереження тощо); огляд хворих та діагностика хвороб на базі клінік; реферування спеціальної літератури; виготовлення засобів наочності; участь у конкурсах студентських наукових робіт; виступи у наукових гуртках та товариствах; видання та підготовка разом із професорами університету курсів

лекцій, альманахів, збірників науково-літературних праць; участь в навчальних екскурсіях.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що СРС на медичному та фізико-математичному факультетах Харківського університету другої половини XIX – початку XX ст. була дієвим засобом спрямування майбутніх фахівців на свідому та відповідальну діяльність в медико-фармацевтичній галузі, стимулювання

творчого підходу до виконання професійних обов'язків, виховання потреби у самовдосконаленні, усвідомлення готовності до рішення соціально-значущих професійних завдань.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в подальшому широкому комплексному вивченні особливостей організації навчально-виховного процесу на медичному та фізико-математичному факультетах Харківського університету.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України : історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.) : монографія / В. Є. Бенера ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.
2. Записки Императорского Харьковского университета [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://escriptorium.univer.kharkov.ua>
3. Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905) / Под. ред. проф. И. П. Скворцова и Д. И. Багалея. – Х. : Изд-во университета, 1905-1906. – 471 с.
4. Мечников И. И. Страницы воспоминаний / И. И. Мечников. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1949. – 287 с.
5. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1893 г. // Записки Императорского Харьковского университета. – 1894. – Кн. 2. – С. 25.
6. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1907 г. // Записки Императорского Харьковского университета. – 1908. – Кн. 1. – С. 1-40.
7. Правила для студентов и посторонних слушателей лекций в Харьковском университете // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. – 1867. – Т. 3. – С. 904-925.
8. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна за 200 років / В. С. Бакіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев та ін. – Х. : Фоліо, 2004. – 750 с.
9. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох / Р. Г. Эймонтова. – М. : Наука, 1985. – 320 с.
10. Южный край. – 1888. – 4 октября.
11. Южный край. – 1899. – 11 апреля.

МІЩУК Н. Й.,
доцент, кафедра загальної
біології та методики навчання
природничих дисциплін,
Тернопільський національний
педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

У статті розкрито теоретико-методологічні питання соціально-філософського, соціологічного, культурологічного, психолого-педагогічного та акмеологічного аналізу феномену професіоналізму. На основі концептуальних засад становлення професіоналізму майбутнього педагога, автор дає означення поняття «професіоналізм учителя біології».

Ключові слова: професіоналізм, професіоналізм педагога, професіоналізм учителя біології.

В статье раскрыты теоретико-методологические вопросы социально-философского, социологического, культурологического, психолого-педагогического и акмеологического анализа феномена профессионализма. На основе концептуальных принципов становления профессионализма будущего педагога, автор дает определение понятия «профессионализм учителя биологии».

Ключевые слова: профессионализм, профессионализм педагога, профессионализм учителя биологии.

The article deals with the theoretical-methodological issues of social and philosophical, sociological, cultural, psychological, educational and acmeological analysis of the phenomenon of professionalism. The author gives a definition of the term "biology teacher professionalism" on the basis of the conceptual foundations of the professional formation of a future teacher.

Key words: professionalism, teacher professionalism, biology teacher professionalism.

О б'єктивні умови сучасного цивілізаційного розвитку вимагають переорієнтації українського суспільства на професіоналізм: в усіх без винятку сферах трудової діяльності провідним стає людський фактор. Поступово зростає зацікавленість суспільства в професіоналах — працівниках не тільки з високими професійними навичками, але й з аналітичними, творчими здібностями, стійкою світоглядною базою й гуманістичними ціннісними орієнтирами. Створюючи моральний кодекс інтелігенції XXI ст., академік Н. А. Агаджанян на перше місце висуває вимогу професіоналізму, творчої активності, продуктивності, відкритості й високої моральності особистості [1].

Професіоналізм педагога як складний функціональний утвір стає центральним об'єктом державної політики, що виражається в соціальному замовленні готувати педагога високого рівня, здатного активно сприяти реалізації освітніх проектів національного масштабу. Дане завдання ускладнюється тим, що висококваліфіковані педагоги затребувані в різних сферах освітньої діяльності, на різних її рівнях і в різних формах, включаючи дистанційні технології та інші інноваційні способи навчання й виховання (В. П. Беспалько, А. І. Жук, Н. В. Ключова, Л. В. Мозгарьов, Л. С. Подимова, П. Є. Решетников, Н. М. Таланчук та ін.). Зростає як технологічна, так і особистісна складові професіоналізму педагога, які давно вже вийшли за межі знань предмета й методики навчання, інтегруючи різнорівневі компетенції, гуманні цінності, моральну, креативну, інтелектуальну, комунікативну та інші види активності педагога, що породжують багатогранні ситуації продуктивної самореалізації усіх суб'єктів освітнього процесу (В. П. Беспалько, Є. Н. Волкова, Б. С. Гершунський, Є. Ф. Зеєр, М. В. Кларін, І. А. Колесникова, Т. К. Селевко, В. П. Сімонов, Є. Б. Ста-

ровойтенко, П. І. Третьяков, І. С. Якиманська та ін.).

Численні та вагомі за теоретичними і методичними результатами наукові надбання закладають філософсько-методологічні, психолого-педагогічні, методико-технологічні орієнтири для подальших комплексних досліджень еталонних моделей досконалої педагогічної праці, серед яких проблема професіоналізму педагога, зокрема вчителя біології, продовжує залишатися маловивченим явищем, що розглядається здебільшого опосередковано. Це призводить до того, що становлення професіоналізму вчителя у сучасній практиці педагогічної освіти має недостатньо усвідомлений і часто стихійний характер. Між тим, існують широкі перспективи щодо науково-методичної розробки проблеми професіоналізму вчителя біології не лише як передумови, показника, результату високоякісної педагогічної праці, а й як пролонгованої мети та системоутворювального чинника його професійної підготовки.

Метою статті є розкриття теоретико-методологічних засад та концептуально-методичних підходів до підготовки сучасного вчителя біології, становлення його професіоналізму.

Феномен професіоналізму є досить складним за своєю природою. Джерела його розуміння сягають стародавньої філософії, до ідей мислителів про призначення людини у світі. Наукові основи вивчення професіоналізму закладені в працях Е. Дюркгейма й Г. Зиммеля (сприйняття професії крізь призму категорій розподілу праці й диференціації соціальної діяльності), М. Вебера (соціально-історичні аспекти розвитку професій, економічні функції й типи професійного поділу праці, професійної структури), Т. Парсонса (залежність професійного типу від підтримки інституціональної структури, виділення критеріїв визначення професійної ролі), К. Маркса й Г. Спенсера (співвіднесення з економічною й со-

ціальною структурами суспільства), П. А. Сорокіна (вплив професії на поведінку людей і рефлексологія професійних груп).

Сучасне уявлення про професіоналізм виходить за рамки технологічного підходу до аналізу цього явища. Так у роботах Д. О. Белухіна [3], Є. А. Жукової [6], Е. С. Маркаряна [8], І. М. Модель [9], В. Л. Погрібної [11], В. А. Цвик [12] та ін. висвітлюються теоретико-методологічні питання соціально-філософського, соціологічного та культурологічного аналізу професіоналізму, його особливості та роль у соціокультурній динаміці доіндустріального, індустріального й постіндустріального суспільств, механізми формування професійної самоідентифікації, причинно-наслідкові зв'язки, що супроводжують процес становлення особистості професіонала.

Ученими встановлено й обґрунтовано, що професіоналізм є цілісним, поліструктурним, багатоаспектним соціально-культурним явищем, обумовленим станом і характером розвитку як усіх сфер соціуму, так і самою людиною. Цей феномен змінюється впродовж історичного розвитку суспільства і залежить від домінуючого ціннісного підґрунтя в системі ціннісно-цільових орієнтирів суспільства. Так, в доіндустріальному суспільстві таким є традиції, в індустріальному — стандарти, а у постіндустріальному — інновації й загальнозначимі цінності.

Проведені дослідження довели, що на рубежі третього тисячоріччя відбувається віртуалізація професіоналізму, коли велике значення надається не стільки реальному професіоналізму (тобто реальному набору властивих суб'єкту професійної діяльності характеристик), скільки тому образу професіонала, який працівник може створити про себе. Формується новий тип професіоналізму, заснований на здатності суб'єкта професійної діяльності виробляти інноваційні (тобто нові або істотно та якісно по-

кращені) продукти з орієнтиром на загальнозначимі цінності соціуму з максимальним врахуванням запитів конкретного споживача. Основною відмінною особливістю професійної діяльності стає творчий характер й умотивованість потребами особистості в самореалізації. Тому нормативним мінімумом професіоналізму стають здібності суб'єктів професійної діяльності до інновацій, включаючи здібності до творчості, сприйняття інновацій та участь у нововведеннях.

Науковий аналіз феномену професіоналізму дозволив В. А. Цвику означити три його основні аспекти, які, на нашу думку, необхідно врахувати у професійно-методичній підготовці майбутнього вчителя біології:

1. Професіоналізм як певний рівень розвитку природних здібностей особистості, набір особистісних якостей, психологічна характеристика готовності особистості до творчої професійної праці.

2. Професіоналізм як соціальне явище, чинник соціокультурної динаміки суспільства й критерій соціальної стратифікації; як соціальна якість особистості, що складається й розвивається в ході професіоналізації.

3. Професіоналізм як моральне явище, що передбачає певний рівень розвитку моральної свідомості й моральної культури особистості [12].

Ми поділяємо думку вчених (В. М. Парасюк, В. А. Цвик та ін.) про те, що однієї з найбільш важливих характеристик сучасного професіоналізму є його моральна імперативність. Сучасний професіонал повинен володіти розвиненою професійно-моральною свідомістю, що включає в себе, поряд із загальноморальними установками професійні цінності — почуття професійного обов'язку, професійну відповідальність, професійне сумління, професійну гідність, професійну честь. Професіоналізм вимагає вміння передбачати наслідки професійної діяльності, нести за них особисту відповідальність. З етичної

точки зору, професіоналізм полягає в здатності особистості забезпечити гармонію професійної діяльності та її моральної мотивації й оцінки, готовність до гідних учинків у будь-яких професійних ситуаціях [10; 12].

Особлива роль осмисленню поняття «професіоналізм», безперечно, належить акмеології, у методологічному, науково-практичному потенціалі якої створюються концепції становлення фахівців-професіоналів різних сфер діяльності (Є. Н. Богданов, А. О. Деркач, В. Г. Зазакін, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, О. В. Москаленко, Л. Є. Орбан та ін.).

За означенням А. О. Деркача, професіоналізм — це інтегральна характеристика людини праці, що включає в себе його сформованість як суб'єкта професійної діяльності, професійного спілкування, зрілість особистості як професіонала [2]. Враховуючи принцип єдності особистості й діяльності, Є. О. Клімов стверджує, що професіоналізм — це не просто певний вищий рівень знань, умінь і результатів людини в конкретній галузі діяльності, а певна системна організація свідомості і психіки людини, що включає: властивості людини як цілого (особистість суб'єкта діяльності); праксис професіонала (уміння, навички, моторику); гносис професіонала (пізнавальні процеси, дії); інформованість, знання, досвід і культуру професіонала, емоційний світ та усвідомлення смислів і належності до професії [7, 287–289].

У зв'язку із цим, розрізняють дві сторони професіоналізму: стан мотиваційної сфери людини (мотиви, зміст, цілі, задоволеність працею) і стан операційної сфери (засоби діяльності, здатності, знання, уміння, навички) [4], тобто професіоналізм визначається як єдність професіоналізму особистості й професіоналізму діяльності.

Професіоналізм діяльності — «якісна характеристика суб'єкта діяльності, що відображає високу

професійну кваліфікацію й компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, володіння сучасними алгоритмами й способами розв'язання професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність із високою продуктивністю» [4, 13], причому професійні дії повинні, переважно, ґрунтуватися на творчому розв'язанні, а продуктивність — залишатися стабільною [2].

Професіоналізм особистості — «якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця» [4, 13].

Відповідно, фахівець, що характеризується сформованими професіоналізмом діяльності й особистості, визначається як професіонал, тобто особистість, що досягла високого рівня кваліфікації, має високий професійний і соціальний статус, свідомо змінює й розвиває себе в професії, вносить творчий внесок у професію, знайшла своє індивідуальне призначення, стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності й підвищує престиж своєї професії у суспільстві [2].

Складність професіоналізму педагога зумовлює не лише важливість урахування різноманітних методологічних та концептуальних підходів до його вивчення як різномовірнісних та взаємодоповнюючих, а й необхідність розгляду цього явища і феномена в різних понятійних системах. Як психолого-педагогічний феномен професіоналізм педагога є індивідуальною проекцією соціально детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення, складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням, що зумовлює продуктивність педагогічної

діяльності (зовнішній план) і розвиненість особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності і культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури фахівця-освітянина [5, 153].

На основі означення професіоналізму педагогічної діяльності, даного Н. В. Гузієй [5, 177–178], під професіоналізмом вчителя біології ми розуміємо культуру його педагогічної діяльності — процесу і результату реалізації продуктивної практичної та психологічної (зовнішньої і внутрішньої) активності, що характеризується рефлексивністю управління педагогічними процесами, поліфункціональністю педагогічної діяльності та цілісністю і повнотою її психологічної структури як розгорнутої сукупності її компонентів: мотиваційно-орієнтаційного (культура педагогічного цілепокладання), змістово-ставленнєвого (культура суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії), технолого-виконавчого (культура здійснення педагогічної діяльності) і результативно-коригувального (культура оцінювання педагогічної діяльності).

Професіоналізм особистості вчителя біології визначається нами як складноструктурована система загальних і спеціальних професійно значущих властивостей педагога, зміст якої характеризується варіативно-творчою комбінацією номенклатури професійно важливих якостей педагога з погляду їх достатньої репрезентованості, розмаїтості і гармонійного поєднання, неповторним інноваційно-креативним потенціалом його особистості в єдності індивідуально-типологічних та індивідуально-специфічних складових, самодетермінованістю процесу професійно-педагогічного удосконалення на основі гармонізації і розширення еле-

ментів професійної самосвідомості з опорою на позитивну та адекватну Я-концепцію педагога-професіонала.

Враховуючи можливості методичної підготовки у формуванні професіоналізму шкільного педагога, в дослідженні ми обмежуємо цей професіоналізм його методичними компонентами і вважаємо їх найменшою частиною, на рівні якої ще зберігаються (проявляються) системні властивості, а елементи є «первинним матеріалом» для побудови модельної конструкції професіоналізму вчителя біології.

Для «виходу» методичної підготовки на рівень творчої діяльності студентів ми досліджували методичні компоненти професіоналізму з позицій акмеологічного підходу. Це дало змогу представити їх як систему акмеологічних інваріант професіоналізму, що забезпечують розкриття і реалізацію творчого потенціалу особистості в навчальній і професійній діяльності майбутнього вчителя біології.

Тільки комплексне поєднання та використання положень, проаналізованих концептуальних підходів створює передумови для глибокого розуміння і осягнення сутності професіоналізму вчителя біології й ефективного моделювання його змісту та науково-методичних засад формування у студентів ВНЗ як стратегічного напрямку їх підготовки. Крім того, на наш погляд, слід також враховувати не тільки виявлений зміст цих підходів, а й динамічну спрямованість їх розвитку, що істотно змінює парадигматичні основи вивчення професіоналізму педагога та визначає переходи від поелементної, атомістичної орієнтації — до цілісної, системно-структурної, від вузько діяльнісної, технократичної — до антропоцентричної, гуманістичної, від жорстко-нормативної, стандартизованої — до індивідуально-творчої, суб'єктної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агаджанян Н. А. Экология души: культура, нравственность, альтруизм / Н. А. Агаджанян. — М. : Изд-во АГМА, 2002. — С. 57.
2. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А. А. Деркача; 2-е изд. — М. : Изд-во РАГС, 2005. — 161 с.
3. Белухин Д. А. Становление профессионала и рождение профессионализма: Учеб. пособ. / Д. А. Белухин; Моск. психол.-соц. ин-т. — М.: МПСИ, 2006. — 123 с.
4. Гнеушева А. В. Развитие профессионализма руководителя в образовательном процессе (психологические аспекты) [Электронный ресурс] / А. В. Гнеушева. // Режим доступа: http://education.rekom.ru/2_2006/34.html.
5. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Наталія Василівна Гузій. — К. : АПН України, Інституті вищої освіти, 2007. — 568 с.
6. Жукова Е. А. Профессионализм: социально-философский аспект: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / Елена Анатольевна Жукова. — Томск, 2002. — 176 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М.-Воронеж: МОДЭК, 1996. — 400 с.
8. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука: (Логико-методологический анализ) / Э. С. Маркарян. — М.: Мысль, 1983. — 284 с.
9. Модель И. М. Профессиональная культура: Общесоциологический аспект: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / И. М. Модель. — Свердловск: УрГУ, 1983. — 186 с.
10. Парасюк В. М. Імперативність моралі у професійній діяльності слідчого: філософсько-правовий вимір : автореф. дис. ... канд. юридичних наук : 12.00.12 – філософія права / Василь Михайлович Парасюк. — Львів, Львівський держ. ун-т внутрішніх справ, 2008. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://librar.org.ua/sections_load.php?s=economy_legal_science&id=905&start=1> – Загол. з екрану. — Мова укр.
11. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : монографія / В. Л. Погрібна. — К. : Алерта: КНТ : ЦУЛ, 2008. — 336 с.
12. Цвык В. А. Профессионализм: социально-философский анализ: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 – социальная философия / Владимир Анатольевич Цвык. — М., 2004. — 347 с.

НАМІСНЯК О.М.,
асистент, Тернопільський
державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського,
м. Тернопіль

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК НОВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ У ЗДОБУТТІ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІОНОГО РІВНЯ – МАГІСТР МЕДСЕСТРИНСТВА

У статті обґрунтовано доцільність та ефективність використання дистанційного навчання, як однієї із сучасних новітніх технологій у ВНЗ. Розкрито сутність запровадження і використання дистанційного навчання для здобуття кваліфікації магістра медсестринства у Тернопільському державному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського. Висвітлено основні етапи дистанційної освіти у контексті підготовки майбутніх фахівців сестринської справи.

Ключові слова: дистанційне навчання, медичні сестри, магістри, освітні технології

В статье обоснована целесообразность и эффективность использования дистанционного обучения, как одной из современных новейших технологий в ВУЗе. Раскрыта сущность внедрения и использования дистанционного обучения для получения квалификации медицинской сестры-магистра в Тернопольском государственном медицинском университете имени И.Я. Горбачевского. Освещены основные этапы дистанционного образования в контексте подготовки будущих специалистов сестринского дела.

Ключевые слова: дистанционное обучение, медицинские сестры, магистры, образовательные технологии.

The feasibility and effectiveness of using distance learning as one of today's latest technology in the university was shown in the article. The essence of the introduction and use of remote training for the qualification of Master of Nursing in Ternopil State Medical University named after I. Horbachevsky. The basic steps of distance education in the context of the preparation of future nursing professionals shown.

in the article. Definitely, an important role in the development of society played communications, television, space communications, which are mostly used in learning management systems and additional training. A new stage of global technologizing of countries was the emergence of modern telecommunication networks and the convergence of information technologies. Scilised, the emergence of information and communication technologies (ICT) and the Internet that are used in distance learning.

Key words: distance learning, nurses, masters, educational technology.

Постановка задачі у загальному вигляді. Глобальна інформатизація суспільства є однією з домінуючих тенденцій розвитку цивілізації в XXI ст. Сьогодні завдяки стрімкому збільшенню можливостей телекомунікаційних систем і нових інформаційних технологій формується інформаційне середовище існування та життєдіяльності людей, складається суспільство, яке спрямоване в епоху інформатизації. Важливу роль у розвитку інформаційного суспільства, яку відіграли комунікаційні технології: телефонні засоби зв'язку, телебачення, космічні комунікації, які в основному застосовувалися при управлінні процесом навчання і системах додаткового навчання. Новим етапом глобальної технологізації передових країн стала поява сучасних телекомунікаційних мереж та їх конвергенція з інформаційними технологіями, тобто поява інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та Інтернет, які використовуються у дистанційному навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні питання дистанційного навчання та новітніх інформаційних технологій розглядалися в роботах Р. Бергера, В. Бикова, Є. Долинського, котрі висвітлювали та описували процес ДН в університетах України; О. Варави, який стверджує, що на етапі навчання ІКТ

вирішують проблему індивідуалізації навчання та організації його дистанційної форми, оптимізують самостійну позааудиторну, пошуково-дослідницьку та наукову роботу студента. У роботах Г. Молодих, Н. Сиротенка, С. Сисоєвої, П. Стефаненка досліджено основні проблеми сучасного стану та перспективи розвитку дистанційної освіти в зарубіжних країнах.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні основних особливостей навчання медичних сестер магістрів за допомогою системи дистанційного навчання у Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського.

Викладення основного матеріалу. Неперервний процес удосконалення, пошук нових засобів навчання у професійній освіті в Україні пов'язаний із зміною соціально-економічних умов і науково-технічним прогресом, котрі висувають підвищені вимоги до підготовки фахівців різних галузей у навчальних закладах. У зв'язку з інтеграцією України у світове співтовариство та розвитком міжнародних відносин, помітно збільшився інтерес до таких фахівців як бакалавр та магістр. Збільшився попит на спеціалістів у медичній галузі, а саме медичних сестер.

Забезпечення закладів охорони здоров'я України кваліфікованими кадрами є одним із важливих чинни-

ків, який впливає на якість надання медичної допомоги населенню. Зазначена проблема набуває ще більшого значення в період реформування охорони здоров'я, оскільки в цей час змінюються правові, економічні та організаційні основи системи суспільних відносин, а також відбувається формування нових стереотипів професійної поведінки медичних працівників, зокрема медичних сестер.

Роль сучасної медичної сестри давно виходить за рамки сформованого стереотипу «помічника лікаря». На сьогоднішній день медсестра, яка отримує кваліфікаційний рівень бакалавра та магістра, готується до безпосередньої участі у підготовці іншого молодшого медперсоналу та вчиться керувати відділеннями сестринської допомоги, хоспісами, відділеннями медичних, лікувально-профілактичних та реабілітаційних закладів.

Реформування медсестринської освіти в Україні розпочалося згідно законодавчих актів розвитку загальної, професійної і медичної освіти. Концептуальні положення сучасної професійної освіти, шляхи її модернізації відповідно до сучасних потреб особистості і суспільства визначені в законі України. На необхідності вирішення цього завдання наголошується в «Концепції реформування системи підготовки лікарів в Україні та приведення її у відповідність з потребами ринку праці й вимогами Європейського Союзу», «Концепції розвитку охорони здоров'я населення України» та іншими державними документами, що регламентують діяльність вітчизняних медичних закладів освіти [5].

Відтепер завдяки запровадженню педагогічного експерименту з дистанційної форми навчання для магістрів-медсестер у них з'являється ще й можливість підвищувати кваліфікаційний рівень без відриву від робочого процесу та залучати до навчання іноземних громадян.

Із зростанням попиту на таких спеціалістів зростають вимоги до

ефективності та якості їх підготовки. Інтенсивно ведеться пошук нових методів навчання, їх удосконалення, розробка та впровадження у навчальний процес. Усе більше фахівців вважає, що використання нових інформаційних технологій у навчанні створює умови для вивчення на якісно новому рівні. Однією з них є дистанційна форма навчання.

Дистанційне навчання – форма здобуття освіти, поряд з очною та заочною, за якої в **освітньому** процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні засоби, а також форми навчання, засновані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. Воно широко застосовується за кордоном, також розвивається і в Україні [2].

Саме тому в Тернопільському державному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського запроваджено дистанційну форму навчання (ДФН), яка потрібна для розширення цільової аудиторії студентів, для скорочення витрат та отримання додаткового доходу, можливості експорту знань, а також для того, щоб «іти в ногу із часом», що вимагає більш інтерактивних і мобільних способів навчання і отримання знань.

На базі ВНЗ готують фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня – магістр за спеціальністю «Сестринська справа» з числа іноземних громадян (США, Росії, Ізраїлю) та вітчизняних студентів. В університеті вже запроваджено і ефективно працює центр дистанційної форми навчання медсестер-бакалаврів. На протязі певного часу (з 2009 року) на даний момент підготовлено 286 медичних сестер-бакалаврів. Вони отримали дипломи міжнародного зразка, що дає змогу працювати не тільки в Україні та інших країнах світу. Також, протягом цього часу, виникла потреба спеціалістів рівня магістр. Таких фахівців почали готувати в Тернопільському державному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського з 2011 року. За останні 2 роки підготовлено 19 магістрів медсестринства, з

них 4 громадяни зарубіжних країн.

У світовій практиці в галузі дистанційної освіти отримали бурхливого розвитку навчальні заклади нового типу – мега-університети, в яких кількість студентів становить сотні тисяч: Відкритий університет Нідерландів, Балтійський університет у Швеції, Китайський телеуніверситет, Національний університет дистанційної освіти в Іспанії. У кожному з них навчається близько 200 тисяч студентів [4, 5].

Для впровадження дистанційної освіти в Тернопільському державному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського було розроблено спеціальне програмне забезпечення, а педагоги, які залучені до викладання за допомогою дистанційних програм, пройшли спеціальні курси підготовки. Кожен викладач проходить тестування на рівень володіння англійською мовою.

Для конкурсного відбору на дистанційну форму навчання вступників-громадян України передбачений дистанційні іспити, які проводяться у системі Moodle через сайт університету. Для медичних сестер магістрів це іноземна мова та клінічне медсестринство, а для бакалаврів сестринська справа. Вони охоплюють 50 тестових запитань, на які абітурієнт має відповісти за 50 хвилин. Іноземці проходять конкурсний відбір у формі співбесіди в режимі он-лайн через систему «Skype». Інформацію про дату і час вступних іспитів або співбесіди приймальна комісія повідомляє абітурієнту на вказаний ним власний E-mail не пізніше двотижневого терміну до початку випробувань.

Вступивши до Тернопільського державного медичного університету імені І.Я. Горбачевського, кожен студент отримує логін і пароль доступу до ресурсів веб-порталу ВНЗ. Зв'язок студента дистанційної форми навчання з університетом здійснюється через електронну поштову скриньку, яку він отримує при вступі. Туди надходить докладна інформація щодо навчаль-

ного процесу, оголошень та новин навчального закладу. Ввійшовши до системи дистанційного навчання, кожен студент може знайти матеріали для підготовки до лекцій, практичних, лабораторних, семінарських занять та пройти тестовий контроль.

У Тернопільському державному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського створено «електронний деканат», який дає змогу контролювати навчальний процес системи дистанційного навчання в режимі он-лайн. Крім того, розроблені та затверджені норми часу для планування та обліку навчальної роботи науково-педагогічних працівників, а також перелік основних видів методичної, наукової й організаційної роботи викладачів, котрі залучені до дистанційної форми навчання.

Основними видами навчальних занять у дистанційному навчанні в університеті є: самостійне вивчення навчального матеріалу дистанційного курсу, лекція, консультація, семінар, дискусія, практичне заняття, лабораторне заняття за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ). Вони забезпечують навчання студентів, що фізично знаходяться на відстані від викладача, надають широкі можливості самостійного опрацювання матеріалу, зменшують фінансові витрати на навчання уможливають зручний графік оволодіння інформацією (чат-навчання, веб-форуми, телеконференції, відеоконсультації, електронні повідомлення) [1].

У Тернопільському державному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського створена спеціальна методична база для отримання знань. Створені аудіо- та відеолекції, методичні рекомендації, матеріали підготовки до лекцій, матеріали підготовки до практичних занять. Навчальні матеріали студенти отримують через Інтернет (інтранет, корпоративну мережу) або на переносному носії інформації (CD-ROM, DVD-ROM тощо), якщо є

така потреба. Вимоги щодо самостійного вивчення навчального матеріалу конкретної дисципліни визначаються навчальною програмою дисципліни, методичними вказівками, інструкціями і завданнями, що містяться у дистанційному курсі. Навчальний процес проводиться згідно з розкладом, який розміщений на порталі університету. Тривалість дистанційного курсу становить – 2 роки (4 семестри).

Одним із головних факторів успішного дистанційного навчання є вільний доступ до комп'ютера і мережі Інтернет. Зв'язок викладача зі студентом відбувається на порталі університету двома основними способами: обмін інформацією через поштові скриньки або через зв'язок «Skype». Останній дає можливість ідентифікувати особу студента і пришвидшує обмін інформацією. Викладачі та студенти, що володіють відповідними навичками, вбачають багато позитивного у такій системі:

- по-перше, вирішуються освітні завдання – засвоєння студентами необхідних знань і формування професійних умінь і навичок на рівні «викладач-студент»;
- по-друге, розвиваються творчі і комунікативні здібності майбутньої медичної сестри, реалізується особистісний підхід до виникаючої проблеми [3].

Ще одним із важливих завдань викладача є контроль знань, умінь і навичок студентів. Це традиційне викладацьке завдання розв'язується за допомогою розроблених тестових *завдань, які використовувалися при* поточному і підсумковому контролі. Здійснення контролю знань, умінь, здібностей студентів в умовах дистанційного навчання передбачає вирішення проблеми визначення сукупності необхідних якостей знань, без яких критерії їх оцінки і способи визначення рівня їхнього засвоєння виявити складно.

Особливості контролю знань у межах кожної дисципліни проводиться вхідний, щоденний і поточний контр-

оль знань студентів через контрольні та семінарські заняття. Підсумковий контроль передбачає: семестрові, семестрово-модульні диференційовані заліки та іспити, а також перевідні та державні іспити. Усі етапи контролю якості підготовки студентів супроводжуються використанням тестових завдань, які проходять у системі Moodle. Для дисциплін, формою контролю яких визначено іспит, передбачено очний цикл навчання, що передбачає контроль у формі єдиного комплексного тестового іспиту на порталі університету. Результати контролю зберігаються в електронному вигляді та дублюються на паперових носіях – в екзаменаційних та залікових відомостях, деканатських книгах та залікових книжках. Навчальним планом також передбачений і цикл практичного навчання.

Після кожного навчального семестру студент проходить медсестринську практику, яка триває 6 тижнів і проводиться на базі лікувальних та лікувально-профілактичних закладів за місцем роботи студента. Контроль за проходженням практики здійснює головна медична сестра лікарні та старші медсестри відділень. Після проходження практики студент відсилає завідувачу практики електронний і паперовий варіанти журналу з виконаними вимогами та складає тестовий контрольний залік на порталі університету. Студенти дистанційної форми навчання, які працюють за обраним фахом, звільняються від проходження практичної підготовки. Після закінченні повного навчального курсу студент отримує диплом та додаток до нього відповідно до вимог МОН України. Усі оцінки, що їх студент отримав протягом навчального процесу, заносяться в електронну базу університету, а також у навчальні журнали на кафедрах, згідно з пройденою дисципліною. Надалі планується створити аналогічну дистанційну форму навчання для здобуття наукових ступенів та аспірантури в медсестринстві.

Висновки. Таким чином, інноваційним підходом до підготовки медичних фахівців сестринської справи є використання дистанційного навчання у Тернопільському державному медичному університеті ім. І.Я. Горбачевського. У навчальному закладі є всі передумови для проведення дистанційного навчання для медичних сестер-магістрів, що заслуговує позитивної оцінки і поглибленого вивчення та

впровадження у педагогічну практику в інших ВНЗ України. Перспективами подальших наукових досліджень визначено розробку спеціальних методичних матеріалів навчального і контролюючого спрямування для вдосконалення професійної підготовки медичних сестер-магістрів, що дасть можливість у подальшому отримати наукові ступені.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Варава О. Б. Використання інформаційних технологій у професійній діяльності і навчанні медичних сестер / О. Б. Варава, О. В. Фоменко, Т. М. Глоба // Вища освіта в медсестринстві: проблеми та перспективи : зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф., 23 лист. 2012 р. / наук. ред. В. Й. Шатило. – Житомир, 2012. – С. 27–29.
2. Дистанційне навчання (досвід впровадження педагогічного експерименту у Полтавському університеті економіки та торгівлі) : [зб. наук. праць / наук. ред. Каліуценко В. та ін.]. – Полтава, 2013. – 117 с.
3. Долинський Є. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів в процесі дистанційного навчання : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Долинський Євген Володимирович . – Тернопіль, 2011. – 254 с.
4. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Стефаненко Павло Вікторович . – К., 2003. – 276 с.
5. Освітній портал. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.osvita.org.ua

НОЖОВНИК О.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент
ГРИЦЯК Л.Д.,
кандидат педагогічних наук
САБАТ О.М.,
викладач,
кафедра іноземних мов,
факультет МЕіМ,
ДВНЗ «Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана»,
м. Київ

СТРУКТУРА ПРАКТИКУМУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ «ESSAYS WRITING & VISUALISED DATA DESCRIPTION: BASICS» ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ «МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІКА» ТА «ПРАВОВИЩЕСТВО»

У статті обговорюється місце практикуму з англійської мови «Essays Writing & Visualised Data Description: Basics» у формуванні комунікативної компетенції в письмовому мовленні студентів вищих навчальних закладів напрямів підготовки «Міжнародна економіка» та «Правознавство» під час вивчення іноземних мов, структури і методики, покладених в основу вищезазначеного практикуму.

Ключові слова: комунікативна компетенція у письмовому мовленні, студенти вищих навчальних закладів, англійська мова, письмо.

В статье обсуждается место практикума по английскому языку «Essays Writing & Visualised Data Description: Basics» для студентов высших учебных заведений направлений подготовки «Международная экономика» и «Правоведение» в формировании

коммуникативной компетенции в письменной коммуникации студентов упомянутых направлений подготовки в процессе обучения иностранным языкам и структура и методика, положенные в его основу.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция студентов в письменной коммуникации, студенты высших заведений, английский язык, письмо.

The article discusses the role of a practice book «Essays Writing & Visualised Data Description: Basics» for tertiary school students majoring in International Economics and Law in the formation of communicative competency in writing of the above mentioned students in the process of learning foreign languages and provides an insight into its structure and methodology used to design it.

Key words: communicative competency in writing, tertiary school students, English language, writing.

Постановка проблеми. Навчання письма передбачається у програмах з іноземних мов для всіх типів навчальних закладів та ступенів освіти: середньої загальноосвітньої школи, мовних і немовних факультетів інститутів та університетів. Під оволодінням письма мається на увазі не лише навчання графіці та орфографії, але, перш за все, формування комунікативної компетенції у письмовій мовній діяльності, тобто процесу формулювання та вираження думок, кінцевим результатом якого є фіксовані тексти різних комунікативно-мовленнєвих жанрів і типів мовлення [4], адже володіння письмовою мовою дозволяє використовувати знання іноземної мови, перебуваючи за межами мовного середовища, спілкуючись з носіями мови за допомогою сучасних засобів комунікації. Тому, останнім часом, вирішення завдання формування комунікативної компетенції у писемному мовленні під час вивчення іноземних мов стає дедалі більш нагальним, оскільки у мовленнєвій діяльності реалізується менша частина потенціалу мови, ніж у письмовій [3]. Принагідно, значення письмової комунікації у

сучасних реаліях складно переоцінити ще й тому, що будучи як і говоріння продуктивним видом діяльності, письмо є більш ускладненим цілим рядом обставин, пов'язаних з умовами письмової форми спілкування, так як дозволяє зберегти мовні та фонетичні знання, служить надійним інструментом розвитку мислення, стимулює говоріння, слухання і читання іноземною мовою [3].

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченням проблем формування комунікативної компетенції при навчанні писемного мовлення займалися й займаються такі відомі методисти, як П. К. Бабинська, І. Д. Гальскова, М. В. Гамезо, Н. І. Гез, І. В. Головань, Т. М. Еналієва, С. П. Кожушко, Я. М. Колкер, В. М. Колоцький, І. Ю. Кулагіна, Т. П. Леонтєва, Р. П. Мільруд, Є. І. Пасів, О. Б. Тарнопольський, Е. С. Устинова, А. А. Утробіна, В. Н. Філатов, А. Н. Шукін та інші.

У студіюваннях з даної проблеми, включаючи відповідні розділи підручників з методики навчання іноземним мовам, детально аналізуються місце письма як засобу навчання, роль письмової мовленнєвої

діяльності в розвитку комунікативної компетенції, цілі навчання писемного мовлення, види (жанри) текстів, які студенти повинні навчитися продукувати і фіксувати у письмовій формі на різних етапах навчання, а також комунікативні наміри та вміння, які необхідні для цього [1, 3, 4].

Попри увагу в методичному плані, протягом кількох минулих декад, письму, як виду мовленнєвої діяльності, не приділялося достатньої уваги у процесі навчання іноземних мов у ВНЗ України. І лише в останні роки роль писемного мовлення у викладанні іноземної мови у ВНЗ поступово переоцінюється, його починають розглядати як резерв у підвищенні ефективності навчання іноземної мови.

У контексті вирішення вищезазначеної проблеми нами підготовлено до публікації практикум «**Essays Writing & Visualised Data Description: Basics**» (Написання есе та опис візуалізованої інформації: основні підходи) (автори: Грицяк Л. Д., Сабат О. М., Ножовнік О. М.), який є інтегрованою складовою навчально-методичного комплексу з дисциплін «Ділова іноземна мова» (англійська мова) для студентів ОКР «Бакалавр» напряму підготовки «Міжнародна економіка» та «Іноземна мова (професійного спрямування)» для студентів напряму підготовки «Правознавство» ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», із відповідним до базових підручників лексичним та граматичним наповненням. Він містить вправи і завдання, що є тренувальним інструментарієм для формування і розвитку комунікативної компетенції у писемному мовленні. Практикум призначено для аудиторної та самостійної підготовки з англійської мови та може використовуватися у якості додаткової навчальної літератури слухачами міжнародних навчальних програм, аспірантами вищих навчальних закладів економічного й правознавчого напрямів підготовки, науковців та всіма, хто прагне

поглибити свої знання з англійської мови чи готується до складання іспиту з IELTS. Його опрацювання передбачено протягом одного семестру (навчального року) з учбовим навантаженням дві або чотири годин занять на тиждень – одне чи два двогодинні аудиторні заняття на тиждень.

З огляду на викладене визначимо, що **метою** нашої статті є обговорення місця даної публікації у формуванні комунікативної компетенції писемного мовлення студентів вищезазначених напрямів підготовки під час навчання іноземних мов та структури і методики, покладених в основу вищезазначеного практикуму.

Виклад основного матеріалу. Письмо є одним з чотирьох видів мовленнєвої діяльності, що формують комунікативну систему людини і забезпечують його різноманітне соціокультурне буття. При цьому письмо – це найбільш складний вид мовленнєвої діяльності навіть для носіїв мови, так як воно здійснюється в умовах відсутності адресата мовлення при неможливості використання адресантом паралігвістичних засобів (ступінь інтонаційної вираженості, тембр, міміка, жести і т. д.). Тому воно має бути доведено пишучим до певного рівня досконалості з точки зору організації письмового висловлювання, його повноти і розгорнення, логічності, ясності, граматичної оформленості. Метою навчання письма є формування у студентів письмової комунікативної компетенції, що включає володіння письмовими знаками, вмінням грамотно побудувати зміст і форму письмової мови.

У даному контексті варто звернути увагу на написання есе як інструменту формування комунікативної компетенції у писемному мовленні.

Набуття навичок написання есе можна вважати вимогою сучасної освіти та кон'юнктури ринку праці. Студенти старших курсів, магістри, аспіранти останнім часом досить часто звертаються до закордонних ви-

псих навчальних закладів, організацій, фондів про надання стипендії на навчання за кордоном. Основним документом, на основі якого у більшості випадків і вирішується питання про надання такої стипендії, є Statement of Purpose – виклад своїх цілей, намірів, обґрунтування необхідності навчання за кордоном. Звичайно, щоб кваліфіковано написати такий лист, необхідно добре володіти техніками та підходами до написання есе. Деякі багатонаціональні компанії, які почали працювати останнім часом в Україні, пропонуючи робочі місця студентам старших курсів та випускникам вузів, часто серед документів аплікаційного пакету подають певний перелік ситуацій і пропонують претендентам описати англійською мовою свої дії в тій чи іншій ситуації. Це, фактично, також є написанням міні-есе, що знову вимагає продемонструвати певні компетенції письмового спілкування. Тож, есе як форма продуктивного письмового мовлення – короткий письмовий виклад своєї думки з приводу певного питання – може вважатися найпридатнішою, найдоцільнішою та найефективнішою формою письмової комунікації для навчання студентів ВНЗ економічного профілю. Зазначене базується на поданому нижче переліку міркувань, а саме: 1) існує високий ступінь мотивації, оскільки студенти відчують практичну необхідність володіння навичками написання саме такої письмової форми; 2) студенти сучасних ВНЗ є схильними до стислого висловлення своїх думок; 3) студенти вже володіють певними навичками репродуктивного письма після курсу англійської мови середньої школи; 4) есе можна вважати універсальним письмовим продуктом, оскільки, навчившись писати есе, студент зможе використати набуті навички при написанні інших документів (листів, службових записок, наукових статей, звітів тощо); 5) написання есе англійською мовою сприяє розвитку логічного мислення рідною мовою; 6) робота над на-

писанням есе сприяє вдосконаленню інших мовленнєвих навичок, студенти практикують використання граматичних структур англійської мови, збільшують свій словниковий запас. Важливо підкреслити, що робота з написання есе англійською мовою легко інтегрується у всі інші види навчання та вдосконалення таких мовленнєвих навичок, як говоріння, сприйняття мови на слух, читання.

Вищезазначене було враховано в процесі розробки практикуму «**Essays Writing & Visualised Data Description: Basics**» (Написання есе та опис візуалізованої інформації: основні підходи). Його укладено відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог щодо володіння іноземною мовою студентами вищого навчального закладу та методик викладання англійської мови у вищих навчальних закладах як за кордоном, так і в Україні. Зміст практикуму орієнтовано на слухачів з рівнем володіння мовою B1(+) (Незалежний користувач) згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [2].

Метою практикуму є забезпечення формування комунікативної компетенції у писемному мовленні, вмінь та навичок самоосвітньої діяльності, розвиток критичного й аналітичного мислення, удосконалення навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності студентів цільової аудиторії, розвиток навичок одержування новітньої фахової інформації через іноземні джерела та опанування засобами її опрацювання.

Практикум розподіляється на дві частини: *написання есе* та *опис візуалізованої інформації*. Перша частина (*написання есе*) складається з дев'яти розділів. У першому розділі практикуму опрацьовується написання абзацу, у другому – підходи до розвитку аргументу, у третьому – написання абзацу та висновків, а в четвертому – зв'язуючі слова та вирази, в наступному – написання тезису, в розділах від шостого до

восьмого детально опрацьовується на-
писання різних типів есе, а в дев'ятому
– відпрацьовуються навички самопе-
ревірки в письмових роботах. На по-
чатковому етапі значна увага приділя-
ється навчанню студентів написанню
окремих елементів та структурування
есе, що збігається з структурою усних
виступів, а саме: висловлювання сту-
дента будується за схемою згідно якої
у вступі слід чітко висловити свою
думку (теза), погодитись чи не погоди-
тись із запропонованим твердженням,
у заключній частині – висновках –
знов повторити свою думку, але вже
базуючись на аргументах, наведених
та обґрунтованих в основній частині.
Основна частина складається з абза-
ців: новий аргумент – новий абзац. На
початку абзаца – основне речення-ар-
гумент, далі – декілька речень (2–5) на
підтримку основного.

Описана практика навчання на-
писання есе як форми продуктивного
письма сприяє інтегрованому навчан-
ню різних мовленнєвих навичок, по-
кращанню навичок використання гра-
матичних структур англійської мови,
збагаченню словникового запасу сту-
дентів; розвитку логічності висловлю-
вання своєї думки англійською мовою
внаслідок безпосереднього письмово-
го спілкування.

Друга частина (*опис візуалізованої
інформації*) розподіляється на чотири
розділи. У першому розділі практи-
куму вводяться базові лексичні оди-
ниці, мовно-функціональні зразки та
елементи структури опису графічної
та статистичної інформації, у друго-
му опрацьовуються техніки та підхо-
ди опису схем, гістограм, секторних
діаграм, у третьому – опису таблиць,
а в четвертому – діаграм. Ця частина
практикуму є корисним практичним
доповненням студентам ВНЗ еконо-
мічного профілю з огляду на необхід-
ність вивчення та проведення науко-
вих досліджень, інтерпретування та
презентування їх результатів.

Кожний із розділів практикуму
структуровано за єдиною схемою. Він

складається з таких блоків: аналіз за-
вдання; визначення технік, підходів
та мовно-функціональних зразків, що
можуть бути застосованими для ви-
конання завдання та завдань для за-
кріплення вивченого матеріалу. Кож-
ний розділ зазначеного навчального
видання завершується міні-тестом для
забезпечення самоконтролю студен-
тів. До кожного розділу практикуму та
у додаткові матеріали включено ілю-
страції, таблиці, схеми та пояснення
щодо виконання викладеного мате-
ріалу. Наприкінці практикуму нада-
но список корисних виразів, ключі до
вправ та завдань для розвитку навичок
самоконтролю.

Завдання в практикумі базуються
на проблемному підході до їх фор-
мулювання та розроблені з ураху-
ванням внутрішньо-дисциплінарних
та міждисциплінарних зв'язків. Роз-
роблена система вправ відповідає
діагностично-підготовчому, змісто-
во-процесуальному та контроль-
коригувальному етапам організації
навчально-пізнавальної діяльності
студентів. Як зазначалося вище, під-
готовчі вправи орієнтовані на зна-
йомство студентів з різними еври-
стичними прийомами, в процесі ви-
конання цих вправ студенти вчать-
ся використовувати прийоми для
генерування ідей та аргументів для
їх обґрунтування. У змістово-проце-
суальному блоці вправи являють со-
бою певну послідовність (від репро-
дуктивних до продуктивних) вправ,
мета яких напрацювати аналітичні
взаємозв'язки, підходи та техніки ви-
рішення окремих письмово-комуні-
кативних завдань, сформульованих
на основі евристичних прийомів, в
якості опори для виконання яких по-
дано зразки. Вправи контролю-ко-
ригувального етапу є вправами про-
дуктивного типу, які мають на меті
консолідоване мовностилістичне
оформлення при вирішенні письмо-
во-комунікативного завдання. Умі-
щення порад зі стратегії виконання
зазначених вправ та завдань вирізняє

практикум серед інших навчальних видань представленого типу.

Практикум «**Essays Writing & Visualised Data Description: Basics**» (Написання есе та опис візуалізованої інформації: основні підходи) є результатом не лише методологічних й теоретичних наукових досліджень авторів. Матеріали практикуму апробовано авторами та викладачами кафедри іноземних мов факультету МЕІМ ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» під час викладання курсів (дисциплін) «Ділова іноземна мова» для студентів напряму підготовки «Міжнародна економіка» й «Іноземна мова (професійного спрямування)»

для студентів напряму підготовки «Правознавство» впродовж 2013–2014 навчального року.

Висновки: Запропонований комплекс вправ у практикумі разом з методичними прийомами і формами роботи на заняттях з «Ділової іноземної мови» та «Іноземної мови (за професійним спрямуванням)» може забезпечити якісну іншомовну підготовку майбутніх фахівців у галузі зовнішньоекономічної діяльності та права, розвинути комунікативну компетенцію студентів немовних ВНЗ, вирішити проблему розвитку критичного осмислення і творчого використання отриманої інформації в рамках спілкування англійською мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. І. Теорія навчання іноземним мовам : Лінгводидактика і методика : Навчальний посібник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов. пед. ВНЗ. / Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез // М : Академія, 2006. – 336 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003.
3. Тарнопольський О. Б, Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / Олег Борисович Тарнопольський, Світлана Павлівна Кожушко. Вінниця : Нова книга, 2008. – С. 61–62.
4. Семенчук Ю. О. Комплекс вправ для навчання студентів економічних спеціальностей англомовної термінологічної лексики / Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2004. – №3. – С.24–32.

ПОНОМАРЕНКО Т.О.,
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та управління освітою, ПВНЗ
„Краматорський економіко-
гуманітарний інститут”,
м. Краматорськ

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО ЕТАПУ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено висвітленню особливостей реалізації організаційно-мотиваційного етапу технології педагогічного менеджменту з метою формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. Окреслено актуальність формування управлінської культури керівників. Визначено етапи технології педагогічного менеджменту (організаційно-мотиваційний; планувальний; координаційно-стимулювальний; контрольньо-оцінювальний). Розкрито особливості реалізації першого (організаційно-мотиваційного) етапу формування управлінської культури.

Ключові слова. Управлінська культура, педагогічний менеджмент, організаційна управлінська функція, організаційно-мотиваційний етап.

Статья посвящена освещению особенностей реализации организационно-мотивационного этапа технологии педагогического менеджмента с целью формирования управленческой культуры руководителей дошкольного образования. Очерчена актуальность формирования управленческой культуры руководителей. Определены этапы технологии педагогического менеджмента (организационно-мотивационный; планирующий; координационно-стимулирующий; контрольно-оценивающий). Раскрыты особенности реализации первого (организационно-мотивационного) этапа формирования управленческой культуры.

© Пономаренко Т.О., 2014

Ключевые слова. *Управленческая культура, педагогический менеджмент, организационная управленческая функция, организационно-мотивационный этап.*

This article is devoted to revealing the peculiarities of realization of organization and motivation stage of the technology of pedagogical management aimed at the formation of managing culture of directors of pre-school education. The stages of the technology of pedagogical management (organization and motivation; planning; coordination and stimulation; control and estimation) are defined. The peculiarities of realization of the first (organization and motivation) stage of formation of managing culture are revealed. The peculiarities of the elaboration of organizational structure and organizational mechanism of management of the educational process of formation of managing culture; training the participants of the educational process for the experimental educational activity; providing material and technical, social and pedagogical conditions that improve the effectiveness of the process of formation of managing culture are traced. The system of values that influences the peculiarities of all the components of pedagogical system is characterized.

Key words. *Managing culture, pedagogical management, organizational managing function, organization and motivation stage.*

Постановка проблеми. Результати аналізу законодавчо-нормативної бази сучасної дошкільної освіти та вивчення наукових джерел дозволили встановити зовнішні та внутрішні соціально-педагогічні чинники розвитку вітчизняної дошкільної освіти на етапі розбудови української державності. Так, до зовнішніх соціально-педагогічних умов, що впливають на особливості розвитку вітчизняної дошкільної освіти на межі XX – XXI століть, ми віднесли такі: визнання світовою спільнотою гуманізму як основного принципу й критерію суспільного прогресу, гуманістична переорієнтація суспільної свідомості; криза політичного, соціально-економічного устрою в Радянському Союзі, його розпад; створення самостійної, незалежної української держави, розбудова державності України; початок духовного, культурного відродження українського народу;

прагнення України інтегруватися до Європейського простору, увійти у високоцивілізоване світове співтовариство; перехід країни до ринкових відносин; кризовий стан світової економіки; важкий економічний стан української держави, наявність складних політичних проблем, соціальних протиріч, конфліктів; обмеження фінансування дошкільної освіти, здійснення її фінансового забезпечення за остаточною принципом тощо.

У нашому дослідженні також були визначені внутрішні соціально-педагогічні умови, що зумовлюють особливості розвитку сучасної вітчизняної дошкільної освіти: розбудова нової національної системи дошкільної освіти, що є альтернативною за ідеологією, змістом, особливостями організації системі дошкільної освіти, яка існувала за радянських часів; визнання дошкільної освіти першою, початковою ланкою вітчизняної освітньої системи;

розробка законодавчо-нормативної бази дошкільної освіти, її правового законодавчого поля; визначення сучасної парадигми дошкільної освіти на засадах визнання ідей її гуманізації, деідеологізації, пріоритету загальнолюдських цінностей, самоцінності дошкільного дитинства, необхідності зміни навчально-дисциплінарної освітньої моделі на особистісно орієнтовану, необхідності реалізації компетентнісного підходу, відповідності дошкільної освіти запитам особистості, соціальним потребам, світовим досягненням освітньої науки та практики; створення Базового компонента дошкільної освіти як державного стандарту освіти дітей дошкільного віку; розробка нової державної Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі”; реформування, оновлення змісту, форм, методів освіти дітей дошкільного віку; організація діяльності дошкільних навчальних закладів різних типів та форм власності; використання різних форм охоплення дітей дошкільною освітою; запровадження обов'язкової дошкільної освіти дітей п'ятирічного віку та ін.

Сукупність досліджених нами зовнішніх і внутрішніх соціально-педагогічних чинників актуалізувала потребу в підготовці нової генерації керівників системи дошкільної освіти, здатних до здійснення культуровідповідного управління на засадах високого рівня сформованості їх управлінської культури. Високий рівень розвитку управлінської культури розглядається спеціалістами як основоположна умова ефективного розвитку дитини дошкільного віку. Разом з тим, теорія й методика формування управлінської культури керівників дошкільної освіти не були предметом спеціального наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень. У ряді наукових робіт вивчалися проблеми підготовки спеціалістів у галузі дошкільної освіти (Л. Артемова, А. Богущ, Г. Грама, Т. Єрофєєва, К. Крутій, Л. Поздняк, Т. Поніманська, Т. Танько,

Р. Чумічова та ін.), зокрема, підготовки студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті (Г. Закорченна, О. Никифорова, Р. Шаповал та ін.).

У низці досліджень приділено увагу окремим аспектам проблеми управлінської діяльності в галузі дошкільної освіти (О. Давиткіна, Н. Денисенко, О. Комарова, М. Молочко, Т. Морозова, С. Пехарева, Л. Пісоцька, Л. Покроєва, С. Савінова, І. Тимофєєва, О. Янко та ін.).

Загальнотеоретичні аспекти формування управлінської культури фахівців представлено в працях таких науковців як В. Алфімов, Л. Карамушка, О. Мармаза, В. Семиченко, Є. Хриков та ін. Ряд досліджень (Л. Васильченко [1], А. Губа [3], С. Корольок [5], В. Медведь [7], О. Хмизова) [11], М. Якібчук [12], О. Ярковой) [13]) присвячено формуванню управлінської культури фахівців різних галузей. Проте розвитку управлінської культури майбутнього педагога дошкільної освіти присвячене тільки одне дослідження (Г. Горюнова) [2].

Мета статті. Мета статті полягає у висвітленні особливостей реалізації організаційно-мотиваційного етапу технології педагогічного менеджменту з метою формування управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Для роботи з майбутніми та чинними керівниками дошкільної освіти було розроблено й упроваджено технологію педагогічного менеджменту з метою формування їхньої управлінської культури. При цьому ми виходили з того, що частина управління, яка характеризується впливом суб'єкта управління на людей, багатьма авторами визначається як менеджмент (М. Альберт, В. Афанасьєв, Ф. Генев, М. Мескон, Ф. Хедоурі, Р. Шакуров, Г. Щокін та ін.) [6]. Поняття „менеджмент” у спеціальній літературі [8] вживається в різних словосполученнях, основними з яких є такі: „шкільний

менеджмент” (М. Латипова, А. Ньюмов, Т. Шамова та ін.), „менеджмент в освіті” (Н. Коломінський, В. Крижко, Є. Павлютенков та ін.), „освітній та навчальний менеджмент” (Д. Дзвінчук, В. Козаков та ін.), „педагогічний менеджмент” (В. Бондар, К. Вазіна, Г. Закорченна, В. Маслов, В. Симонов, В. Шаркунова та ін.) тощо. Разом з тим термін „педагогічний менеджмент” є найбільш уживаним у вітчизняній літературі, зміст якого В. Симонов визначає таким чином: „комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним і навчально-пізнавальним процесом” [9, с. 56].

Виходячи з того, що педагогічний менеджмент – це „теорія, методика й технологія ефективного управління освітнім процесом, що ґрунтується на сукупності філософських, педагогічних, психологічних, економічних та управлінських понять, законів і закономірностей” [9, с. 12], у нашому дослідженні означений феномен розглядається як технологія формування управлінської культури керівників дошкільної освіти, що актуалізується на засадах особистісної орієнтованості, суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників освітнього процесу та зумовлює ефективний розвиток високопрофесійного керівника, здатного до здійснення культуровідповідної управлінської діяльності.

Оскільки базову сутність педагогічного менеджменту становить циклічне відтворення управлінських функцій (організації, планування, керування (координації й стимулювання), контролю), то технологія педагогічного менеджменту в нашому дослідженні розкриває послідовність, зміст та особливості актуалізації означених функцій з метою формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. Тож ми визначили етапи означеного процесу (організаційно-мотиваційний; планувальний; координаційно-стимулювальний; контрольно-оцінювальний) та їх сутність.

Перший етап реалізації технології педагогічного менеджменту ми визначили як організаційно-мотиваційний, тобто етап актуалізації організаційної управлінської функції. На означеному етапі ми виходили з положення, що обов’язковою умовою ефективного управління є наявність його організаційної структури та організаційного механізму [10, с. 229 – 230].

Отже, здійснюючи організацію ми намагалися забезпечити єдність суб’єктів і об’єктів (суб’єктів) управління. Уточнювали склад виконавців (адміністрація, викладачі, студенти, слухачі), розподіляли обов’язки, встановлювали міру особистої відповідальності кожного. Інструктували щодо цілей та змісту діяльності, інформуючи про терміни проміжної та підсумкової звітності відносно виконаної роботи. Визначали організаційні зв’язки між виконавцями (зв’язки підпорядкування та взаємодії). Намагалися створити атмосферу загальної зацікавленості в результатах праці. Визначали систему стимулювання. Сприяли формуванню особистої відповідальності щодо здійснення певної роботи, уміння взаємодіяти в колективі на засадах творчої співпраці, потреби в діяльності стосовно вирішення означених завдань та ін.

У процесі означеної роботи ми спиралися на принципи організаційної діяльності (І. Єлисеєва, Т. Пуденко) [4]: оптимальне співвідношення централізації й децентралізації; єдність єдиноначальності та колегіальності, що передбачає спеціалізацію й кооперування виконавців діяльності, розподіл між ними функцій і обов’язків; раціональне поєднання прав, обов’язків, відповідальності, що передбачає створення організаційної структури з чітким визначенням зв’язків підпорядкування (зв’язків по вертикалі) та взаємодії (зв’язків по горизонталі) тощо.

Значна увага приділялася підготовці викладачів до організації та виконання освітнього процесу на засадах запровадження педагогічного менеджменту; підготовці майбутніх та

чинних керівників дошкільної освіти до участі в навчальній діяльності на засадах використання педагогічного менеджменту; пропедевтичній роботі з експертами щодо організації та проведення експертизи самооцінки керівниками особливостей сформованості власної управлінської культури.

Бесіди з педагогами вищих навчальних закладів, спостереження за їх викладацькою діяльністю допомогли дійти висновку щодо необхідності, доцільності організації цілеспрямованої їх підготовки до здійснення навчально-виховного процесу на засадах технології педагогічного менеджменту. Така підготовка передбачала реалізацію впорядкованого комплексу освітніх заходів, які зумовлюють засвоєння викладачами певних знань, умінь та навичок. Спілкування з викладачами закладів післядипломної педагогічної освіти, які здійснюють підвищення професійного рівня чинних керівників дошкільної освіти, аналіз їх безпосередньої освітньої діяльності також підтверджують наявність вищезначеної проблеми.

Ураховуючи суттєві ознаки педагогічного менеджменту, особливості професійної свідомості та процесу викладацької діяльності педагогів, що працюють як із майбутніми, так із чинними управлінцями, ми визначили напрямки їх підготовки до реалізації технології педагогічного менеджменту: формування позитивного ставлення до реалізації технології педагогічного менеджменту; ознайомлення з її сутністю, особливостями використання, передовим педагогічним досвідом її реалізації; формування досвіду щодо актуалізації технології педагогічного менеджменту на засадах особистісно орієнтованої моделі взаємодії всіх учасників педагогічного процесу; розвиток у викладачів креативних якостей особистості, що зумовлює творчий підхід до виконання професійної діяльності на засадах використання технології педагогічного менеджменту; формування вмінь і на-

вичок усіх проявів людського „само” (самоорганізації, саморозвитку, само-реалізації), рефлексії з метою власного професійного та особистісного самовдосконалення в контексті визначеної проблеми тощо.

Робота з педагогами вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти щодо їх підготовки до здійснення освітнього процесу на засадах упровадження технології педагогічного менеджменту включала певні форми методичної роботи: лекції, науково-практичні конференції, науково-методичні семінари, тренінги, ділові й рольові ігри, вправи тощо.

Отже, у процесі підготовки викладачів до експериментальної освітньої діяльності виключна увага приділялася розкриттю й усвідомленню ними сутності технології педагогічного менеджменту, її актуальності. Викладачів знайомили з передовим педагогічним досвідом її використання. Пояснювали необхідність здійснення освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованої моделі взаємодії всіх учасників навчального процесу як обов'язкової умови його ефективності. Указували на важливість здійснення аналізу пропозицій тих, хто навчається, щодо оптимальності формування їх управлінської культури. Звертали увагу на обов'язковість мотивування майбутніх і чинних керівників на цілеспрямоване професійне вдосконалення, доведення важливості формування їхньої управлінської культури, глибокої культуровідповідної управлінської підготовки.

За аналогією з підготовкою викладацького складу до упровадження технології педагогічного менеджменту здійснювалася андрагогічна підготовка викладачів до навчання людей дорослого віку в умовах післядипломної педагогічної освіти на засадах моделі андрагогічної компетентності педагога.

Не менш важливою складовою частиною актуалізації організаційної управлінської функції в навчально-

му процесі виявилася цілеспрямована підготовка майбутніх та чинних управлінців до процесу вдосконалення, формування, розвитку власної управлінської культури. Тож спеціальна підготовка майбутніх і чинних керівників дошкільної освіти до участі у формувальному експерименті дослідження включала такі напрямки:

- констатувальне дослідження: рівня й особливостей розвитку управлінської культури керівників за безпосередніми критеріями та показниками; результатів оцінювання існуючої дидактичної системи формування управлінської культури в умовах вищого навчального закладу та післядипломної педагогічної освіти; пропозицій щодо оптимізації змісту, засобів, методів, форм її ефективної актуалізації;
- формування усвідомлення узагальненої сутності основоположного в контексті досліджуваної проблеми поняття „управлінська культура керівників дошкільної освіти”, її компонентів, їх змістовного наповнення;
- сприяння розумінню керівниками ролі сформованості управлінської культури для забезпечення результативності освітнього процесу дошкільного закладу, ефективного розвитку кожної дитини;
- формування активного, вмотивованого відношення до власного професійного вдосконалення;
- сприяння усвідомленню необхідності здійснення спілкування всіх учасників освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованої моделі їх взаємодії;
- сприяння усвідомленню розриву між власними прагненнями, бажаннями, можливостями і наявним професійним досвідом, формування установки на особистісне самовиховання, професійний саморозвиток.

Набуванню досвіду в межах вищезначених напрямків сприяла роз’яснювальна робота під час лекцій,

конференцій, семінарів, бесід, розповідей, диспутів, яка зумовлювала осмислення й відпрацювання майбутніми та чинними керівниками своїх індивідуальних цілей щодо удосконалення професійного досвіду, саморозвиток у сфері культуровідповідної управлінської діяльності.

У процесі організації експериментального навчального процесу також виникла необхідність пропедевтичної роботи з експертами, які здійснювали експертизу самооцінки майбутніми й чинними керівниками особливостей розвитку власної управлінської культури. На засадах усвідомлення значущості діяльності експертів, з ними проводилася досить тривала та глибока робота щодо розуміння власної ролі та відповідальності в процесі експертизи, важливості та необхідності формування управлінської культури майбутніх та чинних керівників.

Виключно важливим компонентом організаційної функції ми вважали створення матеріально-технічних, забезпечення соціально-педагогічних умов експериментальної навчальної діяльності.

Отже, створення матеріально-технічних умов передбачало забезпечення студентів та чинних керівників необхідною спеціальною літературою, збірниками теоретичних, практичних і тестових завдань, навчально-методичними посібниками для самостійного вивчення курсу, створення електронних підручників, наочного матеріалу у вигляді таблиць, схем, рисунків тощо.

Окреслення соціально-педагогічних умов навчальної діяльності (забезпечення цілісності педагогічного процесу; визначення особливостей взаємин між учасниками освітнього процесу, вектора їх розвитку, збагачення; окреслення ціннісно орієнтованих цілей навчальної діяльності, засобів досягнення визначених цілей, принципів реалізації навчання та ін.) потребувало чіткого визначення системи цінностей, яка повинна стати

стрижневим компонентом освітнього процесу. При цьому ми виходили з положення про те, що саме цінності є вихідними підвалинами, на яких повинна ґрунтуватися концепція педагогічного процесу, згідно з якими необхідно формулювати його цілі, зміст, аналізувати результати тощо.

У процесі обговорення зазначеної проблеми з усіма учасниками освітнього процесу ми дійшли висновку щодо визнання необхідності здійснення навчально-виховного процесу на засадах добра, гуманності, демократії, щастя, свободи, рівності, краси, світової та національної культури, неперервної освіти, інформаційної культури, взаємодопомоги, взаємопідтримки, гармонії стосунків, довіри, взаємовідданості, повноцінної життєвої самореалізації особистості (творчої активності, життєвого оптимізму, успішності, конкурентоспроможності, усебічної досконалості), освіченості, милосердя, працелюбності, здорового способу життя, шляхетності тощо.

При визначенні методів управління ми виходили з необхідності урахування таких чинників (Т. Колодяжна) [4]: зміст та особливості стратегічних і тактичних завдань; особистісні та професійні якості людей, відносно яких використовується метод (можливості, уміння, навички тощо); порівняльне визначення ефективності різних методів управління; дотримання міри у використанні певних методів; особливості ситуації, вичерпаність певних

методів для її вирішення; наявність певного терміну для вирішення проблеми за допомогою саме такого комплексу методів; взаємозв'язок управлінських методів; особливості матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, соціально-педагогічних умов; традиції колективу; стиль взаємодії між його членами та ін.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Отже, у процесі реалізації організаційної функції здійснювалася розробка організаційної структури та організаційного механізму управління освітнім процесом формування управлінської культури. Виконувалася підготовка учасників освітнього процесу до експериментальної навчальної діяльності. Забезпечувалося створення матеріально-технічних, соціально-педагогічних умов, що сприяють ефективності процесу формування управлінської культури. Окреслювалася система цінностей, що зумовлювала особливості всіх складників педагогічної системи (цілей освітнього процесу; його змісту; взаємин між його учасниками; засобів досягнення окреслених цілей тощо). Подальших наукових розвідок потребує вивчення особливостей реалізації визначених у нашому дослідженні планувального, координаційно-стимулювального, контрольно-оцінювального етапів технології педагогічного менеджменту з метою формування управлінської культури керівників дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Васильченко Л. В. *Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Васильченко Лілія Володимирівна. – Запоріжжя, 2006. – 278 с.
2. Горюнова Т. М. *Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Татьяна Максимовна. – Н. Новгород, 2002. – 218 с.
3. А. В. *Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Губа Анатолій Васильович. – Луганськ, 2010. – 512 с.

4. Колодяжная Т. П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением : практ. пособие для рук. ДООУ, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / Т. П. Колодяжная. – Ростов-н/Д. : Учитель, 2002. – Ч. 1. – 128 с.
5. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівників загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Королюк Світлана Василівна. – К., 2005. – 237 с.
6. Крижко В. В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.
7. Медведь В. В. Розвиток управлінської культури в професійно-технічному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Медведь Валерій Володимирович. – К., 2007. – 284 с.
8. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
9. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Высш. образование, 2007. – 357 с.
10. Управление качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 448 с.
11. Хмизова О. В. Формування управлінської культури майбутніх вчителів початкових класів як складової їх управлінської компетентності / О. В. Хмизова // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу / під заг. ред. проф. С. І. Якименка. – К. : Видав. Дім „Слово”, 2011. – С. 305 – 343.
12. Якібчук М. І. Формування управлінської культури керівників профспілкових організацій у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 „Теорія та методика управління освітою” / М. І. Якібчук. – Луганськ, 2010. – 20 с.
13. Ярковой О. М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / О. М. Ярковой. – Х., 2002. – 19 с.

РОЛЯК А.О.,

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

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІДЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Стаття присвячена порівняльному дослідженню основних принципів функціонування та напрямів реформування і модернізації сучасної європейської системи професійної освіти вчителя в цілому. Автором схарактеризовано європейську модель педагогічної освіти та сформульовано рекомендації щодо використання прогресивних європейських ідей у педагогічній освіті України.

Ключові слова: професійна освіта вчителя, модернізація, європейська модель, рекомендації, європейський контекст

Статья посвящена сравнительному исследованию основных принципов функционирования, а также направлений реформирования и модернизации современной европейской системы профессионального образования учителя в целом. Автором охарактеризована европейская модель педагогического образования и сформулированы рекомендации к использованию прогрессивных европейских идей в педагогическом образовании Украины.

Ключевые слова: профессиональное образование учителя, модернизация, европейская модель, рекомендации, европейский контекст

The article deals with the comparative research of the modern European system of teacher education principles of functioning, ways of its reforming and modernization. Analyzing peculiar features in European model of teacher education, working with state programs and documents we came to the conclusion that professional teacher training

© Роляк А.О., 2014

principles are similar in the whole European educational environment and in general they may be described in the following way: principle of democracy; principle of openness, accessibility for all; principle of integrity; principle of flexibility; principle of continuity; principle of creativity and practice; scientific principle. The author stresses that the modern epoch has consistently formulated the European model of teacher education, characterized by humanization processes, individual based and cultural centered features, wide application of innovation and scientific research. European experience of modernization of all constituent parts of teacher education system can become a valuable asset of the comparative pedagogical science. Using this experience will lead to effective reform of teacher education in Ukraine.

Key words: *professional teacher education, modernization, European model, recommendations, European context.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В освітньому просторі сучасний час можна визначити як час глобальних трансформацій та зміни акцентів. Освіта сьогодні для кожної молодої людини є і людським капіталом, і водночас невід'ємним людським правом. Вчасно й адекватно донести до молодого покоління передові виклики суспільства знань та основні освітні цінності є пріоритетним завданням для учителя нової генерації. Незаперечно, що майбутнє кожного народу, країни і співдружності народів значною мірою залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів[1; 2]. В такому контексті ефективна професійна підготовка вчителів для шкіл майбутнього повинна стати тим потенціалом і головним ресурсом, завдяки яким створюється динамічний освітній простір, що відкриває нові можливості для розвитку особистості, нації, суспільства та держави в цілому.

Українська освіта сьогодні (і педагогічна її складова) знаходиться на етапі входження до Європейського та світового освітніх просторів. Європейські країни у свою чергу готові запропонувати розмаїття ідей здійснення якісно нової педагогічної під-

готовки як за змістом, так і за формою. Об'єднавчі освітні процеси, що відбуваються в сучасній Європі, спонукають з одного боку до усвідомлення власного національного досвіду, його порівняння з європейськими та світовими традиціями, а з іншого – до аналізу та пошуку спільних засад складної архітектури найефективніших освітніх моделей у європейському просторі та їх адаптації до потреб національної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Серйозну увагу порівняльному аналізу систем педагогічної освіти Європейських країн та обґрунтуванню нових підходів побудови ефективної системи професійної підготовки вчителя в Україні завжди приділяли сучасні вітчизняні науковці: Н.Г.Ничкало, Л.П.Пуховська, А.А.Сбруєва, О.Ю.Леонтьєва, М.П.Лещенко, О.В. Сухомлинська, О.І.Огієнко та ін..

У наукових розробках таких європейських авторів як Лінда Дарлінг-Хаммод, Джон Бренсфорд, Пітер Фібек Лаурсен, Індія Подсен, Віка М. Денмарк, Мартін МакЛін, Б.Холмс, Д.Робсон, Йенс Расмуссен, висвітлюються різні підходи до вирішення проблем підготовки вчителів у євро-

пейських країнах, які накопичили значний позитивний досвід у розбудові ефективних, відкритих, гнучких, демократичних систем підготовки педагога у вищих навчальних закладах.

Наші розвідки засвідчили, що в контексті порівняльних досліджень, ґрунтовного аналізу запровадження європейських принципів сучасної професійної освіти педагогів, на основі якого можливо було б сформулювати рекомендації щодо модернізації вітчизняної системи педагогічної освіти, практично не існує. Ці обставини спонукали нас до вибору теми представленої статті.

Формулювання цілей. Основна мета статті – обґрунтувати рекомендації щодо втілення європейського досвіду реформування всіх складових системи освіти вчителя у теорію і практику професійної підготовки педагогів України. В цьому аспекті нами визначено наступні завдання: узагальнити європейські основоположні освітні принципи, прогресивні тенденції та підходи до якісної підготовки вчителя середньої школи; сформулювати настанови, що сприятимуть підвищенню ефективності підготовки українських вчителів і, як наслідок, забезпечать успішну інтеграцію національної освіти до Європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічною основою різнобічної діяльності усіх навчальних закладів професійної підготовки педагогічних кадрів є сукупність основних принципів у їх взаємодії та неперервній еволюції. Освітні принципи у Педагогічній Конституції Європи визначаються як ключові положення, що встановлюють будову, організацію, функціонування та розвиток системи педагогічної освіти у європейському просторі. Основними серед них є принципи: демократичності, людиноцентризму та індивідуального підходу; відкритості, доступності та гнучкості; системно-

ті; науковості, практики, творчості, академічної автономії, креативності та інноваційного розвитку [6].

У контексті нашого порівняльного дослідження сконцентруємо увагу на характеристиці основних принципів функціонування європейської системи підготовки вчителів:

Принцип демократичності. Європейська система освіти вчителя – демократична. У більшості європейських країн вона базується на державно-суспільному управлінні, що передбачає автономність вищих навчальних закладів педагогічного профілю.

Принцип відкритості, доступності для всіх. Європейська система освіти вчителя – соціально відкрита, вільна, плюралістична, базовими ідеями якої є свобода, творчість та гармонійний розвиток особистості, що передбачає широку взаємодію із соціумом, органічне поєднання усіх суб'єктів з ринковими відносинами; рівні права і можливості всіх громадян отримувати освіту без тиску та обмежень [4].

Принцип наступності та цілісності. Європейська система освіти вчителя – послідовна. Вона функціонує як цілісність, що об'єднує та інтегрує всі ступені педагогічної освіти у вигляді послідовних етапів, кожен з яких відповідає певній кваліфікації педагога.

Принцип гнучкості. Європейська система освіти вчителя – динамічна та гнучка. Всі її компоненти еволюціонують, змінюються та самовдосконалюються, швидко адаптуючись до нової інформації, сучасних науково-методичних знань та вимог міжнародного ринку праці.

Принцип неперервності. Європейська система освіти вчителя – неперервна. Вона побудована таким чином, щоб забезпечувати умови для самореалізації особистості вчителя та її подальшого гармонійного розвитку упродовж усього життя [5].

Принцип креативності та практики. Європейське суспільство знань вимагає від європейського вчителя

Таблиця 1

Рекомендації щодо використання прогресивних європейських ідей у педагогічній освіті України

Напрямок	Європейський контекст	Перспективи втілення прогресивних європейських ідей у реформуванні педагогічної освіти України
Трансформація організаційної структури	Вдосконалення багатоступеневої системи неперервної педагогічної освіти	- Розробка освітніх програм підготовки педагога дво-предметного діапазону сприятиме розширенню професійних можливостей вчителя; - включення додаткового рівня допрофесійної педагогічної освіти до системи підготовки вчителя надасть цілісності структурі багатоступеневої педагогічної освіти; - обґрунтування механізмів взаємодії між допрофесійним і базовим рівнями освіти вчителя, між вищою педагогічною і післядипломною освітою сприятиме підвищенню якості педагогічної освіти; - запровадження навчально-методичного супроводу під час вступу до професії вчителя та професійної підтримки молодого вчителя створить умови для адаптації молодих спеціалістів до професійної діяльності; - створення гнучкої оновленої підсистеми післядипломної освіти забезпечить можливість вчителів зі ступенем бакалавра здобути ступінь магістра, чи змінити напрям педагогічної діяльності.
Модернізація системи управління освітою	Поєднання процесів централізації і децентралізації	Враховання досвіду втілення європейської концепції "Поваги до незалежності освіти" сприятиме розширенню соціального партнерства у прийнятті рішень щодо: надання педагогічним закладам права на автономію та прозорого розподілу сфер освітніх послуг між педагогічними інститутами і університетами; розробки ефективних схем стандартизованого оцінювання якості освітніх програм підготовки вчителя: як внутрішнього, так і зовнішнього; введення механізмів багатоканального фінансування; запровадження переходу до громадської політики управління освітніми змінами, на основі принципів ринкової економіки та загальнонародного відкритого обговорення.
Оновлення принципів функціонування освітньої системи	Лібералізація та гуманізація всіх складових системи підготовки вчителя	Орієнтація на принципи альтернативності освіти – диверсифікація можливостей здобуття вищої педагогічної освіти створить умови на загальнодержавному рівні гнучко та ефективно реагувати на потреби до підготовки майбутніх вчителів; розширення партнерства між вищим навчальним закладом і школою, введення методик проходження практики за контрактом зі школою дасть можливість студенту свідомо визначити траєкторію освітньої та професійної діяльності; створення умов для мобільності спеціалістів, розширення співпраці із зарубіжними навчальними закладами надасть можливість українським педагогам брати участь у міжнародних дослідницьких проектах; розробка концепцій підвищення якості професійної підготовки вчителя на основі європейських ідей сприятиме підвищенню статусу професії вчителя в українському суспільстві
Реформування змісту педагогічної освіти	Перехід від предметно-змістового до компетентнісного підходу	Спрямовання змісту програм педагогічної освіти з предметного на компетентнісний підхід з урахуванням національного та європейського контексту, розробка міждисциплінарних освітніх програм вищої педагогічної освіти, спрямованих на адаптацію професійної підготовки вчителя до потреб суспільства, школи та ринкової економіки; гармонізація змісту навчальних програм та їх насичення культурно-історичними та ціннісними складовими дозволить сформувати у майбутніх вчителів готовність до саморозвитку.
Зміна технологій підготовки вчителя	Перехід від традиційних до інноваційних технологій і методів навчання	Активне впровадження інноваційного навчання у практику української педагогічної освіти, з використанням технологій проектного, проблемного, інтерактивного навчання та інформаційно-комунікативних технологій позитивно вплине на формування готовності майбутнього вчителя використовувати набуті знання на практиці; можливості здобуття більш якісної педагогічної освіти відповідно до здібностей та потреб кожного студента.
Збільшення питомої ваги наукових досліджень у педагогічній освіті	Наближення здобуття педагогічної освіти до наукового дослідження	Розробка механізмів залучення студентів до науково-дослідних мікро- і макропроектів з перших років педагогічної підготовки забезпечить розвиток та поглиблення дослідницьких компетентностей майбутніх вчителів; запровадження оновленого типу дипломного проектування, де теми дослідницьких проектів будуть пов'язані з реальними педагогічними проблемами, уможливить ефективне використання майбутнім вчителем результатів досліджень у практиці професійної діяльності.

креативності, глобальної компетентності, мобільності, критичності та нестандартності у прийнятті рішень. Перспективами розвитку педагогічної освіти є моделювання стратегічного навчання, базованого на педагогічній практиці що забезпечує «занурення» особистості в реальний педагогічний процес пізнання навчально-виховної діяльності не тільки ззовні, тобто на основі теоретичних знань, але й з середини, у всій повноті освітньої дійсності, конкретики, життєвості [6]. Поза практикою підготовка майбутніх фахівців є явищем неможливим.

Принцип науковості. Європейська система освіти вчителя базується на загальній філософії освіти, вбираючи в себе всі прогресивні інновації, апробовані народами і культурами європейського простору впродовж їх історичного поступу. Разом з тим, вона є науковим аналізом та, відповідно, відлунням «духу сучасної епохи», що реалізується в поточному часі і просторі [3].

Відповідно до вищезгаданих принципів ми розробили класифікацію прогресивних європейських підходів та ідей і перспектив їх втілення в українській педагогічній освіті, яку наочно представлено у табл.1.

Отже, на нашу думку, основними підходами ефективного функціонування та подальшого розвитку педагогічної освіти України, відповідно до європейських стандартів можуть бути наступні:

1. Ідея вдосконалення багатоступеневої системи неперервної педагогічної освіти, що призведе до трансформації організаційної структури освітньої системи.

2. Поєднання процесів централізації та децентралізації з поступовим розширенням автономії педагогічних вищих навчальних закладів, що відобразиться безпосередньо на модернізації системи управління освітою.

3. Оновлення принципів функціонування освітньої системи через

лібералізацію та гуманізацію всіх складових системи підготовки педагогів створить умови на загальнодержавному рівні гнучко та ефективно реагувати на індивідуальні потреби до підготовки кожного майбутнього вчителя як професійної особистості.

4. Гармонізація змісту навчальних програм, їх насичення культурно-історичними та ціннісними складовими, перехід від предметно-змістового до компетентнісного підходу при реформуванні змісту педагогічної освіти дозволить сформувати у майбутніх вчителів готовність до неперервного вдосконалення і саморозвитку.

5. Зміна традиційних на інноваційні технології і методи підготовки педагогічних кадрів дасть можливість здобувати якісно новий вид педагогічної освіти відповідно до здібностей та потреб кожного студента.

6. Наближення педагогічної освіти до наукового пошуку, відповідно, позначиться на збільшенні питомої ваги наукових досліджень у педагогічній освіті.

Висновки. Наш науковий аналіз продемонстрував, що педагогічна освіта відтворює культурний, інтелектуальний та ціннісний потенціал суспільства в цілому. Отже в умовах стрімких змін сьогодення, система освіти вчителя будь-якої європейської країни не може залишатись незмінною, вона повинна обов'язково трансформуватись відповідно до нових освітніх реалій. Висвітлюючи основні параметри європейської педагогічної освіти, ми сформулювали сім основних європейських освітніх принципів, до яких відносяться: принцип демократичності; принцип відкритості, доступності для всіх; принцип наступності та цілісності; принцип гнучкості; принцип неперервності; принцип креативності та практики; принцип науковості.

Сучасна епоха послідовно сформувала європейську модель педагогічної освіти як освіти, що характеризується багатоступеневістю та

неперервністю; демократичністю; людиноцентризмом; інноваційністю; науковістю.

Можна впевнено констатувати, що європейський досвід модернізації всіх складових частин демократичної, гуманістичної, особистісно-орі-

єнтованої, культуротворчої системи освіти вчителя, може стати цінним надбанням української порівняльної педагогічної науки. Використання цього досвіду, на нашу думку, призведе до ефективного реформування системи педагогічної освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / [упоряд.: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. Грубунко В.В., Бабин І.І.]. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – 56 с.
2. Про національну доктрину розвитку освіти / Указ президента України № 347/2002 від 17.04.2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/2827>.
3. Darling-Hammond L. Constructing 21st century Teacher Education / Linda Darling-Hammond // *Journal of Teacher education*. – 2006. – Vol.57. – № 3. – P.300 – 314.
4. Eurydice. *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process* / Eurydice, EACEA. – Brussels: Eurydice Publ., 2009. – 72 p.
5. Eurydice. *Key topics in education in Europe. The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns [Supplementary report. Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002): Volume 3]* / Eurydice. – Brussels: Eurydice Publ., 2005. – 28 p.
6. *Pedagogical Constitution of Europe*. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.arpue.org.

РУДА О.Ю.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри біології,
Національний
медичний університет
імені О.О. Богомольця
КОСТИЛЬОВ О.В.,
кандидат біологічних наук,
доцент кафедри біології,
Національний медичний
університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ

У наші дні розвиток теорії і практики освіти рухається в двох напрямках: розробка тестів для проведення об'єктивного підсумкового і поточного контролю знань учнів і використання навчального потенціалу завдань у тестовій формі для організації самоконтролю. Це необхідно для створення психолого-педагогічних умов повного засвоєння навчального матеріалу кожним студентом, бажаючим і здатним вчитися.

Ключові слова: засоби навчання, фахова підготовка, тестові завдання, вища медична освіта.

В наши дни развитие теории и практики образования движется в двух направлениях: разработка тестов для проведения объективного итогового и текущего контроля знаний учащихся и использование обучающего потенциала заданий в тестовой форме для организации самоконтроля. Это необходимо для создания психолого-педагогических условий полного усвоения учебного материала каждым студентом, желающим и способным учиться.

Ключевые слова: уровень знаний, высшее медицинское образование.

Nowadays, the development of the theory and practice of education is moving in two directions: development of tests for objective and outcome monitoring of students' knowledge and use of learning tasks in building a test form for self-organization. It is necessary to create psychological conditions complete learning every student willing and able to learn. Verified by testing the knowledge, skills and professional presentation of the future. From the perspective of educational measurement is necessary to pay attention to the two main indicators of quality of knowledge – the level and structure of knowledge. They are evaluated by means of registration marks for knowledge of all of the required components of the test material. These conditions pave the way for an objective comparison of individual knowledge structures.

Key words: means of learning, professional training, tasks of test, higher medical material.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Пошуки вирішення педагогічних проблем інноваційних засобів навчання пов'язані з аналізом результатів досліджень суті, структури, класифікації та особливостей розробки та впровадження тестових завдань в сфері вищої медичної освіти. На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень відображена в роботах Михайличева Е. А., Балихіна Т. М. та ін. Аналіз робіт таких науковців як Бурлачук Л. Ф., Михайличев Е. А., Карпова Г. Ф., Леонова Е. Е. в історико-педагогічному аспекті становлення тестології як науки розкриває становлення різних підходів до створення професійних дидактичних тестів та вплив на цей процес ідей і досвіду експериментальної психології та педагогіки.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які опирається автор, виділення невирішених раніше частин.

Аналіз останніх праць, в яких започатковано розв'язання даної проблеми [1-8], показує, що професійно-орієнтовані тестові завдання можуть широко

використовувати у медичних закладах освіти як викладачами для контролю рівня знань студентів, так і студентами під час самостійної аудиторної і позааудиторної роботи. Ці тести можуть включати завдання різної складності, які дозволяють проконтролювати якість знань на різних рівнях їх засвоєння.

На підставі аналізу літературних джерел і практичного досвіду професійної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів виявлено суперечності між сучасними суспільними вимогами до змісту біологічних дисциплін у медичних навчальних закладах на основі інноваційних технологій з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та недостатнього їхнього теоретичного аналізу з метою реалізації даних технологій у навчальному процесі; вимогами щодо організації професійної підготовки під час викладання біологічних дисциплін та обмеженою кількістю методичного забезпечення з метою їх впровадження у навчальний процес під час фахової підготовки майбутнього медичного фахівця.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Визначені суперечності зумовили актуальність обраної теми досліджен-

ня і зумовили формулювання цілей статті, зокрема, на основі узагальнення та аналізу літературних джерел обґрунтувати доцільність та концептуальні підходи для розробки професійно-орієнтованих тестових завдань при вивченні навчальної дисципліни «Медицина біологія» для підготовки студентів-медиків.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Тестування як один із методів вичизняної педагогічної діагностики в даний час охоплює фактично всі сфери сучасної системи освіти, в тому числі підготовку медичних фахівців в ВМ(Ф)НЗ. Відповідно до цього змінюється і ставлення педагогів до методів і процедур тестування результатів навчальних досягнень. Діапазон ставлення до процесу тестування як одного із діагностичних методів оцінювання професійних знань – від повного прийняття дидактичних тестів як панацеї сучасної педагогіки до категоричного їх неприйняття як професійного вимірювального інструмента. Проте однією із умов для принципового вирішення питання про дійсне місце дидактичного тестування в системі методів педагогічного контролю та педагогічної діагностики необхідно досягнення консенсусу в питанні про поняття та терміни, що використовують в педагогічній практиці.

Педагогічна тестологія покликана займатися питаннями розробки тестів для об'єктивного контролю підготовленості студентів. У структурі підготовленості значне місце займають знання, вміння, навички і уявлення. Сюди ж слід додати інтелектуальний і фізичний і культурний розвиток, творчі здібності, вихованість і рівень розвитку емоційно-чуттєвої сфери. Педагогічна тестологія є прикладною методичною теорією наукової педагогіки. Ключовими поняттями тестології, як однієї з методичних теорій, є вимір, тест, зміст і форма завдань, надійність і валідність результатів вимірювання. Крім того, в тестології використовуються

такі поняття статистичної науки, як вибіркова і генеральна сукупність, середні показники, варіація, кореляція, регресія та ін.

Крім того розділ педагогічної діагностики як дидактична тестологія відповідає необхідним особливостям педагогічної діагностики на сучасному етапі, оскільки враховує: а) масовість діагностованих об'єктів; б) постійне послідовне застосування; в) практичну націленість на результат.

Стан розробки проблем в сьогоденні, пов'язаних з понятійним апаратом розглядає сучасну ситуацію розвитку тестології, яка характеризується такими особливостями як: а) появою нових по відношенню до педагогіки методів, що відбувається у зв'язку з усвідомленням потреби в новій технології, термінології або впровадженням готової технології та термінології; б) недостатньо високою підготовкою педагогів-дослідників у галузі тестології і в розумінні необхідності її застосування; в) недостатньою розробленістю навчальної літератури в суміжних із загальною педагогікою дисциплінах, наприклад, у педагогічній діагностиці.

Аналіз літератури дозволив виявити наступне: а) тести в педагогічній науковій літературі називаються низкою різноманітних термінів, які використовуються як синонімічні «педагогічний тест», «дидактичний тест», «тести досягнень», «тести навчальних досягнень», «тести шкільних досягнень», «тести контролю знань», «тести умінь і навичок», «навчальні тести», «контрольні тести» та ін.); б) найбільш чітким і ємним видається термін «дидактичний тест», тому що він підкреслює і конкретизує те, що тести застосовуються в педагогічній діагностиці, а дидактична тестологія є одним з головних її напрямків, які вивчають саме різноманітні прояви навчальних досягнень і навченості студентів з метою її корекції [9, 10].

Аналізуючи термін «дидактичний тест» ми звертаємо увагу на: 1) тест повинен являти собою чітко організо-

вану систему тестових завдань; 2) тест як сукупність тестових завдань і кожне із завдань, узятя окремо, має бути стандартизовано; 3) дидактичний тест може бути як засобом для вимірювання знань, умінь і навичок студентів, так і для вимірювання якостей і властивостей особистості. Сучасні науковці формулюють поняття тесту як інструменту, що складається з вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення і заздалегідь спроектованої технології обробки та аналізу результатів, призначеного для вимірювання якостей і властивостей особистості, зміна яких можливо в процесі систематичного навчання.

У процесі аналізу джерел інформації вдалося з'ясувати що: а) термін «тест» використовується в психології і в педагогіці, але відмінності у трактуванні, процедуру створення на етапах розробки і обробки результатів дозволили вважати найбільш прийнятним для педагогіки і її понятійного апарату використання терміну «дидактичний тест»; б) необхідно чітко розмежовані поняття «тест» і «тестове завдання». Тестове завдання є елементом структури тесту, що має свою композицію, найважливіші диференціальні ознаки, причому як свої власні, так і ті, які роблять його компонентом цілого – системи тестових завдань, організуючих одиницю вищого рівня – тест.

Розглянемо два основних види тестів, що можливо використовувати в педагогічній практиці для навчання і контролю знань та вмінь студентів: традиційні і нетрадиційні.

Традиційні тести характеризуються складом, цілісністю і структурою. Вони складаються із завдань, правил їх застосування, оцінок за виконання кожного завдання і рекомендацій з інтерпретацією тестових результатів. Цілісність тесту означає взаємозв'язок завдань, їх приналежність загальному вимірюваному фактору. Кожне завдання тесту виконує відведену йому роль і тому жодне з них не може бути

вилучено з тесту без втрати якості виміру. Структуру тесту утворює спосіб зв'язку завдань між собою. В основному, це так звана факторна структура, в якій кожне завдання пов'язане з іншими через загальний зміст і загальну варіацію тестових результатів.

Традиційний тест являє собою єдність, щонайменше, трьох систем: а) змістовної системи знань, описуваної мовою перевіреній навчальній дисципліни; б) формальної системи завдань зростаючої труднощі; в) статистичних характеристик завдань і результатів протестованих студентів. Традиційний педагогічний тест потрібно розглядати в двох істотних значеннях: як метод педагогічного виміру і як результат застосування тесту.

До традиційних тестів відносяться тести гомогенні і гетерогенні. Гомогенний тест представляє собою систему завдань, що ускладнюються, специфічної форми і певного змісту – система, створювана з метою об'єктивного, якісного і ефективного методу оцінки структури і виміру рівня підготовленості студентів по певній навчальній дисципліні. Гетерогенний тест являє собою систему завдань зростаючої складності, специфічної форми і певного змісту – система, створювана з метою об'єктивного, якісного, і ефективного методу оцінки структури і виміру рівня підготовленості студентів по декільком навчальним дисциплінам.

До нетрадиційних тестів можна віднести тести інтегративні, адаптивні, багатоступінчасті і критеріально-орієнтовані. Інтегративним можна назвати тест, що складається з системи завдань, що відповідають вимогам інтегративного змісту, тестової форми, зростаючої складності завдань, націлених на узагальнену підсумкову діагностику підготовленості випускника освітнього закладу. Діагностика проводиться шляхом представлення таких завдань, правильні відповіді на які вимагають інтегрованих (узагальнених, взаємозалежних) знань двох і більшого числа навчальних дисциплін. Ме-

тодики адаптивного контролю знань різноманітні і в них застосовуються методи регулювання труднощів і кількість пропонованих завдань, залежно від відповіді студентів. Орієнтація на критеріально-орієнтовані тести потребує велику кількість завдань і досить повне висвітлення змісту навчальної дисципліни.

Проте тест як інструмент вимірювання знань, умінь і навичок студентів може мати певні недоліки, зокрема: а) об'єктивність тестових завдань може бути недостатньо високою і неточно вимірюють те, що покликані вимірювати; б) за допомогою тестів досить визначати рівень складних професійних знань та вмінь; в) тести вимагають великих часових витрат на розробку. Проте, незважаючи на вище зазначені можливі недоліки, тести міцно увійшли не тільки в арсенал засобів, покликаних забезпечити перевірку знань при отриманні атестата та вступі до ВНЗ, а й виконують в процесі навчання навчальну і коригувальну функції.

Аналіз та систематизація інформації, пов'язані з етапами розробки тестових завдань, їх стандартизацією і з показниками якості тестів розрив те, що тестові завдання в системі тесту повинні володіти рядом ознак селективністю (мати взаємозв'язок рішення завдань з вирішенням інших завдань), надійністю (відповіді повинні відрізнятися стійкістю), внутрішньої узгодженістю, що відбиває системність знань і демонструє міцність внутрішньосистемних взаємозв'язків завдань тесту, економічністю (тобто доцільністю наявності дублюючих завдань), різнотипністю формулювань і наведених дистракторів.

Тестові завдання повинні опиратися на кінцеву мету навчальної дисципліни, зокрема «Медична біологія», яка впливає із цілей освітньої-професійної програми підготовки випускників вищого медичного навчального закладу та визначається змістом тих системних знань і умінь, котрими

повинен оволодіти лікар-спеціаліст. Знання, які студенти отримують із навчальної дисципліни «Медична біологія», є базовими для блоку дисциплін, що забезпечують природничо-наукову і професійно-практичну підготовку та націлені на кінцеві цілі навчальної дисципліни відповідно до них, а саме: а) визначати біологічну сутність і механізми розвитку хвороб, які вникають внаслідок антропогенних змін у навколишньому середовищі; б) визначати прояви дії загальнобіологічних законів у ході онтогенезу людини; в) пояснювати закономірності проявів життєдіяльності людського організму на молекулярно-біологічному та клітинному рівнях; г) пояснювати сутність та механізми прояву у фенотипі спадкових хвороб людини; д) робити попередній висновок щодо наявності паразитарних інвазій людини та визначати заходи профілактики захворювань.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Підсумовуючи вище викладене, звертаємо увагу на те, що: а) забезпечення студентів комплексом тестових завдань з тих розділів медичної біології, що вивчаються у вищому медичному закладі освіти, є особливо актуальним завданням сьогодення; б) використання тестових завдань студентом на першому році навчання, зокрема у аудиторній і самостійній позааудиторній роботі, сприятиме соціально-психологічній та професійній адаптації студента.

У перспективі дослідження передбачає: подальше дослідження можливих напрямків реалізації інноваційних процесів в освітніх системах України, зокрема в медичній; удосконалення змісту і якості навчального процесу в медичних вузах; розробка та удосконалення науково-методичного забезпечення, зокрема тестових завдань, біологічних дисциплін відповідно до інноваційних процесів в медичній освіті України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Биология: учебное пособие* / А.В. Романенко, Е.А. Жгут, О.В. Головченко и др.; под редакцией А.В. Романенко. – К.: Медицина, 2008. – 424 с.
2. *Біологія: Посібник з практичних занять* / О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М. Грінкевич; За ред. О.В. Романенка. – К.: Медицина, 2006. – 176 с.
3. *Збірник завдань для підготовки до тестового екзамену з природничо-наукових дисциплін «Крок-1. Загальна лікарська підготовка»* / Кол.авторів; За ред. В.Ф. Москаленка, О.П. Волосовця, І.Є. Булах, О.П. Яровського, О.В. Романенка, Л.І. Остапюк. – К.: Медицина, 2004. – 368 с.
4. *Збірник завдань для підготовки до тестового екзамену з природничо-наукових дисциплін «Крок-1. Стоматологія»* / Кол.авторів; За ред. В.Ф. Москаленка, О.П. Волосовця, І.Є. Булах, О.П. Яровського, О.В. Романенка, Л.І. Остапюк. – К.: Медицина, 2004. – 312 с.
5. *Медицина біологія* / За ред. В.П. Пішака, Ю.І. Бажори. Підручник / Видання 2-ге, перероблене і доповнене. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2009. – 608 с.
6. *Медицина 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.
7. Мілерян В.Є. *Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах (методичний посібник)* – К.: Хрещатик, 2003. – 80 с.
8. *Medical biology: The study guide of the practical classes course* / O.V. Romanenko, O.V. Golovchenko, M.G. Kravchuk, V.M. Grinkevych; Editor by O.V. Romanenko. – K.: Medicine, 2008. – 304 p.
9. Костильов О.В., Руда О.Ю., Романенко О.В. *Створення моделі педагогічного тестування для оцінки рівня засвоєння знань при вивченні екології студентами-медиками* / О.В. Костильов, О.Ю. Руда, О.В. Романенко – Вища освіта України – Додаток 4, том III (21). – 2010 р. – Тематичний випуск "Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору" – С. 295-301.
10. Костильов О.В., Руда О.Ю., Романенко О.В. *Удосконалення методів навчання студентів у вищих медичних закладах освіти шляхом створення критеріально орієнтованих тестових завдань* / О.В. Костильов, О.Ю. Руда, О.В. Романенко – Медична освіта. – 2009. – № 2. – с. 92-94.

СИДОРЕНКО В.В.,
доктор педагогічних наук,
кандидат філологічних наук,
доцент, Донецький обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти,
м. Донецьк

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано нормативні, організаційні і науково-методичні засади педагогічного коучингу як інноваційної технології науково-методичного супроводу, яка сприяє підвищенню якості підготовки, перепідготовки та підвищенню кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти, формуванню у них педагогічної дії нової якості, інноваційної культури, здатності неперервно навчатися протягом усього життя.

Ключові слова: педагогічна майстерність, науково-методичний супровід, акмепрофесіонал, учитель-майстер, персональна ефективність, акмеограма, індивідуальна освітня траєкторія.

В статье обоснованы нормативные, организационные и научно-методические основы педагогического коучинга как инновационной технологии научно-методического сопровождения, которая способствует повышению качества подготовки, переподготовки и повышению квалификации руководящих и педагогических кадров образования, формированию у них педагогического действия нового качества, инновационной культуры, способности непрерывно учиться на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, научно-методическое сопровождение, акмепрофессионал, учитель-мастер, персональная эффективность, акмеограмма, индивидуальная образовательная траектория.

The article justified regulatory, organizational and scientific and methodological bases of pedagogical coaching as innovative scientific and methodological support that improves the quality of training, retraining and advanced training of pedagogical staff and governing education, formation of their pedagogical action of a new quality, innovation culture, the ability to continuously learn throughout life.

Key words: pedagogical skills, scientific and methodological support, *akme*professional, teacher-master, personal effectiveness, *akmeogramma*, individual educational trajectory.

Коучингом називається процес, побудований на принципах партнерства, який стимулює мислення і творчість клієнтів і надихає їх на максимальне розкриття свого особистісного та професійного потенціалу.

Етичний Кодекс Міжнародної Федерації Коучингу (ICF)

Постановка проблеми. Реалізація вимог сучасного суспільства щодо забезпечення інноваційного розвитку педагогічної освіти передбачає зміни у професійних установах, ціннісно-світоглядних орієнтирах учителя та спрямовує його професійно-педагогічну діяльність на впровадження в навчальний процес багатовекторної моделі профілізації, додержання не тільки навчально-предметного і методичного змісту загальнодержавних і регіональних програм, а передусім створення сприятливих умов для формування національно свідомої, духовно багатой особистості. Для ефективної організації навчально-виховного процесу сьогодні видається недостатнім компетентнісного досвіду вчителя, коли «пріоритетного значення набувають адресні і програмно-цільові функціональні інвестиції в людину, її творчий, науково-інтелектуальний та інноваційний потенціали» [1, с. 3], коли в сучасній школі затребувана нова якість професійно-педагогічної дії, високопродуктивний освітній ре-

зультат. За процесів реформування, глобалізації та універсалізації освітнього простору змінюється статус інститутів післядипломної педагогічної освіти як *провайдерів, що будують надання сервісних послуг на принципах бенчмаркінгової діяльності* та мають створити ефективну систему підготовки і підвищення кваліфікації на основі поєднання національних надбань світового значення та установлених європейських тенденцій; забезпечити випереджувальний характер підвищення кваліфікації відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, викликів європейського, національного і регіонального рівнів; андрагогізацію, екзистенціальність і гуманістичність побудови навчального процесу з урахуванням цілісності природи людини, її інтелектуальних можливостей; упровадити диференційовані, багатоваріантні, диверсифіковані за профілем програми розвитку педагогічної майстерності, інноваційні форми, моделі, метатехнології тощо. **Підготовка вчителя-майстра,**

акмепрофесіонала в умовах післядипломної педагогічної освіти можлива за умови створення диференційованого освітнього простору з ознаками неперервності, векторності, цілісності, акме-синергетичності, інтерактивності, множинності освітніх траєкторій, інноваційності й адресної спрямованості освітніх послуг, в якому гармонізується стан суб'єкта, спрямовуються у конструктивне русло взаємовідносини із соціальним середовищем, збільшуються можливості включення до процесу професійного зростання з максимальною самореалізацією і саморозвитком, підвищується виявлення цілеспрямованої творчої активності та професійної ініціативи.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Інноваційною технологією неперервного розвитку педагогічної майстерності вчителя виступає *науково-методичний супровід*, що дозволяє подолати відірваність курсового і міжкурсового періодів, забезпечує фасилітативну підтримку його духовного, професійно-фахового, інтелектуального зростання, творчої ініціативи на всіх етапах міжатакційного періоду, максимально індивідуалізує навчання, допомагає професійно вдосконалюватися протягом життя. Розбудова цілісної системи науково-методичного супроводу в умовах післядипломної педагогічної освіти має ґрунтуватися на засадах *науковості, прогностичності, гнучкості, мобільності, випереджувального характеру науково-методичного обслуговування, неперервності, принципах андрагогіки і гуманізму, акмеології і синергетики, менеджменту і маркетингу* тощо. За врахування зазначених принципів процес розвитку педагогічної майстерності вчителя стає взаємодією рівноправних партнерів, творчою лабораторією спільних творчих пошуків. Поділяємо точку зору тих науковців, зокрема О.Я. Савченко, Т.М. Сорочан, О.В. Часнікової та ін., які педагогічну технологію науково-методичного супроводу інтерпретують як педагогічну систему, що гарантує досягнення

певної мети через чітко визначену послідовність дій, змісту, методів, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат, забезпечує максимальну активність слухачів у навчальному процесі, відповідає інтересам і запитам на знання. О.Я. Мариновська, обґрунтовуючи інноваційну спрямованість модернізації науково-методичного супроводу в системі післядипломної освіти, слушно зазначає: «В умовах варіативного розвитку освіти важливо не просто змінити педагогічну діяльність, а зробити її такою, якою хоче бачити замовник освітніх послуг (суспільство, батьки, учні)» [2, с. 21]. Тому **актуальність статті** зумовлена необхідністю вдосконалення системи післядипломної освіти на національному рівні з урахуванням інноваційних викликів суспільства і світових тенденцій освіти, розробки ефективного науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку дорослих у сучасному вимірі.

Мета статті полягає у визначенні організаційних і науково-методичних засад педагогічного коучингу як технології науково-методичного супроводу, яка сприяє підвищенню якості підготовки, перепідготовки та підвищенню кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти, формуванню у них педагогічної дії нової якості, інноваційної культури, здатності неперервно навчатися протягом усього життя.

Відповідно до поставленої мети **основні завдання** статті окреслюємо наступним чином: 1) визначити мету, завдання, принципи реалізації технології педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти; 2) установити перспективи застосування технології на різних рівнях, зокрема педагогічного працівника, викладача, інституту післядипломної педагогічної освіти; 3) описати стандартизовані та апробовані процедури, моделі, метатехнології педагогічного коучингу, форми проведення занять.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективною технологією науково-методичного супроводу є **педагогічний коучинг** (від англ. *coaching* – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, підготувати до вирішення певних завдань) як система андрагогічних, акме-синергетичних принципів і прийомів, які сприяють розвитку потенціалу особистості та групи спільно працюючих людей (команди, організації, педагогічного колективу), а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу. Педагогічний коучинг передбачає системність, вертикальну і горизонтальну цілісність неперервного освітнього процесу; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, навчальної, практичної і самоосвітньої діяльності; урахування змісту навчальних потреб педагога на різних стадіях життєвого циклу; єдність професійної, загальної та гуманітарної освіти тощо. В основі педагогічного коучингу покладено ідею про те, що *кожна особистість неповторна, відрізняється власними потребами, цілями, інтересами, мотивами, задоволення яких передбачає індивідуальні способи, форми, підходи до підвищення професійного та особистісного рівня. Тобто кожен педагогічний працівник виступає цілісним суб'єктом професійної діяльності, активним, вільним і відповідальним у проектуванні, здійсненні та творчому реформуванні розвитку педагогічної майстерності протягом життя.*

Метою застосування технології педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти є підвищення якості освітніх послуг і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності педагогічних працівників відповідно до європейських стандартів і найкращих вітчизняних традицій. Основними завданнями реалізації технології педагогічного коучингу в системі післядипломної освіти є:

створити єдиний диференційований акмеологічний освітній простір

для неперервного розвитку педагогічної майстерності вчителя за індивідуальними освітніми траєкторіями для забезпечення мобільності, конкурентоздатності педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації та гнучкості їх підготовки, ураховуючи швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці;

забезпечити інноваційний науково-методичний, психолого-педагогічний, інформаційно-комунікаційний супровід, висококваліфіковані індивідуальні тренування педагогічних працівників для неперервного розвитку їх педагогічної майстерності, мобілізації потенційних внутрішніх ресурсів, суб'єктної творчої активності, вироблення педагогічної дії нової якості;

упровадити в систему курсової і післякурсавої підготовки педагогічних працівників як єдиного міжетапного циклу диференційовані, багатоваріантні, диверсифіковані за профілем програми, моделі, форми освіти дорослих з урахуванням фахових запитів, індивідуальних потреб, компетентнісного (професійного, особистісного, соціального) досвіду фахівців;

стимулювати учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості педагогічної освіти, формування сталої акмеологічної позиції, здатності до виконання нових професійних ролей і функцій, запровадження освітніх інновацій у навчально-виховний процес тощо;

готувати конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг учителя-майстра, акмепрофесіонала, здатного до успішного вирішення завдань освітньої галузі, акме-орієнтованого самовдосконалення і самореалізації, розвитку педагогічної майстерності протягом життя;

унормувати порядок надання можливості педагогічним працівникам отримати професійні кваліфікації відповідно до ринку праці, сформувати і вдосконалити професійно значущі компетентності.

Застосування технології **педагогічного коучингу** в системі післядипломної освіти дозволяє *педагогічним працівникам*: усвідомити необхідність професійного зростання за індивідуальною освітньою траєкторією відповідно до інноваційних викликів суспільства й освіти; здійснювати рефреймінг проблем (особистих, навчальних, професійних); формувати і вдосконалювати метакомпетентності та предметні компетентності, набувати професійно значущі компетенції протягом усього міжатастаційного (андрагогічного) циклу; адекватно оцінювати власний рівень розвитку педагогічної майстерності в умовах післядипломної освіти; вибудовувати та зреалізовувати як власні метапрограми саморозвитку і самовдосконалення (акмеограму, індивідуальну освітню траєкторію, проєкт персональної ефективності та ін.) відповідно до професійних здібностей, індивідуальних потреб, так і в межах навчальної групи, педагогічного колективу; проводити моніторинг досягнення професійно значущих цілей; здійснювати самоаналіз і саморефлексію тощо. За впровадження педагогічного коучингу в систему післядипломної освіти кожен педагогічний працівник має навчитися проєктувати особистісно-значущу систему самоорганізації та саморозвитку, самостійно планувати розвиток педагогічної майстерності з урахуванням власних педагогічних здібностей, якостей і потенційних можливостей, потреб і запитів; визначати найближчі й подальші перспективи розвитку; вести самостійно-творчий пошук професійно значущої інформації; використовувати власний досвід в якості джерела навчання; бути зорієнтований на досягнення стану «акме»; витримувати конкуренцію на ринку освітніх послуг інформаційного суспільства; активно зреалізовувати освітні проєкти національного масштабу тощо.

Застосування **педагогічного коучингу** дає можливість *викладачам системи післядипломної педагогічної*

освіти: створювати конкурентоздатне освітнє середовище в освітньому просторі регіону; розробляти і впроваджувати диференційовані, багатоваріантні, диверсифіковані за профілем програми, моделі, форми освіти дорослих з урахуванням їх фахових запитів, індивідуальних потреб, професійного досвіду; планувати акмеорієнтований навчально-виховний процес, своєчасно вносити корективи в його організацію; обирати відповідні метатехнології, андрагогічні методи, прийоми і засоби навчання; формувати навички використання основних технологій коучингу в характерних управлінських ситуаціях тощо.

Застосування **педагогічного коучингу** на рівні *інституту післядипломної педагогічної освіти* сприяє: удосконаленню системи управління якістю освіти на основі впорядкування і розширення можливостей застосування технології педагогічного коучингу; підготовці викладачів-андрагогів, коучів до створення цілісної системи розвитку педагогічної майстерності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Зазначимо, що навчальний процес в системі післядипломної освіти організовується з урахуванням особливостей контингенту (дорослі учні), індивідуальних програм розвитку педагогічної майстерності (програм персональної ефективності, індивідуальної освітньої траєкторії, акмеограми тощо), можливостей навчального закладу тощо. Складання індивідуальних програм розвитку педагогічної майстерності (програм персональної ефективності, акмеограми тощо) та їх подальше коригування здійснюється педагогічними працівниками під керівництвом коуча на коуч-сесіях протягом усього міжатастаційного циклу. За технології педагогічного коучингу реалізація можливих індивідуальних освітніх траєкторій слухачів досягається з проведення **коуч-сесій**, що передбачають індивідуальні консультації, тренінгові заняття, реалізацію індиві-

дуальних проєктів розвитку педагогічної майстерності. Вид коуч-занять визначається кафедрами, коучем та педагогічним працівником (навчальною групою, педагогічним колективом) залежно від індивідуальних потреб, запитів, професійних проблем. Перевага надається інтерактивним формам організації навчання. Педагогічний працівник самостійно обирає проблемне поле для коучингового супроводу, віднаходячи найбільш суперечливі і непродуктивні моменти у професійно-діяльнісній, індивідуально-особистісній, мотиваційній сферах розвитку. Результатом коучингових послуг має стати набуття вчителем нових професійно значущих знань, сформованість сталої акмеологічної мотивації до подальшого вдосконалення педагогічної майстерності із вибором змісту, форми, терміну, параметрів навчання, переклад природного потенціалу в активний стан, на рівень активних творчих інноваційних дій.

Перебудова традиційної організації навчального процесу відповідно до основних принципів педагогічного коучингу містить його інтенсифікацію, наукову систематизацію змісту, максимально можливе задоволення пізнавальних запитів і інтересів слухачів, посилення та конкретизацію зворотного зв'язку тощо. Педагогічний коучинг спирається на *загальновідомі методи освіти дорослих* (спостереження, опитування, бесіда, тестування, моделювання та ін.), *метатехнології* (інтерактивні, практико-зорієнтовані, тренінгові, адаптивні, акмеологічні, компетентісно-зорієнтовані, ігротехнології та ін.), також має власні *стандартизовані та апробовані процедури, моделі і технології самоактуалізації* (SMATR/SMARTER, GROW, самокоучинг та ін.). Серед акмеологічних технологій коучингового супроводу розвитку педагогічної майстерності [детальніше див: 3; 4; 5] можна виділити такі:

- **акмеологічна експертиза** – комплексна оцінка рівня педагогічної май-

стерності вчителя, пошук шляхів, інноваційних форм, моделей, метатехнологій для вдосконалення професійно-педагогічної діяльності;

- **акмеологічне проектування** – технологія, яка застосовується для визначення стратегії життя, розвитку педагогічної майстерності педагога за індивідуальною освітньою траєкторією з урахуванням його здібностей, можливостей, творчого потенціалу тощо;
- **акмеологічний аналіз** – технологія, яка включає пошук закономірностей, механізмів, акмеологічних умов і чинників, які сприяють або заважають розвитку педагогічної майстерності, аналіз найбільш значущих для вчителя професійних якостей, властивостей, здібностей, ефективних форм, методів, прийомів професійно-особистісного зростання;
- **біографічний метод** – технологія, яка включає біографічний аналіз, біографічне інтерв'ю з учителем-майстром;
- **акмеографічний опис** – технологія, яка застосовується для виявлення акмеодинаміки критеріїв, показників і рівнів педагогічної майстерності вчителя на всіх етапах між-атестаційного циклу.

Застосування ідей педагогічного коучингу на практиці означає поступовий перехід від традиційних аудиторних занять до тренінгової, індивідуальної, проєктної, дистанційної форм роботи. Основними **видами** занять при реалізації технології є *тренінги, тематичні дискусії, «круглі столи», консультації, дистанційне консультування* тощо. Тобто основою методології та інструментарію коучингу виступає інтерактивне спілкування, дискусія (питання-відповідь, Q&A), партнерські (рівноправні, фасилітативні) взаємовідносини викладача-коуча і педагога.

Висновки. Отже, педагогічний коучинг в умовах післядипломної освіти включає системний науково-методичний супровід зростання педагогічного

працівника, спрямований на ефективне досягнення важливих для нього цілей в конкретні терміни; партнерське комунікативне співробітництво; неперервний розвиток педагогічної майстерності, розкриття потенціалу особистості для досягнення максимально-го професійно значущого результату; технологію науково-методичного супроводу, що дозволяє переміститися із зони професійної проблеми в зону ефективного її рішення; засіб сприяння, допомоги особистості в пошуку її власних рішень; різновид індивіду-

альної підтримки особистості, що ставить за мету підвищення персональної ефективності за індивідуальною освітньою траєкторією тощо. Надання випереджувальних і диференційованих сервісних послуг, що відповідають професійним запитам, потребам учителя, дозволить структурним підрозділам системи післядипломної освіти стати сучасним центром розвитку педагогічної майстерності, дієвою, гнучкою службою науково-методичного забезпечення інноваційних освітніх процесів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Даниленко Л.І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах освіти : автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лідія Іванівна Даниленко; [Ін-т педагогіки АПН України]. – К., 2005. – 43 с.
2. Мариновська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності : теорія і практика : монографія / Оксана Яківна Мариновська. – Івано-Франківськ: Симфонія форте; Полтава: Довкілля-К, 2009. – 500 с.
3. Сидоренко В.В. Положення «Про педагогічний коучинг у системі післядипломної освіти» / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк: Витоки, 2014. – 63 с.
4. Сидоренко В.В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : монографія / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2012. – 492 с.
5. Сидоренко В.В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : авт. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Вікторівна Сидоренко; [Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. – К., 2013. – 42 с.

СУРГУНД Н.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної
психології та педагогіки;
Хмельницький національний
університет,
м. Хмельницький

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ГАРМОНІЗУЮЧИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Професійна мобільність розглядається як інтегральне поняття особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця, що дуально характеризує соціально-професійний та інтраособистісний рівні взаємодії особистості фахівця з мінливим професійним середовищем. Як характеристика особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця, професійна мобільність визначається як гармонізуючий інтраспосіб психологічного реагування людини на динамізм змін у професійній сфері в умовах невизначеності.

Ключові слова: професійна мобільність, мінливість ринку праці, невизначеність, інтраособистісна гармонізація особистості фахівця.

Профессиональная мобильность рассматривается как интегральное понятие личностно-профессионального развития современного специалиста, которое дуально характеризует социально-профессиональный и внутриличностный уровни взаимодействия личности специалиста с меняющейся профессиональной средой. Как характеристика личностно-профессионального развития современного специалиста, профессиональная мобильность определяется как гармонизирующий интраспособ психологического реагирования человека на динамизм изменений в профессиональной сфере в условиях неопределенности.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, изменчивость рынка труда, неопределенность, внутриличностная гармонизация личности специалиста.

Professional mobility is regarded as an integral concept of personal and professional development of modern specialist, describes the dual social and professional interaction and intraosobystisnyy level of the individual professional with changing professional environment. As the characteristics of personal and professional development of the modern professional, professional mobility is defined as harmonizing intrasposib human psychological response to the dynamic changes in the professional field in the face of uncertainty.

Key words: *professional mobility and labor market volatility, uncertainty, intraosobystisna harmonization of professional identity.*

Постановка проблеми. Існуюча в сучасному суспільстві динаміка соціально-економічних процесів обумовлює той факт, що значна кількість працездатного населення знаходиться в складних життєвих і професійних ситуаціях, зазнаючи так званого „стресу повсякденного життя” в умовах мінливості ринку праці. Це вимагає адекватної адаптації людини до нових соціально-професійних умов, що характеризуються ознаками невизначеності. У сфері професійної діяльності такий стан речей визначає перед сучасним фахівцем потребу бути професійно мобільним – бути психологічно готовим гнучко та адекватно відреагувати на особистісному рівні на виникаючу необхідність зміни власного професійного статусу або професійної позиції.

Сучасною наукою активно досліджується проблематика ефективної фахової підготовки професійно мобільного фахівця на основі актуалізації його психологічного потенціалу готовності до продуктивних змін форм діяльності, засвоєння нових знань, активності в сприйнятті нового, що є необхідним в новочасних умовах динамічності економіки [4; 5; 8]. В умовах мінливості ринку праці проблема формування ефективної здатності майбутніх фахівців соціономічного профілю до засвоєння різноманітних видів та форм професійної діяльності на основі мобільності власних професійних позицій виступає актуальною

потребою сучасної вищої освіти [1].

Висока динамічність процесів інформаційного та економічного розвитку сучасного світу визначає той факт, що в стислі терміни часу (5-10 років), за рахунок появи та актуалізації нових знань, відбуваються кардинальні структурні зміни та перебудова економіки практично в усіх державах світу, у т.ч. і в Україні. Наслідком даних процесів є виникнення й активізація розвитку нових та зміни існуючих сфер професійної діяльності, що викликає значні мобільні перерозподіли професійних сегментів на ринку праці, розвиток до працівників нових вимог, які є адекватними до вимог часу. Це визначає важливість проблеми професійної мобільності для фахівців соціономічного профілю – проблеми усвідомленої готовності до змін професійного статусу / професійних позицій в умовах невизначеності на ринку праці, швидкої адаптації до нововведень в сфері професійної діяльності, засвоєння нових фахових знань та вмінь. Тож потреба поглибленого вивчення даних питань і обумовлює необхідність теоретичного розгляду проблематики професійної мобільності сучасного фахівця.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми (Л.В. Горюнова [1]; Е.Ф. Зєєр [3]; О.М. Новіков [6]; Р. Хаусер [8] та ін.) свідчить, що в глобальних умовах сучасності відбулося зменшення тривалості циклу зміни людиною професії

(мінімум 2-3 рази протягом життя). За даними досліджень, більшість професій протягом 10-15 років суттєво змінюється в умовах динамічного осучаснення вимог до професійної змістовності праці та компетентності фахівця, або ж стають неактуальними на ринку праці. Особливістю сучасного світу професій є зміна монопрофесіоналізму поліпрофесіоналізмом, необхідність протягом життя мобільно оновлювати професійно необхідні знання та неодноразово перевчатися у фаховій сфері, продовжувати освіту, підвищувати або змінювати кваліфікацію та професійний статус (позицію) [6; 10].

Професійна мобільність характеризується дуальністю своєї сутності – з однієї сторони, вона виступає як соціальний фактор, що сприяє гармонізації процесів динамічних змін суспільства, та з іншого боку, має індивідуально-особистісний характер і виступає як фактор інтраособистісної гармонізації особистості фахівця. Професійна мобільність на індивідуально-психологічному рівні особистісних структур суб'єкта праці проявляється в умовах його соціально-професійних взаємодій, що відображають зміни професіоналізованих сегментів трудової сфери [3; 10 ; 11].

Як відзначають дослідники, в умовах мінливості розвитку ринку професій сучасна освітня система відстає від темпу суспільних процесів та відповідних змін у різних сферах і поки що не в змозі віднайти достатні форми ефективного забезпечення динамічності професійних знань та навичок майбутнього фахівця з метою забезпечення його професійної мобільності, що особливо проявляється в соціономічній сфері [1; 8; 9]. Як зауважує З.Н. Курлянд, знань, здобутих у вищій школі, стає замало з огляду на рухливість, мінливість професій та спеціалізацій у сучасних умовах [7, с. 109].

Зважаючи на актуальність даної проблематики, *метою статті* є аналіз поняття професійної мобільності як

фактору особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця в умовах невизначеності та розгляд сутності професійної мобільності в соціально-професійному та індивідуально-психологічному аспектах.

Виклад основного матеріалу. Дослідження фахівців свідчать, що в сучасних умовах відсутність мобільності в професійній позиції працівника, через його низьку здатність до сприйняття об'єктивно-обумовлених змін, призводить до стагнації та зменшення ефективності його фаховій діяльності [3; 4; 8]. Це знижує ймовірність перспектив його особистісно-професійного розвитку у випадку зміни кваліфікації, професійного статусу (або й професії за необхідності), що не сприяє конкурентоспроможності фахівця [11].

Сучасному фахівцю необхідно бути готовим до того, що в певних умовах динамічності ринку праці його фахово-освітній комплекс знань та вмінь, що були отримані у ВНЗ й визначають рівень його професійної компетентності, можуть виявитись недостатніми для його подальшої успішної професійної діяльності. Дослідниками з'ясовано, що в нинішніх умовах мобільності економіки фахівець повинен оновлювати щороку 5% теоретичних та біля 20% практичних знань для збереження своєї професійної компетентності. Тому, без мобільного поповнення знань у сфері професійної діяльності, протягом 3-х років відбувається зменшення на 50% професійної компетентності фахівця, що призводить до практичної втрати ним своєї фахової ефективності – R. Hauser [11]. Сучасними вимогами мобільності ринку праці визначається, що протягом трудового періоду фахівцю необхідно постійно професійно доучуватись та переучуватись, ефективно адаптуватися до нових умов фахової діяльності, динамічно змінюючи при потребі свої професійні позиції, отже актуальною стає необхідність бути професійно мобільним [1; 3; 5; 8 та ін.].

В сучасних умовах психіка багатьох

людей виявляється недостатньо пластичною для адекватної адаптації до стрімких змін умов сучасного життя в соціальній та професійній сферах, особливо в ситуації змін у позиціях професійної діяльності, їх невизначеності [10]. З огляду на це, успішність діяльності фахівця вимагає від нього розширення спектру психологічної здатності до мобільного оволодіння новими знаннями на нових, актуальних ситуації на ринку праці, професійних позиціях. Це визначає професійну мобільність важливою характеристикою особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця.

Як відзначає Л.В. Горюнова, на ринку праці соціономічних професій перемагає той, хто мобільно оновлює свій компетентнісний багаж знань та вмінь, швидше вчиться, мобільно реагує на зміни соціально-економічних тенденцій. Динамізм сучасних суспільних та ринкових перетворень робить надзвичайно актуальною потребу в підготовці вищою школою професійно мобільного фахівця, який здатен приймати та реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції (зміна професійної позиції), долати стереотипізацію в професійній та особистісній сферах діяльності. Саме тому підготовка фахівців соціономічного профілю, здатних до професійної мобільності, є однією з важливих проблем сучасної професійної освіти [1].

Проблема освітньо-психологічного забезпечення професійної компетентності сучасного фахівця на мобільному, професійно-необхідному рівні стає все більш складною задачею системи вищої школи. Дана проблема є особливо актуальною в ході залучення України до євроінтеграційних процесів. У контексті даних процесів освітнє забезпечення розвитку професійної мобільності фахівців в ході їх професійної підготовки у ВНЗ виступає одним з факторів гармонізації суспільної системи. Тому, в ході реформування соціально-освітньої сфери держави,

розвиток професійної мобільності фахівця визначається як перспективний соціально-стабілізуючий фактор та є важливим напрямком діяльності системи вищої освіти. Мобільність, за визначенням дослідників, повинна стати одним з провідних принципів сучасної професійної освіти. Професійна мобільність визначається важливою характеристикою особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця (Л.В. Горюнова [1]; Є.А. Іванченко [4]; Н.І. Кожемякіна [5]; О.М. Новіков [6]; Р.М. Пріма [8]; Л.Л. Сушенцева [9]).

З точки зору фахово-обумовленого розподілу суб'єктів праці, професійна мобільність розглядається як переміщення працівника (професійної групи працівників) з однієї професійної позиції на іншу, характеризуючи процес руху індивідів між групами професійної структури суспільства та визначаючи його соціально-професійну стратифікацію [6; 11]. При цьому вирізняють горизонтальну та вертикальну професійну мобільність, серед яких за напрямком пересування виокремлюються різновиди професійного підйому або професійного спуску, які позначають зміну, часткову або повну, змісту професійної діяльності та професійного статусу (професійної позиції) працівника.

З наукової точки зору поняття „професійна мобільність” фахівця визначається не тільки його здатністю до простої зміни професії, місця та виду діяльності, але й також і його компетентнісним особистісним умінням в умовах невизначеності приймати самостійні та креативні рішення, спрямовані на підвищення свого професіоналізму шляхом внутрішніх трансформацій [8; 10]. Як відзначає А.О. Деркач, такі здатності фахово-спрямованої особистості обумовлюються аутокомпетентним вмінням адекватно-психологічного визначення шляхів до підвищення самоєфективності в динамічних процесах професіогенезу в умовах ринку праці. В особистістому аспекті поняття професійної мобільності ха-

рактизується готовністю і здатністю до швидкої адаптації фахівця у новому освітньому та професійному середовищі на основі самоефективного (самоусвідомленого та самокерованого) динамізму внутрішньоособистісної диспозиційної системи в умовах професіоналізації діяльності [2]. З точки зору даного підходу вважаємо, що поняття професійної мобільності характеризує в інтрапросторі особистості здатність до динамічної гармонізації внутрішньої „Я-позиції” щодо перспектив особистісно-професійного розвитку в умовах невизначеності – в ситуації зміни професійного статусу (професійної позиції).

Професійно-мобільний фахівець (і особливо соціономічного профілю) повинен володіти різноманітними характеристиками, серед яких найбільш значущими є відкритість до інновацій, здатність до мобільної внутрішньої акумуляції власних ресурсів з метою адаптації в мінливому освітньо-професійному середовищі, накопичення власного ресурсу для розв’язання нових завдань в умовах змін професійного статусу та професійної позиції, оволодіння новими професійними технологіями тощо. В даному контексті відзначимо думку З.Н. Курлянд про те, що важливою характеристикою майбутнього професійного мобільного фахівця є його спрямованість на психологічну, теоретичну та практичну готовність до безперервної професійної самоосвіти на базі стимуляції в умовах його навчання у ВНЗ здатності до мобільної пізнавально-творчої самостійності в сприйнятті нових знань у ході всієї професійної діяльності. Це відкриває широкі адаптаційні можливості для фахівця в умовах мінливості професійної сфери діяльності [7, с. 109-110].

Вважаємо, що сучасний фахівець, в умовах трансформацій на ринку праці, протягом свого свідомого життя повинен бути здатним до ефективної самореалізації через мобільність професійно-особистісного самороз-

витку та самовдосконалення, адаптивної самокорекції та самореорганізації на основі розвиненості аутопсихологічної компетентності.

На думку Л.Л. Сушенцевої, значне зростання уваги до проблеми формування професійної мобільності пов’язано із швидкими соціальними змінами, що, як відображення особистісних, соціальних і професійних кризових ситуацій, змушують особистість постійно перебудовувати свої життєві відносини й перетворювати саму себе. Тому сьогодні, в сучасних мінливих умовах невизначеності соціально-професійних ситуацій (в т.ч. і професійної підготовки), особливо важливим стає питання самоактуалізації особистості, її мотивації, розвитку особистісних якостей, які забезпечують професійну мобільність. З точки зору здатності подолання особистістю кризових ситуацій, професійну мобільність можна розглядати як форму соціально відповідальної поведінки особистості [9].

Як відзначає Л.Л. Сушенцева, в ситуації невизначеності людина найчастіше відчуває незадоволеність, що, в свою чергу, викликає в людини бажання змінити саму себе і тоді особистість проявляє активність [9]. Момент прийняття на себе відповідальності й прояв рішучості за зміну себе та ситуації характеризується як поведінковий перехід у активну позицію людини, що будує своє життя і діяльність. В даному переході й проявляється мобільність людини – Л.В. Горюнова [1, с. 128].

Поведінковий компонент професійної мобільності особистості найбільш яскраво проявляється при зміні професійної діяльності, перекваліфікації та професійному зростанні.

Науковцями (Е.Ф. Зеєр [3], Н.Р. Хакімова [10] та ін.) професійна мобільність визначається як здатність і готовність особистості швидко й успішно активно опановувати нову техніку й технологію, виконувати нові виробничі завдання, здобувати відсутні знання й уміння, що в нових соціально-фахових умовах забезпечують ефективність

нової професійної діяльності. З точки зору характерологічних якостей особистості професійна мобільність також є сукупністю особистісних характеристик і особливих форм поведінкової активності (здатність до постійного самовдосконалення і самоактуалізації, здатність до творчості, здатність ризикувати, проявляти ініціативу, підприємливість у суспільстві, на робочому місці тощо), що виявляються в ситуації зміни професії (соціально-професійної невизначеності). Професійна мобільність в даному контексті виступає механізмом соціальної адаптації, що дозволяє людині в умовах невизначеності (кризової ситуації) внутрішньо-особистісно активно керувати ресурсами суб'єктності і професійною поведінкою [3; 8; 9].

Відзначимо, що сучасній людині для досягнення нових можливостей доводиться проявляти високу внутрішню активність, долаючи мотиваційний конфлікт між новим та старим, відмовляючись від усталеного, стійкого, тобто перебувати в психологічному стані невизначеності. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глобальним посиленням процесів невизначеності, що визначає перебування людини, згідно з позицією О.М. Новікова, в стані „інноваційної кризи” в різних сферах її життєдіяльності. На думку дослідника, в сфері професійної діяльності (професійної підготовки) така форма кризи може бути охарактеризована як „культурно-професійна інновація”, що виявляє суперечність інноваційних відносин в екстрапросторі (між людиною та культурою (професійною культурою)) та в інтрапросторі (суперечності людини із самою собою при сприйнятті нового) [6]. Згідно даного підходу, мобільність може бути визначена як інтраспосіб психологічного реагування людини на динамізм змін зовнішніх ситуацій у професійній сфері в умовах їх невизначеності. При цьому професійна мобільність характеризує рівень особистісно-професійного розвитку

сучасного фахівця.

Ситуація невизначеності – це новий фактор, що впливає на життя сучасної людини і вимагає від неї здатності до самоорганізації та самоформування. Проте сучасність, звертає увагу Л.Л. Сушенцева, не звільняє людину в її власному бутті – вона примушує її займатися обробкою самої себе. Тож, людина ставши іншою, стає сама собою. Бути мобільним – це перш за все у власному інтрапросторі володіти технікою конструювання себе в непередбачуваних ситуаціях. І дійсно, професійно мобільна людина, яка володіє набором відповідних особистісних особливостей, може успішно реалізувати себе в житті. Водночас, особистість, яка характеризується низьким рівнем професійної мобільності, в ситуаціях зміни професійної діяльності може стати жертвою професійних та особистісних деструкцій [9].

Згідно з підходами Е.Ф. Зеєра, проблема професійної мобільності може бути розглянута з точки зору розвитку криз професійного становлення особистості [3, с. 184-202]. Зміна соціально-економічної та професійної ситуації, як фактор невизначеності життєвих перспектив, сприяє розвитку професійних кризових явищ у працівника. У контексті проблеми професійної мобільності факторами невизначеності, що породжують професійні кризи та сприяють змінам професійного статусу (професійної позиції) фахівця, можуть бути визначені: впровадження нової організації праці та нових технологій, перспектива скорочення робочих місць, ліквідація підприємства, незадовільна заробітна плата, висока заробітна плата, зміна місця проживання, проведення атестації, тарифікації тощо [3, с. 192, 202].

Професійна мобільність як інтегративне утворення складається з різних компонентів, відзначають дослідники [1; 3; 4; 5; 8 та ін.]. Аналізуючи феномен професійної мобільності як важливу характеристику особистісно-професійного розвитку сучасного фа-

хівця, Л.В. Горюнова вказує на її психологічні складові. Зокрема, такими складовими професійної мобільності визначаються: якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей; діяльність людини, детермінована подіями, що змінюють середовище, результатом якої виступає самореалізація людини в професії й житті; процес перетворення людиною самої себе й оточуючого її професійного і життєвого середовища [1].

Ми погоджуємось із думкою Л.В. Горюнової, що професійну мобільність „необхідно вивчати на рівні особистісних рис та якостей (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища” [1, с. 21]. При цьому відзначимо, що реалізація на всіх означених рівнях комплексу характеристик професійної мобільності фахівця обумовлюється його аутокомпетентним вмінням адекватного визначення особистістю шляхів до підвищення самоефектив-

ності, що забезпечують здатності вчасно коригувати стратегію або спосіб дій у відповідності з умовами праці, що змінюються.

Отже, в контексті аналізу досліджень проблеми професійної мобільності відзначимо, що вона виступає важливою характеристикою особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця. Ми поділяємо позицію Л.Л. Сушенцевої [9] про те, що в ситуаціях невизначеності основою професійної мобільності особистості фахівця є динамізм його мотиваційних, інтелектуальних і вольових процесів, завдяки чому створюється „індивідуальне поле готовності” до професійної мобільності. Відзначимо, що в якості основи створення такого „поля готовності” до прояву професійної мобільності фахівця, на нашу думку, виступає сформованість його аутокомпетентної здатності до динамічної гармонізації в інтрапросторі особистості її внутрішньої „Я-позиції” щодо перспектив особистісно-професійного розвитку в умовах невизначеності – в ситуації зміни професійного статусу (професійної позиції). Таким чином, професійна мобільність може бути визначена як гармонізуючий інтраспосіб психологічного реагування людини на динамізм змін зовнішніх ситуацій у професійній сфері в умовах їх невизначеності, як фактор інтраособистісної гармонізації особистості сучасного фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов н/Д, 2006. – 427 с.
2. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М.: Издательский дом „Академия”, 2006. – 480 с.

4. Іванченко, Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук :13.00.04 / Є .А. Іванченко. – Одеса, 2005. – 20 с.
5. Кожемякіна, Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кожемякіна Наталія Іванівна. – Одеса, 2006. – 329 с.
6. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвест», 2008. – 136 с.
7. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
8. Пріма, Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Пріма Раїса Миколаївна. – Луцьк, 2010. – 466 с.
9. Сушенцева, Л. Л. Психологічні аспекти формування професійної мобільності як умови гуманізації сучасної освіти [Електронний ресурс] / Л. Л. Сушенцева Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/himed/2010/txt/Sushentseva.php>
10. Хакимова, Н. Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Хакимова Нурия Равельевна. – Кемерово, 2005. – 179 с.
11. Hauser, R. M. The process of stratification: Trends and analysis / R. M. Hauser, D. L. Featherman – New York : Academic press, 1977. – 287 p.

ТОПЧІЙ О.В.,

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземних мов
історичного та філософського
факультетів, Інститут філології,
Київський
національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ТРАНСФОРМАЦІЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМИ- СУСПІЛЬСТВОЗНАВЦЯМИ

Стаття присвячена аналізу мотивації як компонента навчальної діяльності. Автор надає власне визначення поняття «мотивація навчання іноземних мов». Пропонується виділяти «мікротрансформацію» (на рівні окремої особистості) і «макротрансформацію» (на рівні різних поколінь) мотивів навчання. Наводяться результати анкетування, які дозволяють встановити шляхи удосконалення методики викладання іноземних мов. Одним з таких шляхів є звернення до життя і творчості видатних особистостей, зокрема Г.І.Челпанова.

Ключові слова: методика викладання іноземних мов, мотивація, мотиви навчальної діяльності, трансформація мотивів, Г.І.Челпанов.

Статья посвящена анализу мотивации как компонента учебной деятельности. Автор формулирует собственное определение понятия «мотивация изучения иностранных языков». Предлагается выделять «микротрансформацию» (на уровне отдельной личности) и «макротрансформацию» (на уровне разных поколений) мотивов обучения. Приводятся результаты анкетирования, которые позволяют установить пути усовершенствования методики преподавания иностранных языков. Одним из таких путей является обращение к жизни и творчеству выдающихся личностей, в частности Г.И.Челпанова.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, мотивация, мотивы учебной деятельности, трансформация мотивов, Г.И.Челпанов.

The article is sanctified to the analysis of motivation as a component of educational activity. The author spares the special attention to the problem transformations of reasons of educating. The author analyses determinations of concepts "Motivation of studies", "motivation of professional height" and offers own definition "motivation of study of foreign languages". Differentiation of concepts "Dynamics of changes of motivation" and "transformation of motivational constituent" are offered. The results of questionnaire allow to set that at a senior generation the study of foreign languages took place under influence of social reasons. A generation of students of XXI century based on internal individual reasons. The author of the article sets the ways of perfection of methodology of teaching of foreign languages. One of such ways is an address to life and work of personages, in particular G.Chelpanov.

Key words: methodology of teaching of foreign languages, motivation, reasons of educational activity, transformation of reasons, G.Chelpanov.

Постановка проблеми. Одним з головних завдань сучасної освіти, від вирішення якого великою мірою залежить майбутнє держави, є суттєве підвищення якості освіти, в тому числі вищої. Забезпечити реальну якість можливо лише за умови свідомого ставлення студентів до навчання, перетворення суб'єкт-об'єктних відносин у педагогічному процесі на суб'єкт-суб'єктні шляхом запровадження технології партнерства. Безумовно, величезну роль у цьому відіграє мотивація навчання, яка не є чимось застиглим, а знаходиться у постійному русі, що викликає інтерес дослідника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сама по собі проблема мотивації в освіті є далеко не новою і традиційно відноситься до інтегративної площини педагогічної психології. Тому розробкою мотиваційної складової навчального процесу займалися і психологи (О.Алфьоров, Л.Божович, В.Вілюнас, П.Гальперин, Г.Костюк,

С.Рубінштейн та ін.), і педагоги (Р.Гладушина, А.Маркова, В.Ільїн, Г.Суходьська, Г.Щукіна та ін.). Не залишилися поза увагою вчених і питання мотивації до вивчення іноземних мов. Традиції, закладені І.Зимньою, плідно продовжували Б.Бельєва, Ю.Маслова, Ю.Пассов. Проте слід зазначити, що у центрі уваги науковців знаходилися здебільшого учні середніх шкіл.

Серед новітніх дисертаційних досліджень в Україні ХХІ століття, присвячених мотивації навчання студентів, в тому числі при вивченні іноземних мов, слід виділити наукові праці Н.Арістової, І.Зайцевої, Н.Клименко, О.Малінки, А.Полякова, Н.Сури. Разом з тим, у проведених дослідженнях не ставилися завдання відстежити динаміку змін у мотивації навчання, встановити, у який спосіб можна використовувати ідеї науковців початку минулого століття, зокрема Г.І.Челпанова, на сучасному етапі розвитку науки і практики. Недостатня розробленість проблеми дозволила сформулювати

мету: описати трансформацію мотиваційної складової у вивченні іноземних мов студентами-суспільствознавцями й визначити педагогічний потенціал формування мотивації на підставі узагальнення наукових ідей минулого, які не втратили своєї актуальності на теперішній час. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати наступні **завдання:** 1) провести відповідне опитування студентів I-III курсів, а також викладачів кафедр суспільних наук (вікова категорія понад 40 років); 2) здійснити порівняльний аналіз результатів опитування й виявити домінуючі репрезентативні мотиви учіння у різних категорій респондентів; 3) встановити можливості удосконалення мотиваційної складової на основі творчої спадщини Г.І.Челпанова.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчально-виховний процес у вищій характеризується своєю багатогранністю і певною динамічністю. Серед складових цього процесу поряд із встановленням цілей навчання, формуванням освітніх стандартів, вибором і застосуванням найбільш ефективних методів і прийомів набуття компетенцій і контролю знань окреме місце посідає мотиваційна складова. Саме від неї залежить, наскільки самостійно, усвідомлено будуть діяти усі його учасники.

Мотивація дуже тісно пов'язана із цілями, що ставляться суб'єктами процесу. Умовно кажучи, цілепокладання можна передати через питання «Чого я прагну, чого хочу досягти?», а кристалізація мотивів потребує визначитися: «Чому і для чого я цього прагну, чому важливо досягти наміченої цілі?». Дуже важливо, щоб особа навчилася задавати собі ці питання самостійно, а не очікувала, що це буде зроблено за неї кимось іншим.

У радянському минулому, як засвідчують фахівці, інститут освітнього цілепокладання як наукова, а не політична організація, був відсутнім. [1, с.266] Тож і педагоги, і студенти у багатьох випадках особливо не переймали-

ся визначенням індивідуальних цілей і мотивів, а лише йшли по наміченому Інститутом змісту освіти шляху. Разом з тим, було б невірним стверджувати, що мотивація у учасників навчально-виховного процесу була цілком відсутня. Досить активно навіювалася соціально-політична мотивація, яку шляхом пропаганди намагалися перетворювати на особистісну. У той час вважалося неприйнятним говорити про бажання зробити кар'єру, мати закордонні відрядження, хоча без зайвого афішування багато хто про це мріяв. Час змінив розуміння мотивів і їх ролі в освіті.

Тож необхідно з'ясувати, що розуміється під поняттям «мотивація учіння». І.Зайцева пропонує розглядати її як систему «пізнавальних потреб, мотивів і цілей, яка спонукає студента до учіння та стимулює і підтримує його активність на певному рівні» [2, с.7] У наведеному визначенні мотиви, цілі і потреби виступають в якості складових елементів мотивації. У такий спосіб цілі, на думку науковця, не є зовнішнім стимулом, своєрідним подразником, а входить до семантичного поля самого поняття. Ми не можемо повністю з цим погодитися. Безумовно (і ми вже про це згадували), цілі й мотивація невід'ємні, проте, як нам здається, цілі породжує мотивацію, а значить не може бути її внутрішньою складовою.

Дещо інакше трактує поняття «мотивація учіння» Н.Арістова. В її інтерпретації відображається системний підхід до розуміння даної категорії. Зокрема вона пропонує наступне бачення: «Мотивація учіння – це певна система зовнішніх і внутрішніх мотивів учіння, ієрархія і взаємодія яких складається під впливом психолого-педагогічних умов; має багаторівневу структуру, рівні сформованості якої можна оцінити за визначеними критеріями та показниками, що відображають ставлення суб'єктів навчання до предмету, який вони вивчають, і формування якої проходить послідов-

ні етапи». [3, с.9] Сильною стороною наведеного визначення є вказівка на ієрархію, можливість формалізації складових елементів за структурними ознаками, поетапність формування мотивів, що імпліцитно вказує на процеси трансформації мотиваційної складової у навчанні.

В якості альтернативного можна розглядати визначення, яке дано А.Поляковим для мотивації професійного зростання студентів у процесі неперервної освіти. За його баченням, вона «є сукупністю їхніх стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного і гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, здатність до актуалізації внутрішнього потенціалу й усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії й освітнього маршруту впродовж життя, результатом чого є високий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця. [4, с.9] У даному визначенні цілі взагалі не згадуються, лише визначаються заплановані результати навчання. Проте, навіть не зважаючи на деякі стилістичні похибки (тавтологія: спрямованість... спрямованого процесу), позитивною рисою, на наш погляд, є вказівка на динамічність змін, що мають відбуватися із особистістю при неперервній освіті.

На сучасному етапі розвитку науки у психологічній структурі мотивації прийнято виділяти три групи мотивуючих факторів: 1) потреби та інстинкти, що становлять джерела активності; 2) спрямованість активності (власне навчальні мотиви); 3) емоції, почуття, суб'єктивні переживання (прагнення, бажання) та установки, що зумовлюють і визначають спосіб регуляції і динаміки поведінки індивіда у навчальному процесі. [5, с.528]

Узагальнюючи усі наведені визначення, а також враховуючи здобутки психології у цьому напрямі, можна відзначити, що при формулюванні

дефініції поняття мотивації слід акцентувати увагу на її системному, ієрархічному, діяльнісному і динамічному характері. Це дозволяє нам створити власне визначення поняття **«мотивація навчання іноземних мов»**, під яким ми розуміємо *багатокомпонентну систему внутрішніх переконань і зовнішніх проявів діяльності особистості, сформовану під впливом психолого-педагогічних та соціальних умов і спрямовану на усвідомлений прогрес в оволодінні іноземною комунікацією як в усній, так і у письмовій формі.*

Досліджуючи мотиваційну складову навчально-виховного процесу, пропонуємо диференціювати поняття «динаміка змін мотивації» і «трансформація мотивації». Перше виступає як більш вузьке семантично, бо зорієнтовано на темпоральні характеристики, зокрема відображає, наскільки швидко чи повільно відбуваються зміни. У свою чергу, друге поняття (трансформація мотивації) насамперед репрезентує якісні перетворення впродовж певного періоду. Тож, семантичні відносини між двома окресленими поняттями можна розглядати на рівні гіпероніміа і гіпоніміа, оскільки «динаміка змін мотивації» по суті є складовим елементом «трансформації мотивації».

Також пропонуємо розрізняти мікротрансформацію (на рівні окремої особистості) і макротрансформацію (на рівні окремого покоління). Подібна диференціація є важливою не лише з позицій соціальної психології і педагогіки, але і невід'ємно пов'язана із неперервною освітою. Враховуючи важливість запровадження принципу LLL (Lifelong learning – навчання впродовж життя), мотивація до вивчення іноземних мов має підтримуватися і після закінчення вищого навчального закладу.

При проектуванні цілей і завдань даного дослідження ми спеціально орієнтувалися на те, що емпірична база формуватиметься на підставі

опитування як студентів I-III курсів, так і науково-педагогічних працівників (вікова категорія понад 40 років) Київського національного університету ім.Т.Шевченка. По суті це дає можливість розглядати макротрансформацію, оскільки охоплюється два покоління респондентів. Анкетуванням було охоплено 80 осіб (по 20 студентів з кожного курсу і 20 викладачів профільних немовних дисциплін). Особливістю роботи із науково-педагогічними працівниками стало опитування на підставі ретроспективи. Тобто їм пропонувалося згадати себе самих у часи студентства, відтворити основні мотиви навчальної діяльності при вивченні іноземних мов.

Одразу оговоримо, що в даному випадку намагання розібратися в пріоритетності мотивів, що по суті є психологічним аспектом дослідження, зумовлювалося визначенням подальших напрямів педагогічної діяльності. У такий спосіб, можна стверджувати, що вивчення мотивації навчання з позицій психології і з позицій педагогіки є двома сторонами дослідження одного явища.

Традиційно психологи у своїй науковій діяльності використовують опитувальник «Мотивація навчання у вузі» за авторством Т.Ільїної [6]. Назване джерело, що пройшло випробування часом і верифікацію практикою, зорієнтоване на 3 шкали: набуття знань, оволодіння професією, отримання диплому. Також досить поширеним опитувальником, на який спирається чимало дослідників, є «Методика вивчення мотивів навчальної діяльності» (модифікація А.А.Реана і В.А.Якуніна), який передбачає два варіанти анкетування: 1) вибір однієї пріоритетної відповіді з числа запропонованих; 2) ранжирування відповідей за їх значущістю для респондента. [7]

Відмова від застосування згаданих опитувальників детермінована рядом причин, насамперед тим, що наше дослідження є більш вузьким і спрямо-

ваним (не загальна мотивація навчання, а саме навчання іноземних мов), по-друге, вони не враховують реалій сьогодення, запровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Тому на підставі аналізу згаданих джерел ми розробили власний варіант анкети. Нам до вподоби ідея ранжирування відповідей, тому в інструкції пропонувалося розставити варіанти відповідей у певному порядку з урахуванням особистої значущості кожного з них. Про формулюванні питань анкети ми спиралися на певну дихотомію (ідеальне – матеріальне, тактичне – стратегічне, соціальне – індивідуальне, внутрішнє – зовнішнє). При цьому враховувалося, що іноземна мова для даної категорії респондентів не є фаховою дисципліною.

Опрацювання результатів проведеного анкетування дало можливість виявити наступне. У більшості першокурсників (82,6%) домінуючими стали мотиви афіліації й самопрезентації (прагнення до контактів з іншими студентами, намагання закріпити високий власний статус). Для студентів другого курсу найбільш значущими стали мотиви уникнення неприємних ситуацій (погані показники на модульних контролях, недостатньо високі бали (79,3%), що у свою чергу, відображається на матеріальній стороні для тих, хто навчається за бюджетом й отримує стипендію. Також дана категорія респондентів (62,8%) вбачала в успішності з іноземної мови можливість підтримати або особливо підкреслити свій здобутий статус у групі. Студенти третього курсу вже більш орієнтовані на професійну діяльність. Абсолютна більшість з них (87,4%) хотіла би пройти стажування за кордоном в рамках програм академічної мобільності, а також здобути необхідний рівень знань з іноземної мови для того, щоб стати конкурентоспроможними на ринку праці й досягти матеріального благополуччя.

На відміну від сучасного студентства, викладачі, пригадуючи себе, віддали перевагу (86,9%) соціальним мотивам: служіння Батьківщині через успішне оволодіння знаннями, намагання стати гармонійно розвинутою особистістю. Як нам здається, «залізна завіса», неможливість звичайному громадянину виїхати за кордон, безперешкодно користуватися публікаціями в іноземних журналах, на той час зіграла погану роль у мотивації вивчення іноземних мов. Тож і власний рівень володіння мовою респонденти старшого віку здебільшого оцінили як такий, що потребує поліпшення.

Таким чином, анкетування підтвердило нашу робочу гіпотезу щодо мікротрансформації мотивів у вивченні іноземної мови у студентів на різних курсах, а також щодо макротрансформації мотивів у різних поколінь. Чітко виявилось, що відбулася переорієнтація із соціального на індивідуальне, домінування у сучасній молоді внутрішньої мотивації.

Звернувшись на себе увагу й той факт, що досить невисокими (від 11 до 15 відсотків) були показники вибору варіантів анкети, які передбачали загальний інтерес до вивчення іноземних мов через цікавість занять, а також можливість розвитку індивідуальних властивостей (насамперед, мнемонічних). Простежується й невисока актуальність для сьогодення студентства прикладів з життя видатних особистостей минулого. Для них значно привабливішими виглядають успішні авторитети сьогодення (лідери партій, політтехнологи, топ-менеджери тощо). Усе перелічене вказує на потенціал удосконалення методики викладання іноземних мов.

За нашим переконанням, найголовнішим резервом суттєвого підвищення інтересу до вивчення іноземних мов, створення стійкої мотивації у студентів є професійне спрямування змісту освіти, постійна демонстрація того, що іноземна мова є шляхом оволодіння фахом. У цьому зв'язку дуже пока-

зовим є звернення до вітчизняної спадщини, зокрема до фактів з наукової й освітньої діяльності Г.І.Челпанова. Приклад видатного вченого, звернення до його ідей є особливо актуальним для студентів КНУ ім.Т.Шевченка, адже саме у цьому закладі видатний психолог, філософ, логік плідно працював з 1898 по 1907 р., де керував Психологічним семінарієм. Використання на заняттях іншомовних текстів із біографією науковця дозволяє не тільки успішно здійснювати міжпредметні зв'язки із курсом «Історії філософії», іншими фаховими дисциплінами, але й виховувати у студентів гордість за свій навчальний заклад через обізнаність про тих видатних особистостей, які в ньому колись працювали.

Не менш важливим, з позицій методики викладання, є і те, що у викладацькій діяльності Г.І.Челпанов передбачав широке застосування рефератів, створених на підставі закордонних публікацій (здебільшого німецькою мовою), що було неможливим без вільного володіння мовами. Нерідко семінари проводилися іноземними мовами, що вважалося цілком природним.

Звернення до творчої спадщини Г.І.Челпанова відкриває широкі можливості для того, щоб зробити заняття з іноземних мов більш цікавими для студента через розкриття механізмів саморозвитку, зокрема опанування мнемотехнікою. У главі III праці «Про пам'ять і мнемоніку», датованій 1903 роком, він наводить логічний ланцюжок, яким чином краще запам'ятовуються англомовні слова. [8] Як свідчить наш досвід, використання створених за цією аналогією завдань, пропозиція самостійно відшукати студентові власні асоціації з урахуванням індивідуальних особливостей пам'яті значно активізує аудиторію і створює у неї додаткову мотивацію у вивченні іноземної мови.

Висновки. Не зважаючи на масовий інтерес науковців до проблеми мотивації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, це пи-

тання є дуже багатограним, майже невичерпним. Зміни, що відбуваються у суспільстві, дозволяють спостерігати за суттєвим перетворенням мотиваційної складової у суб'єктів цього процесу і виявляти тенденції поступової

трансформації. У свою чергу, отримані знання орієнтують на шляхи поліпшення методики викладання іноземних мов, серед яких достойне місце посідає звернення до життя і творчості видатних вчених минулого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. [Текст] / А.В.Хуторской; СПб: Питер, 2001. – 544 с.
2. Зайцева І.В. Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.В.Зайцева; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2001. – 20 с.
3. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.О.Арістова; Нац. авіац. ун-т. – К., 2008. – 21 с.
4. Поляков А.О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.О.Поляков; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2008. – 20 с.
5. Папуча М.В. Мотивація учіння [Текст] / М.В.Папуча // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Т.И.Ильина. Мотивация обучения в вузе [Электронный ресурс]: psiholog-school.ucoz.ru/metodika_iz...v_vuze_t.doc
7. Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А.Реана и В.А.Якунина) [Электронный ресурс]: http://azps.ru/tests/tests2_uchmotivos.html
8. Г.Челпанов. О памяти и мнемонике. [Электронный ресурс]: <http://lib.podelise.ru/docs/321/index-9338-5.html>

ЧОРНА М.М.,
асистент, здобувач, ДВНЗ
«Прикарпатський національний
університет імені Василя
Стефаника»,
м. Івано-Франківськ

КОМПЕТЕНТНІСНА КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

Визначено суть компетентнісного підходу у підготовці майбутніх менеджерів туризму. Розглянуто трактування поняття ключової компетентності педагогами та психологами. Досліджено необхідність набуття людиною ключових компетентностей. Висвітлено взаємозв'язок між компетентнісним та культурологічним підходами у підготовці майбутніх спеціалістів. Проаналізовано проблему формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів. Визначено концепцію структурування професійної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, культурологічний підхід, ключова компетентність, професійна компетентність.

Определено суть компетентностного подхода в подготовке будущих менеджеров туризма. Исследовано необходимость приобретения человеком ключевых компетентностей. Рассмотрено трактование понятия ключевой компетентности педагогами и психологами. Раскрыто взаимосвязь между компетентностным и культурологическим подходами в подготовке будущих специалистов. Проанализировано проблему формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Определено концепцию структурирования профессиональной компетентности.

Ключевые слова: компетентностный подход, культурологический подход, ключевая компетентность, профессиональная компетентность.

The essence of the competence approach in the training of the future managers of tourism is determined. The necessity of acquirement of key competences by a person is studied. The interpretation of the concept

“key competence” by the pedagogues and psychologists is considered. The combination of key competences is applied forming the life experience for proving successful vital activity. The correlation between the competence approach and the culturological approach of the future specialists’ training is found out. The objective of the culturological approach lies in the formation of the knowledge as life convictions and on its basis the personality transformation towards one’s attitude to the world and oneself. The objective of the competence approach lies in the activity experience formation on the basis of the knowledge, abilities and skills acquired. The given correlation is reasonably realized on the basis of the principle of logical complementarity. The problem of formation of the professional competence of the future specialists is analyzed. The conception of professional competence structuring is determined. Hence the components of the professional competence are: motivation-axiological, information-perceptual and operation-active. So, the competence approach gives a chance to focus the content of studying on achieving the final results of professional education taking into account peculiarities of training and specificity of professional activity of the specialists of a certain industry or entrepreneurial business.

Key words: *competence approach, culturological approach, key competence, professional competence.*

Сучасне життя вимагає, щоб навчання надавало можливості для формування досвіду розв’язання проблем і нестандартних завдань, досвіду спілкування та взаємодії, емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого світу та себе самого. Збагачення змісту освіти, забезпечення зв’язку з життям, використання особисто важливої для майбутніх фахівців інформації, залучення їх емоційної сфери, організація навчальної діяльності на тільки на рівні відтворення знань, умінь і навичок, а й на творчому рівні мають сприяти формуванню компетентності майбутніх спеціалістів сфери туризму.

Одне із засадничих положень компетентнісного підходу наголошує на необхідності набуття людиною певного комплексу компетентностей, які називаються ключовими (наприклад, участь у демократизації, соціальне взаєморозуміння, дотримання прав людини всупереч нерівним можливостям і справедливості тощо), або життєви-

ми, що дозволить особистості реалізуватися в багатьох соціальних сферах, сприяти поліпшенню якості суспільства та досягти особистого успіху [9].

Упродовж останнього десятиліття поняття ключової компетентності активно застосовували педагоги й психологи в науковій дискусії, намагаючись узгодити її трактування.

О. Пометун з цього приводу пояснювала, що якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе компетентною (здатною до ефективного функціонування), є достатньо широкою, то йдеться про так звані ключові компетентності; якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у межах певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність [6].

На думку психолога Л. Лепіхової, ключова компетентність – це поєднання свідомо та цілеспрямовано набутих знань, достатніх для розуміння закономірностей розвитку певного суспільства й свого місця в ньому з

власним життєвим досвідом та вмінням доречного його застосування для забезпечення успішної життєдіяльності. Життєва компетентність – широке поняття, що включає компетентність у різних сферах людської діяльності [3].

Проаналізувавши сучасні визначення поняття «ключова компетентність», розуміємо, що це знання способу досягнення мети найефективнішим чином, здатність приймати власні рішення й прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; правильне розуміння бажань, очікувань і вимог інших людей, повага людських прав та обов'язків, осмислення свого призначення, життєвих цілей, смислу життя й організації життєвого шляху.

Упродовж структурно-компонентного аналізу компетентнісного підходу та ключових компетентностей змісту освіти ми звернули увагу на спільність принципово важливих компонентів цієї концепції та культурологічного підходу, зокрема таких, як: ставлення до діяльності з боку її впливу на розвиток людини й суспільства, знання, цінності, регулятиви тощо. А дослідниця С. Писарева, узагальнюючи напрацювання дисертантів щодо визначення поняття «компетентність», дійшла висновку, що продуктивним є визначення компетентності як «здатності особистості здійснювати складні культуросообразні види дій»[5, с. 34].

Відтак, за логікою дослідження, необхідно визначити, як узгоджуються між собою культурологічний та компетентнісний підходи. Уважаємо, що це узгодження доцільно здійснити на основі принципу логічної доповнюваності.

Мета статті – визначити взаємозв'язок між компетентнісним та культурологічним підходами у підготовці майбутніх спеціалістів та дослідити важливість набуття ними ключових компетентностей із подальшим формуванням їх професійної компетентності.

Культурологічний підхід впритул наближається до компетентнісного в

межах тих компетентностей, що ґрунтуються на засвоєнні й використанні інформації про ідеальні властивості та призначення оточуючих предметів та явищ (у культурологічному підході – це *культура пізнання та відображення світу*), опануванні способами взаємодії з ними (у культурологічному підході – це *культура соціальної організації й регуляції*) і виражається в емоціях, волі, рішучості, цільовизначенні, ідеалотворчості, (у культурологічному підході – це *кумулятивно-трансляційна культура*). Метою культурологічного підходу є формування знань як переконань і на цій основі перетворення особистості в її ставленні до світу й себе. Мета компетентнісного підходу полягає у формуванні досвіду діяльності на основі отриманих знань, умінь, навичок.

Відтак ідеї компетентнісного підходу й креативного навчання як складової культурологічного підходу пов'язані з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, що передбачає індивідуально-орієнтовану роботу педагога, спрямовану на розвиток особистості в діяльності.

Таким чином, культурологічний підхід асимілюється з компетентнісним і є його частковим виявом, зокрема в культурологічному компоненті.

Узагальнюючи матеріали зарубіжних досліджень, було окреслено особливості ключових компетентностей: вони є синтетичними, оскільки поєднують в собі знання, уміння та ставлення; не пов'язані з конкретним предметом, а з декількома або всіма одночасно; складаються з простіших дій, операцій, які є показниками їх розвиненості. Ключові компетентності є надпредметними, або міжпредметними [7, с. 22].

За результатами емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості різних регіонів України було визначено три основних галузі компетентностей, що складають сутність ключових компетентностей: *соціальні*, пов'язані з життям найближчого ото-

чення, суспільства, соціальної діяльності; *мотиваційні*, що ґрунтуються на внутрішній мотивації, інтересі, індивідуальному виборі особистості; *функціональні*, що відповідають за знання, вміння оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом [4, с. 64].

Такі особливості ключових компетентностей вимагають специфічних умов їх формування з урахуванням особливостей життєдіяльності особистості. В Україні та інших країнах упродовж десятиліття активно здійснювалися пошуки таких умов і вже склалася певна практика застосування компетентнісного підходу в професійній освіті щодо підготовки фахівців для різних галузей господарства. Її теоретичне обґрунтування та експериментальне впровадження представлено в низці педагогічних досліджень.

Так, особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів розкрито в працях В.Баркасі, О.Бігич, З.Залібовської-Ільницької, М. Елькіна, Л.Карпової, А.Маслюк, Л.Петухової, Є.Проворової, О. Смирнової, О. Шестопалюк та ін.; фахівців економічної галузі – у дослідженнях О.Бабаян, Л.Волкової, М.Вачевського, Л.Дибкової, Н. Замкової, Є. Іванченко, Г. Копіл, К. Масленнікова; майбутніх працівників підприємств туристської індустрії – в дисертаціях Р.Брик, М. Галицької, Г. Зайчук, С.Александрової, Н.Хмілярчук та ін.; медичної галузі та охорони здоров'я у працях Т.Ткаченка, І. Радзівської та ін.; працівників засобів масової інформації та інших.

На підставі аналізу вище зазначених досліджень дійшли висновку, що науковці особливу увагу приділяли розкриттю структури фахової компетентності, доведенню ефективності педагогічних умов її формування та визначенню критеріїв її діагностування.

Так, В.Баркасі (2004), розуміючи під професійною компетентністю вчителя інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та

персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається, довела ефективність таких умов її формування, як: орієнтація майбутнього вчителя на самооцінку професійної компетентності; впровадження модульно-рейтингової системи навчання в педагогічному ВЗО; використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Дослідниця зазначала, що специфіка компетентності вчителя іноземних мов полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції, яка входить до складу когнітивно-технологічного компонента. Засобами реалізації зазначених умов виступили спецкурс "Основи формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов", проект "Вчитель світу XXI століття", інтерактивні та кооперативні форми роботи, педагогічна практика у школі, відеоспостереження, міжнародний студентський клуб. Комплексна організація підготовки студентів передбачала поєднання навчально-пізнавальної, практичної і самостійної діяльності студентів з урахуванням динаміки розвитку професійної компетентності на етапах її формування. Для діагностування рівнів її сформованості було визначено критерії: 1) *процесуально-змістовий* із показниками: знання (методологічні, загальнотеоретичні, спеціальні), вміння, навички; оволодіння основами педагогічних технологій; використання прийомів педагогічного менеджменту; 2) *суспільно-громадянський* із показниками: громадянська відповідальність; розуміння значущості педагогічної діяльності; суспільна активність; 3) *культурологічний* із показниками: усвідомлення себе носієм національних цінностей; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй; планетарне мислення; 4) *регулятивно-оцінний* із показниками: мотивація досягнення компетентності; рівень

професійної самосвідомості; емоційна гнучкість; 5) *професійно-особистісний* із показниками: гуманістичність; мобільність; комунікативність [1].

І. Чемерис (2008), досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх журналістів, серед основних умов ефективної організації процесу підготовки фахівців назвала встановлення міждисциплінарних зв'язків та інтеграцію змісту фахових дисциплін, моделювання штучного професійного середовища. За висновком науковця, професійна компетентність репрезентує систему теоретичної і практичної готовності особистості до ефективної самореалізації у професії, вона вміщує знання, уявлення, навички, мотиви, цінності, реалізовані у життєвих та професійних контекстах, передбачає наявність досвіду діяльності. Дослідницею було визначено чотири показники розвитку професійної компетентності: контактний, мотиваційний, інформаційний, інтерпретаційний та три їхні рівні – високий, середній, низький. Організація навчально-пізнавальної роботи студентів здійснювалася упродовж трьох етапів: діагностико-підготовчого, змістовно-процесуального та контрольно-коригувального, упродовж яких велике значення надавалося виконанню завдань творчого характеру: ситуативно-ігровим, авторсько-імітаційним та з елементами художнього, музичного, театрального мистецтва („сприймання“, „реклама“, інтерв'ю, репортаж, конференція, прес-конференція, круглі столи, дебати, ток-шоу, „редакція“ тощо) [8].

Предметом дослідження Г. Копил (2007) була професійна компетентність майбутніх фахівців з міжнародної економіки. Заслуговує на увагу представлена в роботі концепція структурування професійної компетентності, до компонентів якої дослідниця віднесла *мотиваційно-ціннісний* (наявність інтересу до поглибленого вивчення фахових дисциплін; усвідомлення значущості компетенцій,

безпосередньо пов'язаних з міжнародною економічною діяльністю, прагнення до набуття конкурентоспроможних компетенцій, умінь і навичок; прагнення до особистісного самовизначення та самореалізації в професійному середовищі; об'єктивність і самокритичність в оцінці досягнутого рівня розвитку власної професійної компетентності;), *інформаційно-перцептивний* (здатність до компетентного сприйняття та аналізу професійно важливої інформації, яка надходить усіма каналами; адекватність творчого реагування на професійно важливі аспекти у змісті досліджуваного матеріалу; збільшення швидкості понятійної та мовної реакції на професійно важливі аспекти, що виявляються у вербальній і невербальній активності комунікантів; здатність/уміння вивчати та збагачувати за досліджуванним матеріалом знання підприємницької та корпоративної культури ділового середовища країни, мова якої вивчається; бажання та спроможність фахівців не лише до кращого порозуміння з діловими партнерами, а й до запозичення кращих зразків підприємницької культури у вітчизняній економіці) та *операційно-дієвий* (уміння застосовувати набуті професійно важливі знання у професійній діяльності з оптимальною користю; уміння застосовувати пріоритетні компетенції, властиві галузі міжнародної економіки; уміння компетентно спілкуватись з іноземними діловими партнерами, а саме: уміння розуміти позицію співрозмовника, уявляти себе на його місці, розмовляти з ним за його правилами зі своєю метою; критично оцінювати свою мовленнєву та ділову поведінку на доречність і доцільність, відповідно до ситуації спілкування; уміння налагодити довірливий контакт із співрозмовником, створити атмосферу діловитості, порозуміння, компетентно та переконливо досягати поставленої мети; уміння передбачати конфліктні ситуації на інтеркультурологічному підґрунті та запобігати їм)[2, с. 21-22].

Системоутворювальним чинником зазначеної структури професійної компетентності було визначено інтеркультурологічну компетенцію, що, за переконанням Г.Копил, забезпечує належний рівень конкурентоспроможності фахівців. Інтеркультурологічна компетенція передбачає усвідомлення мотивів професійної діяльності та визначення пріоритету інтеркультурологічних знань, умінь для професійного розвитку й самовдосконалення, інтегрує в собі знання, вміння і навички фахівця у галузі міжнародної економіки, які дозволяють швидко та ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах міжкультурного діалогу, здатність розпізнавати та інтерпретувати інтеркультурологічні аспекти та творчо реагувати на них, умінь застосовувати інтеркультурологічні знання у міжкультурному діловому спілкуванні [2, с. 5].

Для діагностування елементарного, достатнього та творчого рівнів сформованості інтеркультурологічної компетенції було визначено показники мотиваційного, когнітивного та ді-

яльнісного критеріїв. У результаті діагностичних зрізів було доведено, що ефективними умовами формування інтеркультурологічної компетенції є мотиваційне забезпечення навчального процесу, впровадження комунікативного підходу; застосування прийомів рефлексивної діяльності студентів [2].

Отже, компетентнісний підхід надає можливість зорієнтувати зміст навчання на досягнення кінцевих результатів професійної освіти з урахуванням особливостей підготовки і специфіки професійної діяльності фахівців певної галузі виробництва чи підприємницької діяльності. Особливостями його застосування у вищій професійній освіті є: з'ясування структурних компонентів загальної, ключової чи предметної компетентності; визначення умов (змістових та процесуальних), що ефективно впливають на формування зазначених компонентів; добір адекватних засобів (методів, критеріїв та показників) діагностування їх сформованості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Баркасі Вікторія Володимирівна. — Одеса, 2004. — 20 с.
2. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Копил Галина Олексіївна. — Житомир, 2007. — 20 с.
3. Леніхова Л.А. Соціально-психологічна компетентність як передумова успішної самореалізації особистості // Наукові студії із соціальної та політичної психології : Збірник статей. — К., Міленіум, 2002. — Вип. 6(9). — С. 57-71.
4. Овчарук О.В. Результати педагогічних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С. 59-65. — (Бібліотека з освітньої політики).

5. Писарева С.А. Разработка понятия «компетентность» в диссертационных исследованиях по педагогике // Академические чтения. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. - Вып. 3: Теория и практика модернизации отечественного образования. - С. 29-34.
6. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://visnyk.iatp.org.ua>.
7. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–24. – (Бібліотека з освітньої політики).
8. Чемерис І.М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Чемерис Інна Михайлівна. – К., 2009. – 20 с.
9. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>

ЩЕРБЯК Ю.А.,
доктор педагогічних
наук, професор, кафедра
документознавства,
інформаційної діяльності та
українознавства,
Тернопільський національний
економічний університет,
м. Тернопіль

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано організацію самостійної навчальної роботи майбутніх економістів у вищих навчальних закладах. З'ясовано, що самостійна навчальна діяльність сприяє розвитку мислення, творчому підходу до питань, що вирішуються, самостійному пошуку і запам'ятовуванню інформації, самоорганізації й самоконтролю, що значно підвищує ефективність навчання майбутніх економістів. Розкрито дидактичні умови самостійної роботи студентів та її роль у підготовці майбутніх економістів у Тернопільському національному економічному університеті, показано окремі результати дослідження лабораторії моніторингу якості освітньої діяльності.

Ключові слова: дидактичні умови, підготовка майбутніх економістів, самостійна робота студентів, моніторинг, анкетування.

В статье проанализированы организацию самостоятельной учебной работы студентов в высшей экономической школе. Выяснено, что самостоятельная учебная деятельность способствует развитию мышления, творческому подходу к вопросам, которые решаются, самостоятельному поиске и запоминанию информации, самоорганизации и самоконтроля, что значительно повышает эффективность обучения будущих экономистов. Раскрыты дидактические условия самостоятельной работы студентов и ее роль в подготовке будущих экономистов в Тернопольском национальном экономическом университете,

в частности показано отдельные результаты исследования лаборатории мониторинга качества образовательной деятельности.

Ключевые слова: дидактические условия, подготовка будущих экономистов, самостоятельная работа студентов, мониторинг, анкетирование.

The self-organization of training students in Higher Economic Educational Establishments is analyzed in this article. It is shown that self-learning activity is a specific organizational form of the educational process that covers both extracurricular and classroom activity: it promotes thinking and creative approaches to the addressed issues, self-searching and storing information, and self-control, which greatly improves the efficiency of economists training. The success of self-independent work of future economists is provided when these conditions of teaching are realized: ensuring the development of students' skills of self-independent work, the use of didactic and cognitive tasks for self-independent work of future economists, development of positive motivation of students to self-independent work, developing an appropriate methodology to ensure students' self-independent work, implementation of control of self-independent work. Self-study student has an important place in training, so in turn, educational technology should be close to the actual analysis of students' abilities and professional work in the future. Problem statement should match student learning opportunities and levels of requirements provided for educational and professional characteristics of professional economic profile. Attention is focused on the training of highly qualified specialists, competitive job market. Competent, responsible and efficient work in their field of activity is impossible without increasing the role of self-independent work aimed at promoting their professional growth and education of their creative activity. Solved didactic conditions of students' independent work and its role in training of future economists in Ternopil National Economic University, some results of laboratory monitoring of quality of educational activities are shown in the paper.

Key words: teaching conditions, training of future economists, independent study students, monitoring, questioning.

Постановка проблеми. Україна, вступивши до третього тисячоліття як незалежна держава, розбудовує національну систему освіти з урахуванням світових і європейських традицій, у відповідності з соціально-економічними, технологічними і соціокультурними змінами в країні. Виявлення і наукове

осмислення конструктивних ідей та підходів до її розвитку, які формуються в різних країнах, допоможе модернізувати усю систему національної вищої освіти. Ефективними шляхами підготовки майбутнього спеціаліста відповідно до вимог Болонського процесу є формування у студентів усвідомленої потреби в постійному професійному

самовдосконаленні, розвитку творчого потенціалу та професійного мислення, створенню умов для самостійного здобуття знань, умінь та навичок їх застосування на практиці. Цьому значною мірою сприяє ефективна самостійна робота, яка дає змогу студентам закріплювати здобуті знання та застосувати їх на практиці.

Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачено, що самостійна робота студентів повинна становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни, що знайшло своє вираження в навчальних планах [6]. Таке збільшення кількості годин на самостійну роботу відповідно вимагає нового підходу до управління нею, тобто до її організації, методичного забезпечення, контролю тощо.

Виходячи з положень вищої освіти можна стверджувати, що самостійна робота інтегрує в одне ціле навчальну, наукову, практичну роботу студента. Тому завдання вищої школи – навчити студента володіти широким колом самостійної роботи, оскільки вони забезпечать можливість фахівцям протягом життя поповнювати, поглиблювати професійні знання і вміння. Окрім цього, оволодіння навичками самостійної роботи активізує пізнавальну діяльність майбутнього спеціаліста, полегшує пошук науково-методичної інформації, робить більш усвідомленим процес засвоєння навчального матеріалу. Все це позитивно впливає на формування творчої особистості майбутнього економіста, на прагнення до саморозвитку, самонавчання.

Для забезпечення можливості успішного рішення цієї педагогічної проблеми необхідний детальний теоретичний аналіз та глибоке осмислення сутності та організації самостійної роботи студентів в умовах вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації самостійної роботи студентів розглядають у

своїх роботах А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Козаков, І. Лернер, О. Мороз, П. Підкасистий, Н. Сагіна, П. Сікорський, М. Скаткін та інші.

Питання керівництва та планування самостійної роботи досліджували С. Архіпова, В. Буряк, В. Вертегел, Б. Єсіпов, Л. Жарова, Л. Журавська, А. Іванівська, Н. Калашник, Г. Майборода та ін.

Дидактичні та організаційно-педагогічні умови ефективної організації самостійної роботи вивчали Я. Гулецька, А. Котова, С. Кустовський, Т. Лобода, А. Філіпенко, С. Шаров, Н. Шевчук, І. Шимко та ін.

Проте необхідно визначити, що в цілому організація самостійної роботи студентів економічного вузу як важливого чинника їх професійної підготовки в умовах інтеграції вищої освіти в європейське освітнє середовище недостатньо висвітлені в педагогічній теорії та практиці.

Постановка завдання. Основною метою статті є аналіз організації самостійної роботи студентів у вищому економічному закладі та її важливої ролі в системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах самостійність стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого спеціаліста. Щоб бути сьогодні висококваліфікованим фахівцем, потрібно вчитися безперервно та постійно оновлювати набуті знання, оскільки нині потрібні фахівці, які не лише володіють професійними знаннями, вміннями та навичками, а й є всебічно розвинутою особистістю, здатною активно та постійно оволодівати новими знаннями, оперативно приймати нестандартні рішення, діяти самостійно, творчо.

Згідно з Положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» визначено, що самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять; зміст самостійної роботи студента над конкретною дис-

ципліною визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача; самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручник, навчальні та методичні посібники, конспект лекцій викладача, практикум тощо; методичні матеріали для самостійної роботи студентів повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента над засвоєнням навчального матеріалу з конкретної дисципліни і може виконуватися в бібліотеці вищого навчального закладу, навчальних та комп'ютерних кабінетах, а також у домашніх умовах [11].

Зважаючи на вимоги успішної самостійної роботи та сучасне студентство, а також на недосконалу практичну організацію самоосвіти, дослідник І.М. Друзь констатує існування деяких протиріч: між прагненням високого рівня самостійності студента в навчальній діяльності та її фактичною нерозвиненістю; між практичною значущістю самоосвіти для майбутнього фахівця та недостатньо розробленою теорією та практикою її організації; між вимогами кредитно-модульної системи та рівнем розвитку здібностей студентів до самореалізації, усвідомленням необхідності самоосвіти та якістю навчально-методичного забезпечення вищих навчальних закладів; між вимогами та завданнями, які ставляться перед викладачами навчальних закладів та відсутністю відповідної мотивації тощо [5, с. 129]. Безперечно, тільки вирішення існуючих проблем та врахування досвіду впровадження і організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах дозволить зробити самостійну роботу невід'ємною складовою навчального процесу.

Сучасні дослідники по-різному трактують поняття та сутність самостійної роботи. Більшість учених під самостійною роботою студентів розуміє роботу, яка виконується без прямої

участі педагога на аудиторних і позааудиторних заняттях. С. Гончаренко характеризує самостійну роботу студентів як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, що проводиться індивідуально чи за групами протягом аудиторних занять або вдома за завданням, методичними вказівками педагога, але без його безпосередньої участі [2, с. 87-89]. В. Козаков стверджує, що самостійна робота студентів – це специфічний вид діяльності навчання, основною метою якого є формування самостійності суб'єкта, який навчається, а формування знань, умінь і навичок здійснюється безпосередньо через зміст і методи всіх видів навчальних занять, як аудиторних, так і поза аудиторних [7, с. 177]. В. Петрук вважає [10], що "самостійна робота – це навчання, яке визначає здатність студентів усвідомлено для себе ставити завдання, цілі, планувати власну діяльність, здійснювати її".

На нашу думку, самостійну роботу слід визначити як особливу форму навчальної діяльності, спрямовану на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять та виконується за завданням і під методичним керівництвом викладача, але без його особистої участі. Самостійна робота необхідна не лише для оволодіння змістом певної дисципліни, але й для формування здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення й вихід із проблемних ситуацій тощо. Вона дозволяє опанувати навички навчальної, наукової й професійної діяльності, сприяє поглибленню й розширенню знань, пробудженню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей.

Проте вищевказані задачі можна вирішити тільки за рахунок дотримання комплексу дидактичних умов, оскільки відсутність методично спланованої

організації самостійної роботи може призвести до таких негативних наслідків, як фізичне та інтелектуальне перевантаження студентів, зниження в них пізнавального інтересу, навчальної мотивації, якості навчання в цілому.

В педагогіці вищої школи існують різні підходи до формування **дидактичних умов організації самостійної роботи студентів**. Розглянемо деякі з них. Предметом дисертаційного дослідження С. Кустовського є дидактичні умови ефективної організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів-економістів з використанням новітніх педагогічних технологій. Як дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності у дослідженні розглядаються: новітні інформаційні педагогічні технології, кейс-методика, проблемне навчання, технологія навчання в малих групах на основі інтегрованого підходу до здобуття знань і формування вмінь та навичок самостійного навчання майбутніх економістів [9, с. 14].

Сучасна дослідниця цієї проблеми А. Котова для ефективної організації самостійної роботи рекомендує дотримуватися таких принципів [8, с. 112-113]: активність студентів; індивідуалізація навчання; доступність матеріалу, що вивчається; чіткість та визначеність завдань; наочність; систематичність та послідовність у формуванні навичок самостійної роботи; свідомість та самостійність навчання; зв'язок із життям; наявність єдиних вимог щодо керування.

І. Шимко вважає, що успіх організації самостійної роботи залежить: від підготовки викладачів вищих навчальних закладів; підготовки студентів; організації самостійної роботи як системи, що характеризується тривалістю процесу; контролю за результатами діяльності студентів; взаємодії викладача та студента, спрямованої на перетворення студента із об'єкта в суб'єкт навчального процесу у вищому навчальному закладі [12, с. 15].

На підставі вищесказаного, можемо

узагальнити наступні дидактичні умови організації самостійної роботи майбутніх економістів у кредитно-модульній системі підготовки фахівців: забезпечення розвитку в студентів умінь самостійної роботи; використання системи дидактико-пізнавальних завдань для самостійної роботи майбутніх економістів; розвиток позитивної мотивації студентів на самостійну роботу; розробка відповідного методичного забезпечення самостійної роботи студентів; реалізація системи контролю самостійної роботи студентів. Таким чином, в умовах сучасної освітньої системи навчання основним завданням викладача стає не просто передача готових знань і фактів, а також організація активної самостійної роботи студентів.

У вищій школі самостійну роботу можна будувати у двох основних напрямках: по-перше, інтенсифікація самостійної роботи в процесі аудиторних занять: під час читання лекцій, проведення семінарських і практичних занять, виконання модульних контрольних робіт, проведення консультацій тощо. Реалізація цього напрямку вимагає від викладача розроблення нових методик і форм організації аудиторних занять, які забезпечуватимуть формування високого рівня самостійності студентів і поліпшення якості підготовки; по-друге, самостійна робота в позааудиторний час – це підготовка і написання рефератів, доповідей, тез та інших письмових робіт; виконання курсових, дипломних та магістерських робіт; підготовка до семінарських і практичних занять, участь у студентських науково-теоретичних конференціях, олімпіадах, конкурсах; робота над навчальними проектами тощо [1, с. 57-59]. Звичайно, форми самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни для студентів є різні та визначаються робочою навчальною програмою залежно від мети, завдань і змісту навчальної дисципліни, специфікою спеціальності. Проте типовими є опрацювання матеріалу лекцій; вивчення окремих тем або питань; виконання домашніх завдань;

підготовка до семінарських, практичних (лабораторних) занять, до модульних контрольних робіт та інших форм поточного контролю; виконання індивідуальних завдань; написання курсової чи дипломної роботи тощо.

У контексті розгляду практичної частини нашого дослідження заслуговують на увагу результати анкетного опитування студентів третього курсу, яке провела лабораторія моніторингу якості освітньої діяльності Тернопільського національного економічного університету (далі – ТНЕУ). Третьюкурсників (загальна кількість 350 респондентів) запросили відповісти на запитання анкети, яка враховувала аналіз двох складових: виявлення ставлення студентів до самостійної роботи та визначення рівня організації самостійної роботи. У процесі аналізу лабораторією було визначено як загальні тенденції окреслених аспектів дослідження в ТНЕУ, так і найбільш характерні особливості 9 факультетів. Окремі результати дослідження виявилися наступними (середній показник у %).

Найперше, студентів попросили висловити своє ставлення до самостійної роботи. Більша половина з респондентів відмітила позитивне ставлення – 60%, негативну відповідь дали – 23%, байдуже до самостійної роботи ставиться – 17% студентів. На запитання **«Чи хотіли б Ви відвідувати спеціальний курс, що має на меті навчити студентів самостійно працювати»**, відповіді розділилися майже на половину: «ні» – 51%, «так» – 48%, «звичайно, навіть за додаткову оплату» – 1%. На запитання **«Чи завжди Вам зрозумілі завдання до самостійної роботи?»** найбільш великий процент набирає відповідь – «частково зрозумілі» – 71%, «незрозумілі» – 16%, «завжди зрозумілі» – 13%. Окрім цього, третьокурсників попросили назвати труднощі, з якими їм доводилось мати справу під час виконання самостійної роботи: результати виявилися наступними: «незрозумілі вимоги» – 45%, «відсутність фахової літератури» – 35%, «не-

відповідність завдань самостійної роботи тематиці навчального курсу» – 20%. А на запитання **«Чи відображений зміст самостійної роботи у завданнях КППЗ, ректорських контрольних, усному опитуванні на практичних заняттях?»** 50% респондентів відповіли, що «частково», «так» – 44%, заперечили лише – 6% опитаних.

Ефективна самостійна робота студентів неможлива без відповідної дидактико-методичної діяльності **викладача**. Велике значення для організації самостійної роботи має професійний рівень викладача, його самоосвіта, уміння організовувати пошукову діяльність студентів, зважаючи на власний досвід та установки. Від цього залежить якість рекомендованої літератури, актуальність тематики студентських рефератів, вибір видів та змісту завдань чи проблемних питань. Викладач формує стиль роботи студентів, їхні переконання. В. Горбунов зауважує, що в самостійній роботі студентів передусім треба «орієнтувати на акуратність, наукову точність, культуру інтерпретації чужих думок та ідей», на вміння аналізувати та робити висновки з прочитаного матеріалу [3, с. 33].

На думку вже згаданого В. Козакова, у процесі організації самостійної роботи студентів викладач передусім має забезпечити: планування самостійної роботи студентів; саме організацію самостійної роботи студентів, тобто взаємозв'язок компонентів системи діяльності студентів; керування та контроль самостійної роботи студентів з виправленням помилок для досягнення мети роботи; передачу інформації, яка забезпечує прийняття рішень студентом [7, с. 132].

Педагог є головною фігурою в формуванні позитивного ставлення студентів до навчального предмета, забезпеченні їхньої спрямованості на провідні види навчальної діяльності. Саме особистість викладача, його ставлення до своєї справи, рівень майстерності зумовлюють в студентів потребу в знаннях, бажання глибоко та досконало

вивчати фахову дисципліну. З огляду на це перед проведенням самостійної роботи викладач повинен уважно проаналізувати уміння та ставлення кожного студента до самостійної роботи, а потім відповідно до психологічних особливостей студентів вибирати конкретні завдання та визначати час на їх виконання. До того ж необхідно формувати у студентів бажання самостійно здобувати знання, виявляти ініціативу та готовність обговорювати результати своєї роботи та проблеми, які виникли під час реалізації самостійної роботи. Як показують результати проведеного нами дослідження, лише 8% опитаних студентів констатували, що викладачі не надають належну їм увагу у формуванні навичок самостійної роботи, 53% студентів відповіли, що викладачі лише «частково» надають належну увагу, натомість 39% відповіли, що «так, задоволені». На запитання **«Чи враховується викладачами професійна спрямованість студентів під час виконання завдань самостійної роботи?»** результати опитування виявилися наступними: «не завжди» – 52%, «так» – 43%, «ніколи» – 5%.

Важливе місце в організації викладачем самостійної роботи посідає **керівництво та контроль за діями студентів**. Функція контролю має особливе значення, тому що саме вона дає можливість робити висновки щодо ефективності роботи студентів. В рамках анкетного опитування ми також поставили питання **«Чи проводяться консультації викладачами щодо змісту самостійної роботи?»** Результати анкетування підтвердили високі показники керування та контролю самостійної роботи студентів з виправленням помилок для досягнення мети роботи. Відповіді студентів: «так, проводяться згідно з графіком» – 60%, «ні, не проводяться» – 16%, «так, проводяться з відхиленнями від графіку» – 24%. Контроль має здійснюватися послідовно, ретельно, а головне своєчасно. На цьому етапі викладач повинен намагатися заохочувати студентів до

самостійної діяльності, а не примушувати їх. Але необхідно враховувати ще й критерії оцінки самостійності в роботі по кожній дисципліні, інакше не завжди вдасться відокремити формальне виконання самостійної роботи від дійсно творчого включення в діяльність. Викладач також повинен застосовувати в навчальному процесі різноманітні методи та засоби самостійної роботи, поступово ускладнювати завдання та збільшувати ступінь самостійності в роботі, інструктувати та консультувати студентів, привчати їх до самоконтролю, виховувати у студентів активність, самостійність та ініціативність. Важливо навчити студентів оволодівати знаннями, уміннями та навичками, використовувати їх у практичній діяльності та подальшому навчанні, самостійно працювати з новим матеріалом [4, с. 20].

Значну роль в організації самостійної роботи майбутнього фахівця відведено **бібліотеці**, так як в ній зосереджена необхідна для студента інформація. Результати проведеного моніторингового дослідження підтверджують даний факт. На запитання **«Де найдодільніше було б розмістити матеріали для самостійної роботи студентів?»**, ми отримали відповіді: «на сайті бібліотеки ТНЕУ» – 63%, «у навчально-методичному комплексі дисципліни на кафедрах факультету» – 31%, «у спеціальному консультаційному центрі» – 6%; **«Якою мірою студенти забезпечені навчальною літературою для виконання самостійної роботи?»**: «повністю забезпечені, є великий вибір» – 42%, «попит задовільняється не завжди, не вистачає деякої літератури» – 32%, «відсутність необхідної літератури» – 26%; **«Чи задовільняє Вас рівень обслуговування в бібліотеці ТНЕУ?»**: «так» – 79%, «ні» – 21%; **якщо ні, то чому?**: «відсутність необхідної літератури» – 9%, «застарілі бібліотечні фонди» – 9%, «неоперативність обслуговування» – 1%, «непрофесійність бібліотекарів» – 1%, «незручний режим роботи бібліотеки» – 1%.

Інформаційні технології нині в значній мірі змінили й уявлення про роль бібліотеки в навчальному процесі. Це викликано активним використанням телекомунікаційних технологій, впровадженням електронних освітніх ресурсів. Застосування інноваційних комп'ютерних технологій дозволяє не лише більш раціонально організовувати самостійну роботу студентів, але й змінити її форми. Цьому сприяє застосування моделюючих навчальних програм, використання електронних посібників, довідників. Ефективності самостійної роботи сприяє використання глобальних комп'ютерних мереж, зокрема таких, як Інтернет, так як користувач має велику кількість різних послуг.

У зв'язку з цим вважаємо, що самостійна робота студента посідає важливе місце в підготовці фахівців, тому в свою чергу, навчальна технологія має бути близькою до реальної аналітичної і професійної роботи студента в майбутньому, а постановка проблеми повинна відповідати навчальним можливостям студента і рівням вимог, які передбачаються освітньо-професійною характеристикою фахівця економічного профілю.

Результати анкетування студентів та аналіз праць сучасних науковців, які досліджують проблему організації самостійної роботи у вищій школі дозволяють зробити наступні **висновки**:

Науковий аналіз проблеми організації самостійної роботи у вищій економічній школі показав, що вона є актуальною в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених та має сприяти перегляду теоретичних та методичних засад підготовки фахівців у вищих навчальних закладах економічного профілю.

Самостійну роботу слід визначити як особливу форму навчальної діяльності, спрямовану на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навиків, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх ви-

дів навчальних занять та виконується за завданням і під методичним керівництвом викладача, але без його особистої участі. Самостійна навчальна діяльність є специфічною організаційною формою навчально-виховного процесу, яка охоплює як позааудиторну, так і аудиторну діяльність: вона сприяє розвитку мислення, творчому підходу до питань, що вирішуються, самостійному пошуку і запам'ятовуванню інформації, самоорганізації й самоконтролю, що значно підвищує ефективність навчання майбутніх економістів.

Успіх організації самостійної роботи майбутніх економістів забезпечується дотриманням наступних дидактичних умов: забезпечення розвитку в студентів умінь самостійної роботи; використання системи дидактико-пізнавальних завдань для самостійної роботи майбутніх економістів; розвиток позитивної мотивації студентів на самостійну роботу; розробка відповідного методичного забезпечення самостійної роботи студентів; реалізація системи контролю самостійної роботи студентів.

Таким чином, підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, а також здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю неможливе без підвищення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання їх професійного зростання та виховання їхньої творчої активності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань, пов'язаних з досліджуваною проблемою. **Подальшої розробки** вимагають такі питання, як обґрунтування цілісної системи організації навчально-виховного процесу в поєднанні самостійних видів навчання з аудиторним навчанням під керівництвом викладача; організації навчального процесу в напрямі створення педагогічних умов для гарантованого підвищення якості професійної підготовки фахівців на рівні вимог Болонського процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Герман Н.А., Тягунова Н.В. Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання. // Вища школа. – 2010. – №4-5. – С.53-61.
2. Гончаренко С. Методика як наука / Гончаренко С. // Неперервна педагогічна освіта : теорія і практика. – 2001. – Вип. I. – С. 86-95.
3. Горбунов В. М. Учет профиля ВУЗа в организации самостоятельной работы студентов // Самостоятельная работа студентов как приоритетная форма учебного процесса. Вип. 92. Киев, 1992. – С. 29-36.
4. Демченко О. Реалізація основних підходів, методів та форм організації самостійної роботи у сучасній педагогічній практиці / Олена Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 19-21.
5. Друзь І. М. Самостійна робота студентів як важливий чинник професійної підготовки майбутніх фахівців / І. М. Друзь // Пробл. інж.-пед. освіти: зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2011. – Вип. 30-31. – С. 127-133.
6. Закон України “Про вищу освіту” № 2984-Ш, із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.
7. Козаков В. А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие / Козаков В.А. – К. : Вища школа, 1990. – 210 с.
8. Котова А. В. Визначення сутності та принцип організації самостійної роботи з іноземної мови / А. В. Котова // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2011. – № 18. – С. 109-116.
9. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 16 с.
10. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія / В. А. Петрук. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.
11. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців: (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 р. № 48) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу <http://www.minagro.gov.ua/page/?n=5192>.
12. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів ВНЗ : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 04 – теорія і методика професійної освіти / І. М. Шимко. – К., 2002. – 20 с.

ЯКОВЕНКО-ГЛУШЕНКОВА Є.В.,

кандидат педагогічних наук,

доцент,

Київський національний

лінгвістичний університет,

м. Київ

АКТУАЛЬНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ УСНОМОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

На основі результатів емпіричного дослідження висвітлено актуальний стан використання викладачами французької мови лінгвістичних вищих навчальних закладів інтегративних форм, методів, прийомів навчання у процесі формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання (I-II курсах), а також забезпечення оволодіння достатнім рівнем окресленої компетентності змістом наявних навчальних посібників, підручників, навчально-методичних комплексів.

Ключові слова: професійно орієнтована усномовленнєва комунікативна компетентність, майбутні вчителі, французька мова, початковий ступінь навчання.

На основе результатов эмпирического исследования раскрыто актуальное состояние использования преподавателями французского языка лингвистических высших учебных заведений интегративных форм, методов, приёмов обучения в процессе формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетентности в устной речи у будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения (I-II курсах), а также обеспечение овладения необходимым уровнем обозначенной компетентности содержанием существующих учебных пособий, учебников, учебно-методических комплексов.

© ЯКОВЕНКО-ГЛУШЕНКОВА Є.В., 2014

Ключевые слова: профессионально ориентированная коммуникативная компетентность, устная речь, будущие учителя, французский язык, начальная ступень обучения.

The results of empiric researches deal with the actual situation of the use of integrated language teaching methods by professors in linguistic high schools with the aim to train future French language teachers' professional oral speech communicative competence at the first stage of studies (I-II years). They also represent the possibility of actual tutorials, textbooks, manuals to develop the necessary level of future French language teachers' professional oral speech communicative competence.

Key words: professional oriented oral speech communicative competence, future teachers, French language, the first stage of studies.

Однією з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку вищої освіти є професійна спрямованість усіх навчальних дисциплін з точки зору майбутньої фахової діяльності студентів, що знаходить своє відображення в навчальному плані, координації змісту навчальних курсів, комплексі засобів навчання, навчально-методичних матеріалах занять, системі позааудиторної роботи.

На відміну від нелінгвістичних спеціальностей, де отримання студентами «загальної» освіти сконцентовано на перших двох курсах, що призводить до «відстрочки» професійної підготовки фахівців, особливість професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови передбачає кропітку роботу студентів з перших днів навчання вже на першому курсі.

Зважаючи на те, що професійна діяльність учителя іноземної мови реалізується переважним чином через усну форму спілкування, то зростає необхідність формувати саме професійно орієнтовану комунікативну компетентність у майбутніх учителів іноземної мови – мети, досягнення якої забезпечують, насамперед, дисципліни психолого-педагогічного і філологічного циклів. Водночас, коли невинно зростають вимоги до рівня володіння професійною компетентністю вчителями іноземної мови загалом, та французь-

кої мови зокрема, розширюється коло їх компетентностей, однією з сучасних тенденцій вищої школи є зменшення обсягу аудиторних занять дисциплін психолого-педагогічного циклу. Зростає роль дисциплін філологічного циклу, зокрема першої іноземної мови, у формуванні професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх учителів французької мови вже на початковому ступені навчання.

Таким чином, професійний розвиток майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання передбачає одночасне формування у них професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної та основ методичної компетентностей, що згідно з «Типовою програмою з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання)» передбачає застосування таких інтегративних за своїм характером форм і методів навчання на початковому ступені, під час практичного впровадження яких студенти проявляють себе і як студенти, і як майбутні вчителі [2, с. 12-13].

З метою з'ясувати актуальний стан науково-методичного забезпечення процесу формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання (I-II курсх),

Таблиця 1.

Розподіл респондентів за вищими навчальними закладами України

Назва вищого навчального закладу України	Респонденти	
	К-ть осіб	%
Київський національний лінгвістичний університет	18	72
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки	1	4
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича	6	24
ВСЬОГО	25	100

зокрема використання викладачами французької мови лінгвістичних вищих навчальних закладів відповідних інтегративних форм, методів, прийомів навчання, у I семестрі 2013/2014 навчального року ми провели емпіричне дослідження серед викладачів Київського національного лінгвістичного університету, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

До нашого дослідження було залучено 24 респонденти: з Київського національного лінгвістичного університету – 18 осіб (72%); Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки – 1 особа (4%); Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – 6 осіб (24%). Розподіл респондентів за вищими навчальними закладами України відображено у табл. 1.

Науково-педагогічний стаж роботи залучених до емпіричного досліджен-

ня респондентів зі студентами-майбутніми вчителями французької мови становить від 1-го до 50-ти років (табл. 2.).

Науково-педагогічний стаж роботи від 1-го до 3-х років – у 5-ти осіб (20%), від 3-х до 10-ти років – у 9-ти осіб (36%), від 10-ти до 20-ти років – у 6-ти осіб (24%), понад 20 років – у 5-ти осіб (20%).

Експериментальним матеріалом нашого дослідження була анкета, укладена на основі досвіду О.В. Пінської [1] та рекомендацій щодо проведення соціологічних досліджень [3].

Результати анкетування (див. табл. 3.) підтверджують думку щодо значного професійно орієнтувального потенціалу навчальної дисципліни «Французька мова як перша іноземна» на початковому ступені навчання, про що йшлося раніше. Це знаходить своє відображення у відповідній типовій програмі (проконстатовано 125-ма особами, що становить 100 % респон-

Таблиця 2.

Науково-педагогічний стаж роботи респондентів зі студентами-майбутніми вчителями французької мови

Стаж, кількість років	Респонденти	
	К-ть осіб	%
1-3	5	20
3-10	9	36
10-20	6	24
Понад 20	5	20

Таблиця 3.

Результати емпіричного дослідження актуального стану формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання

Запитання	Відповіді					
	Так		Ні		Важко відповісти	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
1. Чи забезпечує, на Вашу думку, зміст чинної типової програми з французької мови формування достатнього рівня професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності (ПОУМКК) у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання (ПСН)?	25	100	-	-	-	-
2. Чи забезпечує, на Вашу думку, зміст чинної робочої програми з французької мови формування достатнього рівня ПОУМКК у майбутніх учителів французької мови на ПСН?	15	60	8	32	2	8
3. Чи забезпечує, на Вашу думку, зміст наявних посібників / підручників формування достатнього рівня ПОУМКК у майбутніх учителів французької мови на ПСН?	3	12	17	68	5	20
4. Чи актуально, на Вашу думку, формувати ПОУМКК у майбутніх учителів французької мови саме на ПСН?	-	-	22	88	3	12
5.1. Чи використовуєте Ви прийоми формування ПОУМКК у майбутніх учителів французької мови на ПСН?	13	52	7	28	5	20
	Аудіювання		Монологічне мовлення		Діалогічне мовлення	
	К-ть згадувань	%	К-ть згадувань	%	К-ть згадувань	%
5.2. Якщо ТАК, то яких видів ПОУМКК?	4	15,38	12	46,16	10	38,46

дентів). Але, на жаль, за твердженням 8-ми осіб (32 %), він не є висвітленим у достатній мірі у чинних робочих програмах з цієї дисципліни, 2 особи (8%) не дали остаточної відповіді на це запитання. Труднощі у відповіді на це і подальші запитання анкети ми можемо пояснити недостатнім педагогічним досвідом молодих викладачів вищих навчальних закладів.

На переконання 17-ти учасників (68 %) емпіричного дослідження, зміст наявних посібників / підручників не забезпечує оволодіння майбутніми вчителями французької мови достатнім рівнем професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності на початковому ступені навчання. Для 5-ти осіб (20%) було важко відповісти на це запитання.

За актуальність формувати професійно орієнтовану усномовленнєву комунікативну компетентність у майбутніх учителів французької мови саме на початковому ступені навчання висловились 22 респонденти (88%), 3 особи (12%) утримались від конкретної відповіді, і жоден не відповів запевнено на це запитання.

Під час емпіричного дослідження ми виявили, що лише 13 респондентів (52%) використовує прийоми формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання.

Аналізуючи види усномовленнєвої діяльності, яким приділяють увагу викладачі під час формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання, ми взяли до уваги, що кожен викладач може приділяти увагу декільком видам усномовленнєвої діяльності, і тому прийняли за 100% загальну кількість відповідей на це запитання, а не кількість респондентів. Результати анкетування довели, що професійно орієнтованому аудіюванню приділяється лише 15,38% часу (для точності обрахунку відсотковий показник зазначено з сотою часткою числа) від усього часу, що витрачається на формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності, монологічному мовленню – 46,16%, діалогічному мовленню – 38,46%.

Таким чином, на основі результатів анкетування (відображення у недостатній мірі професійно орієнтувального потенціалу навчальної дисципліни «Французька мова як перша іноземна» у чинних робочих програмах; зміст наявних посібників / підручників не забезпечує оволодіння майбутніми вчителями французької мови достатнім рівнем професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності на початковому ступе-

ні навчання; використання прийомів формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання не є загальнопоширеним явищем у педагогічній практиці викладачів вищих навчальних закладів) ми можемо констатувати, що актуальний стан науково-методичного забезпечення процесу формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання у вищих навчальних закладах не є задовільним.

Водночас з метою об'єктивно визначити, чи задовольняє зміст наявних посібників / підручників оволодіння достатнім рівнем професійно орієнтованої усномовленнєвої компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання у I семестрі 2013-2014 н. р. ми провели емпіричне дослідження, що передбачало критичний аналіз вітчизняних та автентичних навчальних посібників і підручників, навчально-методичних комплексів, що застосовуються під час підготовки майбутніх учителів французької мови до професійної діяльності на початковому ступені навчання у Горлівському інституті іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Київському національному лінгвістичному університеті, Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки, Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

Під час емпіричного дослідження ми проаналізували 62 вітчизняних та автентичних посібників, підручників, навчально-методичних комплексів.

Під час критичного аналізу навчально-методичної літератури ми звернули увагу на вправах, що забезпечують формування у майбутніх учителів французької мови профе-

сійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності. Ми виявили відсутність серед вітчизняних навчальних посібників, підручників таких, що забезпечують формування компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів французької мови, а зарубіжні навчально-методичні джерела, що використовуються, не є професійно орієнтованими; у вітчизняних і зарубіжних навчально-методичних посібниках, підручниках, комплексах значною мірою переважають вправи, спрямовані на розвиток умінь монологічного мовлення над тими, що забезпечують розвиток умінь діалогічного мовлення; наявні у вітчизняних і зарубіжних навчально-методичних посібниках, підручниках, комплексах вправи з розвитку компетентності в говорінні у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання не є професійно орієнтованими.

Таким чином, на основі висновків критичного аналізу навчально-методичної літератури, що застосовується під час підготовки майбутніх учителів французької мови до професійної діяльності на початковому ступені на-

вчання, ми можемо говорити про брак вправ, спрямованих на формування у них професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності.

Результати проведених нами емпіричних досліджень (анкетування серед викладачів вищих навчальних закладів України і критичного аналізу навчально-методичної літератури) доводять необхідність теоретичного обґрунтування, а також практичного впровадження ефективних форм і методів формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання, що потребує оновлення системи їхнього навчання (змісту, цілей, принципів та інше). А це, в свою чергу, передбачає аналіз лінгвістичних передумов формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання, що виступають водночас вимогами до рівня володіння зазначеною компетентністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Пінська О. В. Про стан навчання професійно-спрямованого писемного мовлення майбутніх вчителів англійської мови / О. В. Пінська // *Проблеми сучасної методики навчання іноземних мов: вісник Київського державного лінгвістичного університету. Дослідження молодих вчених. Серія «Педагогіка та психологія».* (Методика навчання іноземних мов): [від. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – Вип. 1. – К.: КДЛУ, 1998. – С. 101-118.
2. Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання) / [уклад. Валентина Іванівна Мельник, Анатолій Петрович Максименко та ін.]. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 230 с.
3. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара, 1995. – 253 с.

**4.
КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ
ПОТЕНЦІАЛ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:
ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ**

АБАКУМОВА О.О.,
здобувач, кафедра філософії,
факультет соціології і права,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний
інститут»,
м. Київ

ГУМАНІСТИЧНА СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена соціально-філософському аналізу гуманістичної сутності дистанційної освіти як об'єктивного феномена сучасності. Розглядаються особливості дистанційної освіти, які дозволяють розкрити її гуманістичну сутність. Показано, що у процесі дистанційного навчання кожен навчається та розвивається згідно зі своєю індивідуальною сутністю, але по всезагальних алгоритмах, що вони у річищі практик поставання дійсного гуманізму.

Ключові слова: освіта, дистанційна освіта, дійсний гуманізм, гуманізація освіти, інформаційно-комунікаційні технології

Статья посвящена социально-философскому анализу гуманистической сущности дистанционного образования как объективного феномена современности. Рассматриваются особенности дистанционного образования, которые позволяют раскрыть его гуманистическую сущность. Показано, что в процессе дистанционного обучения каждый учится и развивается согласно своей индивидуальной сущности, но по всеобщим алгоритмам, находящимся в русле практик становления истинного гуманизма.

Ключевые слова: образование, дистанционное образование, истинный гуманизм, гуманизация образования, информационно-коммуникационные технологии

The article is dedicated to the socio-philosophical analysis of the humanistic essence of distance education as an objective phenomenon of modernity. The features of distance learning, which can reveal its humanistic essence, are reviewed. It is shown, that in the process

of distance learning everyone learns and develops according to his individual personality, but with general algorithms, that are in line with the practices of becoming a true humanism.

Key words: *education, distance education, true humanism, humanizing of education, Information and Communication Technologies.*

ХХІ століття висуває проблему гуманізації освіти в якості однієї з найактуальніших для розвитку освіти та суспільства в цілому. Це цілком зрозуміло, виходячи з того, що соціум переживає період переходу до нового, – інформаційного, – типу устрою. Бурхливий розвиток комп'ютерних, інформаційних та комунікаційних технологій, впливаючи на всі сфери суспільного життя, змінює уклад життя, світогляд людей, систему суспільних та індивідуальних цінностей, формує нові взаємовідносини між людиною та світом, зумовлює зміну вимог до кожного члена суспільства як особистості та працівника: до рівня його професійної компетентності, технологічної, інформаційної культури. Змінює образ світу і звичні контури буття в ньому. Відомий американський футуролог та публіцист О. Тоффлер у своїй книзі «Шок майбутнього» [6] зазначає, що суспільні зміни відбуваються настільки швидко й так радикально, що шокують людину, дезорієнтують її, вона втрачає розуміння сенсу життя. Цю загрозу людству треба усвідомити і допомогти людині вижити у новій реальності.

З огляду на це, за нових соціокультурних умов освіта, як концентрована форма соціалізації, набуває особливої соціальної значущості – саме вона має забезпечити всебічну підготовку людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі. Головним завданням освіти стає «виробництво» принципово нових громадян: освічених, соціально і духовно зрілих, здатних знайти своє місце і можливості самореалізації у житті, спроможних взяти на себе компетентну відповідальність за нові напрями суспільного поступу [3, 6]. Але

усталені погляди на освіту сьогодні вже не спрацьовують й не дозволяють у повній мірі виконувати покладені на неї завдання. Для ефективної відповіді на історичні виклики, для забезпечення комфортного існування людини у ХХІ ст., освіті необхідна зміна філософських світоглядних настанов, опрацювання нової філософії освіти, спрямованої на людину, її інтереси і потреби. І хоча, питання пріоритетів розвитку освіти за сучасних умов та в більш віддаленій перспективі є далеко не однозначним і викликає нині жваві дискусії, беззаперечним є те, що нова освітня філософія, а відтак й новітні освітнянські практики, мають спиратися на ідеали дійсного гуманізму, поваги до кожної людини, особливостей її соціального та індивідуального буття, внутрішнього світу, життєвих цілей тощо.

У контексті гуманізації дослідницький інтерес автора викликає феномен дистанційної освіти. Адже, сьогодні інформаційні та комунікаційні технології змінюють і саму освіту: під їхнім впливом відбуваються зміни як змістовних компонентів освіти, так й технологій їх реалізації. Відображаючи сучасні тенденції розвитку освіти, протягом останнього десятиріччя дистанційна освіта стала невід'ємним явищем освітньої та інформаційної культури багатьох країн світу. І її вплив на розвиток всіх освітніх систем істотно збільшується по мірі розвитку інформаційних технологій та розповсюдження Інтернету. Осмислення даного феномена і вироблення його адекватного системного образу вимагає широкого спектра рефлексій. Тож, соціально-філософський аналіз гуманістичної сутності дистанційної освіти як освіти ХХІ століття виявляється нам важливим теоретичним

завданням.

Аналіз літературних джерел та наукових праць засвідчує, що питання розвитку дистанційної освіти з кожним роком знаходить все більше відображення у публікаціях і різнопланових наукових дослідженнях (О. Андреев, Л. Бірюкова, А. Бухарова, Т. Вороніна, О. Густир, В. Жулкевська, М. Євдокімов, В. Іванова, В. Кінелев, В. Лібін-Леван, С. Лобачов, М. Монахов, В. Овсянніков, Є. Полат, В. Солдаткін, П. Стефаненко, Г. Татарчук, В. Тихоміров, А. Шабанов, Б. Шуневич та ін.). Віддаючи належне науковим розвідкам попередників, вважаємо, що про повноту наукового охоплення говорити зарано. Більшість досліджень направлені в цілому на задоволення потреб безпосередньої практики впровадження дистанційної освіти. У меншій мірі проводилися наукові розвідки щодо осмислення її теоретико-методологічних засад. Тож, на нашу думку, це питання потребує додаткової уваги.

Метою даної статті є соціально-філософське осмислення гуманістичної сутності дистанційної освіти як об'єктивного феномена сучасності.

Традиційно гуманізм (від лат. *humanus* – людський, людяний) розглядають як світогляд, у центрі якого знаходиться ідея людини як найвищої суспільної цінності, її право на свободу, необмежений розвиток, самореалізацію своїх здібностей і талантів [5, 113]. Реалізація цих ідей в освіті полягає у спрямованості навчальних і виховних практик до людини, у створенні максимально сприятливих умов для оволодіння нею соціально нагромадженим досвідом, для опанування обраної професії, а також для розвитку та прояву творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних, інтелектуальних якостей, які б забезпечували соціальну захищеність і комфортне існування. Саме з цих позицій звернемо увагу на принципові, на наш погляд, аспекти, що більшою мірою стосуються дистанційної освіти.

Відкритість Засадничою ідеєю, що

заклала основи теорії та практики дистанційної освіти, стала ідея «відкритої освіти» [3, 24]. Ідеал відкритого, необмеженого доступу до освіти існував давно, проте лише сучасний розвиток інформаційних та комунікаційних технологій створив підґрунтя для наближення до цього ідеалу. Мова, насамперед, йде про подолання проблеми простору та часу, пов'язаної із традиційною очною освітою (не всі студенти можуть відвідувати заняття у певному місці у призначений час). Сьогодні дистанційні технології дозволяють викладачам і студентам взаємодіяти на відстані, забезпечуючи безпосередню й інтерактивну комунікацію між ними у будь-який час з будь-якої точки планети.

Проте, необхідно розглянути ще один аспект «відкритості» дистанційної освіти. В усі часи освітній процес був пов'язаний із проблемою пошуку необхідної навчальної інформації та передачею її тим, хто навчається. Комп'ютерні технології та Інтернет відкрили вільний доступ до найрізноманітнішої інформації, фактично трансформували освітнє середовище: знання сьогодні мігрують з книжних полиць у бібліотеках та локальних комп'ютерів в навчальних класах до всесвітньої мережі. І в цій глобальній аудиторії вони стають доступними кожному студенту у будь-який час з будь-якої точки планети для забезпечення цілей навчання. Це створює умови для активної пізнавальної діяльності тих, хто навчається, свободи вибору, для внутрішньої творчої діяльності, самовираження та самотворення через знання з метою найбільш повної самореалізації.

Насиченість новими інформаційними технологіями Інформатизація освіти, як найважливіший, у технічному сенсі – визначальний, компонент дистанційної освіти, дозволяє побудувати відкритий навчальний простір, що є потенційно необмеженим щодо обсягу ресурсів, які можуть бути застосовані у освітньому процесі [1, 11]. Практич-

ні наслідки очевидні: доступні, якісні, адекватні освітні та навчальні можливості відкривають шлях для реалізації та здійснення освітнього потенціалу мільйонам людей по всьому світі.

Гнучкість Окремо маємо відзначити ще одну суттєву рису «відкритості» навчання на відстані, а саме його організаційну й адміністративну гнучкість. Розглядаючи навчальну діяльність людини як невід'ємну і природну, – органічну, – складову частину її способу життя у будь-якому віці, дистанційна освіта надає можливість навчатися, обираючи час, місце й темп навчання з урахуванням власних спромог, потреб, здібностей, психофізіологічних особливостей тощо. Від дистанційних слухачів не вимагається завершення жорсткої єдиної навчальної програми протягом певного проміжку часу – студент сам вирішує, скільки курсів він здатен опановувати паралельно, не змінюючи звичного ритму життя чи графіку роботи. Замінюючи колишній імператив «Освіта на все життя» новим – «Освіта через усе життя», вона обумовлює активне ставлення людини до самої себе і до світу.

Модульність Особлива демократичність дистанційної освіти та її унікальний академічний підхід виражаються також у відкритому плануванні навчання. Суть його полягає у тім, що студентам надається можливість самостійно складати індивідуальну навчальну програму, обирати власну освітню траєкторію, яка б найбільш повно відповідала особистісним освітнім та професійним інтересам, потребам, цілям, вимогам.

Паралельність Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, потребує створення таких умов, за яких людина мала б можливість навчатися постійно: вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями. Сьогодні проглядається стійка тенденція збільшення долі студентів, що поєднують навчання із трудовою діяльністю [2, 5]. На переконання автора, дистанційна

освіта органічно вписується у загальну політику забезпечення можливостей безперервної і паралельної освіти, розширюючи коло потенційних студентів: здобути освіту у такий спосіб можуть жителі сільської місцевості чи регіонів, віддалених від вузівських центрів; представники професій, пов'язаних із мобільністю місця роботи; студенти, які хочуть паралельно одержувати освіту різних напрямів; військовослужбовці; керівники різного рівня або бізнесмени, які не мають можливості перервати свою основну роботу, іноземні громадяни тощо. Таким чином, дистанційну освіту можна розглядати як соціальну практику, що відкриває нові перспективи для широкого розповсюдження знань та виступає основою професійної та соціальної мобільності особистості.

Доступність Засадничим принципом побудови будь-якої освітньої діяльності є рівність прав і можливостей у доступі до всіх видів, форм і рівнів освіти: жодна людина не повинна позбавлятися можливості вчитися й самовдосконалюватися. В усьому світі існує соціальна група осіб з особливими освітніми потребами. Мова йде не лише про людей з фізичними вадами. Це й контингент спеціальних установ (наприклад, пенітенціарної системи), пенсіонери, жінки, що виховують маленьких дітей, тощо. Тобто всі ті громадяни, хто за своїми фізичними чи біологічними обмеженнями, життєвими обставинами не можуть навчатися у традиційних освітніх установах. Проте, як і всі інші члени суспільства, ці люди повинні набути знання та навички, необхідні для суспільства, в якому вони живуть. Дистанційна освіта надає таким людям чи не єдину можливість відкритися для нового досвіду, збагатити свій духовний світ і, у перспективі, змінити свій спосіб буття.

Нова роль студента та викладача Особливості організації навчального процесу на відстані полягають у зміщенні пріоритетів з викладання на самостійну роботу студентів. Основним

завданням викладача в дистанційному навчальному процесі стає навчання студента самостійно здобувати й застосовувати отримані знання на практиці, координація його навчальної діяльності, управління самостійною роботою, організація взаємодії між студентами. В контексті дистанційної освіти отримали широке розповсюдження такі активні методи навчання як навчання у співробітництві, креативне навчання, метод проектів і т. п., які, безумовно, стимулюють студента до самостійної наполегливої творчої роботи, спрямовують на розвиток критичного мислення, пошуку знань, що дозволяє підняти освітній процес до рівня активної соціальної співтворчості [1, 10].

Роблячи висновки, зазначимо, що історичний виклик ХХІ ст. на освічену, культурно і морально розвинену людину, здатну знайти своє місце і можливості самореалізації у житті, рухає освіту вперед, змінює її роль, статус,

суспільне навантаження та відповідальність і висуває проблему гуманізації освіти в якості найактуальнішої для розвитку освіти й суспільства в цілому.

Проведений аналіз визначальних особливостей дистанційної освіти засвідчує її гуманістичну сутність у принципово іншому, ніж суціль допріч, підході до людини та її розвитку: людина – складна система; основна мета освіти – забезпечення умов самоздійснення особистості в усіх її сутнісних та унікально-неповторних вимірах; знання – для майбутнього; процес навчання – творення людиною образу світу у самому собі і світу навколо себе шляхом власної активної діяльності в суспільстві. Показово, що у процесі дистанційного навчання кожен навчається та розвивається згідно зі своєю індивідуальною сутністю, але по всезагальних алгоритмах, що вони – в річищі, у векторі практик поставання дійсного гуманізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абакумова О. О. Фундаментальна філософія розвитку дистанційної освіти / О. О. Абакумова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 27, Том VIII (41) : тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2012. – С. 6-14. – Бібліогр.: с. 13-14 (6 назв)
2. Андреев А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин – М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с. – Библиогр.: с. 184 (112 назв.)
3. Андрущенко, В.П. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти 1, 2005. – С.5-17. – Бібліогр.: с. 17 (1 назва)
4. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании [Текст] : Специализированный учебный курс / пер. с англ. / Майкл Г. Мур, Уэйн Макинтош, Линда Блэк и др. – М.: Издательский дом «Обучение-Сервис», 2006. – с. 632. – 500 экз. – Библиогр.: с. 624-627.
5. Соціальна філософія: Короткий Енциклопедичний Словник / Заг. ред.. і укл.: В.П. Андрущенко, М.І. Горлач. – Київ – Харків : ВМП «Рубікон», 1997. – 400 с. – Без бібліогр.
6. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557, [3] с. – Библиогр.: с. 534-557 (359 назв.)

ВОЛОБУЄВА С.В.,

доцент,
кафедра філософії та педагогіки,
Національний транспортний
університет (НТУ),
м. Київ

СУЧАСНА ГУМАНІТАРИСТИКА У З'ЯСУВАННІ ПРОБЛЕМ ДЕВІАНТНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті здійснено системний науковий аналіз явищ девіації в сучасному українському суспільстві; впорядковано термінологічний простір поняття «девіація»; підведено деякі підсумки становлення і еволюції девіантології. Автор висвітлює різновекторні ціннісні орієнтації в умовах масштабованого інформаційного впливу на людину, які призводять до «розхитування» свідомості та деформацій особистісного розвитку, а також подає аргументи на користь радикальної зміни девіантологічних парадигм; проблематизує поняття «девіація»; пропонує розмаїття підходів щодо його вивчення.

Ключові слова: девіація, девіантність суспільства, девіантні процеси, девіантогенні чинники, деформації розвитку, соціальні девіації.

В статье осуществлен системный научный анализ явлений девиации в современном украинском обществе; упорядочено терминологическое пространство понятия «девиации»; подведены некоторые итоги становления и эволюции девиантологии. Автор освещает разновекторные ценностные ориентации в условиях глобального информационного воздействия на человека, которые приводят к «расшатыванию» сознания и деформациям личностного развития, а также подает аргументы в пользу радикального изменения девиантологических парадигм; проблематизирует понятие «девиации»; предлагает разнообразие подходов к его изучению.

Ключевые слова: девиация, девиантность общества, девиантные процессы, девиантогенные факторы, деформации развития, социальные девиации.

The article presents a systematic scientific analysis of the effects of deviation in the Ukrainian society; updated terminology space concept of «deviation»; summarized some results of the formation and evolution deviantology. The author highlights the multi-vector value orientations in terms of scalable information of human exposure that lead to the «loosening» of consciousness and strain development, and also provides arguments for radical change deviantology paradigms, determine the problematic of term «deviation», offers a variety of approaches to its study. The main objective of the proposed publication – socio-philosophical analysis of deviant phenomena in modern Ukraine. The object of research is the identity in terms of social transformation. The author defend the idea, that the task of the present in solving problems of deviance Ukrainian society is the integration of all areas of modern humanities (philosophy, sociology, religion, psychology, psychiatry, pedagogy, law); their community (synergy); establishment of the basis of effective means for the prevention and correction of deviant phenomena. Since the material is controversial nature, the prospects for further study author sees the continuation of systematic philosophical analysis of the phenomena of deviation in modern Ukraine; scientific interpretation of this phenomenon; analysis of real or «imaginary» threats that are associated with it; highlighting the consequences of deviant expressions to the development and formation of the young generation.

Key words: deviation, society deviance, deviant processes, deviation factors, strain development, social deviation.

Актуальність дослідження. Глобалізаційні зміни кінця ХХ – початку ХХІ ст. охоплюють усі сфери буття людини, життєдіяльності суспільства. Вони також впливають на особистісне світовідчуття та світосприйняття, процеси самоідентифікації людини в соціальному, культурному, політичному, релігійному, національному просторі. Сучасна економічна та політична криза, що охопила увесь світ, є лише складовою системної кризи, яка постає зовсім не випадково. Немає сумніву, що основою останньої є криза духовна, причини якої – хибна самооцінка особистості, невдоволеність власним буттям, криза сенсожиттєвих і ціннісних орієнтирів. Нове тисячоліття знаменує собою зміну пріоритетних векторів розвитку соціуму та репре-

зентує поглиблений інтерес західних і вітчизняних вчених до наукового осмислення окремих аспектів феномену девіації.

Про складність і неоднозначність девіантних проявів, які спостерігаються в культурі сьогодення, свідчить відсутність єдиного погляду на їхню природу у середовищі дослідників, експертів, аналітиків. Деякі з них пов'язують динамічні зміни національної свідомості й форм поведінки людини з глобальною експансією західних цінностей («вестернізація», «американізація»). Інша група дослідників звертає увагу на стрімку експансію певних зразків східної культури у західний світ («орієнталізація»). Крім того, відбувається локальне формування й стрімке поширення різноманітних форм субкультур, які суттєво

впливають на мораль, релігію, базові цінності, традиції суспільства, викликаючи серйозну напругу між окремими соціальними групами, а іноді, й породжуючи глибинні механізми суспільних трансформацій. Наслідком соціальних змін і тривалих кризових процесів в економічній, фінансовій, духовній, політичній сферах є значне зростання різноманітних девіацій.

Відтак, сучасна Україна, де зосереджена багатоманітність девіантогенних чинників, може служити полігоном дослідження аномій суспільного розвитку.

Наразі, проблема девіантності завжди розглядалася провідними мислителями невідривно від загальної проблематики людини. В основі більшості девіантологічних теорій лежать філософські пошуки, що сягають вчень Платона, Т. Гоббса, Ж.-Ж. Руссо, Г. Гегеля, К. Маркса. Особливо бурхливим був інтерес до вивчення девіацій серед суспільствознавців ХХ століття. У цей період в Західній Європі і США був створений ряд антропо-біологічних, психологічних і соціально-філософських концепцій (Ч. Ломброзо, У. Шелдон, З. Фрейд, Е. Фромм, П. Сорокін, Т. Парсонс, Н. Смілзер та ін.), які стали фундаментальними, базовими теоріями девіації. Після загального визначення поняття девіантної особистості, яке, до речі, здійснили Е. Дюркгейм та Р. Мертон на початку ХХ сторіччя, науковці традиційно розуміють її як таку, поведінка якої відхиляється від визнаних у суспільстві нормативів і негативно впливає на соціум [2].

Соціальні інститути, вирішуючи задачу аналізу девіантної особистості, послуговуються нині надбаннями спеціальних наук, якими є, зокрема, юриспруденція, психологія, соціологія, релігієзнавство, педагогіка, медицина, психіатрія тощо. Дослідники різновекторно та суперечливо підходять до тлумачення чинників, які провокують девіантні прояви, призводять до деконсолідації соціуму, викликають напруженість у політичній, етнона-

ціональній, релігійній сферах життєдіяльності суспільства. Разом з тим, нині є нагальна потреба у розробці комплексної філософської концепції вивчення девіантогенних чинників, завдяки якій ми зможемо реально осмислити найбільш суттєві прояви девіації та еволюцію особистості у контексті розвитку всього спектра суспільних відносин. Віднайти методологічні й аксіологічні підстави до формування нової палітри духовності, творення нових світоглядних засад – невідкладне завдання сучасної гуманітаристики.

Мета пропонованої публікації – філософське обґрунтування соціальних детермінант девіантної поведінки сучасної особистості у контексті нових суспільних реалій.

Мета наукового дослідження обумовила вирішення наступних завдань: розглянути еволюцію поглядів на проблему соціальних відхилень та окреслити основні напрямки дослідження девіантності як суспільного феномена в соціально-філософському контексті; висвітлити специфіку соціальних детермінант девіантної поведінки; здійснити аналіз різновекторних ціннісних орієнтацій в суспільстві, які призводять до «розхитування» свідомості людини та деформацій особистісного розвитку.

Щодо висвітлення основної проблеми. Очевидно слід розпочати з того, що девіація як фактор соціального буття є предметом саме суспільно-гуманітарного пізнання. Проблема девіантної поведінки та її корекції завжди була важливою у педагогіці, психології, кримінології, але останнім часом вона набуває масового характеру, широкого соціального звучання. Аналіз наукової літератури виявив, що наявна велика кількість джерел з вищезазначеної проблематики не забезпечує її комплексного бачення. Сучасні вітчизняні та зарубіжні автори переважно розглядають окремі прояви девіантності. Принагідно зауважимо, що негативною рисою багатьох наукових публікацій останнього часу стало

надмірне захоплення авторами подачею інтелектуально недопрацьованої інформації, а іноді, репродукуванням одних і тих самих фактів. Вочевидь, немає єдиної точки зору щодо визначення поняття девіантної поведінки, а також її причин та наслідків. Стисло про це.

До певного часу найпоширенішою у девіантології була конструкція «девіантна поведінка» (*deviant behavior*). Девіантна (тобто із відхиленням – від лат. *deviatio* – відхилення) поведінка завжди була пов'язана з певною невідповідністю людських вчинків, дій, видів діяльності, поширених у суспільстві або його групах, домінуючим цінностям, правилам (нормам) і стереотипам поведінки, очікуванням, установкам тощо. Це може бути не лише порушенням формальних (правових) або неформальних (мораль, звичаї, традиції, релігія) норм, а й девіантний спосіб життя, девіантний стиль поведінки, котрий не відповідає канонам, прийнятим у конкретному суспільстві, середовищі, групі.

Безперечно, **девіантна або ж відхильна поведінка** – це та поведінка індивіда чи групи людей, яка ігнорує загальноприйняті конструкти (підвалини) моралі, релігії, права тощо. У період різких переломів у суспільстві часто порушується баланс буття і свідомості, спотворюються духовні й культурні орієнтири, релігійні, нормативно-правові цінності. Відбувається розрив між прагненням до швидкого зростання матеріального добробуту і відсутністю важелів суспільної регуляції. Звернімо увагу й на те, що однією з передумов соціальної девіантності є відсутність у людини можливостей самореалізуватися, самоактуалізуватися. Неспроможність індивіда віднайти сенс свого буття іноді стає передумовою його маргіналізації. Ця проблема гостро звучить у працях В. Андрущенка, А. Бичко, М. Дмитрієвої, М. Михальченка, М. Мокляка, Е. Гансової, Л. Сохань, І. Надольного, В. Муляра, М. Чурсова та ін. Ще донедавна

деякі науковці (А. Бандура, Дж. Роучек, М. Сушинський, І. Пасько, Г. Радова) відстоювали позицію суспільного обґрунтування явища девіації, а тому свої наукові розвідки спрямовували на висвітлення кризових, «транзитних» періодів у суспільстві, які, власне, провокують соціальні, релігійні та політичні негаразди, а тому призводять до відчуження, маргіналізації окремих верств населення у якості причин девіантогенних проявів. Останнім часом з'являється все більше публікацій (К. Меннінгер, Д. Ейбрахамсен, Ш. Глюк, Г. Годдард, Е. Фачс, К. Хіате та ін.), автори яких намагаються довести, що девіантна поведінка – це, перш за все, приклад клінічної патології, в основі якої – деформація, аномалія розвитку, що невинно призводить до руйнації людської особистості, а тому відповідною проблемою мають опікуватися експерти в медицині, психології, психіатрії.

У соціально-філософських працях М. Фуко, В. Андрущенка, М. Михальченка аналіз девіантних процесів здійснюється шляхом комплексного залучення потужних соціальних регуляторів. На думку відомих дослідників сучасності (Г. Горак, В. Табачковський, І. Пасько, В. Ковалець, І. Козловський) у профілактиці й корекції девіантних проявів важлива роль громадянського суспільства, релігії, котрі мають істотний вплив на свідомість та поведінку особистості. Так, С.А. Беличева [1] серед різних форм соціальної дезадаптації і асоціальної поведінки виділяє криміногенні прояви. В.Д. Менделевич [4] відзначає існування клінічних форм девіантної поведінки, до яких можна віднести агресію і аутоагресію; алкоголізацію; наркотизацію; аномалії сексуальної поведінки; надцінні психологічні та релігійні захоплення (від релігійного фанатизму – до різновидів маній); характерологічні і патохарактерологічні реакції (емансипації, різноманітні групування, опозиції та ін); аморальні (неестетична поведінка, комунікативні девіації). Н. Смелзер [5]

описує найбільш жакливі види деіації (вбивство, інцест, суїцид, згвалтування), які завжди викликають соціальне засудження. Як бачимо, майже відсутні системні дослідження проявів деіації, існують різноманітні підходи до висвітлення природи зазначеного феномену.

Звернімо увагу й на те, що *деіантна поведінка* – це специфічний спосіб кореляції буття суспільства і буття особистості, виявлення ціннісного відношення індивіда до суспільного устрою. Онтологічними умовами феномена відхиляючої поведінки виступають соціально-економічні, політичні, релігійні чинники; сімейно-побутові відносини; соціально-культурне оточення; міжособистісні стосунки і т. ін.

До речі, термін «деіантна поведінка» вживається не тільки для позначення дій конкретної людини, але й для опису певних соціальних явищ: якщо у першому випадку мова йде про відхиляючу поведінку особистості, то у другому – про соціальне відхилення, деформації суспільного розвитку, аномії соціуму. Втім, у сучасному суспільстві домінує свавілля як ціннісний орієнтир, і при цьому говориться про «свободу». Нею виправдовуються сексуальні збочення, релігійні секти, пияцтво, самогубство, незрозумілі молодіжні субкультури тощо. Безперечно, негативні форми деіації є соціальною патологією, вони дезорганізують суспільство, підривають його основи і завдають значної шкоди.

Українська держава сьогодні дійшла до стану розколу, ворожість до чужих думок зростає, а нетерпимість, сила і примус стають головними аргументами у суперечках (події Майдану; політична ситуація в Криму; на сході, півдні України тощо). Навряд чи все це може радувати, але науковий підхід полягає у тому, щоб знайти закономірності описаних процесів. Адже у перехідні періоди, в часи соціальних катаклізмів та економічних криз, загострення політичної й інтелектуальної конкуренції, різні фанатичні забобо-

ни, релігійно-ідеологічні вірування, політичні вподобання не тільки можуть стихійно та ненавмисно впливати на поведінку людей, але й свідомо, цілеспрямовано використовуватися лідерами та політичними групами, партіями для досягнення своєї мети.

Ми боїмося злочинності, тероризму, релігійного та ідейного фанатизму, проявів екстремізму, наркоманії, токсикоманії, а ці явища – реалії нашого життя. Вони складаються у небезпечну, тривожну картину світу.

Отже, сучасна реальність України переобтяжена й надзвичайно деформована надмірним поширенням асоціальних, деіантних явищ. Соціально-економічні трансформації переходного періоду виявилися серйозним випробуванням для здатності населення пристосуватися до нових умов життя. Значні групи людей опинилися за межею бідності і, як наслідок, збільшилася кількість аутсайдерів (безпритульних, представників секс-бізнесу, хворих на алкоголізм та наркоманію), що не змогли адаптуватися та опинилися на узбіччі суспільства; люди просто «випали» із соціально-схвалюваних зв'язків. Погіршення соціального самопочуття через невпевненість у завтрашньому дні, відсутність життєвих перспектив та страх залишитися без роботи призвели до ще більшого послаблення культури та навичок збереження як фізичного, так і психічного здоров'я, а тому стали передумовою поширення деіантних явищ.

Більшість науковців під деіантною поведінкою розуміє : 1) вчинок, дії людини, що не відповідають офіційно встановленим чи фактично сформованим у даному суспільстві нормам (стандартам, шаблонам); 2) соціальне явище, виражене у масових формах людської діяльності, яке не відповідає офіційно встановленим суспільним канонам.

У першому значенні деіантна поведінка – предмет наукових пошуків психології, педагогіки, психіатрії, у другому – філософії, соціології, релі-

гісзнавства. Зрозуміло, таке дисциплінарне розмежування є досить відносним. В будь-якому випадку, вихідним для розуміння відхилень служить поняття «норма», яка визначає історично сформовану у конкретному суспільстві межу, міру, інтервал дозволеного поведінки людей, соціальних груп, соціальних організацій. Соціальні норми складаються як результат адекватного чи перекрученого відображення у свідомості й вчинках людей об'єктивних закономірностей функціонування суспільства. Тому вони або відповідають законам суспільного розвитку, або вступають у протиріччя: релігійне, політичне, ціннісне, суб'єктивістське, міфологізоване (відображення об'єктивних закономірностей). Цікаво, що у такому випадку аномальною стає саме «норма».

Ось чому соціальні відхилення можуть мати для суспільства різні значення. Позитивні служать засобом прогресивного розвитку системи, підвищення рівня її організованості, подолання застарілих, консервативних чи реакційних стандартів поведінки (соціальна творчість). Негативні девіації – дисфункціональні, вони дезорганізують систему, підриваючи часом її базові основи (соціальна патологія).

Отже, границі між позитивними і негативними формами девіантної поведінки досить мінливі як в часі, так і в просторі. Крім того, одночасно існують різні «нормативні субкультури» (від наукових співтовариств і художньої «богеми» до співтовариств наркоманів і злочинців).

Немає сумніву в тому, що сьогодні нам не обійтися без системного гуманітарного підходу до оцінки соціальних девіацій. Явно назріла необхідність щодо вироблення універсальних критеріїв визначення різноманітних форм девіантної поведінки в контексті соціально-філософського замовлення. Відтак, особливої актуальності набуває аналіз зазначеної проблематики саме з філософських позицій, що сприяє виявленню буттєвих, онтологічних основ

девіації, визначенню сутнісних характеристик та евристичних можливостей концепції девіантної поведінки, осмисленню методологічних проблем, що постають в ході наукового аналізу девіації. Безперечно, девіантна поведінка з часів виникнення суспільства завжди являла собою небезпеку для соціальної стабільності, загрозу для життя людей, а тому вважалась небажаним явищем. Суспільство ж, у свою чергу, намагалось попереджувати та, по можливості, блокувати небажані форми девіантних проявів. Методи і засоби попередження девіантної поведінки визначалися соціально-економічними відносинами, суспільним буттям і суспільною свідомістю.

Не відкидаючи значення праць, що були видані раніше й залишаються достатньо значимими в науковому та методологічному аспектах, необхідно підкреслити, що умови, в яких формуються ціннісні орієнтації, стали сьогодні іншими. Не викликає сумніву наявність прямого зв'язку між неналежними ціннісними і смисложиттєвими орієнтирами та деградацією суспільства, деформацією його розвитку.

Таким чином, **результати наших досліджень і роздумів дозволяють дійти наступних висновків.** По-перше, нині існує нагальна потреба у переосмисленні духовних цінностей, смисложиттєвих орієнтирів у суспільстві, зміні детермінант людського буття, суспільної свідомості. По-друге, викликають серйозну тривогу останні події, що відбуваються в Україні: нестабільність усіх видів діяльності; невизначена політична, економічна, правова ситуація; поширення масової культури; відчуття розпачу, песимізму, депресії у більшості українців; соціальна незахищеність населення. Як результат, можемо констатувати: *брак духовної культури сприяє деконсолідації соціуму.* Така ситуація для нормальної людини і нормального суспільства просто абсурдна.

Наостанок зазначимо: трансформаційні процеси, що відбуваються в

українському суспільстві обумовлюють нагальну потребу в системних дослідженнях девіантних явищ. На жаль, людська свідомість стає інколи безсилою перед натиском і провокаціями «досвідченого» Світу. Поведінка індивіда обезцінюється, рівно як і сама особистість. А тому варто зосередитись на розробці комплексної системи

профілактики й корекції девіантних проявів, кооперації досліджень низки галузей знань (філософії, соціології, релігієзнавства, психології, психіатрії, педагогіки, політології, кримінології), що дозволить знайти об'єктивне рішення у нескінченній грі Людини зі Світом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – 199 с.
2. Дюркгейм Э. Норма и патология // Рубеж (Альманах социальных исследований). – 1992. – № 2. – С. 82-88.
3. Людина і культура в умовах глобалізації // Збірник наукових статей. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2003. – 400 с.
4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: Учебн. пособ. – М.: МЕДпресс, 2001. – 432 с.
5. Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1998. – 688 с.

ІЛЬНИЦЬКА Л.В.,
кандидат філософських наук,
м. Київ

ЕСТЕТИЧНИЙ РАКУРС ХУДОЖНЬО- ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА: ВІДТВОРЕННЯ ШЕВЧЕНКОВИХ МІСЦЬ НА КАРТИНАХ Д. М. ФІЛАТОВА

Головною темою статті є бажання провести ґрунтовне дослідження художнього наповнення естетичними витокami розвитку педагогічної сутності краєзнавства. Особливість запропонованого проблемного вектору аналізу найбільш чітко демонструються у вишуканих тематичних творах мистецтва – до прикладу, розглядаються роботи Дмитра Філатова; адже у рік святкування ювілею Тараса Шевченка є найбільш актуальним розширити існуючий теоретичний простір задля аналізу новітнього відтворення сучасними майстрами шевченкових місць.

Ключові слова: художньо-педагогічне краєзнавство, естетичний ракурс.

Главной темой статьи выступает намерение провести четкое исследование художественного наполнения эстетическими основами развитие педагогической сущности краеведения. Особенность предложенного проблемного вектора анализа наиболее ярко демонстрируется при изучении тематических произведений искусства – как пример, в статье рассматриваются живописные работы Дмитрия Филатова, в которых художник отображает эстетический вектор особенного пространства жизни Тараса Шевченко.

Ключевые слова: художественно-педагогическое краеведение, эстетический ракурс.

As the main theme of article – the desire to conduct accurate research of art filling by aesthetic bases development of pedagogical essence of study of local lore acts. Feature of the offered problem vector of the analysis is most brightly shown at studying of thematic works of art – as an

example, in article Dmitry Filatova's pictorial works on which the artist displays aesthetic essence of especial space of life of Taras Shevchenko are considered.

Key words: *art-pedagogical study of local lore, aesthetic foreshortening.*

Постановка проблеми. Постійні своєрідні зміни та ускладнення сприйняття сучасного інформаційного навантаження відображаються і на динаміці теоретичного пояснення загальноновизнаної внутрішньої природи тих явищ та фактів, художньо-педагогічний просвітницький потужний заклик яких пронизливим чином розкривається у яскравих відтінках гармонійних значень збереженого довершеного культурно-історичного спадку. Одним із безпосередніх проявів естетичного ракурсу є довершені мистецькі здобутки, крізь витончений простір яких можливо зрозуміти специфіку краєзнавчого дискурсу, а також відчутти колоритну присутність величної геніальної постаті. Отже, у ювілейний рік святкування 200-річчя Тараса Шевченка є найбільш актуальним провести аналіз живописно відтворених Дмитром Філатовим позначок продовження започаткованої всіма усвідомленої традиції власного відкриття у знайомому зображенні дивовижної сили різнобарвного насичення одночасно символічних та понятійних перетинів, які вже, передусім, зберігаючи власну предметну специфіку, поєднуючись, втілюються у авторському терміні «художньо-педагогічне краєзнавство».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Важко віднайти не тільки наукові дослідження, але й поодинокі згадки, присвячені самотньому живопису Дмитра Філатова. Відсутність джерел стосується і визначення естетичного ракурсу художньої природи «педагогічного краєзнавства», лише

саме суттєві положення якого висвітлюються у цілому ряді роботах – [5], [6].

Невирішені раніше частини загальної проблеми, яким присвячується стаття. Прояв наукової новизни дослідження стосується винайдення принципів визначення вперше запропонованого пошуку встановлення значень естетичного ракурсу «художньо-педагогічного краєзнавства», одним з яких є «принцип простоти» – це теоретичне відкриття В. А. Роменця [7]. Аналіз відбувається на прикладі відтворення шевченкових місць в роботах українського художника Д. М. Філатова [2].

Мета статті полягає у розкритті сутності спрямованого естетичного ракурсу авторського комплексного поняття «художньо-педагогічне краєзнавство», що найголовніше, особливість значення якого аналізується в контексті відтворення шевченкових місць на картинах Дмитра Філатова.

Виклад основного матеріалу. Зосередження на невловимому – вільна мистецька думка спостерігає перетини не тільки років, а й століть! Рух історії наповнюється особистісним внеском натхненних діячів, доля яких відчувати біль і муки справжнього горя – ця думка звільнює усвідомлення ствердного передбачення визнання сутнісного впливу героїки – пророки не бувають знесиленими, їх доба стискається несамовито вічно у відтворених ними дарунках: живописно-поетичних скарбах вишуканих насичених барв дивних переплетінь ритмічно-мелодійної лірики і гармонійно щирої народної традиції. Окреслена піднесена естетичність стає

освяченою позначкою до вшанування титанічного доробку Тараса Григоровича Шевченка – вагоме бажання у витончено-епічний, художньо-поетичний спосіб розкрити безмежний шлях відлуння народного поклику. Подих Шевченка осяяний могутністю стверджувати істину добра і любові для відкриття зорі майбутнього своїм неймовірним творчим внеском. Тому стає всім зрозуміло, що окрилений прапор ритмічних візерунків і строкатих фарб увічніє цілеспрямовану універсальність – добу священних роздумів про рока, тобто з'являється час особливого спалаху таланту пізнавати, відчувати і відтворювати усю складність світу, яка тим не менш вміщується у естетичну категорію «прекрасне», у колі якої навіть драматичність біографічних подій Тараса Григоровича невлучно зрошує подальшу не тільки вітчизняну, а й світову мистецьку ходу приєднання до нескінченно цілісного буття – творчої долі Кобзаря. Відтак, життя рідного генія Тараса Григоровича Шевченка виявляє наскрізний вплив: закликає звертатися до невгамовної власної суті – наприклад, розглядати сучасникам залишені витоки – місця, овіяні глибинно-змістовними поетичними юнацькими мріями та запитаннями-думками: «Літа мої молодії марно пропадають... Свої люде – як чужії, ні з ким говорити...» [1, с. 23]. Проте, міста, вулиці, будинки, де залишилися відбитки пам'яті – стиснуті часові відрізки, які у наповнених згадках доповнюють зразкову ансамблевість урочистої архітектурної стильової вишуканості – вони не мовчать, а потужно й голосно промовляють до сучасності з середини сприйняття цілісності буттєвого охоплення досвіду старовини. Врешті-решт, естетичне почуття піднесеного торує шлях до серця і постає поета-пророка стає ще більш титанічнішою, а вдвляючись у дивом збережені осередки тогочасної культури, виникає можливість зазирнути у простір Шевченкового натхнення. Тому не виникає подиву, розглядаючи акварелі Тараса Григоро-

вича присвячені київським пам'яткам: звідки ж береться яскравий підхід до казкового оспівування поетичної «малювничості» рідного краю? Відповідь дає сам Кобзар своїм творчим живописним доробком, оскільки ці місця вже є священними – потужність естетичного впливу виявляється у монументальній безпосередній присутності подиху характерної історичної промови, яку тільки має шанс почути і відтворити надзвичайно талановита особистість.

Шевченківські місця у Києві є особливими, їх повсякчасно вивчають та досліджують, ними пишаються та захоплюються і закарбовують на полотнах. Сам же Тарас Григорович Шевченко не тільки відвідував, але й мешкав певний час у Києві. Відповідно ці факти переплетіння наукових інтонацій існування нового погляду на опорні історичні нотатки виявляють комплекс київського шевченкознавства, а тому і зорієнтовують чітку присутність у визначних будинках та музеях високої просвітницької ідеї, яка саме в межах естетичного ракурсу долучається до особливого світу такої предметної сфери як краєзнавство. Проте, варто підкреслити, що занотувати живописним чином залишені закам'янілі осередки пам'яті досить складно. Для цього митцю потрібно майстерно оволодіти вмінням розуміння адаптації культурно-історичного середовища, а отже, захопливо окреслити зміни і, разом з тим, продемонструвати витончену естетичну цінність своєрідних нюансів-деталей минувшини на контрасті з теперішнім. Присутність вказаного складного охарактеризованого спектру заглиблення естетичного вектору оцінки ціннісних якостей щодо збереженого надбання наближає його до краєзнавчих сутностей аналізу і тим не менш дозволяє обговорювати просвітницький ступінь мистецьких зображень київських шевченківських просторів. Саме творче тяжіння до розмови вголос із глядачем в осередках, обраних долею величної вічності, надає право приєднати довершені, але

поодинокі художні здобутки, такі як картина «Будинок-музей Тараса Шевченка» [2] Дмитра Філатова до плеяди витончених новітніх артефактів матеріалізації ідеї одухотворення невмирущого спалаху, мета яких розкрити відношення сьогодення до краси піднесеної присутності застиглого назавжди особливого звернення до кожного співвітчизника. Мистецьке оприлюднення вічних скарбів минувшини привертає увагу педагогічною цінністю адаптувати краєзнавчий науковий альянс спостережень за місцевим колоритом, який досить легко демонструється художником і наближається до глядацької аудиторії за рахунок індивідуальних пошуків виразності.

Варто зазначити, що «драматична біографія Тараса Шевченка постійно привертає увагу митців усіх видів і жанрів. Уже існує значна за обсягом і художньою вартістю образотворча Шевченкіана» [3, с. 128]. Разом з тим, вишуканих творів, які б слугували компасом-зверненням щодо сприяння у віднаходженні власного Шевченка відвідувачами в межах музейного середовища, а також були допомогою у розширенні зони педагогічного адаптаційного впливу на формування додаткової зорової інформації – яка б в свою чергу, використовувалась у навчальному процесі – існує досить і досить обмежена кількість. Слід зазначити, що і тематичних творів стосовно сучасного зображення – легкої пейзажної фіксації київських місць перебування Т. Г. Шевченка, як особливого мотиву для захопливого відображення, – теж важко перелічити. Знову ж таки, і сам Тарас Шевченко ставився до зображення величі Києва по-особливому. Провідні вітчизняні дослідники Ю. В. Белічко та В. П. Підгора у праці «Київ в образотворчому мистецтві ХІІ – ХХ ст.» звертають свою науково-теоретичну увагу на той факт, що «яскрава сторінка у відображенні Києва в мистецтві середини століття пов'язана з Т. Г. Шевченком. Приїхавши до міста 1845 року після навчання у Петербурзькій Академії

мистецтв і почавши працювати художником в Археографічній комісії, він захопився наміром відобразити все, що було гідне уваги громадянина і художника... Сам Т. Шевченко небагато встиг зробити, принаймні мало збереглося із зробленого» [4, с. 21].

Отже, мистецький твір Дмитра Миколайовича Філатова «Будинок-музей Тараса Шевченка», написаний у 2010 році, зображує особливий погляд художника на Київ – урочисту далечинь, овіяну величчю перебування українського генія саме у цьому будинку. Мовчазна піднесеність схоплення невовимої присутності творчого подиху Т. Г. Шевченка дає змогу відчутти глядачам майстерно змальований діалог архітектурних ліній та стилів, накопичених перетинів епох, де розміщуються часи у застиглих об'єктах – не безпідставно цікавих для відвідування. Намальована перспектива вулиці у вишуканому декорі зимового міста додає контрастної урочисто святкової цілісної завершеності – будинок-музей Тараса Шевченка виглядає на картині більш по-графічному виразно й чітко. Тому і покрівля даху будівлі, вкрита піднесеним сніжним кольором – схожа на традиційну стріху – ця зазначена народність, як голос нездійсненої мрії самого Кобзаря, вказує на запропонований художником лаконічний акцент, що парує над виписаною спородою у небі ніжної теплої фарби, відтінок якої гармонійно співпадає з кольором фасадної частини київського Шевченкового помешкання. Варто також вказати, що голосна пейзажна мрійливість стверджує ліричну авторську площину – саме її вимова відчувається і у серії робіт «Пейзажі Києва». Відповідно полотно «Будинок-музей Тараса Шевченка» відноситься саме до цього циклу робіт, де у серпанку впізнаних краєвидів вимальовуються художньо необхідним чином історично-краєзнавчі витоки чуттєвого естетичного наповнення простору нетлінного значення духовних скарбів у неповторній зображеній символіці. Художник, в

даному разі, виступає супровідником, ефектно розповідає про місцеву минувшину, адже у пейзажах Дмитра Філатова в межах сучасного відтворення впізнаваних сполучень вулиць і споруд відбувається матеріалізація історичного поступу життя певної доби. Так, архітектурні пейзажі «Великий Андріївський узвіз», «Дальні печери», «Софія Київська у XII столітті» автор заохочує глядача придивитись на особливий світ вишуканих місць Києва, де час призупинився і, зрештою, говорить вічність, бо краса не вмирає – естетичний супровід є оберегом збереження загальноусвідомленої живої традиції.

Досить рідко дослідники мають можливість простежити розвиток мистецької ідеї в ситуації, коли педагогічний зміст майстерно зображених історичних явищ і подій на тлі сучасних відомих архітектурно-пейзажних декорацій вільно підхоплює вже інший адаптований контекст, де мова художньої інтерпретації – це зразок авторського індивідуального відчуття естетичних запитів розуміння просвітницьких настанов образотворчої діяльності. Передусім, картина-розповідь повинна відзеркалювати, а не уточнювати чи додавати невідомий досі спектр особистісного спалаху думок історичного та водночас і естетичного ракурсів обраного художником сюжету. Тому і ще один особливий пласт робіт Дмитра Філатова відзначається відтворенням маловідомих історичних фактів. Картини «Таємний візит Катерини Великої у місто Миколаїв», «Замок Шамбор під час директорії», «1575 р. Нагасіно» за рахунок колоритності зображення ілюструють далекі події яскраво та щиро, адже мистецька археографія думки – це невимушений творчий політ саме тих вражень, які дозволяють зупиняти і наближати історичну мить, зрештою, тому вони і стають у нагоді при підготовці до вивчення оприлюднених на картинах явищ колишніх часів.

Варто також звернути увагу і ще на одну рису авторського художнього сти-

лю Д. Філатова, яка цікаво проявляється в оспівуванні місцевого ландшафту, в даному разі, Києва і надто особливо в композиційній легкості та ліричній колористиці оприлюднення краєзнавчої минувшини – це продовження започаткованої образотворчої динамічної пейзажної традиції, яку легко впізнати, як приклад, за нагадуванням, що змістовно продемонстрували І. Їжакевич у картині «Повстання киян у 1113 році», а також А. Волненко – «В'їзд до старого Києва. Батисеві ворота». Разом з тим, опоетизоване відношення до місцевого колориту можливо порівняти з кропітким художнім усвідомленням дійсності, бачення якого в естетичному ракурсі залучення до краєзнавчого дискурсу, але вже за рахунок віртуозно деталізованої панорамності, могутньо звучить на картині П. Верещагіна «Київ у XIX столітті». Тобто, ствердження художнього простору історичного пейзажу – це, по-перше, фіксація авторських спалахів невимушеної присутності в актуальній для відвідувачів та глядачів зображених культурно-історичній зоні з лейтмотивом увічнення ефекту буття та закликм напівучасті у далекій за часом події, а, по-друге – це відтворення митцем світу невимушеного відчуття перебування певної особистості, потужного просвітника-діяча – Тараса Шевченка, хоча б і в декораціях, немов би для нас сучасного Києва. Запропонована характеристика історичного пейзажу в тому числі стосується також і яскравих аспектів художньої творчості нашого співвітчизника – Дмитра Філатова.

У науковому сенсі постійний погляд до минувшини краю, з яким пов'язані роки життя безмежно талановитих особистостей, є метою вивчення особливого предметного простору. Встановлюючи наголошені понятійні еквіваленти, слід зауважити наступне узагальнення: важливим проявом комплексної сутності згуртованого знання про рідний край вважається системна структурованість, тому що саме до краєзнавства входять різні науково-теоре-

тичні галузі, проте, водночас всі вони є близькими щодо зазначеного актуального кола питань – художньо-педагогічних вимірів краєзнавства. Відповідно, якщо уважно розглядати можливості обробки ускладненого значення такого поняття, як авторський термін «художньо-педагогічне краєзнавство», де відбуваються процеси якісного поєднання та заглиблення двох частин системної цілісності – художнє краєзнавство та педагогічне, то українська дослідниця Ю. В. Підвальна вказує на спільний підхід, а саме: «Залежно від напрямів краєзнавчих досліджень розрізняється краєзнавство шкільне, історичне, педагогічне, географічне, літературне, економічне, природниче, культурологічне, художнє, музичне тощо. Кожна із цих частин, напрямів краєзнавства – відносно самостійна наукова дисципліна, і водночас, кожне з них є галуззю певної науки (історичне краєзнавство – галузь історії, географічне – галузь географії)...» [5]. Продовжуючи цю логіку, варто наголосити на тому, що дослідниця оминає розгляд художнього краєзнавства, оскільки його предметні ознаки є мало вивченими та, зрештою, є укоріненими не у площину спеціальної галузі науки, а у життєдайну буттєвість мистецького світу, де естетичний ракурс оприлюднює витончену гармонію прекрасного, знову ж таки, якщо говорити про живопис Д. М. Філатова, то мова заходить саме про образотворчий простір відтворення шевченкових місць. Стосовно обговорення значень педагогічного краєзнавства – його аналізом ретельно займалася вітчизняна науковець В. В. Матіяш, яка у своєму спеціальному дослідженні зазначає, що «педагогічне краєзнавство слід розглядати як відносно самостійну галузь науково-педагогічних знань» і далі уточнює: «адже педагогічне краєзнавство може стати своєрідним «джерелом живлення» майбутніх учителів початкових класів у їхній підготовці до гуманітаризації навчання... Воно накопичує засвоєння оптимальних педагогічних технологій,

а використання цього матеріалу допомагає в педагогічній діяльності» [6, с. 11]. Остання риса дозволяє підкреслити практичну налаштованість «художньо-педагогічного краєзнавства», тому що оприлюднення ідей та знань про рідний край в адаптованому вигляді за допомогою візуально-образної мови мистецтва допомагає швидше та найлегше запам'ятовувати потрібний матеріал, і демонструє учнівській аудиторії, вже саме під кутом зору естетичного ракурсу, своєрідний художній авторський погляд на символічні інтонації краєзнавчої минувшини. Таким чином, розширюється дитячий інформаційний горизонт та формується необхідне пізнавально-спостережливе відношення до оточуючої дійсності. Інтерес до відкриття нового у вже вивченому за рахунок демонстрації захопливого живописного оживлення давно минулого явища чи події має подаватися суттєво спрощено. Слід також додати, що Володимир Андрійович Роменець у праці «Генетична психологія творчості» зауважував глибоко укорінену у свідомості людини ідею впізнавання вагомого крізь якості «принципу простоти». Цей принцип В. А. Роменець висвітлює за допомогою демонстрації чітких та потрібних інтонаційно-наукових ритмів, педагогічно-психологічний портрет яких одухотвореним способом присутній саме завдяки образності мови мистецтва у повісті Тараса Шевченка «Художник». На думку Володимира Андрійовича: «принцип простоти (не примітивності!) може вказувати на генетично більш зрілий ступінь розвитку здібності», а долучаючи до цього пояснення елементи естетизації підхоплених емоційно-візуальними можливостями схоплення і уточнення потрібної для обробки та засвоєння інформації внутрішніх особистісних відтінків заглиблених спостережень є можливість додати наступну тезу В. Роменця: «Часто опис явища такий яскравий, а саме явище таке очевидне, що здається достатнім тільки вказати на нього, зро-

бити якийсь емоційний коментар. Це тільки передчуття смислу, емоційне передчуття закономірності» [7, с. 118]. Отже, механізми відображення прихованих чи заглиблених явищ не тільки внутрішнього світу людини, а й історично набутого досвіду, який відображений в найбільшій мірі у збережених пам'ятках, де по-особливому втілюється місцевий краєзнавчий колорит, потужним чином інтерпретується завдяки «принципу спрощення» натхненними авторськими поглядами-візерунками – живописними можливостями огляду непомітних деталей. Все це ускладнене теоретичне налаштування втілюється у авторському терміні «художньо-педагогічне краєзнавство», особлива специфіка якого найлегшим чином пояснюється на прикладі аналізу творчості яскравого українського художника Дмитра Миколайовича Філатова – історична пейзажність його картин відтворює шевченківські місця сучасного Києва.

Висновки. Наукові можливості краєзнавчого дискурсу спрямовані на

відображення спектру позачасової безмежності, тобто необхідна цілісність для розкриття місцевої площини відтворення перебування потужної постації у збереженій культурно-історичній зоні залучається і могутньо промовляє у повну силу лише за рахунок щільного об'єднання можливостей історичної пам'яті та при застосуванні естетичного чинника сприятливого та цікавого налаштування учнівської глядацької аудиторії до пізнання особливим чином оточуючої старовини. Виникає науково-теоретичне узагальнення, яке комплексно об'єднує промені художнього та педагогічного налаштування на пізнання збереженої краси тих історичних скарбів, видовищна своєрідність яких втілюється у художній творчості сучасних українських майстрів. Саме тому, розкриття дивовижної теми «Київ часів Тараса Шевченка» Дмитром Філатовим є прикладом індивідуальної стилістичної лаконічної вдалої інтерпретації стислого діалогу між минулим та теперішнім.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Шевченко Т. Г. Поезії у двох томах. – К.: «Веселка», 1988. – Т. 1. – 264 с.
2. Філатов Дмитрій Николаевич. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://arts.in.ua/artists/phil...>
3. Український живопис. – К.: Мистецтво, 1985. – 192 с.
4. Київ в образотворчому мистецтві XII – XX ст. – К.: Мистецтво, 1982. – 335 с.
5. Наукові матеріали II-ї Всеукр. науково-практичної інтернет-конференції «Педагогічне краєзнавство у підготовці майбутніх вчителів». – Умань: Держ. пед. ун-т. ім. П. Тичини, 2009. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://kraeznavstvo.at.ua/forum/11-2-1>
6. Матіяш В. В. Педагогічне краєзнавство в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманітаризації навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Матіяш; Південноукр. держ. пед. ун-т. ім. К. Д. Ушинського. – О., 1999. – 19 с.
7. Роменець В. А. Психологія творчості. – К.: Либідь, 2001. – 208 с.

КОНОВАЛЕНКО Ю.В.,
аспірант, кафедра педагогіки
і психології вищої школи,
Національний
педагогічний університет
ім.М.П. Драгоманова,
м. Київ

СТАТУСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ В ПЕРЕБУДОВНИЙ ПЕРІОД 1985-1991РР.

У статті проаналізовано явище введення в науково-педагогічний обіг українських періодичних педагогічних часописів у якості навчальної літератури. Розглянуто висвітлення і запозичення за умов радянської педагогіки, досвіду підготовки майбутнього вчителя в капіталістичних країнах, використовуючи, як унікальний, історичний період перебудови та гласності. Виявлено інформаційний чинник у якості каталізатора висвітлення зарубіжного досвіду підготовки вчителя.

Ключові слова: періодика, зарубіжний досвід, педагогічна практика, концепції, альтернативи, інформаційний чинник, нововведення.

В статье проанализировано явление введения в научно-педагогическое обращение, украинских педагогических изданий в качестве учебной литературы. Рассмотрено освещение и заимствование в условиях советской педагогики, опыта подготовки будущего учителя в капиталистических странах, используя, как уникальный, исторический период перестройки и гласности. Обнаружено информационный фактор в качестве катализатора освещения зарубежного опыта подготовки учителя.

Ключевые слова: периодика, зарубежный опыт, педагогическая практика, концепции, альтернативы, информационный фактор, нововведения.

It is shown the changes in national educational media space during the period of restructuring of society. Define some of the foreign teaching methodologies that due to the educational periodicals newspapers gained mass implementation and contributed to the development of humanistic

© Коноваленко Ю.В., 2014

pedagogy, the ideas of free education in the national educational space. Achieved and summarized the analysis and synthesis pathways of introduction and humanistic pedagogy in teacher training through the teaching methods of foreign scholars and classroom practitioners to the Ukrainian educational periodical press.

Key words: *pedagogical periodicals, international experience, pedagogical practice, conception, alternative, information factor, professional competence, innovation.*

у публікаціях усіх українських педагогічних періодичних видань в так званий перебудовний період з 1985 по 1991 роки, який можна вважати особливим, простежується окрема тематика, питома вага якої в межах загальної кількості статей про світовий досвід підготовки вчителя є домінуючою. Це висвітлення досвіду підготовки вчителя у капіталістичних країнах.

Скажімо про досвід Сполучених Штатів Америки такі дослідники як В.Б. Євтух, Т.С. Кошманова, О.В. Шамшур, О.П. Ковязіна, Г.Д. Дмитрієв, В.М. Чорний, А.В. Булай, Н.І. Чорна, М.І. Мірошніченко, І.Г. Тараненко та багато інших розміщують свої статті практично у кожному з існуючих на той час українських педагогічних періодичних видань «Радянська освіта», «Радянська школа», «Дошкільне виховання», «Початкова школа» з урахуванням специфіки читацької аудиторії. І хоча кожна з публікацій не позбавлена політичного забарвлення та подає фактаж крізь призму його критики, для ретельного, глибокого читача, чи просто фахівця, вона ставала джерелом важливої професійної інформації. [2, С. 92-94]; [5, С.88-92]; [6, С. 80-84]; [11, С. 79-82].

Зупинимось на заголовках окремих із цих публікацій «Сучасні концепції змісту освіти в буржуазній педагогіці США», «Реальність і невтішні перспективи», «Альтернативна підготовка вчителів у США», «Тестування, як інструмент соціальної і расової се-

лекції в школах США», «Прогрес і невігластво», «Загальне ядро знань і диференціація змісту освіти у старшій середній школі США», «Проблеми змісту освіти американської школи в період реформи 80-х років», «Програми етнічної спадщини та білінгвізму в школах США».

На перший погляд, та й по суті, кожна зі статей є ідеологічним посилом. Але значення цих матеріалів ширше ніж, просто політичне промивання мізків. Звісно, що інформаційний чинник в цей історичний період ще не відіграє функції соціокультурної трансформації. Та авторитетні компаративісти, зокрема найвідоміша серед них О.В. Сухомлинська, в своїх дослідженнях зарубіжної педагогіки у другій половині 80-х років фактично здійснює відкриття статусних трансформацій педагогічної періодики. Бо аналізуючи процеси модернізації тодішньої французької освіти вона показує, що «У навчальні програми вводяться нові дисципліни з економіки, соціології, технології за рахунок скорочення чи модифікації «традиційних дисциплін», таких, як історія, філософія, громадянознавство.» [9. С. 87-90] Вона підкреслює: «Зміст освіти залишається основним провідником «моделювання» умів молоді... Його значно посилює розвиток засобів масової інформації, нових технологій.» [Там само]

Засоби масової інформації дослідниця вводить до поняття навчальної літератури. В радянський період це

було новим і незвичним. Але зміна інформаційної політики в державі, введення таких понять як плюралізм, гласність, демократизація, перебудова дозволило таким вченим, піднести вже до рівня підручника не лише друковану періодику, а й ЗМІ в цілому. Аналізуючи на сторінках української педагогічної преси діяльність французьких освітян О.В. Сухомлинські наголошує: «Показовим щодо цього є підручник з економічних і соціальних наук — предмета, який викладається в останніх класах ліцеїв і колегіумів. Він містить в основному уривки з періодичної преси — дані про еволюцію курсу долара, про зміни в цінах на нафту, актуальні питання розвитку суспільства тощо. Матеріал підручника доповнюється телевізійними передачами, газетними і журнальними публікаціями.» [9. С. 87-90]

Таким чином в цей період можна чітко простежити, що саме інформаційний чинник починає відігравати функцію каталізатора у висвітленні зарубіжного досвіду підготовки вчителя. Зростає значення педагогічної періодику як джерела фахових знань.

Розкриваючи окремі освітні методики зарубіжних педагогів українські педагогічні часописи таким чином залучають не лише вчених, але й широку освітянську громадськість до опанування досі не використовуваних форм оцінювання якості освіти, успішності студентів і учнів, урізноманітнення, хоча на перший погляд, метою публікацій є критика буржуазного способу життя.

«Складанням стандартизованих тестів займаються спеціалізовані компанії. Так звана «тестова індустрія» має оборот капіталу понад 200 млн. доларів на рік (див.: Rioux W. You Can Improve Your Childs School. Simon and Schuster, N.Y., 1980. — Р. 113). Серед найбільших компаній — «Ед'юкейшн тестінг сервіс». До її програми входить понад 130 видів різних тестів, включаючи інтелектуальні за шкалою Стенфорда — Біне (див.: Tests cant solve

problem. U.S. News and world report., May 19, 1986).

До матеріалів і результатів тестування нікого не допускають. Компанії, що створюють тести, старанно зберігають свої таємниці. Досліджувані одержують на руки тільки цифровий результат без пояснення допущених ними помилок. Як свідчить американський педагог Мітчел Лазарус, «атмосфера військової секретності оточує освітні тести сьогодні. Батьки не мають доступу до тестів, які відіграють важливу роль у визначенні майбутнього їхніх дітей, і громадськість також не може судити про те, наскільки правильно проводяться іспити. Тестова індустрія має великі переваги при захисті, оскільки лише втаємничені критики мають доступ до матеріалів» (Цит. за W. Rioux, — Р. 115).» [10. С. 92-94]

Насправді ж, за нібито викривальними фактами, педагогічна громадськість отримує важливу інформацію про специфіку організації тестування, яке у цей період вже стукає в двері української вищої педагогічної і середньої школи. В цей період, коли інтерес до світових педагогічних технологій в Україні зростає, коли кількість матеріалів про підготовку вчителя в зарубіжжі збільшується, наші освітяни отримують можливість через педагогічну періодику ознайомитись ще і з такими формами підготовки вчителя як «школи професійного розвитку» як «рефлексорне викладання», як «кооперативне навчання», як «мікро викладання», «міні курси», «лабораторні методи підготовки вчителя», «конструктивістські методи підготовки вчителя», «педагогічні ситуації, як метод підготовки вчителя», що були поширеними і активно використовувались в Сполучених Штатах Америки [12. С. 2].

Проаналізувавши українську педагогічну періодику 1985-1991 років, що друкувала матеріали про підготовку вчителя в США можна зробити висновки що у цей період спостерігався вплив екзистенціалізму філософсько-

го аналізу, а також поступове зростання інтересу до когнітивних і соціал-конструктивістських концепцій.

А от про статусні трансформації педагогічної періодики, як явища у цей період свідчать публікації в «Радянській школі» і «Радянській освіті». В них, хоч і з ідеологічним «напиленням», зате вже широко розповідалось про устрій і програми американських університетів та педагогічних коледжів у яких дотримуються різноманітних теоретичних концепцій при структуруванні змісту освіти. [3. С. 90-94]; [4. С. 2]

Такі дослідники зарубіжного досвіду підготовки вчителя, як А.М. Алексюк та І.А. Туганова у своїх публікаціях не просто інформують читачів. Вони зосереджують увагу на причинах, які сприяли реорганізації педагогічної освіти і її напрямках: «США вживають активних заходів щодо реорганізації педагогічної освіти. В центрі уваги при цьому залишається викладацько-педагогічний цикл. Робляться спроби розробити професіограми діяльності вчителя, визначається детальний перелік знань, умінь і навичок, якими має оволодіти вчитель, ведуться пошуки нових програм, форм організації і методів навчання.» [1. С. 90-92]

Корисним не лише для аналізу, а й для можливого застосування є наведені авторами рекомендації щодо планування педагогічної освіти, зміст окремих курсів підготовки вчителя: «З метою удосконалення педагогічної освіти майбутніх учителів провідні вчені США подають рекомендації щодо її планування. Деякі поради досить цікаві. Зокрема, пропонуються такі курси підготовки вчителів.

Курс «Професія вчителя». У ньому розкриваються основні концепції викладання як виду професійної діяльності, подається коротка інформація про педагогічну професію та її особливості. В ході вивчення цього курсу студент відвідує різні школи. Це дає йому змогу вирішити, чи має він по-

кликання і здібності для педагогічної роботи.

Курс — «Трактування питань освіти в різних філософських концепціях і теоріях» — автори вважають новим напрямом у підготовці вчителів. Курс «Історія освіти у США» пропонується як факультативний.

У курсі «Розвиток людини і її навчання» вивчаються питання певних соціальних, емоційних, фізичних та інтелектуальних характеристик учнів. Тут розглядаються особливості учнів різного віку та різних соціальних прошарків, шляхи виявлення їхніх здібностей. За допомогою цього курсу формується вміння застосовувати різні підходи до учнів.

Курс «Розробка планування і навчання» введено в програму з метою навчити студентів ефективно планувати викладацьку діяльність і розробляти відповідні види навчальної роботи. На основі потреб і особистіших характеристик учнів студент повинен уміти ставити реальні цілі й завдання, визначати їх послідовність, розробляти альтернативні види навчальної діяльності, оволодівати різними формами організації навчання (лекції, дискусії, опитування, моделювання та ін.). За допомогою цього курсу вивчаються питання підвищення активності учнів, ефективності зворотного зв'язку, техніки аналізу досягнень учнів.

Курс «Міжособистісне спілкування». Автори вважають, що до початку практичної діяльності студенти повинні оволодіти навичками спілкування і керівництва класом, вивчити методику формування сприятливої атмосфери, класних дискусій, техніку ефективного розв'язання проблем і прийняття, рішень, тактику розв'язування конфліктів, міжособистісних проблем тощо.

Курс ТЗН спрямований на вивчення; можливостей використання в навчальному процесі аудіовізуальних засобів, найпростіших канцелярських машин і ЕОМ.

Курс — «Визначення підготовленості до, навчання». Він розглядає основні причини, що впливають на готовність особи до викладацької діяльності, розкриває різні типи» формальних і неформальних методів аналізу.

Курс «Контроль знань» навчає користуватися контрольними тестами для оцінки-знань учнів. Крім того, ще вивчаються курси «Навчання мови і мислення», «Дослідницька робота і нововведення». Останній, спрямований на формування вміння критично осмислювати наукові публікації, оволодіння основними статистичними методами, застосування нововведень у практику, порівняння і поєднання нових методів з традиційними. Після засвоєння теоретичного курсу у два етапи проводиться практика: учнівство (в ролі асистента, вчителя) і самостійна робота.

Така форма організації підготовки вчителів потребує значних матеріальних затрат і доступна тільки для елітарних навчальних закладів США.» [1. С. 90-92]

В даному контексті поняття «елітарний» вжито з певним негативним семантичним забарвленням. Як недостатній, або що обмежений в можливості застосування. Та навіть на цьому прикладі в порівнянні з сучасністю видно як розвиваються, дифузують ідеологеми і як ми широко розвиваємо заклади елітарного навчання у розумінні — навчання талановитих, навчання обдарованих, навчання здібних.

Серед окремих курсів підготовки вчителя, апробованих американськими вченими, найбільш перспективним для запозичень в практику діяльності української вищої педагогічної школи, що з другої половини 80-х років опирається на активне використання педагогічної періодики, постає курс «Дослідницька робота і нововведення». Він, у трактуванні американців, якраз і спрямований на формування умінь критично осмислювати наукові публікації та застосовувати

нововведення в практику.

Критичне осмислення наукових публікацій, готовність до нього і потреба у ньому збагачує майбутнього педагога. Робить його фахову палітру значно ширшою, мобільнішою, створює підґрунтя для творчості та можливість експериментувати. В другій половині 80-х років ХХ століття, коли політично відкрилась можливість і в освітній галузі відкрито цікавитись та перевіряти на ділі здобутки зарубіжної педагогіки, вивчати світовий досвід підготовки вчителя, саме критичне осмислення наукових публікацій мало стати стабілізуючим фактором. Бо зняття суворих обмежень і плюралізм поглядів, що плакатно підтримувався в перебудовний період офіційною пропагандою, у сфері педагогіки, надзвичайно тонкій і чутливій до змін, могли привести в окремих випадках до вибухових ситуацій. Особливо, коли сміливі експериментатори наражались на стіну несприйняття радянськими ортодоксами від науки, а точніше, консервативною владою. Імена тодішніх новаторів, зокрема Лисенкової, Щетиніна, В.М. Шаталова, Ш.О. Амонашвілі звучали як серед негативних звітів парт номенклатури так і паралельно в просунутих дискурсах інтелектуальних видань.

Американський досвід критичного осмислення наукових публікацій та готовність застосовувати нововведення привнесений у вітчизняний педагогічний обіг українськими дослідниками сприяв легалізації новаторства, поширенню передових педагогічних технологій. В цей період в Київському державному педагогічному інституті ім. О.М. Горького та в Полтавському державному педагогічному інституті м. В.Г. Короленка, як наслідок гласності і перебудовних суспільно-політичних процесів були засновані кафедри педагогічної творчості, були запровадженні своєрідні «пересувні» кафедри педагогічної майстерності. В педінститути приїздили педагоги-новатори і давали майстер класи перед

численними студентськими аудиторіями, що також ставало основою polemічних публікацій у фаховій періодиці. Ми спостерігаємо, як таким чином педагогічна періодика набуває статусу самостійного гравця у справі підготовки майбутнього вчителя.

В кінці 80-х років на сторінках української педагогічної періодичної преси простежується активний інтерес до досягнень країн-лідерів у педагогічній освіті. Зокрема, — Японії.

Це також є одним із зразків саме статусних трансформацій педагогічної періодици в перебудовний період. У публікаціях журналів «Початкова школа» та «Дошкільне виховання» щодо зарубіжного досвіду підготовки вчителя увага акцентується здебільшого на поглибленні психологічної підготовки майбутнього педагога, до підготовки вчителя початкових класів, який мусить закласти на все життя людини стремління до знань і бажання вчитись. «Успіхи в освіті вважаються в Японії синонімом успіхів у житті, і для більшості учнів – це єдиний шлях до досягнення соціальних та матеріальних вершин.»

Тому і роль вчителя у японському суспільстві і ставлення до його підготовки особливі. Це підкреслює на сторінках газети «Радянська освіта» Г. Зарічанський: «Учитель бере на себе вирішення лише найскладніших питань. Робиться все для того, щоб учні поважали один одного. І першими помічниками в цьому є вчителі, які не розподіляють дітей, як це робиться в багатьох країнах, на учнів здібних, малоздібних і взагалі нездібних, оскільки вважають, що школярі можуть засвоїти запропоновану їм шкільну програму. Японська школа функціонує під кількома девізами: «Успіх досягається невтомною працею», «Якщо ти не встигаєш, вперто працюй над собою», «Працювати на межі своїх можливостей». Усі ці девізи спрямовані на те, щоб дитина в школі навчилася невідомої старанності. Тоді їй і на виробництві буде легше. [7. С.3].

Японський школяр складає жорсткі вступні екзамени в середню школу другого ступеня, в коледж, університет. Екзамени постійно переслідують його й під час навчання. Тому у своїй переважній більшості навчальний процес орієнтовано не на творче оволодіння знаннями, а на те, щоб запам'ятати суму інформації, що знадобиться на екзаменах.»

Знайомлячи педагогічну громадськість України з перевагами і проблемами японської «школи успіху» автор адресує читачеві право на оцінку: «Загальна структура японської школи, досить схожа на американську. Однак це стосується лише формальної її будови. А щодо змісту, то є абсолютно унікальною, оскільки соціальна історія японців і японські соціальні цінності ніколи не можна зрівнювати із зарубіжними стандартами. Тут треба відзначити, що японці завжди відрізнялися своїм прагненням до знань. Тому допитливість — одна з характерних рис їх національного характеру. В їхній школі, особливо початковій, завжди виховувалася повага до батьків та людей похилого віку, віра в друзів. Таке виховання залишає в свідомості японців багаторічний слід.»

Крім того, дослідник підкреслює: «Японці вважають, що з отриманням диплома освіта лише починається. Свідченням цього є висока ефективність дослідницьких груп молодих учених, які діють у рамках японських корпорацій, особливо в галузі прикладної науки. Щоправда, будь-які крайнощі мають свої як переваги, так і недоліки. Так, втручання корпорацій у підготовку кваліфікованих спеціалістів негативно позначилося на розвитку університетів в країні. За свідченням американського журналу «Ю. С. ньюс енд Уорлд ріпорт», вони поступаються університетам Західної Європи та Сполучених Штатів.»

На сторінках педагогічних газети «Радянська освіта» в цей період з'являється і досить регулярно виходить рубрика «За матеріалами зарубіжної

преси». І автор публікації про освіту Японії використовує широко матеріали зарубіжних видань аргументуючи свою позицію: «Нині, — писав американський журнал «Ю. С. ньюс енд Уорлд ріпорт», — у світі дедалі гучніше чути голоси, що виступають за перегляд системи освіти. Поки що мало хто знає, з якого кінця підступитися до розв'язання цієї проблеми». Зростає кількість прихильників реформи і в Японії. Вони вважають, що надмірні навантаження, тягар екзамнів, орієнтація на запам'ятовування в ході навчального процесу збільшують кількість людей, нездатних мислити самостійно й творчо. Японські спеціалісти говорять: «Протягом ста років ми докладали значних зусиль, щоб наздогнати Захід у питанні освіти. Ми досягли цього, але нині стоїмо перед новими проблемами.»

Справді, досягнення певної мети, високого рівня, нової якості, як правило, не завершує процес, а відкриває перспективу, завдання, проблему, обрій. Тому банально переносити японський досвід звісно що неможливо. Він зав'язаний на ментальності, історії, культурі, національному колориті. Але без його знання наші автентичні пошуки були б не такими колоритними.

Хоча потрібно погодитись, що трансформації педагогічної періодики в перебудовний період це не лише осягнення найпередовішого. Адже постійний внесок у скарбницю світового досвіду підготовки вчителя становлять публікації про діяльність вищої педагогічної школи в країнах що розвиваються. І їх шлях багато в чому подібний нашому. В публікаціях журналу «Радянська школа» в пору гласності активно обговорювалися стан, специфіка і своєрідні знахідки в справі підготовки вчителя такої багатонаселеної країни, як Індія. Автор Т.Г. Карлова у статті «Освіта Індії: успіхи і труднощі» виклала проблему у причинно-наслідковому напрямі, спираючись на обставини. Зокрема, вона акцентувала увагу на тому, що

«загальне керівництво діяльністю всіх закладів народної освіти, що його здійснює галузеве міністерство, значною мірою має консультативний характер і стосується актуальних питань упорядкування навчальних планів, програм, строків та характеру роботи, підготовки педагогічних кадрів, шкільного будівництва тощо. Ці рекомендації переплітаються з настановами міністерства і департаментів у штатах, які визначають політику в галузі освіти відповідно до конкретних умов. Однак кожна школа по своєму організовує навчальний процес, складає плани, обирає свій режим роботи, а також форму одягу. Адміністрація самостійно вирішує питання добору педагогічних кадрів, умови і оплату праці тощо. Відсутність науково обгрунтованої централізованої системи освіти, соціально-економічні, демографічні та ряд інших факторів позначаються на стані всіх ланок народної освіти.»

На думку авторки: «Сучасна педагогічна освіта в Індії здійснюється у відповідних коледжах, інститутах і на факультетах університетів. Головне її завдання сьогодні сформульовано самими індійськими спеціалістами: «Школа, коледж, або університет — це спільність учнів і викладачів, об'єднаних відповідною справою — збереженням, примноженням та передачею знань для практичного використання майбутніми поколіннями...» (Mainly Academic, New Delhi, 1980, p. 232).

Молодій державі необхідні спеціалісти, здатні не лише навчати дітей, а й готувати всебічно розвинених, кваліфікованих учителів, які зможуть перетворити школу на центр виховної, культурної і громадської діяльності. Особливого значення надається формуванню нової людини, переконаного патріота, відданого своєму народові, ідеалам національного визволення і національної єдності.

Щоб підвищити роль і місце вчителя в індійському суспільстві й системі народної освіти, вдосконалити

мережу педагогічних закладів та їх діяльність, міністерство освіти Індії запропонувало урядам штатів план розвитку педагогічної освіти. Цей план враховує регіональні особливості кожного штату і визначає розміри потрібної йому фінансової допомоги (Education in India, 1974-1976, New Delhi, 1977, р. 5). Пізніше загальноіндійська комісія з освіти рекомендувала здійснити такі заходи: організувати навчання державних службовців (не педагогів, яких можна перекваліфікувати на вчителів); поліпшити підготовку вчителів; переглянути чинні програми і систему екзаменів. У багатьох штатах запроваджено безплатне навчання в педагогічних коледжах. Для подолання гострої нестачі вчителів, зменшення їх навантаження було засновано інститут моніторів — помічників учителів з числа учнів. З метою заохочення дівчат до вступу в педагогічні навчальні заклади встановлено пільги (безплатне навчання, забезпечення транспортом учнів з віддалених сільських районів тощо).

Що ж до програм, то незважаючи на деякі розбіжності, майже в усіх педагогічних навчальних закладах введено теорію і методику викладання, психологію (дитячу і педагогічну), суспільно корисну працю, мистецтво, ремесло. Обов'язковою є педагогічна, суспільна, виробнича практика студентів, результати якої відповідно оцінюються.

Кожен педагогічний коледж має тісні зв'язки з найближчим вузом, який спрямовує його роботу. Так, регіональний коледж у м. Майсорі (шт. Карніатака) спрямовує діяльність понад 30 менших коледжів, призначає до них на роботу своїх випускників, поширює передовий досвід учителів. Для півдня Індії він є зональним центром науково-педагогічної та навчальної діяльності.

Паралельно з розвитком мережі педагогічних навчальних закладів і збільшенням контингенту студентів поширюється форма педагогічної освіти на заочних і вечірніх курсах.

Для підвищення кваліфікації працюючих учителів організовуються довгострокові (літні) та короткострокові (кількатижневі) курси, під час яких вони відвідують відкриті уроки кращих педагогів, беруть участь у тижнях освіти, семінарах, дискусіях, консультаціях, ознайомлюються з матеріалами педагогічних виставок тощо. [8. С.92-94].

Загалом слід зробити висновок що досліджуваний період щодо світового досвіду підготовки вчителя на сторінках української періодичної педагогічної преси засвідчує її статусні трансформації як інформаційного чинника. Оскільки саме з 1985 по 1991 роки ще за радянської системи завдяки галузевій періодиці відбувся злам усталених норм закритого радянського суспільства, авторитарної радянської педагогіки. Українська вища педагогічна школа збагатилась новими технологіями. Цей період став базовим, забезпечив філософські передумови розбудови вищої педагогічної школи незалежної України та підготовки нового вчителя для національної школи.

В практику підготовки вчителя на правах підручника входять, як джерела фахових знань педагогічні часописи, а не рідко і ЗМІ вцілому. Набуває правочинності у підготовці педагогічних кадрів уміння критично оцінювати наукові публікації, готовність застосувати нововведення на практиці.

Надбанням викладачів українських ВНЗ стали здобутки педагогів найбільш розвинених країн світу — США, Японії, Франції, Німеччини. Паралельно в педагогічний обіг було введено багату інформацію про досвід підготовки вчителів у країнах які розвивається, зокрема Індії. Це дало можливість провести важливі паралелі, уникати можливих помилок і прорахунків. В науково-педагогічний обіг було введено результати аналізу в педагогічній періодиці специфіки напрямів і здобутків світового досвіду підготовки вчительство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексюк А.М. Тагунова І.А. «Альтернативна підготовка вчителів у США» // Радянська школа / - 1985. - №9. - С.90-92.
2. Булай Л.В., Ковязіна О.П. Проблеми змісту освіти американської школи в період реформи 80-х років // Радянська школа / - 1988. - №6. - С.92-94.
3. Дмитрієв Г.Д. «Неспроможність буржуазних концепцій інтелектуального розвитку людини» // Радянська школа / - 1986. - №10. - С.90-94.
4. Дмитрієв Г.Д. «Сучасні концепції змісту загальної середньої освіти в буржуазній педагогіці США» // Радянська освіта / 1987. 28 вересня. - №78. - С.2.
5. Євтух В.Б. Шампур О.В. Програми «Етнічної спадщини та «білінгвізму» в школах США // Радянська школа / - 1985. - №3. - С.88-92.
6. Євтух В.Б. Капіталістичне суспільство і молодь: проблеми 80-х // Радянська школа / - 1987. - №12. - С. 80-84.
7. Зарічанський Г. «Японська школа: за і проти» // Радянська освіта / 1988. №19. - 4 березня. С.3
8. Карлова Т.Г. Освіта в Індії: успіхи і труднощі // Радянська школа / - 1986. - №1 - С. 92-94.
9. Сухомлинська О.В. Школа сучасної Франції: проблеми й перспективи // Радянська школа / - 1987. - №6. - С. 87-90.
10. Тараненко І.Г. Тестування як інструмент соціальної і расової селекції в школах США // Радянська школа / - 1987. - №2. - С.92-94.
11. Чорний В.М. Американські «нові права» та освіта // Радянська школа / - 1985. - №10 - С. 79-82.
12. Шаповалов О. Реальність і невтішні перспективи // Радянська освіта / 1987. 29 вересня. - № 78. - С.2.

МАЛІШЕВСЬКА А.П.,

директор гімназії

ХМЕЛЬКО В.В.,

практичний психолог вищої

категорії, психолог-методист,

практичний психолог гімназії

ХМЕЛЬКО Н.М.,

практичний психолог вищої

категорії, психолог-методист,

практичний психолог гімназії,

Гімназія «Потенціал»,

м. Київ

ЗДОРОВА СІМ'Я – ЗДОРОВА ДИТИНА – МІЦНА ДЕРЖАВА

В процесі свого розвитку людство переживає чимало змін, як позитивних, так і негативних. Про те, як сприяти позитивним трансформаціям свідомості сучасної людини, які допомагатимуть виховати здорове підростаюче покоління в умовах технологічного прогресу, застосовуючи оптимальні для навчальних закладів психологічні засоби, йтиметься в цій статті.

Ключові слова: здоров'я, дитина, сім'я, екологія, психосоматика, природа, цивілізація.

В процессе своего развития человечество претерпевает значительное количество перемен, как позитивных, так и негативных. О том, как содействовать позитивным трансформациям сознания современного человека, помогающим воспитать здоровое подрастающее поколение в условиях технологического прогресса, применяя оптимальные для учебных заведений психологические средства, пойдёт речь в этой статье.

Ключевые слова: здоровье, ребёнок, семья, экология, психосоматика, природа, цивилизация.

During its development, humanity is going through many changes, both positive and negative. On how to promote positive transformation of consciousness of modern man that will help educate the younger generation in healthy conditions of technological progress, using the best for schools psychological remedies discussed in this article.

Ke ywords: care, child, family, environment, psychosomatics, nature, civilization.

© Малішевська А.П., Хмелько В.В., Хмелько Н.М., 2014

Проблема здоров'я завжди була і дотепер залишається актуальною як для окремої особистості, так і для людства в цілому. Можна сказати, що вона виникла разом з появою людини та видозмінюється відповідно до розвитку культури людського суспільства і цивілізації в цілому.

Цивілізаційні процеси, особливо зараз, проходять бурхливо, тягнучи за собою дуже різні наслідки для людини, яка їх ініціює. Нині, перефразовуючи вислів відомого в Україні і світі вченого, дослідника екології людини професора Михайла Курика, можна зробити невтішний висновок: природа хвора людиною.

Наші предки жили в тісному спілкуванні з природою. Уклад життя і праці був синхронним із природними ритмами. Люди вставали з ранньою зорею і засинали з вечірньою. Ритм життя людини відповідав ритму пори року, відповідно чергувались види трудової діяльності та відпочинку. При цьому проблема здоров'я людини вирішувалась досить ефективно і просто. Це було обумовлено тим, що культура здоров'я складалась у свідомості особистості поступово, під впливом природних умов життя і була важливим елементом загальної культури людини.

У наш час вся сукупність факторів діяльності людини, які негативно впливають на її здоров'я, вимагає іншого підходу до проблеми формування здоров'я. Сьогодні люди живуть у ритмі виробничого циклу однаково в будь-яку пору року. Але найсильнішим з чинників негативного впливу розвитку цивілізації є те, що людина відірвалася від природи, від того середовища, яке було створено для забезпечення її нормальної, природної життєдіяльності.

Умови соціальної життєдіяльності та праці сучасної людини, безперечно, покращились, але наслідки цього далеко не однозначні, тому що своє природне середовище людина почала знищувати задля матеріального збагачення. Вирубка лісів, осушення боліт, знищення річок, тварин, птиці, риби і

різних рослин та комах суттєво змінило і клімат і саму людину і, відповідно, стан її здоров'я.

Забруднення навколишнього середовища, поряд із токсичними ефектами, таїть у собі небезпеку генетичних змін. Особливо негативно позначилась на стані здоров'я населення нашої країни аварія на Чорнобильській атомній станції.

Високий рівень механізації й автоматизації виробничих процесів зумовив різке зменшення частки фізичної праці та збільшення нервових навантажень.

Дослідженнями вченого І.В.Муравова встановлено, що з розвитком технічного прогресу скорочується частка м'язової діяльності в енергетичному балансі людства. Рухова активність людини в процесі сучасного виробництва істотно зменшується, що призводить до гіпокінезії, яка негативно впливає на організм і зумовлює його виснаження.

Звичайно, медицина не стоїть на місці теж, але надто мало уваги, на нашу думку, приділяється профілактиці хвороб, значно ж більше – медикаментозному лікуванню, яке нерідко залишає в організмі людини негативні наслідки.

Вирішення проблеми здоров'я людини закладено в самій людині, у знанні та розумінні нею низки проблем (формування, збереження, зміцнення і відновлення свого здоров'я), а також в умінні дотримуватись правил здорового способу життя.

Сучасні умови трудової діяльності людини несуть значні психічні навантаження на її організм. Темп праці, монотонність, соціальна ізоляція, збільшення навантажень на зоровий, слуховий та інші аналізатори – все це є причиною погіршення здоров'я.

Хоча побутові умови людей покращилися, проте поспіх, брак часу, великий потік інформації (потрібної і не потрібної) і постійний психологічний тиск негативно позначаються на стані здоров'я сучасної людини.

Негативний вплив на організм людини чинять шкідливі відходи виробництва, що потрапили у навколишнє середовище. Природа неспроможна утилізувати їхню велику кількість. Тому разом із їжею, водою, повітрям до організму надходять і шкідливі речовини. Не додають оптимізму цифри, які свідчать про шкідливі звички, яких набуло людство (паління, зловживання спиртними напоями, пристрасть до наркотиків та ін.), і всі вони згубно впливають на здоров'я людини.

І найсумніше, що все, що перераховано, вище суттєво впливає на психологічний стан людини, як дорослої так і дитини. Знервованість, тривожність, агресія, асоціальність є неповним переліком психологічної реакції людей на безпосередній негативний вплив навколишнього середовища, що пізніше викликає різноманітні соматичні захворювання. І переважна більшість їх обумовлена психологічними реакціями людини на порушення умов життя та діяльності.

Особливо до цього вразливі діти, тому що в зв'язку зі зниженням, а точніше практичним знівелюванням в Україні статусу інституту сім'ї і відсутністю навичок виховання дітей, батьки не можуть дати ладу своїм дітям, тому що не знають, як це зробити, їх цьому ніхто не навчав, їх батьків також і, все йде за принципом інерції. З покоління в покоління передається певний стиль виховання до тих пір, поки хтось не скаже: «Я не хочу, щоб мої діти жили так як я». Але ж для того, щоб змінити щось, треба докласти чимало фізичних, інтелектуальних, творчих, духовних сил, щоб не перекладати на ще не зміцнілі плечі своїх дітей власні проблеми (незадоволеність собою, нелюбов до себе і відповідно до людей, нереалізованість своїх мрій та забаганок та проблеми, які виникають на роботі, в суспільстві).

Це проблеми не одного народу чи одної нації, це проблема всього людства. Відсутність духовності у людей, недотримання певних моральних та

етичних норм поведінки, одними з яких є заповіді Божі, породжує викривленість у психології дорослих та дітей, яка проявляється в певних видах збочень. Все починається з фізичного і морального здоров'я сім'ї, яка є найменшою невід'ємною часткою нації, народу та людства в цілому. Зрозуміло, що це проблема комплексна, яка повинна вирішуватись на рівні держави, що включає розробку законодавства, організацію на рівні держави умов для молодих сімей, підготовка до сімейного життя починаючи з дитячого садочка, школи та вищих навчальних закладів та робота з сім'ями, які вже мають дітей різного віку та які готуються до народження дитини.

Але з чогось треба починати.

Здоров'я людини закладається вже в утробі матері, отже, все що переживає жінка під час своєї вагітності, переживає і її дитина. В цьому криється переважна більшість психологічних комплексів людини, які проявляються значно пізніше.

Наприклад, питання готовності до народження дитини обох батьків та оточення майбутнього немовляти, впливає на її розвиток у майбутньому: або воно з'явиться на світ з почуттям, що його чекають, або доведеться долати в собі різні страхи, в т.ч. страх смерті, втрати матері тощо. Ці страхи породжують відповідні психологічні комплекси, які можуть проявитись або зразу після народження, або протягом життя в будь який час і, виходячи з психосоматичної природи захворювань людини, вона вже з народження може страждати на певні захворювання, залежно від того, які в неї утворились психолгічні комплекси. Зараз ми це спостерігаємо в реаліях нашого життя. Медики підтверджують, що повністю здорових дітей немає. Багато хронічних хвороб виявляються у новонароджених дітей. Це відбувається тому, що порушуються певні закони народження здорової і щасливої дитини. Основний з яких – це створення нормальних психологічних умов для вагітної жінки, без психоло-

гічних стресів і переживань та розвиток малюка у постнатальний період у родині, де є любов та порозуміння.

На жаль, протягом останніх десятиліть інститут сім'ї в Україні зазнав значних трансформацій і не в кращий бік, тому його треба з одного боку відроджувати, використовуючи надбання наших предків та результати наукових досліджень всіх минулих поколінь педагогів та психологів, а з іншого – втілювати в життя ідеї здорової, щасливої сім'ї за допомогою сучасних психологічних засобів, серед яких дуже гарний ефект дають правильно організовані і побудовані на реальних запитах батьків та дітей психологічні тренінги.

Для цього ми розробили і впровадили в нашій гімназії «Потенціал» м. Києва програму «Щаслива сім'я», яка затверджена в НМ Центрі практичної психології і соціальної роботи ІППО КУ імені Б.Д. Грінченка в 2012 році. Програма «Щаслива сім'я» спрямована саме на психологічну корекцію стосунків в сім'ї і створення умов для того, щоб дитина сталася як особистість.

Програма розрахована на дітей від 10 років і старше та їх батьків. Якщо заняття проводяться з групою конкретного класного колективу, де навчається дитина, то вітається участь класних керівників.

Програма дозволяє поліпшити стосунки між батьками та дітьми, позбутись стереотипів, які склались у батьків відносно дітей, у дітей відносно батьків, у класного керівника класу, де навчається ця група дітей відносно дітей та їх батьків.

Програма складається з трьох частин:

- перша частина спрямована на роботу з дітьми і називається «Дітям про батьків»;
- друга – на роботу з батьками і називається «Батькам про дітей»;
- третя – спрямована на спільну роботу батьків та дітей.

Програма була впроваджена та апробована в роботі з малозабезпеченими сім'ями, з кризовими сім'ями, і в

сім'ях, де існують симбіотичні стосунки і авторитаризм. Окрім того, програма була презентована на районному та міському семінарах практичним психологам та соціальним педагогам. Вона викликала велику зацікавленість і тому ми з нею були запрошені на курси підвищення кваліфікації соціальних педагогів в ІППО КУ ім. Б.Д. Грінченка.

Коротко підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що здоров'я кожної особистості, збережене завдяки грамотно побудованим сімейним стосункам, в майбутньому позитивно впливатиме на добробут окремої родини і держави в цілому.

Протягом 2013-2014 н.р. психологічна служба гімназії підготувала і провела повністю всі три етапи тренінгу «Щаслива сім'я» у 8 та 6 класах.

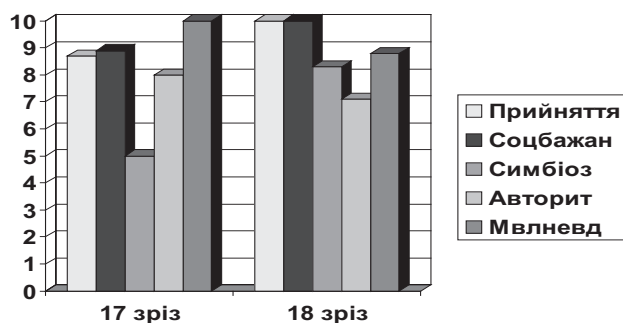
Після проведення цих тренінгів отримано позитивні відгуки від батьків про зміну стосунків між батьками та дітьми та між дітьми в класних колективах на краще. Крім того проводиться моніторинг за допомогою програми «Універсал», яка серед іншого дозволяє порівняти результати тестування «Ставлення батьків» до тренінгу і після нього.

На діаграмах 1 - 3 представлені порівняльні результати діагностики за тестом «Ставлення батьків» (А. Я. Варга, В. В. Століна), трьох сімей: АНД, ВЛВЛ, КВА. Інтервал між тестуваннями складає приблизно п'ять місяців. Тестування учнів, батьків і класного керівника цього класу за програмою «Універсал» проводиться протягом трьох років, а сама програма діє вже більше 10 років. Враховуючи, що за навчальний рік робилось по 2 зрізи, ми маємо відповідну нумерацію зрізів 17 та 18. 17 зріз був зроблений до проведення тренінгу, а 18 зріз через три тижні після тренінгу.

Оцінка результатів в данному випадку ведеться трохи незвично, зменшення показника результату показує погіршення ситуації (0 – це погано), а збільшення показника характеризує покращення ситуації (10 – це добре).

При діагностуванні за тестом «Став-

Результати сім'ї АНД



Діаграма 1.

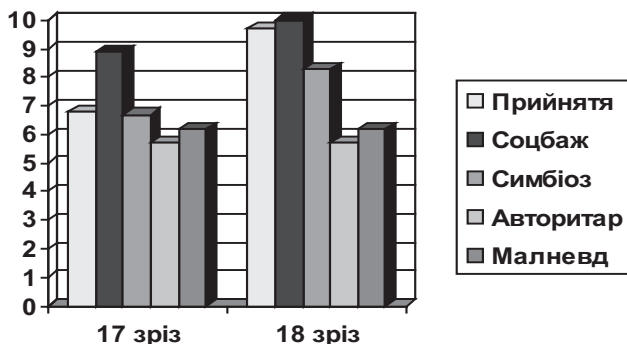
лення батьків» визначаються наступні психологічні якості: Прийняття – відчуження, соціальна бажаність, симбіоз, авторитарність, « маленький невдаха».

Як бачимо, з діаграми 1 результати тестування матері сім'ї АНД в 18 зрізі суттєво відрізняється від результатів 17 зрізу. Покращились такі психологічні якості, як прийняття – відчуження, соціальна бажаність та симбіоз. Але разом з тим погіршилися такі психологічні якості, як авторитарність та «маленький невдаха». Це обумовлено тим, що людина міняється в кращий бік, але цей процес супроводжується внутрішнім опором матері і не може

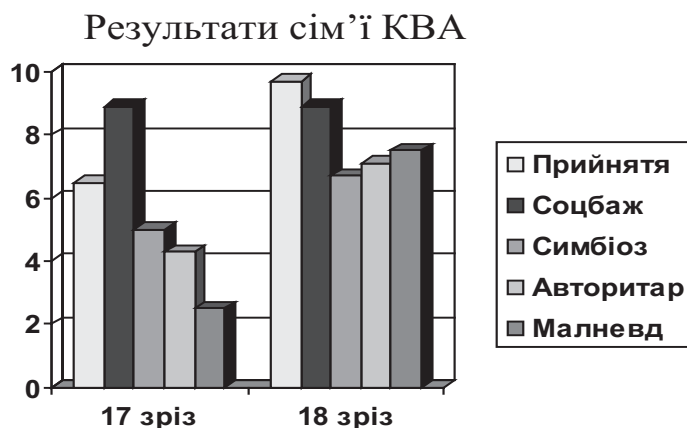
відбутися миттєво. Адже людині для змін потрібен час. Без проведеної тренінгової роботи подібні суттєві зміни в ставленні матері до дитини, які зафіксувала діагностика, не відбуваються. Вербально мати засвідчила, що участь в тренінгу допомогла їй розібратись в багатьох проблемах. Було зафіксовано це письмово у відгуку. І в решті решт результати діагностики зафіксували ці зміни і визначили напрями подальшої роботи з цією сім'єю, а саме з авторитаризмом матері і сприйняттям дитини як «маленької невдахи».

В діаграмах 2 та 3 ми бачимо більш результативні зміни у стосунках в

Результати сім'ї ВЛВЛ



Діаграма 2.



Діаграма 3.

сім'ях між матерями і дітьми. Так в сім'ї ВЛВЛ (діаграма 2) суттєво позитивно змінилися психологічні характеристики: прийняття – відчуження, соціальна бажаність та симбіоз, при тому що авторитаризм та маленький невдаха залишилися на тому ж рівні. А в сім'ї КВА (діаграма 3) всі психологічні характеристики окрім соціальної бажаності (яка й була на високому позитивному рівні) суттєво покращилися. Тким чином ми маємо документальне підтвердження позитивного впливу тренінгу на стосунки в сім'ях між батьками та дітьми. Ми привели тільки частину результатів але позитивний вплив тренінгу відображається в результатах тестування, опитування та спостереження в усіх учасників тренінгу.

Висновки. Отже, підсумовуючи вище сказане, можна зазначити, що

психологічне здоров'я дитини, та в цілому родини, значною мірою впливає на подальший розвиток всієї держави. Адже тільки самодостатня, цілеспрямована, духовно сильна особистість, яка отримала у своїй родині найперший позитивний досвід самоствердження, здатна сприяти розвитку держави, зайнявши в строю своє власне місце, віднайшовши себе у власній «сродній праці». Запропонована комплексна форма роботи з дітьми, їх батьками та вчителями дозволяє психологу охопити психологічно – корекційною роботою набагато більшу кількість сімей та вчителів і корегувати не тільки сімейні стосунки але і стосунки між дітьми в класі, між батьками дітей, а також між усіма представниками трикутника діти – батьки – вчителі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Філімончук А. В. Розділ III. Основи сімейних відносин. Заняття 24 – 34.// *Абетка щасливого сімейного життя: методичний посібник з курсу «Етика і психологія сімейного життя»*. 10-11 кл. – Житомир: ЦНТЕІ, 2008. – С. 71 – 107.
2. Шнейдер Л. Б. *Психология семейных отношений*. М.: 2000г – 502 С.
3. Войтко В.І. *Етика сімейного життя, сімейних відносин*. К.: 1981р. – 70 С.
4. uk.wikipedia.org/wiki/Здоров'я.
5. *Основи практичної психології* / В.Панок, Т.Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник, - 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.

ФЕДОРЕНКО С.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра теорії, практики
та перекладу англійської мови,
факультет лінгвістики,
Національний технічний
університет України «КП»,
м. Київ

ВИЩА ОСВІТА США В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ГУМАНІСТИЧНО- КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ

У статті висвітлено основи успішного функціонування вищих навчальних закладів США, проаналізовано особливості організації освітнього процесу в них, що ґрунтуються на засадах гуманізації, неперервності, диференціації, індивідуалізації, диверсифікації та багаторівневості.

Ключові слова: вища освіта, вищі навчальні заклади США, коледж, університет, куррикулум, гуманітарна освіта.

В статье освещены основы успешного функционирования высших учебных заведений, США, проанализированы особенности организации образовательного процесса в них, основанные на принципах гуманизации, непрерывности, дифференциации, индивидуализации, диверсификации и многоуровневости.

Ключевые слова: высшее образование, высшие учебные заведения США, колледж, университет, куррикулум, гуманитарное образование.

The paper highlights the basics of successful functioning of higher education institutions in the USA, the features of their educational process based on the principles of humanism, continuity, differentiation, individualization, diversification and multilevel are analyzed.

Key words: higher education, institutions of higher education in the USA, college, university, curriculum, liberal arts education.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Особливості побудови американської моделі освіти, зокрема вищої, – її відкритість, гнучкість, демократичність, інноваційність – є визнаними в світовому масштабі та становлять значний науковий інтерес з огляду на їхню ефективність, дієвість, конкурентоспроможність у контексті сучасних освітніх викликів. Тож потреби інтеграції України до світової спільноти зумовлюють необхідність об'єктивного вивчення міжнародного досвіду розвитку вищої освіти, зокрема американської, з метою пошуку шляхів впровадження кращих світових надбань у практику вітчизняних вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Різні аспекти функціонування системи освіти у США висвітлено в працях таких українських та російських науковців, як С. Андріяш, Р. Беланова, В. Громовий, С. Запругаєв, Т. Кошманова, М. Красовицький, О. Малярчук, О. Пивоварова, М. Поляков, С. Різниченко, О. Романовський, А. Сбруєва та ін.

Загальні тенденції розвитку освіти розглядаються в працях Д. Белла, М. Гайдеггера, П. Друкера, В. Іноземцева, М. Кастельса, Дж. Нейсбіта, Х. Ортега-і-Гассета, Я. Пелікана, М. Портера, Е. Тоффлера, Р. Гатчинса, К. Ясперса та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення особливостей функціонування сучасної системи вищої освіти в США.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Американська вища школа виокремлюється багаторівневою та розгалуженою системою вищих навчальних закладів, їхньою відмінністю за якістю і кількістю ступенів, що присвоюються, а також особливостями навчально-виховного процесу в цих закладах. Від-

так диверсифікація вищих навчальних закладів стала найважливішою характеристикою всієї сучасної системи вищої освіти в США. Тому ще в ХХ ст. постало питання щодо класифікації її інституцій. Сьогодні найбільш вдалою є класифікація вищих навчальних закладів Карнегі, яка визнана більшістю теоретиків і практиків вищої освіти в США, а також освітніми радами штатів.

Відомо, що першу спробу класифікувати вищі учбові заклади США здійснено в 1970 р. комісією вищої освіти фонду Карнегі на чолі з відомим фахівцем освітньої галузі К. Керром. Відповідно до цієї класифікації американські коледжі та університети групувалися, насамперед, за такими критеріями, як типи вищих навчальних закладів (коледжі, університети), зміст освіти (гуманітарні, педагогічні чи технічні коледжі). В 2000 р. з метою модифікації класифікації Карнегі всі інституції вищої освіти розподілено за академічним ступенем, що присвоюється: від ступеня асоціата (Associate) до доктора наук [9]. Пізніше, в 2005–2006 рр., американські фахівці в галузі вищої освіти внесли зміни до цієї класифікації, виокремивши 6 основних груп вищих навчальних закладів, а саме [6]:

- 1) коледжі, що присуджують ступінь асоціата;
- 2) дослідницькі університети;
- 3) магістерські коледжі та університети;
- 4) бакалаврські коледжі;
- 5) (вузько)спеціалізовані вищі навчальні заклади (інститути);
- 6) коледжі для корінного (індіанського) населення.

Варто відзначити, що вперше в історії класифікації Карнегі згідно з останньою версією дворічні коледжі, які зазначено в ній першими, розподілено на 14 підгруп за такими критеріями, як [9]:

- розмір коледжу (малі, середні і великі);
- розташування коледжу та відпо-

відно обслуговування інтересів тих чи інших верств населення (міські, приміські та сільські);

- кількість кампусів коледжу (з одним кампусом або з декількома);
- тип управління (державні і приватні);
- орієнтація на прибуток або діяльність без прибутку.

Ці дворічні освітні заклади, які охоплюють громадські та молодші коледжі (Community & Junior colleges) присуджують ступінь асоціата – найнижчий і найперший ступінь в американській вищій освіті. Вони пропонують два типи програм навчання: повністю академічні програми (студенти вивчають загальноосвітній цикл курсів гуманітарного спрямування) та вузькоспеціалізовані програми з елементами загальногуманітарної підготовки (студенти здобувають професійну освіту в різних галузях). Зауважмо, що навчання в означених дворічних коледжах відповідає першим двом рокам навчання в університеті. Зважаючи на це, за результатами навчання в них студенти можуть бути зараховані на подальше навчання в інші навчальні заклади, в яких присуджують ступінь бакалавра.

Сьогодні в країні налічують більше 150 університетів, а число коледжів із чотирирічними програмами навчання перевищує 1900 (приблизно 3,5 тис. коледжів загалом). Згідно з даними національного центру освітньої статистики США в країні функціонує 2542 коледжі із чотирьохрічним і 1694 коледжі з дворічним терміном навчання [9]. При цьому дві третини вищих навчальних закладів США є приватними.

У США не існує чіткого визначення самого поняття «вищий навчальний заклад». У принципі будь-який навчальний заклад, що здійснює подальшу підготовку після закінчення середньої школи, так званий «послясередній навчальний заклад» (postsecondary school), може з рівною мірою ймовірності називатися «коледжем», «шко-

лою», «інститутом» або «університетом».

Американські університети – це, переважно, потужні навчально-наукові комплекси, які об'єднують різні заклади, зокрема чотирирічні коледжі, установи та наукові центри. Відтак модель університету в США є відмінною від української, окрім університетів науково-дослідницького типу (наприклад, Національний технічний університет України «КПІ») і набагато складнішою. До складу американського університету, як правило, входить декілька коледжів, спеціалізованих шкіл (медичні, бізнес-школи тощо), відділення бакалаврату, магістерського та докторського навчання (doctorate або PhD), а також лабораторії та експериментальні центри.

Поняття «коледж» у системі вищої освіти США може вживатися на позначення як самостійного навчального закладу (з терміном навчання, як правило два або чотири роки), так і аналога факультету університету, що готує спеціалістів будь-якої галузі знань і має певну автономію. Часто для такого підрозділу вживають також слово «школа» (наприклад, Бізнес-школа ім. Робінса університету Річмонда), яке є одним з базових понять американської педагогіки та має п'ять такі лексико-семантичні варіанти [10, с. 109]: 1) навчальний заклад, в якому навчаються молоді люди віком до 19 років; 2) факультет чи група факультетів університету; 3) окрема група студентів, яка одержує вищу освіту; 4) група науковців, які об'єднані спільними науковими ідеями, методами. Зауважмо, що в США законодавчо не регламентовано, який вищий учбовий заклад повинен називатися «університетом», а який – «коледжем».

Крім того, деякі університети США, з тих чи інших історичних причин, і досі називаються коледжами: Бостонський коледж, Дартмутський коледж, коледж Вільяма і Мєрі (Boston College, Dartmouth College, College of William & Mary).

Інколи в США вживають термін «інститут» стосовно науково-дослідних центрів різних галузей знань та вищі навчальні заклади технічного спрямування (наприклад, Баттельський меморіальний інститут – приватна неприбуткова науково-дослідна організація, яка займається вивченням та впровадженням нових технологій в різних сферах (фармацевтика, агрохімія, охорона здоров'я, енергетика, національна безпека, транспорт, екологія та ін.) та тісно співробітничает з багатьма компаніями та федеральною владою США; Інститут Брукінза – найбільший науково-дослідницький центр у США та у всьому світі, що має надзвичайний вплив на обговорення зовнішньої політики як у Вашингтоні, так і в Європі; Інститут міжнародної економіки Петерсона – приватна, некомерційна науково-дослідницька установа, що займається вивченням міжнародної економічної політики; заклади вищої освіти науково-дослідницького типу – Каліфорнійський технологічний інститут; Массачусетський технологічний інститут тощо).

Відомо, що керівництво вищою освітою у країні є децентралізованим, оскільки, згідно з 10-ю поправкою до Конституції США [7], вся система освіти підпорядкована органам управління окремих штатів. Варто зауважити, що в кожному штаті є власні, спеціально створені, акредитаційні органи. Діяльність закладів вищої освіти в США переважно регламентується відповідними радами, які плідно співпрацюють із радами освіти штату для вирішення певних питань. У цілому ради вищих навчальних закладів самостійно вирішують цілу низку проблем, враховуючи і підтримання правопорядку на території кампусів. Цікавим є той факт, що американські університети мають власну поліцію, яка не підпорядковується поліції штату.

Відповідно різна політика влади штатів у галузі вищої освіти посилює диференціацію вищої школи. В свою чергу, уряди штатів, здійснюючи за-

гальне регулювання у галузі вищої освіти, залишають за вищими навчальними закладами широку автономію у прийнятті рішень з найрізноманітніших питань. Так, вищі навчальні заклади є самостійними в підходах до організації своїх структурних підрозділів, визначення цілей діяльності та розробки навчальних планів і робочих навчальних програм курсів.

Функції, що в Україні покладено на Департамент вищої освіти Міністерства освіти і науки, у США виконують неурядові громадські організації, серед яких [3]:

- Американська рада державних коледжів та університетів (AASCU – American Association of State Colleges and Universities) забезпечує гарантії щодо здобуття вищої освіти всіма громадянами країни.
- Американська рада з питань освіти (ACE – American Council on Education) відіграє важливу роль у вирішенні ключових питань вищої освіти щодо наукових досліджень й інноваційних програм.
- Національна рада з акредитації підготовки освітніх кадрів (NCAEP – National Council for Accreditation of Educator Preparation; раніше NCATE – National Council for Accreditation of Teacher Education) опікується питаннями забезпечення якості підготовки й акредитації, на основі розроблених стандартів, не лише педагогічних працівників, а й педагогічних факультетів університетів.
- Рада з акредитації безперервної освіти та підготовки кадрів (ACCET – Accrediting Council for Continuing Education and Training) стала першою в США радою з акредитації, яка сертифікована як система управління якістю ISO 91001 : 2000 відповідно до міжнародних норм.
- Національна асоціація відділів освіти (NSBA) – федерація асоціацій місцевих відділів освіти всіх штатів країни.
- Служба тестування в освіті (ETC

- Educational Testing Service) організовує контроль навчальних досягнень студентів, а також здійснює лобювання освітніх проектів перед урядом США.
- агенція розвитку гуманітарних наук (National Endowment for the Humanities) є незалежною федеральною організацією, яка забезпечує підтримку та фінансування дослідницьких, освітніх та різноманітних громадських проектів у сфері гуманітарних наук.

В Америці чотирирічна програма навчання з отриманням ступеня бакалавра вже є повноцінною вищою освітою. Такі програми спрямовані на надання загальнокультурної загально-теоретичної основи (протягом перших 2-х років навчання) для подальшої освіти та першого рівня спеціальної підготовки для виконання практичної роботи з обраної спеціальності [2, с. 193].

У США ступенева система освіти на рівні бакалаврату має універсальний характер гуманітарної підготовки (природничо-наукові та суспільно-соціальні навчальні курси), на якій ґрунтується якісна подальша фахова підготовка. Натомість в Україні базовий рівень підготовки бакалаврів є лише освітньо-кваліфікаційним на відміну від переважно освітнього рівня бакалавра у США, що передбачає обов'язкове наступне навчання в магістратурі, або рівня професійної освіти.

Таким чином, на бакалавраті у вищих навчальних закладах США закладається підґрунтя для різноманітних спеціалізацій на наступному, магістерському рівні. Магістратура орієнтована на спеціальну підготовку науково-дослідницького і педагогічного характеру та поглиблену спеціалізацію з певної професії.

В Україні навчальний план підготовки і бакалаврів, і магістрів також складається з нормативної та варіативної частин. До нормативної частини бакалаврату належать такі цикли дисциплін: 1) гуманітарної підготовки;

2) природничо-наукової та соціально-економічної підготовки; 3) професійної і практичної підготовки. Варіативна частина плану може містити ті самі цикли дисциплін, що й нормативна, проте їх обирає навчальний заклад. На магістерському рівні додано цикл дисциплін вільного вибору студентів. На відміну від магістратури у США, де всі дисципліни більшою мірою пов'язані з фаховою спеціалізацією у певній галузі, в Україні цикли фундаментальних і гуманітарних та соціально-економічних дисциплін є спільними для всіх магістерських спеціальностей, хоча і не стосуються безпосередньо професійних інтересів магістрантів [5, с. 50].

Важливим інструментом диверсифікації бакалаврської та магістерської освіти, як у США, так і в Україні, є освітньо-професійна програма кожного рівня, на основі якої заклад вищої освіти розробляють навчальні плани, тобто різні моделі підготовки бакалаврів і магістрів. Як відомо, вітчизняне розуміння навчального плану дещо відрізняється від вживаного в американському педагогічному дискурсі поняття «куррикулум» (curriculum), що також може бути віднесене до навчальної програми [4, с. 24]. Під куррикулумом розуміється формалізований пакет курсів, запропонований і затверджений навчальними закладами. На відміну від навчального плану закладу, який визначає перелік і обсяг нормативних та елективних (вибіркових) дисциплін, куррикулум відображає освітню модель кожного рівня, наповнюючись змістом залежно від напрямів підготовки та спеціальностей [4].

В останні роки модель куррикулуму з підготовки бакалаврів у США лишається незмінною, проте відбулися зміни в освітніх цілях, що призвели до зближення фахової спеціалізації та загальної гуманітарної освіти.

Варто відзначити, що вивчення загальноосвітніх гуманітарних дисциплін в університетах США, що охоплює перші два роки навчання, має на

меті навчити студентів орієнтуватися в просторі культури, засвоїти ціннісний підхід до світу, усвідомити значення екзистенціальної проблематики буття для формування їх світогляду. Отже, загальна гуманітарна освіта спрямована на формування гуманітарної культури студентів, на відновлення цілісності їх культури в цілому як носіїв, творців та субстратів культури суспільства.

Водночас на першому році навчання на бакалавраті поширеними є заходи, які включають ознайомлення з навчальним закладом, корекційні курси для недостатньо підготовлених студентів, семінари першого року навчання, доступ до університетських служб підтримки, різноманітні позанавчальні заходи тощо [8, с. 511]. Як правило, до кінця другого року студент має обрати свою спеціалізацію. Цикл обов'язкових професійних дисциплін студенти вивчають на третьо-четвертому році навчання.

Студенти американських вищих навчальних закладів можуть обирати різні комбінації спеціалізацій: дві спеціалізації, кожна з яких вивчається як основна (major), або основна й додаткова (minor) з одержанням диплома й сертифіката відповідно. Спеціалізації можуть бути в одній сфері знань, наприклад в галузі суспільних наук – історія і соціологія, або з різних сфер – біологія й література.

Варто констатувати, що в США куррикулум більшості бакалаврських програм складається з так званих «розширеної компоненти» (the breadth component) – загальноосвітніх дисциплін гуманітарного та природничого циклів та «поглибленої компоненти» (the depth component) навчання, яка утворюється загальнопрофесійними та спеціальними дисциплінами [8, с. 510]. Дисципліни розширеної компоненти визначаються на рівні університету чи коледжу. Наприклад, для бакалаврів-гуманітаріїв їхня питома вага становить у середньому 40 % від загального навчального навантаження,

натомість для бакалаврів технічного спрямування – до 30 %. Зазвичай перелік загальнопрофесійних навчальних курсів є фіксованим, проте студентам надається більша свобода вибору спеціальних навчальних дисциплін [1, с. 78].

Так, одному з провідних технічних університетів світу – Массачусетському технологічному інституті приділяють особливу увагу гуманітарній підготовці як на стадії підбору студентів, так і в процесі навчання. Наприклад, загальноосвітня підготовка студентів інженерних спеціальностей Массачусетського технологічного інституту 17 базових навчальних курсів, серед яких 8 – загальнонаукових, 9 – загальногуманітарних. Крім цього, протягом перших двох років студенти відвідують практичні заняття по складанню ділових паперів, звітів та творчого письма. На особливу увагу заслуговує досвід цього навчального закладу в створенні необхідних умов спеціалізованої двопрофільної підготовки студентів з присудженням їм ступеня бакалавра гуманітарних і технічних наук або гуманітарних і природничих наук, що забезпечує, таким чином, збалансовану підготовку конкурентоспроможних фахівців.

Таким чином, бакалаврська освіта в американських вищих навчальних закладах передбачає адаптацію до навчального середовища, загальнокультурну та загальну професійну підготовку.

На викладених засадах необхідно констатувати, що автономія університетів країни дає студентам повну свободу у виборі різноманітних базових курсів. З цією метою більшість вищих навчальних закладів, публікує щорічний збірник навчальних курсів (Courses of Instruction), спецкурсів і спецсемінарів. Тож студент не тільки сам обирає щорічно комплекс навчальних дисциплін, а й навчальний час.

Беручи до уваги зазначене вище, варто констатувати, що кожний вищий

навчальний заклад Америки встановлює власну нормативну частину щодо співвідношення дисциплін гуманітарного, соціального і природничого циклів протягом перших 2-х років навчання. Головним тут є те, що процес вивчення дисциплін гуманітарного циклу передбачає активну участь студентів у навчальному процесі, а не просто пасивну рецепцію певної інформації. Слід також підкреслити, що у вищих навчальних закладах США поширеною є методика індивідуального навчання з урахуванням таких особливостей: відсутність жорстких рамок у часі, що дозволяє студенту вивчати матеріал з такою швидкістю, що відповідає рівню його підготовки та здібностям; можливість переходу до вивчення нового матеріалу тільки після засвоєння попереднього; складання програми навчання самим студентом за допомогою комп'ютера; використання лекцій як спрямовуючої форми у навчанні, а не як основного засобу передачі інформації; підвищення ролі письмових робіт; багаторазова перевірка знань, що дає змогу викладачеві

постійно орієнтуватись у реальному стані навчальної діяльності студента і керувати нею.

Висновки з поданого дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Узагальнюючи викладене, відзначимо, що диверсифікація вищих навчальних закладів є найважливішою характеристикою всієї сучасної системи вищої освіти в США. Можливість сформуванню власної програми навчання, свобода вибору навчальних курсів, сучасні інтерактивні методи проведення занять стають для американських студентів справжньою школою демократії, відповідальності за власні рішення, вміння вибирати та планувати своє життя, стають у повному розумінні цього слова школою свободи.

Перспективним напрямом дослідження означеної проблематики є науково-практична розробка сучасних засад гуманітаризації освітнього процесу у вищих навчальних закладах різних типів у США, що сприяють розвитку гуманітарної культури студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гладких Б. А. Система высшего образования в США: особенности организации и управления / Б. А. Гладких // Экономика образования. – 2005. – №6. – С. 68–89.
2. Лецинский А. П. Становление и развитие базисного этапа в системах высшего образования США и Украины : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Александр Петрович Лецинский. – О., 1995. – 209 с.
3. Лунячек В. Деякі питання управління освітою в США / Вадим Лунячек // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 1. – С. 16–20.
4. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Людмила Прокопівна Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С. 20–25.
5. Хриков Є. Порівняльний аналіз підготовки магістрів з управління освітніми установами в Україні та США / Євгеній Хриков, Світлана Бурдіна // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 46–56.
6. Carnegie Classification of Institutions of Higher Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://classifications.carnegiefoundation.org/>.

7. *Constitution of the United States* [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.house.gov/house/Constitution/Constitution.html>.
8. DeZure D. *Innovations in the Undergraduate Curriculum*. / Deborah DeZure // *Encyclopedia of Education* [ed. by J. Guthrie]. – New York : Macmillan Publishers, 2003. – P. 509–514.
9. McCormick C. A. *Rethinking and Reframing the Carnegie Classification* / McCormick C. Alexander, Chun-Mei Zhao // *Change*. – 2005 (September–October). – P. 51–55 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://classifications.carnegiefoundation.org/downloads/rethinking.pdf>
10. Rowntree D. *A dictionary of education* / Derek Rowntree. – New York : Harper and Row, 1981. – 354 p.

ШАКУН Н.В.,

кандидат філософських наук,
доцент, кафедра гуманітарних
дисциплін

ПОНОМАРЕНКО О.В.,

старший викладач, кафедра
гуманітарних дисциплін

КУНДЕНКО А.В.,

кандидат економічних наук,
доцент, кафедра менеджменту
Чернігівський державний
інститут економіки та управління,
м. Чернігів

СТРАТЕГІЧНА ПОЛІТИКА РОЗВИТКУ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДОБИ

В даній статті розглядається процес взаємодії освітніх послуг та ринку праці, а також акцентується увага на особистісних компетенціях, на які сучасний роботодавець звертає особливу увагу. Досліджується роль індивідуального підходу до сучасного фахівця в умовах жорсткої конкуренції, а також аналізується сучасна специфіка попиту на освітні послуги в умовах виклику інформаційної доби.

Ключові слова: конкурентноздатний фахівець, інформаційне суспільство, ключові компетенції, освітня політика, інноваційна діяльність, кар'єрне зростання, аутсорсинг.

В предлагаемой статье рассматривается процесс взаимодействия образовательных услуг и рынка труда, а также акцентируется внимание на личностных компетенциях, на которые современный работодатель обращает особое внимание. Исследуется роль индивидуального подхода к современному специалисту в условиях жесткой конкуренции, а также анализируется современная специфика спроса на образовательные услуги в условиях вызова информационной эпохи.

Ключевые слова: конкурентноспособный специалист, информационное общество, ключевые компетенции, образовательная политика, инновационная деятельность, карьерный рост, аутсорсинг.

© Шакун Н.В., Пономаренко О.В., Кунденко А.В., 2014

Nowadays the problem of education development is getting a special actuality in conditions of forming of modern information society. One of the main problems in a system of modern education is not coincidence between skills and abilities of the specialist according to the demands of the market. It provides the necessity of identifying the strategies and perspectives of education development as for the direction of providing demands of the information society. The main strategic directions of state education policy are taken place in National strategy of education development. The education strategies are being realized through different projects of higher institutions. The process of education services and labor market interaction is considered in the article and the attention is concentrated at the personal skills because a modern employee pays attention to it. The role of individual approach to the modern specialist in conditions of form revival is explored and the modern specific of demand for education services in the conditions of information world is analyzed. It is identified that the modern education has to make an orientation of the personality on the constant including in the process of getting new knowledge, skills and abilities.

Key words: rival specialist, information society, main competence, education policy, innovation activity, career increasing, autsorsing.

Актуальність теми. Перегляд сутності і форм освіти є вимогою сьогодення і відповіддю на сутнісні виклики суспільних трансформацій, які сучасними теоретиками-суспільствознавцями визначаються у термінах «інформаційне суспільство», «глобальна цивілізація», «постмодерна доба», «суспільство ризику» тощо. В умовах становлення сучасного інформаційного суспільства, яке ґрунтується на технологічних інноваціях в усіх сферах людської життєдіяльності, питання розвитку освіти набувають особливої актуальності.

Постановка проблеми. Однією з ключових проблем в системі сучасної освіти є невідповідність вмінь і навичок фахівця запитам ринку праці. Такий стан речей спонукає до визначення стратегій та перспектив розвитку освіти у напрямку реалізації однієї з ключових її функцій – забезпечення потреб інформаційного суспільства.

Аналіз останніх публікацій. Основні та перспективні напрями розви-

тку освіти в Україні визначено в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.» [11]. Характер модернізаційних процесів сучасності став предметом дослідження таких західноєвропейських вчених, як З.Бауман [3], Е.Гіденс Е. [4], М.Кастельс [7] та ін.

Питання осучаснення освіти, її модернізації, відповідно до новітніх досягнень цивілізації, проаналізували в своїх працях В.Андрущенко [1], В.Кремень [13], К.Корсак [8], В.Лутай [9], Г.Філіпчук [14] та ін.

Метою статті є визначення стратегічної політики освіти в контексті викликів інформаційної доби. Реалізація поставленої мети здійснюється шляхом вирішення таких дослідницьких **завдань**: проаналізувати основні суперечності взаємодії освіти з сучасним ринком праці в Україні; окреслити основні напрямки модернізації освіти в контексті глобальних трансформацій інформаційної доби.

Виклад основного матеріалу. Кон-

статуючи складність тенденцій сучасного освітнього процесу (гуманізація, демократизація, диференціація, спеціалізація, безперервність тощо), вітчизняні дослідники визнають, що керована, якісна, позитивна зміна соціальної освітньої системи є стратегічною політикою сьогодення. Звертаючись до досвіду осмислення шляхів модернізації освіти в контексті сучасних суспільних перетворень, зауважимо, що одним з ключових її напрямків є налагодження ефективної взаємодії освітньої політики і сучасного конкурентного середовища.

Забезпечити розкриття сутнісних сил особистості здатна лише освіта, орієнтована на нові методи і технології, які відповідатимуть викликам сучасності. Ці ідеї відображені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні [11], де основними стратегічними напрямками державної освітньої політики визначені:

- реформування системи освіти на основі філософії «людиноцентризму» як стратегії національної освіти;

- оновлення законодавчо-нормативної бази системи освітніх моделей;

- побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді;

- забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя;

- розвиток наукової та інноваційної діяльності, інформатизація освіти, забезпечення національного моніторингу системи освіти, створення сучасної матеріально-технічної бази освіти.

В практичній площині означені освітні стратегії реалізуються через такі напрями діяльності вищих навчальних закладів, як здійснення підготовки конкурентоспроможних фахівців на основі компетентнісного підходу, забезпечення формування системи менеджменту якості надання освітніх послуг і підготовки конкурентоспроможності фахівців, безперервне вдосконалення кваліфікації всіх співробітників, розвиток інноваційної діяльності та досягнення стій-

кого економічного розвитку вузу, налагодження і підтримка взаємодії закладів освіти (загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів), органів державного управління, підприємств та організацій [2].

Водночас реальний стан освітньої сфери в Україні характеризується наявністю численних невирішених проблем. Скажімо, нині в Україні функціонує 803 вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, наслідком чого є велика кількість випускників, фахівців з вищою освітою, які не можуть знайти собі роботу за спеціальністю. Причини подібних тенденцій мають комплексний характер і криються як в глобальних суспільних трансформаціях інформаційної доби, так і в локальних, вітчизняних соціальних процесах останніх десятиліть.

В глобальному вимірі перехід до інформаційного суспільства, який відбувся в останні десятиліття ХХ ст., супроводжувався, за висловом Е.Тоффлера, «цілком закономірною реакцією соціального відторгнення від тієї масової стандартизації та уніфікації, яка характерна для індустріального суспільства [12]. Зміна характеру праці (з рутинної, конвеєрної на творчу і активну з інформаційними ресурсами), зумовила потребу виховання самодостатньої, здатної приймати рішення особистості, адже цього від неї вимагає «самопрограмована високовиробнича праця, що ґрунтується на інноваціях» [7].

В інформаційну добу, на думку М. Кастельса, все чіткіше простежується поділ, диференціація праці на самопрограмовану високовиробничу, що ґрунтується на інноваціях, і родову, однотипну, тобто ту, яку можна замінити, переключивши її на машини. Як наслідок, відбувається індивідуалізація праці, що підриває її колективну організацію, чітко диференціюючи слабкі сегменти робочої сили. Індивідуалізація праці, глобалізація економіки та делегітимізація держави, що раніше гарантувала захист різним вер-

ствам населення, призводить до того, що слабкі сегменти робочої сили залишаються незатребуваними [7]. Разом з тим, найзатребуванішими стають саме виробники знання і обробники інформації, чий доробок має конкретну практичну цінність для фірми, регіону і національної економіки [7].

У світлі вищезазначеного стає зрозумілим, що найголовнішим «скарбом» сучасного фахівця стає здатність орієнтуватися в інформаційних потоках, а не диплом спеціаліста. Наявність останнього нині є необхідною передумовою кар'єрного зростання, але аж ніяк не його головною підставою. Однак, в сучасному українському суспільстві, не втрачає популярність міф про диплом як гарантію гарного працевлаштування і можливого кар'єрного росту. Диплом про вищу освіту продовжує сприйматися в суспільній свідомості як певна «страховка» від соціальних потрясінь та як знак соціального престижу. Значущості набуває процес отримання диплому, а не знань та компетенцій. Велика кількість громадян платять за навчання своїх дітей, хоча досить часто діти не бажають опановувати ту професію, якій вони навчаються, а українська економіка не потребує такої великої кількості спеціалістів з вищою освітою.

Інакший досвід до освіти, зокрема вищої, існує за кордоном. Навчання у вищій, як підкреслює С Захарін, там вважається справою складною, а навчання професії, яка не подобається, – моветон. Основним чинником мотивації щодо отримання вищої освіти вважається економічна виправданість та бажання реалізуватись в цій сфері [6].

Жорсткі умови ринкового середовища ставлять свої вимоги перед конкурентоздатним працівником: вміти мислити, бути різнобічною, націленою на результат особистістю, яка не уникає відповідальності за прийняті рішення [10]. Намагання «вивчити» дитину, як би там не було, – це наша «ментальна особистість», зазначає С. Захарін [6], хоча, наприклад, в Швеції,

за спостереженням дослідника [6], в країні-лідері в сфері високих технологій, спеціалістів з вищою освітою – третина від загальної кількості зайнятих, причому велика кількість посад в ній не потребує вищої освіти. Тренінги в достатньому обсязі забезпечують потрібну компетенцію працівника на тій чи іншій посаді. Деякі керівники філіалів банків [6] не мають, так званої, «базової» вищої освіти, хоча вони являються компетентними спеціалістами в своїй сфері.

Аналіз ключових компетенцій, яких вимагають сьогоденні роботодавці від своїх працівників, засвідчує, що ефективність кожного співробітника нині оцінюється індивідуально. Зокрема, найбільш цінними спеціалістами вважаються такі, які показують значні бізнес-результати, наприклад, перевищують плани, що ставляться перед ними, запроваджують стратегічно важливі проекти, володіють унікальними знаннями та вміннями. Традиційно затребуваними є фахівці ІТ-сфери, середньорічний ріст зарплат яких найвищий – близько 18%, що перевищує показник українського ринку праці (5,5%) [10].

Показово, що суттєве розмежування в зарплаті пов'язане не тільки з великою зоною відповідальності працівника, але і з якістю його роботи. Як зазначає Н.Гоцуєнко, «нині, як ніколи, роботодавці (не тільки комерційних, а й держструктур) «моніторять» віддачу кожного спеціаліста, постійно порівнюючи його продуктивність з витратами на зарплату. І горе «офісному планктону», якщо співвідношення його віддачі і зарплати виглядає нелогічно. У компанії можуть вдатися до аутсорсингу (він же – довгостроковий лізинг, тобто виведення співробітників зі штату або створення нових робочих місць без зарахування в штат), модернізації виробництва (за якою може піти скорочення), зниження зарплати, звільнення [5].

Експерти рекрутингового ринку України одностайно відзначають, що

практично всі провідні українські компанії вдаються до подібних схем, коли на значний рівень доходів може розраховувати лише найбільш результативний спеціаліст. Окремим спеціалістам додає вартості унікальність їхньої кваліфікації чи спеціалізації, якщо в них має потребу конкретна галузь чи підприємство [10].

Водночас, крім фахових знань і вмінь сучасний спеціаліст має володіти особистісними компетенціями, які особливо актуалізуються в умовах економічної нестабільності: стресостійкістю, відповідальністю, дисциплінованістю, амбіційністю, цілеспрямованістю, схильністю до інноваційної діяльності.

Сформувані готовність особистості до включення в інноваційну діяльність, освоєння нових, творчих теоретичних і практичних підходів здатна освіта, яка базуватиметься не на вивченні окремих дисциплін, а на дослідженні реального світу, не буде відірваною від життя. *Сучасна освіта має зорієнтувати особистість на постійне включення у процес здобуття нових знань, навичок і вмінь.*

У зв'язку з цим основними стратегіями розвитку освіти сьогодні виступають:

- посилення загальнодержавного сприяння становленню освіти як цілісної системи, яка відповідала б викликам інформаційно-глобалізованого середовища;
- забезпечення розвитку освіти на основі поєднання нових концептуальних підходів, сучасних тенденцій наукової і світоглядної думки та надбань вітчизняних мислителів-педагогів, які нині не втратили своєї методологічної значущості і перегукуються з настановами сучасного реформування освіти;
- переорієнтація освіти на особистість, пріоритетне врахування закономірностей навчання і становлення особистості, динаміки інноваційних процесів, а також адекватних принципів організації навчально-виховного процесу;
- чітке фіксування соціально-гуманітарної складової у вищій школі як основи світоглядної культури фахівця не лише як професіонала у певній галузі, але й, насамперед, як свідомого громадянина своєї держави;
- підготовка нової генерації педагогічних кадрів (педагогів, здатних до самоосвіти, постійного самовдосконалення, розвитку творчого мислення, набуття комунікативних компетенцій тощо);
- інтеграція освіти і науки, посилення наукового потенціалу вищої школи;
- посилення демократизації управління освітньою сферою, впровадження інноваційних моделей управління закладами освіти, розширення автономії ВНЗ шляхом запровадження дієвої системи самоврядування.

В умовах, коли глобальна конкурентоздатність вимірюється в термінах інтелектуального капіталу, знань і know-how, а головним принципом успіху є розвиток людського капіталу, ключовими імперативами розвитку освіти мають стати: відхід від репродуктивного характеру навчання і мислення, творча та аксіологічна орієнтація, відкритість освітнього процесу. Тільки модернізація освіти відповідно до вимог сучасного інформаційного соціуму не лише забезпечить ефективну підготовку молоді до життєдіяльності в умовах мінливого сьогодення і невизначеного майбутнього, а й перетвориться в стратегічну галузь країни, яка б визначала можливості її економічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // *Філософія освіти*. – 2005. – №2. – С. 6-20.
2. Балужева О.В. Формування стратегічних напрямів діяльності вищих медичних закладів, спрямованих на удосконалення підготовки медичних кадрів // *Державне управління: удосконалення та розвиток*: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.du.pauka.com.ua/?op=1&z=670>.
3. Бауман З. *Индивидуализированное общество* [Текст] / З. Бауман; ред. пер. с англ. В. Л. Иноземцев. – М.: Логос, 2002. – 326 с.
4. Гіденс Е. *Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя* [Текст] / Е. Гіденс ; пер. з англ. Н. П. Поліщук. – К. : Альтерпрес, 2004. – 100 с.
5. Гоцуєнко Н. *Гострі грані ринку праці* // *Дзеркало тижня*. – 2010: [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/ECONOMICS/gostri_grani_rinku_pratsi.html.
6. Захарін С. Чи потрібна поголовна освіта? // *Дзеркало тижня*. – 2014. – №15.
7. Кастельс М. *Информационная эпоха. Экономика, общество и культура* [Текст] / М. Кастельс; пер. Б. Э. Верпаховский [и др.]; науч. ред. пер. О. И. Шкаратан. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 607 с.
8. Корсак К.В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади “людина-суспільство-освіта” на початку ХХІ століття [Текст] : дис. д-ра філос. наук: 09.00.10 / Корсак Костянтин Віталійович; АПН України, Інститут вищої освіти. – К., 2006. – 461 с. – С. 425-449.
9. Лутай В.С. *Філософія сучасної освіти* [Текст] : Навч. посібник / В.С. Лутай. – К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
10. Маленок Т. *Время суперменов. Рейтинг зарплат в ключевых отраслях Украины* // *Корреспондент*. – 2014. – №39 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://korrespondent.net/magazine/archive/608/>.
11. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.*: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <chrome-extension://oemtmndcblldboiebfnladdacbfmadadm/http://mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
12. Тоффлер Е. *Третья волна*: пер з англ. – К.: Вид дім «Всесвіт», 2000. – 476 с. – с.270.
13. *Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія* / В.Кремень, В.Льїн, С.Пролєєв та ін. – К.: Педагог. думка, 2008. – 479 с.
14. Філіпчук Г.Г. *Українська етнокультура в змісті національної загальної та педагогічної освіти* [Текст] : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 ; 13.00.01 / Філіпчук Георгій Георгійович; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1996. – 469 с.

ЗМІСТ

Розділ 1.

ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ:

ВИМІРИ ТРЕТЬОГО Тисячоліття 6

АЛЫЕВ Ю.И., АХМЕД-ЗАДЕ А.Ш., Синергетическая пропедевтика образовательного эколого-нравственного процесса	7
АНГЕЛІНА Е.О., Концептуальное оформление современного глобально-интеграционного пространства	14
БАЖЕНОВ А.В., ЛЫСЕНКО К.С., Философская оценка исследования агрессии	21
ЄРШОВА Л.М., Проблема виховного ідеалу в нормативно- правовому полі сфери освіти України (1991–2004).....	29
КРАВЕЦЬ В.П., Гуманітарний вектор гендерних досліджень.....	36
ПРИЙМА С.М., Критерії та принципи відкритої освіти як системи синергетичного типу	44

Розділ 2.

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:

ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 52

БАБІЙ Н.Б., Паремії як засіб збагачення та активізації етнопсихологічних уявлень дошкільників.....	53
ВАСИЛЬКЕВИЧ Я.З., Особливості виховного впливу батьків на розвиток креативності дітей.....	60
ВОРОБЬЕВА А.Е., Личностная позиция подростка и особенности ее формирования в условиях развития информационной грамотности.....	68
ГОВОРУН Т.В., Взаємовплив економічної та гендерної культур	75
ГОЛОТА М.В., Духовно-моральні цінності дітей шкільного віку.....	82
КІКІНЕЖДІ О.М., Психолого-педагогічні чинники формування гендерної культури особистості	89
КОЛОДЯЖНА А.В., Емоційність в емоційно-ціннісній підсистемі самоставлення	99
КУЦАН О.І., Психологічні умови подолання заздрощів у ранньому юнацькому віці	106
МОСКАЛЬОВА А.С., Зміст та структура тренінгу «Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до подолання професійних криз: на основі гендерного підходу».....	116
МОТРУК Р.В., Етнічна культура як категорія педагогічної та вікової психології	123
НІКІТІНА І.В., НАУМЧАК А.О., Вплив депривації сну на психофізичний стан людини.....	130

ТКАЧЕНКО О.Л., Цілі освіти та цілі особистості в освіті: співпадіння та протиріччя	136
УВАРОВА Ю.В., Особистісні детермінанти стилю керівництва майбутніх менеджерів	143

Розділ 3.

ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ.....	152

АРТЕМЕНКО І.Е., Проблеми підготовка менеджерів соціальної роботи до аутрич-роботи.....	153
БАРАН Н.А., Значущість формування риторичних умінь майбутніх філологів у процесі фахової підготовки	160
БОНДАР Т.І., Інклюзивна освіта: гуманістичність державної політики США	167
БОНДАРЕНКО З.П., Студентське самоврядування у контексті інклюзивного освітнього простору вищої школи.....	175
ВАСИЛЕЦЬ Т.С., Нормативно правова база щодо формування міжнародної академічної мобільності студентів	182
ГАВРИЛЮК С.М., Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості.....	188
ГРЕБЕНИК Т.В., Формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців будівельної галузі (на прикладі політехнічного технікуму конотопського інституту СумДУ)	196
ЗАХАРЧУК М.Є., Інклюзивне навчання студентів з особливими потребами (ка прикладі університету Вашингтона, США).....	202
ІЄВЛЄВ О.М., АЛЕКСА М.П., Професійно-значущі якості педагога в контексті вимог до педагогів вищих навчальних закладів США, Швеції та Канади	208
КАЙДАЛОВА Л.Г., ТИМОЩУК Г.В., Теоретичні засади реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх економістів на основі використання інтерактивних методів навчання	215
КОЛЕСНИК М.Ю., Формування навичок невідкладної допомоги при раптовій серцевій смерті з використанням інтерактивних технологій у лікарів-інтернів за фахом «Сімейна медицина»	220
КОРОТУН О.О., Україномовна підготовка іноземних студентів: сучасні підходи	226
КУЗНЕЦОВА В.М., ЖУРАВЛЬОВА Г.В., Особливості застосування комунікативного методу навчання іноземній мові у професійних ВНЗ	234
ЛОСЄВА Н.М., ЖВАРНИЦЬКА А.В., Реалізація принципу наступності у навчанні аналітичної геометрії	240
ЛУК'ЯНЕНКО В.В., Проблема індивідуалізації у іншомовній підготовці студентів технічних спеціальностей.....	248

ЛУТАЄВА Т.В. , Організація самостійної роботи майбутніх медиків та фармацевтів у Харківському університеті (друга пол. XIX – початок XX ст.)	254
МІЩУК Н.Й. , Загальнонаукові аспекти становлення професіоналізму майбутнього вчителя біології	262
НАМІСНЯК О.М. , Дистанційне навчання як новітня технологія у здобутті освітньо-кваліфікаційного рівня – магістр медсестринства	268
НОЖОВНИК О.М., ГРИЦЯК Л.Д., САБАТ О.М. , Структура практикуму з англійської мови «Essays writing & visualised data description: basics» для студентів вищих навчальних закладів напрямів підготовки «Міжнародна економіка» та «Правознавство»	274
ПОНОМАРЕНКО Т.О. , Особливості реалізації організаційно-мотиваційного етапу технології педагогічного менеджменту для формування управлінської культури керівників дошкільної освіти	280
РОЛЯК А.О. , Запровадження прогресивних європейських ідей у педагогічній освіті України: рекомендації та перспективи	288
РУДА О.Ю., КОСТИЛЬОВ О.В. , Теоретичні аспекти розробки та впровадження педагогічних тестів у процесі викладання біологічних дисциплін для медичних фахівців	294
СИДОРЕНКО В.В. , Організаційні та науково-методичні засади реалізації технології педагогічного коучингу у системі післядипломної освіти	300
СУРГУНД Н.А. , Професійна мобільність як гармонізуючий фактор професійного розвитку фахівця в умовах невизначеності	307
ТОПЧІЙ О.В. , Трансформація мотиваційної складової вивчення іноземних мов студентами-суспільствознавцями	315
ЧОРНА М.М. , Компетентнісна концепція підготовки майбутніх менеджерів туризму	322
ЩЕРБЯК Ю.А. , Організація самостійної роботи студентів в умовах вищої економічної школи	329
ЯКОВЕНКО-ГЛУШЕНКОВА Є.В. , Актуальний стан формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови: результати емпіричного дослідження	338

Розділ 4.

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНИХ НАУК: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ	344

АБАКУМОВА О.О. , Гуманістична сутність феномена дистанційної освіти	345
ВОЛОБУЄВА С.В. , Сучасна гуманітаристика у з'ясуванні проблем девіантності українського суспільства	350

ІЛЬНИЦЬКА Л.В., Естетичний ракурс художньо-педагогічного краєзнавства: відтворення шевченкових місць на картинах Д. М. Філатова	357
КОНОВАЛЕНКО Ю.В., Статусні трансформації педагогічної періодики в перебудовний період 1985-1991рр.....	364
МАЛШЕВСЬКА А.П., ХМЕЛЬКО В.В., ХМЕЛЬКО Н.М., Здорова сім'я – здорова дитина – міцна держава	373
ФЕДОРЕНКО С.В., Вища освіта США в контексті освітньої гуманістично-культурологічної парадигми	379
ШАКУН Н.В., ПОНОМАРЕНКО О.В., КУНДЕНКО А.В., Стратегічна політика розвитку освіти в контексті викликів інформаційної доби	387

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 31

Додаток 4 до Вип. 31, том II (10), 2014 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; Корніяка 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 № 4 від 7 грудня 2012 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

ISBN 978-966-2760-14-9 (2)

© ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2014.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 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., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 4 до Вип. 31, Том II (10): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2014. – 400 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 4 to Vol. 31, Volume II (10): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2014. - 400 p.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців з нагоди 100-річчя відкриття Г.І. Челпановим І-го Психологічного інституту.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці ХІХ - на початку ХХ століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості. Психологія ХХІ 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 (2)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2014 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2014 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2014 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2014 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2014 р.

ДЛЯ НОТАТОК