

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43
Т 43

ISSN 2308-3778

Рекомендовано Вченою радою
Інституту проблем виховання НАПН України. Протокол № 9 від 30 жовтня 2017 року.

Видання здійснене Східно-Європейським Інститутом Психології (Україна – Франція)
за сприяння Міжнародної Експертної Агенції “Консалтинг і Тренінг”



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Вашуленко М.С., Бех І.Д., Петрович Ж.В.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць - Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – Вип. 21. – Кн. 3. – Том III (77). – К.: Гнозис, 2017. – 554 с.

Theoretical and methodical problems of education of children and pupils: sciences works - Thematic issue “Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space”. - Vol. 21. - Ch. 3. - Volume III (77). - K.: Gnosis, 2017. - 554 p.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 20691-10491.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України Наказом МОН України від 12.05.2015 № 528.

Збірник включено до міжнародних наукометричних баз Index Copernicus International, Google Scholar, ERIH PLUS.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-79-8
ISSN 2308-3778

<https://doi.org/10.38014/osvita.2017.77.00>

© Інститут проблем виховання НАПН України, 2017 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2017 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2017 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2017 р.

**HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43
Т 43

ISSN 2308-3778

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 9 від 30 жовтня 2017 р.)*

Редакційна колегія:

Бех І.Л., доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор ІПВ НАПН України;

Алексєєнко Т.Ф., доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії соціальної педагогіки ІПВ НАПН України;

Комаровська О.А., доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти ІПВ НАПН України;

Коновець С.В., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання ІПВ НАПН України;

Миропольська Н.Є., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти ІПВ НАПН України;

Петрочко Ж.В., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи ІПВ НАПН України;

Федорченко Т.Є., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя ІПВ НАПН України;

Шахрай В.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії виховання в сім'ї та закладах інтернатного типу ІПВ НАПН України;

Золотарьова А.В., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора ІПН ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (Росія);

Ромм Т.О., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Інституту історії гуманітарної і соціальної освіти Новосибірського державного університету (Росія);

Бурвите С., доктор соціальних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної освіти Литовського едукологічного університету (Вільнюс, Литва);

Півоварські Ю., доктор філософії, почесний професор, ректор Вищої школи громадської та індивідуальної безпеки «Areion» (Краків, Польща);

Юрчак В., доктор філософії, професор, завідувач кафедри безпеки й оборони Академії збройних сил імені генерала Штефаника (Ліптовські Мікулаш, Словаччина).

Рецензенти: **Радул В.В.**, доктор педагогічних наук, професор;

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

ISBN 978-617-7009-28-2
ISBN 978-966-2760-71-2

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Вип. 21-3, Том III (77), 2017 р.

Тематичні рубрики випуску:

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Філософія та психологія освіти

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

Послідовність загальної середньої та вищої освіти як європейський стандарт

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

Освіта. Культура. Глобалізація: виклики сьогодення

Освіта й міграційні процеси в Україні та світі: виклики сьогодення

Сучасна освіта як контраверсійний феномен: суперечності та інноватика

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

Філософія та психологія освіти

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**



**The Bologna process and prospects of higher education
in Ukraine, Europe and the world**

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

**Modern means of training and education:
problems of implementation and standardization**

Philosophy and Psychology of Education

The sequence of secondary and higher education as a European standard

**Modern educational management: economic, organizational and psychological
means implementation in Ukraine, Europe and the world**

**Psychological, educational and organizational conditions for the implementation
of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world**

**Болонський процес і перспективи
розвитку вищої освіти в Україні,
Європі та світі**

ГОЛУБ Т.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра англійської мови технічного
спрямування №2,
Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовані сутність, особливості та фактори сталого розвитку; базові цілі та основні принципи реалізації стратегії сталого розвитку; сутність, основи, стратегічні цілі, основні задачі та принципи, а також методологічні проблеми організації освіти для сталого розвитку; відмінності освіти для сталого розвитку від традиційної організації освітнього процесу та від екологічної складової освіти; вивчено необхідність впровадження принципів освіти для сталого розвитку у сучасну освітню систему.

Ключові слова: освіта, сталий розвиток, стале майбутнє, екологічна освіта, прогностичність.

В статье проанализированы суть, особенности и факторы устойчивого развития; базовые цели и основные принципы реализации стратегии устойчивого развития; суть, основы, стратегические цели, основные задачи и принципы, а также методические проблемы организации образования для устойчивого развития; отличия образования для устойчивого развития от традиционной организации образовательного процесса и от экологической составляющей образования; исследована необходимость внедрения принципов образования для устойчивого развития в современную образовательную систему.

Ключевые слова: образование, устойчивое развитие, устойчивое будущее, экологическое образование, прогностичность.

The article is devoted to the analyzes of the notion, essence, features and factors of sustainable development; basic goals, basic principles and important stages for the implementation of the sustainable development strategy; of the notion, essence, foundations, strategic goals, main tasks and principles, as well as methodological problems of the organization and implementation of education for sustainable development; differences in education for sustainable development and the traditional organization of educational process as well as from the environmental component of traditional education; the necessity of introduction of the principles of education for sustainable development into the modern educational system is investigated.

Key words: education, sustainable development, sustainable future, ecological education, predictability.

Освіта – найефективніший засіб, яким володіє суспільство, щоб протистояти викликам майбутнього. Прогрес людства значною мірою залежить від продуктів освітньої діяльності. Відповідно, саме освіта формуватиме світ майбутнього [1].

У сучасному світі значення і роль науки та освіти виходить за межі можливості набуття нових знань і застосування їх у практичній діяльності. Освіта завжди була дієвим засобом зміни стереотипів мислення та поведінки, модернізації суспільства, економіки та держави в цілому. І на сучасному етапі суспільного розвитку освіти відводиться головна роль у створенні змін, які необхідні для досягнення сталого розвитку.

Найоптимальнішим і найперспективнішим підходом до дослідження питань і проблем сталого розвитку є переорієнтація всього процесу навчання в інтересах сталого розвитку. Важливим, при цьому, є вивчення не структури та змісту самої концепції, а процесів, які призводять до сталості та несталості, їхніх причин і наслідків. Звісно, вивчення одного процесу передбачає дослідження його у динаміці та взаємозв'язку з іншими процесами та явищами.

Справді, наразі практично всюди у світі визнано, що в досягненні сталого розвитку провідну роль має відіграти саме освіта, яка в багатьох документах ООН називається «вирішальним фактором змін» [2]. Необхідно чітко усвідомлювати, що лише інтегруванням питань і понять сталого розвитку в навчальні плани та програми неможливо вирішити комплекс проблем і задач, які стоять перед сучасною системою освіти. Основна задача наразі полягає в тому, щоб навчити педагогів мислити та навчати по-новому. Саме цій проблемі і присвячена наша стаття.

Освіта для сталого розвитку – це не нова програма та дисципліна, а

заклик до переорієнтації політики в галузі освіти. Одна з основних цілей освіти для сталого розвитку полягає у тому, щоб надати допомогу педагогам з впровадження ідей і задач сталого розвитку в навчальні програми.

Можна виділити три фактори сталого розвитку, які тісно пов'язані з загальнолюдськими цінностями. Відповідність факторів сталості та загальнолюдських цінностей відображено на Рис. 1.

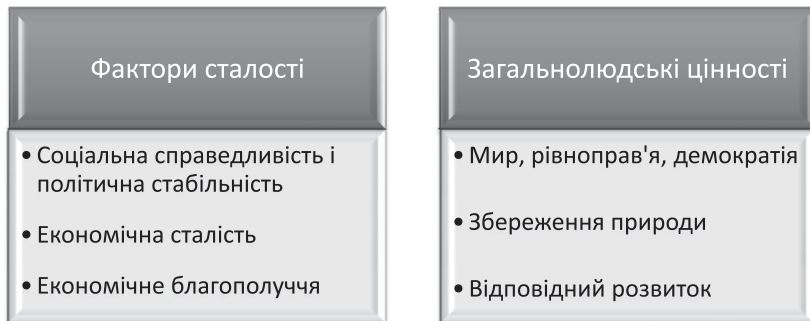


Рис. 1 Відповідність факторів сталості та загальнолюдських цінностей

Програма сталого розвитку, яка була проголошена на конференції ООН з оточуючого середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро [3], виділяє п'ять основних протиріччя, які доведеться подолати з метою досягнення сталого розвитку:

1. Протиріччя між сучасною організацією життєдіяльності та життям у гармонії з природою.
2. Протиріччя між розвитком суспільства й оточуючим середовищем.
3. Протиріччя інтересів сучасного та майбутнього поколінь.
4. Протиріччя між заможними та бідними країнами та людьми.
5. Внутрішньо-економічні протиріччя.

У звіті Комісії Брундтланд «Наше спільне майбутнє» [4], рекомендується проведення невідкладних дій за вісьмома ключовими напрямками:

- народонаселення та людські ресурси;
- продовольча безпека;
- проблеми урбанізації;
- енергетика;
- промисловість;
- біорізноманіття та екосистеми;
- конфлікти та деградація середовища;
- спільна ідеологія в управлінні.

Розв'язання проблем у зазначених напрямках дозволить подолати протиріччя та забезпечити сталий розвиток – розвиток, спрямований на задоволення потреб сучасного покоління, не ставлячи під загрозу спроможність майбутніх поколінь задовольняти власні потреби.

Поняття сталого розвитку тісно пов'язане не лише зі станом нашої планети, але й зі станом свідомості та світогляду людей.

Базовими цілями сталого розвитку є:

- екологічні – збереження цілісності екосистем, біосфери, біорізноманіття та покращення стану глобального оточуючого середовища;
- економічні – розвиток економіки, підвищення її ефективності, подолання економічної нерівності;
- соціальні – створення придатних умов життя для всіх, соціальна справедливість, збереження культурного різноманіття конституційний розвиток.

Розумно застосовувати власну могутність людина зможе лише тоді, коли навчиться передбачати і попереджувати будь-які небажані наслідки власної діяльності, попереджувати усвідомлене та несвідоме зловживання досягнутим. Це стане можливим лише завдяки відповідній культурній еволюції. Тобто, необхідним є перехід на новий рівень пізнання, мислення та поведінки.

Перш за все, варто відзначити, що освіта для сталого розвитку – це динамічна концепція, яка включає у себе всі сторони діяльності системи освіти, підготовки фахівців, виховання, набуття знань і навичок, які необхідні для досягнення сталого розвитку, людьми будь-якого віку і будь-якої соціальної приналежності.

Освіта для сталого розвитку була ініційована людьми поза освітньою системою. Основний поштовх їй дали міжнародні політичні та економічні форуми – ООН, Організація економічного співробітництва і розвитку та інші). У процесі обговорень і формулювань концепції сталого розвитку, стало очевидним, що освіта – це ключ до сталості. У багатьох країнах стратегії та зміст освіти для сталого розвитку досі розробляються поза системою освіти.

Стратегія Європейської економічної комісії ООН (UNECE) в інтересах сталого розвитку – це перша регіональна програма дій в галузі освіти для сталого розвитку, яка знаменує початок практичних дій в межах Декади ООН з освіти для сталого розвитку. Сутність Стратегії полягає в тому, щоб перейти від простої передачі знань і навичок, які необхідні для існування в сучасному світі, до готовності діяти і жити в умовах, які швидко змінюються, брати участь у плануванні соціального розвитку, вчитися передбачати наслідки власних дій, включаючи можливі наслідки у сфері сталості природних екосистем, соціальних структур. Як зазначається у Стратегії: «Освіта – одна з

передумов досягнення сталого розвитку і найважливіший засіб ефективного управління та розвитку демократії» [5].

Згідно Стратегії, перебудова системи освіти повинна сприяти розвитку у населення навичок критичного та творчого мислення, а також виховувати повагу до людей з іншими поглядами, толерантність, глибинне розуміння демократичних форм прийняття узгоджених рішень і виконання поставлених планів. Мета Стратегії полягає у заохоченні держав до розвитку та включення освіти в інтересах сталого розвитку до системи формальної освіти в межах усіх відповідних навчальних дисциплін, а також у неформальну освіту [5].

Програма ООН з навколишнього середовища (UNEP) [6] виділила такі стратегічні цілі освіти для сталого розвитку:

1. забезпечення наявності кваліфікованих фахівців у всіх основних секторах економіки;
2. забезпечення належного та загального доступу до освіти в інтересах здорового та продуктивного життя;
3. інтегрування питань охорони оточуючого середовища в освітні програми та програми інформування населення.

Головним базисом для визначення змісту і методів освіти для сталого розвитку можуть бути офіційно прийняті на міжнародному рівні основоположні документи [3: 4; 5], в яких визначені поняття сталого розвитку, освіти для сталого розвитку, а також сформульовані основні задачі світового співтовариства, зокрема, в галузі освіти.

Освіта для сталого розвитку, виходячи з Гл. 36 «Порядку денного на 21 століття» [3], покликана сприяти:

- підвищенню обізнаності суспільства в питаннях стану оточуючого середовища, усвідомленню того, що кожен член суспільства може зробити для його добробуту;
- розумінню принципів і перспектив реалізації сталого розвитку;
- практичній підготовці всіх верств суспільства в галузі сталого управління територіями, ресурсами, галузями господарства.

Лише за допомогою освіти людина та суспільство можуть повною мірою розкрити власний потенціал. Вона є незамінним фактором для зміни підходів людей, з тим, щоб вони мали можливість оцінювати і вирішувати проблеми, які стоять перед ними, для формування цінностей, навичок і заохочення поведінки, яка сумісна зі сталим розвитком, відповідно, питання сталого розвитку повинні бути невід'ємною складовою всіх дисциплін і включатися в усі навчальні програми [3].

У Боннській декларації [7] в розділі «Освіта для сталого розвитку в 21 столітті» (пп. 6-10) зазначається:

- Освіта для сталого розвитку встановлює новий напрям освіти та нав-

чання всіх. Він сприяє якійсь освіті та розповсюджується на всіх людей, базується на цінностях, принципах і методах, які необхідні для ефективного реагування на поточні та майбутні виклики.

- Освіта для сталого розвитку допомагає суспільствам у розв'язанні різноманітних пріоритетних задач і питань, серед яких – вода, енергія, зміна клімату, зменшення небезпеки стихійних лих, утрата біорізноманіття, продовольча криза, ризики для здоров'я, соціальна незахищеність. Вона є дуже важливою для розвитку нового економічного мислення. Освіта для сталого розвитку сприяє створення здорових і сталих суспільств засобами системного та комплексного підходу, надає новій актуальності, якості, значення та мети системам освіти. Вона реалізується в контексті освіти в навчальних закладах, поза навчальними закладами та залучає всі прошарки суспільства до процесу навчання протягом усього життя.
- Освіта для сталого розвитку базується на цінностях справедливості, рівноправ'я, толерантності, достатності та відповідальності, спирається на принципи, які підтримують стале життєзабезпечення, демократію та добробут людини. Захист і відновлення оточуючого середовища, збереження природних ресурсів і їхнє стале використання, вирішення питань, пов'язаних із моделями несталого виробництва та споживання, і створення справедливих і миролюбних суспільств є також важливими принципами які знаходяться в основі освіти для сталого розвитку.
- Освіта для сталого розвитку підкреслює творчі та критичні підходи, мислення на довгострокову перспективу, інновації та надання можливості боротися з невизначеністю, а також вирішувати складні проблеми. Вона приділяє особливе значення взаємозалежності оточуючого середовища, економіки, суспільства та культурного різноманіття на всіх рівнях, починаючи з місцевого та закінчуючи глобальним, і враховує минуле, теперішнє та майбутнє.
- Освіта для сталого розвитку, яка пов'язана з різноманітними потребами та конкретними умовами життя людей, забезпечує навички для пошуку рішень і спирається на методи та знання, які вкоренилися у місцевих культурах, а також знайшли відображення в нових ідеях і технологіях.

Однією з основних проблем освіти для сталого розвитку є відсутність чіткого уявлення про те, що саме повинен знати індивід, щоб усвідомлено брати участь у побудові екологічно та економічно сталого суспільства. Наразі немає детального опису та чітких правил того, чому варто навчати і коли. Однозначно важливим є, у процесі навчання сформувати системне мислення

та вміння бачити суть проблеми.

Однією з необхідних умов ефективного впровадження освіти для сталого розвитку в процес навчання є застосування особистісно-орієнтованого підходу. У загальному вигляді він представлений на Рис. 2.



Рис. 2 Схема особистісно-орієнтованого підходу

Варто також розуміти, що екологічна освіта не є еквівалентом освіти для сталого розвитку. Освіта для сталого розвитку набагато ширша за екологічну освіту, оскільки включає в себе значну частку соціальних і економічних питань і проблем.

Основні задачі освіти для сталого розвитку представлені на Рис. 3.

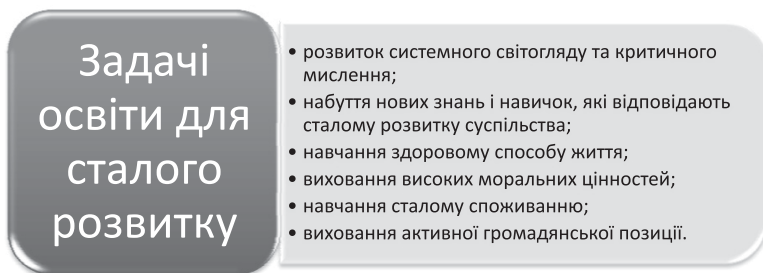


Рис. 3 Основні задачі освіти для сталого розвитку

З метою досягнення зазначених задач необхідно змінити підходи до організації процесу навчання, організовуючи його таким чином, щоб студент міг на практиці застосовувати і доповнювати знання та вміння, які набув у аудиторії. Важливо навчити студентів аналізувати дії з позиції сталості, оцінювати наслідки, прогнозувати ситуацію.

Викладачу, який працює з позиції освіти для сталого розвитку, необхідно позбутися пріоритету «передачі знань», необхідно усвідомити, що це не «освіта про сталий розвиток», а «освіта для сталого розвитку». Освіта для сталого розвитку – це не просто передача знань про сталий розвиток і Конференцію у Ріо-де-Жанейро, про взаємозв'язок життя людства і стан оточуючого середовища, про катастрофу, яка наближається, проблеми сучасності та способи їх вирішення тощо. Уся ця інформація – це лише засіб досягнення сталого розвитку, до того ж не найголовніший.

Освіта для сталого розвитку повинна розвинути такі знання, вміння та цінності, які дозволять людям приймати рішення локального і глобального характеру з метою покращення якості життя без загрози для майбутнього планети. Зміст освіти для сталого розвитку за своєю суттю міжпредметний, ціннісно-орієнтований та спрямований на реальне життя.

Відмінності підходів освіти для сталого розвитку і традиційної освіти представлені на Рис. 4.



Рис. 4 Відмінності підходів традиційної освіти і освіти для сталого розвитку

Змістом освіти для сталого розвитку, відповідно до Стратегії освіти для сталого розвитку є:

- сам сталий розвиток;

- локальні та глобальні проблеми сучасності, які йому заважають;
- способи вирішення цих проблем тощо.

Методологічна проблема освіти для сталого розвитку полягає в її прогностичному, «випереджальному» характері. Сама концепція сталого розвитку є наразі лише нормативним прогнозом, який слід реалізувати. Якщо традиційна освіта вивчає, в основному, досвід минулого, і навчальні заклади значно відстають від досягнень науково-технічного прогресу, то освіта для сталого розвитку зорієнтована на проблеми майбутнього. Тобто, мова йде про нову модель освіти для нової цивілізації. Оскільки, по-перше, просте транслявання культурного досвіду за умов щоденного подвоєння інформаційних потоків є просто неможливим. По-друге, футуризація освіти диктує вимогу вивчати майбутнє не меншою, а скоріше більшою мірою, ніж минуле, для того, щоб не лише вміти вирішувати актуальні проблеми, але й попереджувати їхню появу [8]. Відповідно, важливими компонентами освіти для сталого розвитку стають такі види діяльності, як прогнозування, моделювання, стратегічне планування, проектування.

Отже, у сучасному світі проводиться широка та активна робота з формування системи освіти для сталого розвитку. Така система освіти вимагає переорієнтації уваги із забезпечення знань на обробку проблем і пошук можливих рішень. Вона повинна застосовувати всі позитивні досягнення традиційної екологічної та загальнонаукової освіти, збагачуючи її соціальним, економічним і культурним контекстом з урахуванням національних особливостей. Такий підхід дає можливість навчитися прогнозувати майбутнє. Щоб жити в сталому світі, люди повинні бути здатними прогнозувати стале майбутнє та реалістичні способи, які допоможуть до нього прийти.

Список використаних джерел:

1. UNESCO. Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action. – 1997. – URL : http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod01t05s01.html.
2. Образование для устойчивого развития в высшей школе России : научные основы и стратегия развития. Под ред. Н.С. Касимова. – М. : Географический факультет МГУ им. Ломоносова, 2008. – 238 с.
3. Agenda 21. – United Nations Conference on Environment and Development. – Rio de Janeiro, Brazil, 3 – 14 June 1992. – 351 pp. – URL : <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
4. Our Common Future : Report of the World Commission on Environment and Development. – UN. – 1987. – 300 pp. – URL : <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.
5. The 2005 Review of the EU Sustainable Development Strategy: Initial

- Stocktaking and Future Orientations. - Brussels, 9.2.2005. – URL : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52005DC0037>.
6. The United Nations Environment Programme and the 2030 Agenda. Global Actions for People and the Planet. – UN. – 2015. – URL : https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/9851/-The_United_Nations_Environment_Programme_and_the_2030_Agenda_Global_Action_for_People_and_the_Planet-2015EO_Brochure_WebV.pdf.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
 7. Bonn Declaration. – UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. – 31 March – 2 April 2009, Bonn, Germany. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf>.
 8. Урсул А. Д. Образование для устойчивого развития : научные основы / Урсул А. Д., Демидов А. Ф. – М., 2004.

Transliteration of References:

1. UNESCO. Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action. – 1997. – URL : http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod01t05s01.html.
2. Education for sustainable development in Russian higher school : scientific basis and development strategy. Ed. N.S.Kasimov. – М. : Geographical faculty Lomonosov MSU, 2008. – 238 pp.
3. Agenda 21. – United Nations Conference on Environment and Development. – Rio de Janeiro, Brazil, 3 – 14 June 1992. – 351 pp. – URL : <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.
4. Our Common Future : Report of the World Commission on Environment and Development. – UN. – 1987. – 300 pp. – URL : <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.
5. The 2005 Review of the EU Sustainable Development Strategy: Initial Stocktaking and Future Orientations. - Brussels, 9.2.2005. – URL : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52005DC0037>.
6. The United Nations Environment Programme and the 2030 Agenda. Global Actions for People and the Planet. – UN. – 2015. – URL : https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/9851/-The_United_Nations_Environment_Programme_and_the_2030_Agenda_Global_Action_for_People_and_the_Planet-2015EO_Brochure_WebV.pdf.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
7. Bonn Declaration. – UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. – 31 March – 2 April 2009, Bonn, Germany. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf>.
8. Ursul A.D., Demidov A.F. Education for sustainable development : scientific basis. – М., 2004.



The essence and features of the implementation of education for sustainable development.

**GOLUB Tetiana, PhD, Associate professor, Department of the English language of technical orientation Nr.2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, Ukraine
E-mail: ukraine.golub@gmail.com**

ДЕМИДОВИЧ О.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент
Національного медичного
університету імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ЗНАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄС

Зміцнення державності України, соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, інтеграція в ЄС вимагають інноваційних підходів до вивчення іноземних мов. В останні роки питання вивчення іноземних мов із застосуванням новітніх методів їх організації викладання (перш за все, комунікативного) стало надзвичайно актуальним. Сусідні країни досягли за дуже короткий період значних результатів, проте Україна значно відстає від країн ЄС у вивченні та знанні іноземних мов, що призводить, зокрема, до відставання в економічному розвитку країни. У статті досліджено стан володіння іноземними мовами у країнах Європи та запропоновано основні напрями вдосконалення вивчення іноземних мов в Україні.

Ключові слова: іноземні мови, знання іноземних мов, напрями вдосконалення вивчення мов, ЄС.

Укрепление государственности Украины, социально-экономические и политические изменения в обществе, интеграция в ЕС требуют инновационных подходов к изучению иностранных языков. За последние годы вопросы изучения иностранных языков из применением новейших методик их организации преподавания (прежде всего, коммуникативных) становятся особенно актуальными. Соседние страны достигли за очень краткий период времени значительных результатов. Вместе с тем, Украина значительно отстает от развитых стран ЕС в изучении и знаниях иностранных языков, что приводит, в частности, и отставания в экономическом развитии страны. В статье исследовано состояние знания иностранных языков в странах Европы и предложены основные направления усовершенствования изучения иностранных языков в Украине.

Ключевые слова: иностранные языки, знания иностранных языков, пути усовершенствования изучения языков, ЕС.

Strengthening the statehood of Ukraine, socio-economic and political changes in society, and integration into Europe require innovative approaches to the foreign languages learning. Recently the issue of learning foreign languages via the usage of the latest methods of organizing teaching process (especially communicative method) has become extremely relevant. Neighboring countries have achieved significant results for a short period of time. Ukraine is backward the EU's countries in learning and foreign languages competence, resulting in the backwardness of economic development in the country. The article examines the state of foreign languages competence in European countries and offers the main directions of improving the languages learning process in Ukraine.

Key words: foreign languages, foreign languages competence, ways of improving language learning process.

Постановка проблеми. Сучасна освіта у світі розвивається з рекордними темпами: останні наукові розробки дуже часто стають надбанням світового наукового товариства, оскільки вони публікуються на тематичних веб-сайтах у мережі Інтернет. Найшвидше оцінити останні наукові ресурси можуть спеціалісти, які, як мінімум, володіють англійською – визнаною мовою Інтернету. Тому в таких умовах актуальним стає вивчення цієї мови всіма верствами населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з визначенням С.У. Гончаренка, мотивація – це «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. На його думку, «як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може виконуватись з різних мотивів». [2, с.217]. На шляху України в Європейський Союз набирає актуальності тема іноземних мов в державі. Одна з цілей мовної політики ЄС полягає в тому, щоб кожен європейський громадянин володів двома іноземними мовами окрім рідної. Українці, у свою чергу, розуміють необхідність володіння мовами – 2/3 респондентів запевнили, що планують їх вивчати. Найбільш популярною серед іноземних мов є англійська – її планує вивчати половина опитаних, а 97 % хотіли б, щоб її вивчали діти [4].

Постановка завдання. Питання управління вивченням іноземних мов у системі освіти при організації навчального процесу потребує обов'язкового розгляду мотиваційних механізмів, які є потужними чинниками, що стимулюють процес її вивчення студентами. Мови містяться в серці європейського проекту: вони відображають різні культури і водночас є ключем до розуміння цих культур. Не потребує доведення думка, що громадяни, які володіють іноземними мовами, можуть скористатися всіма перевагами від вільного пересу-

вання Європейським Союзом і здатні легше звикнути до життя в іншій країні. Мовна компетентність є однією з найголовніших умов успішного працевлаштування та побудови кар'єри. Мовна політика Європейського Союзу свідчить про надзвичайну важливість вивчення мов в інтеграційних процесах.

Зростання ролі мовної політики позначилося й на структурі Єврокомісії. Якщо раніше вона перебувала у сфері відповідальності комісара ЄС із освіти, тренінгів, культури та мультилінгвізму, то із 1 січня 2007 року створено окрему посаду комісара ЄС з мультилінгвізму. Аналізуючи різні точки зору, проявляються тенденції, що можуть спонукати населення плідно працювати над оволодінням іноземними мовами, що може бути потужним джерелом мотивації. Постає питання, як зробити так, щоб зовнішня мотивація переросла у стійку внутрішню.

Відповідь на це знаходиться на поверхні – це механізм, запропонований Болонським процесом. Він полягає в реальності перспективи використання іноземної мови – навчання або перспективна робота, і робота не тільки в зарубіжних країнах.

Разом з тим, варто відзначити, що в різних країнах результати є різними. Як не прикро, але Україна у цих питаннях стійко займає останні місця в оцінках та рейтингах.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до результатів он-лайн дослідження TNS, 89% опитаних громадян України вчили англійську мову, однак лише 18% володіють нею на рівні вище середнього. Порівняно з країнами Європи Україна відстає у готовності населення спілкуватися іноземною мовою. Дані Євробарометра «Європейці та їхні мови» показують, що більше половини жителів країн ЄС знають щонайменше дві мови, а 38% європейців вільно володіють англійською. Найкраще, за даними EF English Proficiency Index, серед європейських країн англійську знають у Швеції (70,94% населення), Нідерландах (70,58%) та Данії (70,05%) [4].

Діяльність Євросоюзу в цій сфері отримала концентроване вираження в концепції мультилінгвізму, яка є і політичним гаслом, і програмою дій ЄС. Декларується, що мета мовної політики ЄС – збереження мовної різноманітності спільноти та сприяння оволодінню громадянами ЄС іноземними мовами.

Сьогодні Європейський союз – Батьківщина більше, ніж 450 мільйонів людей з різними етнічними, культурними та мовними особливостями. Мовний зразок європейських країн є комплексним, вони сформувалися під впливом історії, географічних факторів та мобільності. На сьогоднішній день в Європейському союзі визнаними є 23 офіційні мови, приблизно 60 інших регіональних та нерегіональних мов використовуються на їх географічно-просторі.

Англійська мова – найпоширеніша мова Європейського союзу. Вона є

рідною для 16 % жителів Європи, а 31 % мешканців мають достатні знання для спілкування.

Німецька мова є рідною мовою для 24 % жителів ЄС та вживається як іноземна мова для 8 % мешканців ЄС. Французька мова – рідна мова для 24 % і вживається 28 % населення, для більшої половини з них вона є рідною мовою. Італійська мова займає 4 місце, з такою ж чисельністю носіїв мови, як французька, але з меншою кількістю осіб, для яких вона є рідною. Понад 15% населення ЄС розмовляють іспанською мовою (11% – як рідною, 4% – як іноземною мовою).

З іншої сторони, половина Європи вже багатомовна. Біля 45% європейських жителів можуть брати участь у розмові на мовах, які не є рідними. Але і між країнами-членами ЄС існують великі коливання у знанні різних мов. Наприклад, у Люксембурзі майже всі володіють іноземною мовою так, що можуть вільно спілкуватись нею. В Нідерландах, Данії та Швеції кожен 8 громадян із 10 також вільно спілкуються на одній із іноземних мов.

Разом з тим, населення Великобританії, Ірландії та Португалії посідають найнижчі позиції зі знання іноземних мов, лише менше, ніж третина населення мають достатні для спілкування знання. Разом із рідною мовою, кожен 3 з 4 громадян в Нідерландах, у Данії (77 %) та Швеції (75 %) розмовляють достатньо добре англійською мовою. І можуть вільно вести розмову на ній.

Більшість жителів Люксембургу (86%) можуть розмовляти французькою мовою, в Бельгії – 38% населення. В даних країнах французька мова – одна із офіційних мов.

Німецькою мовою розмовляють також в Нідерландах (59 %) та в Данії (49%). Порівняно із 90-ими роками, у більшості країнах-членах ЄС кількість людей, які володіють достатніми знаннями англійської мови, значно збільшилась. Найбільші зростання відбулись у Нідерландах (+15%), в Греції (+13%), Бельгії, Данії та Італії (понад 10%).

В системах освіти країн Європи набирає все більшого значення вивчення іноземних мов. Найновіші розрахунки показують, що урок іноземної мови в початковій школі впроваджується скрізь у Європі: в Данії, Нідерландах, Бельгії/Фландрії, Греції, Іспанії, Австрії, Фінляндії та Швеції більш ніж 33% школярів початкової школи вивчають іноземну мову. Значно зросла кількість відведених годин на заняття з іноземних мов.

В Ірландії, Італії та Греції викладається лише одна іноземна мова, в інших країнах вивчаються або можуть вивчатись дві або три іноземні мови. У віці 12-18 років для вивчення іноземних мов використовуються час від 6 годин на тиждень (в Португалії) та 1-3 годинами на тиждень в Бельгії, Греції, Ірландії та Італії.

Англійська мова вивчається в школах як перша іноземна мова в усіх краї-

нах-членах ЄС (крім англомовних країн), французька – найчастіше, як друга іноземна мова.

В Данії, Німеччині, Іспанії, Франції, Австрії, Фінляндії, Швеції та в Нідерландах 90% всіх школярів основної школи вчать англійську мову, 32% школярів учать французьку мову, 18% – німецьку та 8% – іспанську.

Порівняно із різними країнами ЄС особливих результатів досягнуто в Польщі. Дедалі більше поляків без проблем спілкуються англійською. В останні роки Польща знаходиться серед десяти держав світу з найкращим рівнем володіння англійською мовою серед неангломовних країн. Такі дані наведені у дослідженні Education First, проведеному серед 910 тисяч осіб у 70 країнах світу. Україна в цьому рейтингу займає 34-те місце, Росія – 39-те [6].

Аналітики з польського відділення **Education First** вказують на пряму залежність між рівнем знання англійської мови та добробутом країни. Вони стверджують, що рівень знання англійської мови сильно корелює із загальним рівнем розвитку країни. Дослідження, які вони проводять в усьому світі, виразно показують прямий зв'язок між знанням англійської мови в даній країні та рівнем її суспільного і економічного розвитку. Такі дослідження показують, що володіння іноземними мовами – це більші можливості не лише для бізнесу, але й для інтелектуального розвитку суспільства. Це, зокрема, глибина проникнення в інтернет, доступ до освіти, більший відсоток молоді, яка здобуває якісну освіту, вищий рівень працевлаштованості населення, – все це речі, які мають виразний зв'язок з рівнем знання англійської мови в даній країні [4].

Вчителі іноземних мов у Польщі свідчать, що закордонні поїздки сильно мотивують до вивчення іноземних мов. Польська молодь охоче опановує іноземні мови, бо є можливість їхати в англомовні країни без віз навчатися, стажувати, працювати чи відпочивати. Батьки, які гарно володіють іноземною мовою і мають переваги та успіхи на роботі, власним прикладом показують дітям необхідність навчання і у школі, і поза її межами в позаурочний час.

Сьогодні англійською мовою гарно володіють випускники польських профтехучилищ. Кілька років тому в професійних училищах ввели вивчення спеціалізованої англійської мови. Тобто електрики вивчають англійські терміни зі сфери енергетики, а кухарі – з кулінарної галузі. Такий підхід збільшив зацікавлення англійською серед тієї молоді, яка не здобуває вищу освіту.

Польські вчителі й викладачі англійської мови звертають також увагу на ті можливості, які навчальним закладам дає членство в різноманітних міжнародних організаціях, як наприклад, в асоціаціях професійно-технічних шкіл. Завдяки участі в таких об'єднаннях можна організовувати обмін молоддю, навчальні поїздки, а також запрошувати до себе вчителів, які є носіями мови.

Велике значення у підготовці польського населення до іноземного спілкування відіграла політика Міністерства культури та національної спадщини, яке

зобов'язало кінотеатри по всій країні показувати кінострічки та мультфільми на мові оригіналу, більшість яких є англомовними. Таким чином, поляки з малечого віку мають змогу на певний час окутатися в англомовне середовище. Розумінню мовленню у фільмах і мультфільмах сприяють субтитри польською мовою, що додаються. Схожа політика ведеться у Нідерландах, Швеції, Норвегії та інших країнах.

Очевидно, в Україні мовна політика має проводитися саме з огляду на перспективу євроінтеграції. Адже стати повноправним членом Об'єднаної Європи наша держава зможе за двох умов. По-перше, коли в українських громадян буде доступ до документації ЄС та інформації про ЄС. Тому, як і в Європейському Союзі, в нашій державі має реалізовуватися відповідна політика у сфері перекладів. Уже давно назріла потреба у створенні потужного центру перекладів європейської документації. По-друге, має реалізовуватися ідентична європейській політика навчання іноземних мов, оскільки важко уявити себе членом спільноти, з якою не можеш розмовляти однією мовою. Інтеграції України у Європейський Союз сприятимуть шляхи реалізації мовної політики ЄС.

За останніми повідомленнями, вже біля 61% населення міст України у віці 18-55 років наразі вивчає іноземну мову, при чому 34% опитаних почали вивчати англійську протягом 2016 року. Такі результати дослідження наводить компанія TNS. Зокрема, завдяки внесеним змінам до закону «Про державну службу» вимога щодо володіння іноземною мовою державними службовцями стала обов'язковою.

Також відбулися суттєві зміни в українській системі освіти. У партнерстві з ініціативою Go Global та Британською Радою в Україні МОН започаткувало проєкт «Вчителі англійської мови — агенти змін», який готує вчителів англійської мови з різних регіонів України відповідно до міжнародних стандартів. Як наслідок — 1428 вчителів англійської мови опанували сучасні практики викладання. Так, до кінця навчального 2017 року 50 тисяч дітей у 7 областях навчатимуться вже за новою методикою [4].

Одним із найголовніших здобутків вважається збільшення кількості та якості літніх мовних таборів, в яких школярі спілкуються англійською мовою за допомогою поєднання ігрових та навчальних методик. Впродовж 2016 року на базі 5501 навчальних закладів у 24 областях України були організовані такі табори, в яких побувало 219 190 дітей. Ці показники збільшилися вдвічі порівняно з 2015 роком, — зазначають у міністерстві освіти України [4].

У 2016 році був реалізований проєкт прищільних мовних таборів із залученням іноземних волонтерів Go Camp, який виховує нову генерацію українців із глобальним світоглядом та з навичками, необхідними для 21 століття. Варто відзначити, що 117 іноземних волонтерів із 38 країн світу приїхали в Україну, аби навчати понад 9000 українських школярів. А для дітей із Донецької та

Луганської областей було організовано виїзні мовні табори на Київщині [4].

Завдяки Go Camp, національній програмі з популяризації та вивчення іноземних мов Україна Speaking і заходам в Домі Америки, українці почали вивчати і говорити англійською більше, ніж будь-коли – відзначають у Посольстві США в Україні.

Поряд із поширенням вивчення іноземних мов важливим є розуміння рівнів володіння мовою. В останні роки набули поширення класифікація знань мови у 7 рівнях:

1. Beginner – початковий (нульовий).
2. Elementary – елементарний.
3. Pre-Intermediate – нижче середнього.
4. Intermediate – середній.
5. Upper Intermediate – вище середнього.
6. Advanced 1 – просунутий.
7. Advanced 2 – супер просунутий.

Дана градація називається ESL (English as a Second Language) або EFL (English as a Foreign Language) класифікацією рівнів і використовується асоціацією ALTE (Association of Language Testers in Europe). Система рівнів може варіюватися, пересуватися в залежності від країни, школи або організації. Наприклад, деякі організації скорочують представлені 7 рівнів до 5 і називають їх трохи інакше: Beginner (Elementary), Lower Intermediate, Upper Intermediate, Lower Advanced, Upper Advanced. Однак сенс і зміст рівнів від цього не змінюються.

Інша аналогічна система міжнародних іспитів під аббревіатурою CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) розділяє рівні на 6 і має інші назви:

1. A1 (Breakthrough) = Beginner – початковий.
2. A2 (Waystage) = Pre-Intermediate – нижче середнього.
3. B1 (Threshold) = Intermediate – середній.
4. B2 (Vantage) = Upper-Intermediate – вище середнього.
5. C1 (Proficiency) = Advanced 1 – просунутий.
6. C2 (Mastery) = Advanced 2 – супер просунутий.

Аналіз матеріалів міжнародних наукових конференцій, наукових розробок у галузі методики викладання іноземних мов, нормативних документів з освіти, власного досвіду, досвіду викладачів-наставників доводить необхідність для фахівця володіння іноземними мовами, що розглядається як спосіб життя в діалозі культур, мов і релігій, а також як основа можливостей критичного розгляду інформації, що надається ЗМІ, рекламою, Інтернетом.

Метою освіти визнано не знання іноземної мови, а вміння нею користуватися. У проєкті «Вивчення мов для європейського громадянства» подано науко-

во обґрунтовану шкалу професійного володіння іноземною мовою:

Рівень 1 – рівень виживання (Survival),

Рівень 2 – допороговий (Waystage),

Рівень 3 – порогів (Threshold),

Рівень 4 – верхній проміжний (Upper Intermediate),

Рівень 5 – просунутий (Advanced)».

Висновки. Значна частка українців не володіють найважливішим інструментом інтеграції в європейське співтовариство – іноземними мовами. Сьогодні вперше за багато років перші особи України, більшість членів уряду і парламенту, так чи інакше, володіють іноземними мовами. Але цього мало. Знання іноземної мови має стати нормою для всіх громадян.

Плани дій стали імпульсом до конкретних кроків у напрямі реформ освітніх систем країн-членів ЄС із метою запровадження принципу організації навчального процесу «рідна мова плюс дві іноземні».

В Україні мовна політика має проводитися саме з огляду на перспективу євроінтеграції. Адже стати повноправним членом Об'єднаної Європи наша держава зможе за умов, що має реалізовуватися ідентична європейській, політика навчання іноземних мов. Оскільки важко уявити себе членом спільноти, з якою не можеш розмовляти однією мовою. Інтеграції України у Європейський Союз сприятимуть шляхи реалізації мовної політики ЄС.

Список використаних джерел:

1. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Олександрівна Арістова. – Київ: Б.в., 2008. – 20 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Щукін А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис. – 2004. – С. 161-162.
4. Дослідження TNS [Електронний ресурс]: Україна Speaking. – Електрон. дані. – 2015. – Режим доступу: <http://www.uaspeaking.org> (переглянуто 10 січня 2018). – Назва з екрану.
5. Рівень знань англійської мови серед дорослого населення країн світу 2013 [Електронний ресурс]: Info-Light. – Електрон. дані. – 2013. – Режим доступу: <http://www.infolight.org.ua> (переглянуто 10 січня 2018). – Назва з екрану.
6. Україна займає 34-у сходинку у рейтингу знання англійської мови [Електронний ресурс]: Столиця. – Електрон. дані. – 2017. – Режим доступу: <http://www.znaj.ua> (переглянуто 10 січня 2018). – Назва з екрану.
7. Do you speak English? Або реалії вивчення англійської мови в Україні [Електронний ресурс]: СД Платформа. – Електрон. дані. – 2017. – Режим доступу: <http://www.sdplatform.org.ua> (переглянуто 10 січня 2018). – Назва з екрану.

8. Gardner R.C. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher [Electronic resource] // Texas Papers in Foreign Language Education: electronic edition. – Electronic data. – V.6. – N.1. – P.1-18. – Fall 2001. – Mode of access: World Wide Web: eric.ed.gov (viewed on January 15th, 2018). – Title from the screen.

Transliteration of References:

1. Aristova N.O. Formuvannya moty`vaci y vy`vchennya inozemnoyi movy` u studentiv vy`shhy`x nelingvisty`chny`x navchal`ny`x zakladiv: avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Nataliya Oleksandrivna Aristova. – Ky`yiv: B.v., 2008. – 20 s.
2. Goncharenko S.U. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k. – K.: Ly`bid`, 1997. – 376 s.
3. Shhukin A.N. Obuchenie inostrannym jazykam: Teorija i praktika. – M.: Filomatis. – 2004. – S. 161-162.
4. Doslidzhennya TNS [Elektronny`j resurs]: Ukrayina Speaking. – Elektron. dani. – 2015. – Rezhy`m dostupu: <http://www.uaspeaking.org> (pereglyanuto 10 sichnya 2018). – Nazva z ekranu.
5. Riven` znan` anglijs`koyi movy` sered doroslogo naselennya krayin svitu 2013 [Elektronny`j resurs]: Info-Light. – Elektron. dani. – 2013. – Rezhy`m dostupu: <http://www.infolight.org.ua> (pereglyanuto 10 sichnya 2018). – Nazva z ekranu.
6. Ukrayina zajmaye 34-u sxody`nku u rejty`ngu znannya anglijs`koyi movy` [Elektronny`j resurs]: Stoly`cya. – Elektron. dani. – 2017. – Rezhy`m dostupu: <http://www.znaj.ua> (pereglyanuto 10 sichnya 2018). – Nazva z ekranu.
7. Do you speak English? Abo realiyi vy`vchennya anglijs`koyi movy` v Ukraini [Elektronny`j resurs]: SD Platforma. – Elektron. dani. – 2017. – Rezhy`m dostupu: <http://www.sdplatform.org.ua> (pereglyanuto 10 sichnya 2018). – Nazva z ekranu.
8. Gardner R.C. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher [Electronic resource] // Texas Papers in Foreign Language Education: electronic edition. – Electronic data. – V.6. – N.1. – P.1-18. – Fall 2001. – Mode of access: World Wide Web: eric.ed.gov (viewed on January 15th, 2018). – Title from the screen.



Foreign languages competence in Ukraine and the EU's countries.

**DEMYDOVYCH Oksana, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of
O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine
E-mail: o.demydovych@ukr.net**

КОЗЛОВСЬКА Г.Б.,
кандидат філологічних наук, доцент
ЛЕЩЕНКО О.І.,
кандидат філологічних наук, доцент
ННІ БТ «УАБС» СумДУ,
м. Суми, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ В АСПЕКТІ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ/ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Дана робота присвячена аналізу точок зору та теорій, пов'язаних з проблемою автономії слухачів дистанційного навчання. Метою та завданням роботи є визначення оптимальних способів та механізмів втілення концепції автономії слухачів для забезпечення максимально ефективного та комфортного процесу вивчення іноземної мови. Існує два основних підходи до інтерпретації поняття автономії у дистанційній освіті. Перша підкреслює необхідність незалежності студентів дистанційного навчання, тобто здатність слухачів працювати без прямої підтримки викладачів або інших студентів. Друга концепція базується на поняттях взаємозалежності та взаємного контролю як основної риси автономії. Очікуваним педагогічним ефектом роботи є формулювання принципів підходу, який дозволяє комбінувати ці дві концепції в залежності від навчального контексту, кількості слухачів, їх характеристик, та інших факторів конкретного навчального курсу.

Ключові слова: навчальна автономія, дистанційне навчання, іноземна мова, викладач.

Работа посвящена анализу точек зрения и теорий, связанных с проблемой учебной автономии в процессе дистанционного обучения иностранному языку. Целью данного исследования является определение оптимальных способов и механизмов учебной автономии для обеспечения максимально эффективного и комфортного процесса изучения и обучения иностранному языку. Существуют два основных подхода при интерпретации понятия автономии в дистанционном образовании. Первый утверждает о необходимости независимости студентов дистанционной формы обучения, т.е.

способности учащихся работать без прямой поддержки преподавателей или других студентов. Вторая концепция базируется на понятиях взаимозависимости и взаимного контроля как основных характеристик автономии. В статье акцентируется внимание на необходимости комбинирования данных концепций в зависимости от особенностей учебного процесса, количества студентов, их специфики и других факторов.

Ключевые слова: учебная автономия, дистанционное обучение, иностранный язык, преподаватель.

The paper analyses different points of view and theories which deal with the problem of learner autonomy in the distance foreign language learning context. The objective of the research is to determine optimum methods and fine-drawn mechanisms of learner autonomy for providing the most effective process of foreign language learning. There are two basic approaches to the problem of autonomy interpretation in a distance learning context. The first approach highlights students' independence in a distance learning process, i.e. their ability to work without direct support of teachers and other students. The second approach marks out independence and mutual control as the basic characteristic features of autonomy. The authors emphasize the fact that the combination of the above-mentioned approaches is necessary and important. But when combining these approaches the teacher should pay special attention to the educational process, the number of students, their specific features and other factors.

Key words: learner autonomy, distance learning, foreign language, teacher.

Доцільність аналізу проблеми навчальної автономії (автономії слухачів) визначається тим фактом, що вона є одночасно центральною та досить складною для вирішення при викладанні іноземної мови дистанційним способом. Ця проблема тісно пов'язана із припущеннями про те, які саме фактори сприяють забезпеченню ідеальних умов навчання та можливостей для якісного засвоєння матеріалу. **Актуальність** даної проблеми підтверджується тим, що вона активно обговорюється як теоретиками, так і практиками дистанційного викладання іноземних мов, але в даний момент не існує консенсусу щодо того, які саме чинники забезпечують оптимальний баланс між незалежністю слухачів та їх підтримкою. Ряд дистанційних курсів іноземної мови,

особливо ті, що використовують традиційний підхід, акцентують важливість незалежності слухачів. Більш сучасні моделі викладання мов дистанційним способом концентруються на необхідності розвитку слухачів шляхом комплексного контролю над процесом навчання.

Предметом даної роботи є психолого-педагогічний аспект автономії слухачів дистанційних курсів іноземної мови. **Об'єктом** даного дослідження є моделі реалізації принципу автономії слухачів в аспекті дистанційного навчання. **Метою** та завданням роботи є визначення оптимальних способів та механізмів втілення концепції автономії слухачів для забезпечення максимально ефективного та комфортного процесу вивчення іноземної мови.

Огляд літератури з проблеми автономії слухачів курсів дистанційного вивчення іноземної мови може мати за основу трактування авторами співвідношення між ключовими ідеями автономії, незалежності та контролю. Автори досліджень проблеми, що аналізується, виходять з того факту, що вивчення іноземної мови дистанційним способом одночасно висуває перед слухачами нові вимоги та надає нові можливості для самостійного вибору в межах запропонованого курсу. Дистанційні слухачі є активними учасниками процесу навчання та мають приймати рішення, які раніше були виключною компетенцією педагога. В цьому контексті вони мають бути в змозі брати на себе більше відповідальності та більшою мірою контролювати процес визначення мети та напрямку навчання. В той же час було б помилкою вважати, що дистанційний спосіб навчання сам по собі створює умови для автономії слухачів. Адепти дистанційного навчання активно дискутують питання способів, якими студенти можуть розвинути здатність до автономії. Ці дебати тісно пов'язані з існуючими парадигмами дистанційного вивчення іноземної мови та з різними інтерпретаціями понять незалежності, автономії та контролю. Інтерпретація поняття автономії слухачів безпосередньо пов'язана з розумінням понять контролю, незалежності, та співпраці (сумісного контролю).

Ствердження про те, що незалежність слухача є важливою метою створення та функціонування курсів дистанційного навчання іноземній мові, лежить в основі багатьох ранніх теоретиків у цій області. Ця ідея, однак, знаходить все більше критиків [1]. Їх основним аргументом є те, що ідея незалежності як бажаної мети в дистанційному навчанні рідко балансувалася піклуванням про підтримку слухачів та допомогою у вирішенні їх проблем. Концепція контролю була висунута для того, щоб сприяти кращому розумінню потреб та вимог до дистанційних слухачів. Відповідно до цієї концепції, контроль не є формою самостійної роботи, яка виключає використання будь-якої зовнішньої допомоги чи ресурсів. Навпаки, для забезпечення контролю слухачі повинні мати свободу досліджувати та робити вибір, вони повинні мати достатню компетенцію для виконання завдань та використання підтрим-

ки. Контроль слухачів в рамках цієї концепції розглядається як результат балансу трьох основних елементів: незалежності, компетенції, та підтримки.

Результатом останніх дискусій дослідників щодо співвідношення автономії та контролю є висновок, що автономія студентів дистанційного навчання отримує найкращий розвиток шляхом *сумісного контролю* процесу навчання. Поняття сумісного контролю базується на ідеї, що в той час як когнітивна автономія є значною мірою відповідальність кожного слухача, ця автономія не означає соціальну незалежність. Відповідно новітнім поглядам у сфері дистанційного оволодіння іноземною мовою, студенти повинні мати можливість сумісно контролювати виконання навчальних завдань через змістовну взаємодію з іншими слухачами та з викладачем. В рамках парадигм, які були розроблені останнім часом, можливість сумісного контролю над оволодінням матеріалом розглядається як центральний елемент забезпечення автономії слухачів. Гаррисон и Арчер [3] стверджують, можливо дещо парадоксально, що когнітивна автономія найефективніше досягається через взаємодію та зовнішню підтримку.

Різні погляди відносно автономії дистанційних слухачів іноземної мови безпосередньо пов'язані з дискусіями про контроль, незалежність, взаємозалежність, та важливість критичної рефлексії (самоаналізу) у процесі оволодіння знаннями. Різноманітні ідеї та припущення, висунуті в ході цих дискусій, відображені у наступних цитатах дослідників та теоретиків у царині дистанційного навчання іноземним мовам. Вони представлені у хронологічному порядку та віддзеркалюють розвиток концепції автономії в дистанційному контексті:

Незалежність, взаємозалежність: «Ми маємо менше захоплюватися незалежністю слухачів та більше сприяти взаємозалежності слухачів та співпраці з викладачами. Ми маємо ... розширити наше розуміння професійної відповідальності» [2]

Контроль, підтримка, компетенція: «По суті, «контроль» означає наявність вибору та можливість прийняття рішень разом з необхідною контекстуальною підтримкою та здатністю успішно досягати поставленої мети навчання» [1]

Автономія слухача та критична рефлексія (самоаналіз): «Для студентів з обмеженою можливістю взаємодіяти з носіями мови, що вивчається, сприяння їх автономії шляхом критичної рефлексії (оцінки власної стратегії оволодіння мовою) розглядається як фактор однакової важливості з, наприклад, доступом до якісних матеріалів та можливістю продуктивної практики» [6]

Когнітивна автономія, співробітництво та підтримка: «Хоча когнітивна автономія є значною мірою відповідальністю студента, автономія не означає соціальну незалежність. Дещо парадоксально, когнітивна автономія може розвиватися завдяки співробітництву та зовнішній підтримці. Питання в тому,

чи мають студенти можливість сумісно контролювати виконання учбових завдань» [3, с. 102]

Автономія та розробка курсу: «...особливе становище дистанційних слухачів іноземної мови та пов'язані з цим складнощі забезпечення потреб студентів, яких викладач може ніколи і не побачити і про яких дуже мало може бути відомо. Приклади... показують, яким чином увага розробників курсу до специфічних аспектів автономії слухачів, таких як здатність організувати та критично аналізувати своє процес навчання, правильно оцінювати власні досягнення, ідентифікувати слабкі місця та вирішувати проблеми, може бути надійним підґрунтям для цільових учбових завдань, спрямованих на формування таких здібностей. Такі завдання мають бути невід'ємною частиною матеріалів курсу» [4, с. 354].

Наведені цитати включають приклади тісного зв'язку автономії з ідеями незалежності слухачів, контролю, відповідальності, співробітництва та критичної рефлексії (самоаналізу), які є ключовими в контексті досліджень автономії слухачів дистанційних курсів іноземної мови.

Наступна частина роботи фокусується на двох різних способах вирішення проблеми допомоги студентам розвинути їх здатність до автономії при дистанційному оволодінні іноземною мовою. Перша модель відображає підхід до підготовки слухачів через відповідну, цільову розробку матеріалів курсу. Друга модель направлена на стимулювання слухачів розширити рамки предмету, що вивчається шляхом активного використання мовних ресурсів поза стін класної кімнати, і таким чином використати можливість робити свій власний вибір в процесі навчання. Ці дві моделі відображають два основних компонента автономії відповідно з теорією Тюдора [7, с. 106-115] – підготовку слухачів та залучення слухачів.

Адепти першого підходу до вирішення проблеми автономії слухачів в контексті дистанційного навчання пропонують акцентувати увагу на підготовці студентів до успішного вирішення поставлених задач через розробку цільових завдань, які є частиною навчального курсу. Така стратегія активно використовується у великомасштабних дистанційних мовних курсах. Головна увага надається підбору та розробці учбових матеріалів для самостійної роботи, які допоможуть студентам розвинути вміння, необхідні для автономної роботи. Різні форми підтримки, які «вбудовані» в учбові завдання, націлені на полегшення самостійної роботи та розширення набору навичок, потрібних для дистанційного навчання. Цей підхід розвитку автономії через поступову підготовку слухачів активно та успішно використовується на дистанційних курсах викладання французької, німецької та іспанської мов у Відкритому Університеті Великобританії. Цей університет широко відомий своїми високоякісними дистанційними мовними курсами, досвід яких використовується

багатьма учбовими закладами. Велике значення приділяється підтримці в процесі дистанційного навчання. Навчальна програма базується на визнанні та розумінні розриву, який об'єктивно існує між стратегічною компетенцією, необхідною для успішного дистанційного навчання, та наявними навичками, з якими слухачі починають процес вивчення мови дистанційним способом. Домінуючою є точка зору, що не можна виходити з презумпції, нібито слухачі природно обдаровані знаннями та навичками, необхідними для визначення оптимальних механізмів вивчення мови.

Підготовка слухачів у відкритому Університеті Великобританії націлена на те, щоб допомогти слухачам набутися ряд навичок та вмінь, які допоможуть їм працювати самостійно. Відносно небагато уваги приділяється можливості вибору студентами що, коли і як їм вивчати в рамках курсу. Хурд [4, с. 353] робить огляд способів, за допомогою яких на даних курсах реалізується автономія слухачів. Ці способи, серед інших, включають: 1) підготовку, яка є досить цільовою для того, щоб надати студентам можливість вирішувати конкретні проблеми там і тоді, коли вони виникають. Постійні та різноманітні пропозиції щодо доцільних стратегій вирішення проблем подані таким чином, що студенти можуть експериментувати та підбирати ті, які найкраще їм підходять; 2) можливість для студентів думати та аналізувати те, як вони навчаються в формі щоденника слухача; 3) можливість для само оцінювання, як в ході завдань та вправ, так і через механізми формального оцінювання; 4) можливість для студентів співвідносити те, що вони вивчають з тим, що вони вже знають, у формі завдань по осмисленню мови. Стратегія підготовки студентів в рамках дистанційних мовних курсів розглядається як допоміжний засіб на шляху до більш самостійної роботи. Це спонукає їх розвинути самопізнання, необхідне для вивчення мови в дистанційному контексті. Така форма розвитку автономії допомагає студентам уникнути можливі небажані побічні ефекти вивчення мови в ізольованому середовищі навчання.

Відмінний погляд на незалежність та автономію слухачів лежить в основі філософії функціонування Програми Англійської Мови для Дорослих, запропонованої для дистанційних студентів в Австралії. Головна різниця в тому, що ця програма націлена на тих слухачів, для кого англійська мова – це друга мова спілкування, які живуть в англійськомовному оточенні, і які мають використовувати англійську в багатьох контекстах повсякденного життя. Ця програма має за мету активно залучати слухачів до її формування, до прийняття рішень щодо її змісту та цілей навчання. Таким чином, центральним компонентом цієї програми є не підготовка слухачів, а їх активне залучення. Такий підхід має за основу точку зору, згідно з якою головною рисою автономії є *вибір та відповідальність*. Роль викладача – заохочувати та направляти студентів, особливо в плані використання тих навчальних ресурсів, які мають для

них особистісну значимість та є частиною їх життєвого середовища.

Ця програма знаменує собою відхід від більш традиційної моделі дистанційного навчання іноземній мові, основаної на відборі підходящих матеріалів та централізованому прийнятті рішень, до моделі з «відкритим» наповненням. Зміст навчальних матеріалів в цьому випадку не є встановленим та закріпленим заздалегідь, але обговорюється на відбирається на протязі курсу. Відхід від традиційного підходу відбивається в розробці матеріалів, в ролях викладача та студентів та в формуванні системи взаємозв'язків між слухачами. Навчальні матеріали в рамках цього підходу заохочують та вчать слухачів використовувати ресурси в їх безпосередньому оточенні, в місцях їх проживання та роботи та розвивати більшу відповідальність за власне навчання. Одним із способів досягнення цього є «Action Projects», інкорпоровані у матеріали. Такий підхід відображає погляд, що слухачі набувають знання та навички володіння мовою через значимі завдання в контексті їх власного соціального функціонування, а не шляхом засвоєння знань з відібраних для них матеріалів.

Очевидно, що слухачам в процесі напрацювання більшої здатності до самостійного навчання потрібна значна підтримка викладача. Обов'язками викладачів, що працюють на курсах такого типу, є: пропонувати ситуації для навчання, які надають можливість вибору та розширюють можливості для самостійного прийняття рішень; створювати відчуття підтримки своїх слухачів; заохочувати готовність ризикувати на шляху до самостійності; надавати конструктивну критику та оцінку; створювати можливості для студентів спілкуватися щодо їх навчання [8, с. 190-199]. В умовах таких очікувань від викладачів вони можуть опинитися під великим тиском просто від величезної кількості запитів від студентів. Для запобігання такої ситуації треба створювати системи віртуальної взаємодії та взаємодопомоги між слухачами, що також має вирішити проблему їх ізоляції. Створення та підтримка системи віртуальної взаємодії між слухачами має метою заохотити студентів спілкуватися між собою для того, щоб вивчати та користуватися мовою, що вивчається, та аналізувати власне процес навчання. Для цього потрібна готовність слухачів інвестувати час та енергію для того, щоб навчитися взаємодіяти в рамках віртуальної системи. Яким чином сприяти та розвивати таку готовність – це серйозна проблема для розробників та викладачів дистанційних курсів іноземної мови, яка нерозривно пов'язана з проблемою сумісного контролю.

Коттер [5] визначає збалансоване поєднання самостійного та сумісного навчання як ключовий елемент автономії студентів у дистанційному вивченні іноземної мови. Він вважає, що взаємодія та співпраця є абсолютно необхідними для того, щоб слухачі могли розвинути та підтримувати здатність кон-

тролювати власний процес навчання та просуватися в напрямку автономії. Прикладом того, яким чином студенти можуть розвинути та застосовувати автономію через взаємодію, є тандемне інтернет-партнерство. Партнерський тандем складається з двох студентів з різними рідними мовами, які працюють разом для того, щоб вивчити мови одне одного. Дистанційні студенти можуть скористатися глибокими знаннями свого партнера про мову, носієм якої є останній та про культуру країни його проживання. Вони також можуть покращити свою комунікативну компетенцію, спілкуючись з носієм мови у без стресовому середовищі. Звичайно, не мається на увазі, що тандемне партнерство має працювати без підтримки викладача, але така підтримка має скоріш консультативний, ніж директивний характер. Тандемні партнери несуть відповідальність як за своє власне навчання, так і за успіх роботи пари.

Лемі та Гудфеллоу стверджують, що в контексті дистанційного навчання іноземній мові автономія студента найкраще формується через можливості критично аналізувати та оцінювати стратегії та досвід навчання (критичну рефлексію). Ці автори вважають, що використання асинхронічних конференцій є ефективним засобом сприяння критичній рефлексії та стверджують, що цей вид «уповільненого» діалогу може бути особливо корисним для критичного аналізу та самоаналізу [6].

Критична рефлексія була невід'ємною частиною проекту «Лексика онлайн», метою якого була розробка та обмін стратегіями засвоєння нового вокабуляру шляхом групових дискусій через інтернет. Процес навчання описувався як циклічний, такий що включає як самостійне навчання, так і обмін інформацією та ідеями в межах всієї групи [6]. Десять дорослих слухачів на другому рівні курсу французької мови (вище-середній) Відкритого Університету Великобританії приймали участь у даному проекті. Модераторами в системі інтернет-конференцій виступали двоє тьюторів, які були носіями французької мови. Метою дослідження було вивчити характер рефлексивної взаємодії серед слухачів, які приймали участь у рефлексивному спілкуванні в рамках проекту «Лексика онлайн». Повідомлення, якими обмінювалися студенти на протязі 6 тижнів спілкування в режимі конференції, були проаналізовані та використані для створення класифікації, викладеної у наступній таблиці 1.

Ця класифікація виявляє, в яких типах спілкування активізуються два важливих елементи для дистанційного навчання: інтерактивність та рефлексивність. Ні тексти монологічного типу, ні тексти типу «соціальне спілкування» не робили значного внеску до вивчення мови. В той же час, повідомлення в контексті рефлексивного спілкування мали риси як інтерактивності так і рефлексивності. В такому типу спілкування: 1) обговорюється розуміння інформації; 2) йде обмін думками щодо мови та стратегії її вивчення; 3) наяв-

Таблиця 1. Типи повідомлень, функціонуючих в процесі дистанційного вивчення мови

Тип повідомлення	Риси повідомлення
Монолог	Текст, який не містить запрошення до спілкування, як правило розповідний за структурою; може містити елементи рефлексивності; текст не дає поштовху до подальшого спілкування.
Рефлексивна розмова	Спілкування, змістом якого є "розмова про мову"; інтерактивність учасників є центральним елементом; досягає навчальної мети рефлексивності та взаємодії.
Соціальна розмова	Обмін інформацією соціального характеру; короткі повідомлення; розмова ведеться на протязі деякого часу.

ний елемент контролю та самоконтролю.

Елемент контролю вважається важливим в тому сенсі, що залучення слухачів має свою основу в соціальному контексті, в якому учасники можуть реалізувати аспект контролю інтерактивно, тобто виступаючи одночасно в ролі викладача або експерта та студента, визначаючи зміст навчання один для одного [6]. Питання контролю – це питання балансу. Ситуація, коли контроль залишається в руках викладача, не є мотивуючою для розвитку рефлексії та інтеракції. Лемі та Гудфеллоу стверджують, що найефективнішим способом контролю зі сторони тьютора в умовах дистанційного навчання є виконання ним ролі мовного експерта, який моделює правильні приклади використання мови. Ідеальною є ситуація, коли рефлексивний обмін думками надає студентам можливість взяти контроль над спілкуванням через, наприклад, вибір теми для розмови, формулювання питань, обговорення значень. Тьютор, в свою чергу, може проявляти контроль через моделювання тих рис мови, яким він хоче навчити студентів.

Лемі та Гудфеллоу вважають важливим сприяння більш самостійного обміну думками, яке веде до автономного спілкування між студентами [6], на відміну від спілкування на рівні діалогу між слухачем та викладачем. Для вирішення проблеми того, яким чином цього можна досягти, вони проаналізували способи допомоги тьюторів студентам. Вони порівнювали манеру та зміст повідомлень різних тьюторів, направлених на допомогу та підтримку студентів. В результаті було виявлено два цілком різних стиля тьюторів: перші велику увагу приділяли соціально-емоційним потребам студентів, другі більше зосереджувались на змісті матеріалу, що вивчався. В першому випадку формувалися хороші соціальні зв'язки в межах груп, хоча відбувалося відносно

мало обговорень, що зосереджувалися б на формі. В другому випадку формувалася більш когнітивно-спрямована група, яка була менш здатною до самостійної взаємодії та автономного спілкування слухачів між собою. Науковці визначають найефективніший підхід як комбінацію соціально-спрямованого та когнітивно-направленого тьюторських стилів допомоги студентам. Вони стверджують, що тьютори дистанційних мовних курсів отримають велику користь, якщо будуть мати приклади успішної рефлексивної взаємодії в контексті серії взаємних повідомлень. Одним із способів вирішення цієї задачі є принцип моделювання, тобто виділення частин успішного спілкування в режимі конференції для використання в якості прикладів ефективних стратегій тьюторів для допомоги викладачам, які зможуть таким чином моделювати власний стиль спілкування із слухачами.

Отже, слід зазначити, що в сучасних умовах інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору навчальна автономія слухача має забезпечуватися, на нашу думку, шляхом комбінування концепцій незалежності та взаємного контролю. У кожному конкретному випадку, вага та важливість, яка надається тій чи іншій концепції, та баланс між ними відображає більш широкі філософські підходи та припущення про взаємовідносини між навчанням та викладанням у дистанційній освіті. На цей баланс також значною мірою впливають характеристики контексту навчання, такі як кількість слухачів курсу, доступ до технологій, та, найважливіше, характеристики самих учасників навчання.

References:

1. Anderson T.D., Garrison. Learning in a networked world: new roles and responsibilities/ T.D. Anderson, Garrison// – Madison: Atwood Publishing, 1998 [Web-resource: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.537.6814&rep=rep1&type=pdf>]
2. Burge E. Beyond andragogy: Some explorations for distance learning design/E. Burge// Journal of Distance Education 3 (1), 1988 [Web-resource: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/326/220>]
3. Garrison D. R., Archer W. A Transactional Perspective on Teaching and Learning: A framework for adult and higher education/D.R. Garrison, W. A./ Archer Oxford: Pergamon, 2000. – 220 p.
4. Hurd S., Beaven, Ortega A. Developing autonomy in a distance language learning context: issues and dilemmas for course writers/S. Hurd, Beaven, A. Ortega// System 29 (3), 2001. – P. 341-355. [Web-resource: <http://www.academia.edu/28785627/>]
5. Kotter M. Tandem Learning on the Internet/M. Kotter// Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002 [Web-resource: <http://kvmsrv.nl/your-file/tandem-learning->

on-the-internet-learner-interactions-in-virtual-online-environments-moos-foreign-language-teaching-in-europe]

6. Lamy M.-N., R. Goodfellow. «Reflective conversation» in the virtual language classroom/M.-N. Lamy, Goodfellow R.//Language Learning and Technology 2 (2), 1999. – P. 43-61. [Web-resource: <http://lt.msu.edu/vol2num2/article2/>]
7. Tudor I. The Dynamics of the Language Classroom/I. Tudor// Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 242 p.
8. Leshchenko O., Khodtseva A., Medvid O. Learner autonomy as a social phenomenon //O. Leshchenko, A. Khodtseva, O. Medvid//Світогляд – Філософія – Релігія : Збірник наукових праць. – Суми : Світ друку, 2016. – Вип. 11. – С. 190-199. (Leshchenko O., Khodtseva A., Medvid O. Learner autonomy as a social phenomenon //O. Leshchenko, A. Khodtseva, O. Medvid//World Outlook – Philosophy – Religion: Compilation of scientific articles. – Sumy: The World of Publishing, 2016. – Issue 11. – P. 190-199.)



To the problem of learner autonomy in a distance language learning/teaching context.

KOZLOVSKA Olga, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department, ARI BT “UAB”, Sumy State University, Sumy, Ukraine
E-mail: anna_kozlovska@ukr.net

LESHCHENKO Ganna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department, ARI BT “UAB”, Sumy State University, Sumy, Ukraine
E-mail: priorities@rambler.ru

КОПІШИНСЬКА О.П.,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, кафедра економічної
кібернетики та інформаційних
технологій, Полтавська державна
аграрна академія, м. Полтава, Україна

УТКІН Ю.В.,

кандидат технічних наук, доцент,
кафедра економічної кібернетики та
інформаційних технологій,
Полтавська державна аграрна
академія,
м. Полтава, Україна

ГАЛИЧ О.М.,

кандидат економічних наук, доцент,
декан факультету економіки та
менеджменту, Полтавська державна
аграрна академія,
м. Полтава, Україна

МАРЕНИЧ М.М.,

кандидат сільськогосподарських наук,
доцент, декан факультету
агротехнологій та екології,
Полтавська державна аграрна
академія,
м. Полтава, Україна

КОНДРАТЮК М.І.,

директор з перспективного розвитку,
ООО "КВАРТ-СОФТ",
м. Краматорськ, Україна

**ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ПІДПРИЄМСТВ ТА БІЗНЕС-
КОМПАНІЙ У ПІДГОТОВЦІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ
ФАХІВЦІВ**

У статті описано оригінальну авторську концепцію освітньої, наукової і практичної співпраці між закладами вищої освіти, представниками агропромислових підприємств та бізнес-компаній, які є розробниками сучасних інформаційних систем і технологій для аграрного сектору України, та розкрито механізми їх взаємодії. Інноваційний підхід до втілення актуальної на сьогодні тенденції зближення процесів підготовки сучасних фахівців та потреб ринку праці продемонстровано на прикладі використання української інформаційної системи для аграріїв Soft.Farm, заснованої на «хмарних технологіях», у декількох напрямках: як предмету вивчення у навчальному процесі при підготовці фахівців із агрономії, одночасного просування і впровадження на підприємствах із проведенням практичного навчання керівників та фахівців, а також регулярної підтримки розробників програмного забезпечення науково-консультативною та маркетинговою діяльністю із забезпеченням зворотного зв'язку на всіх рівнях комунікацій.

Ключові слова: інновації, вища освіта, ринок праці, агропідприємства, інформаційні системи, модель співпраці

В статье описана оригинальная авторская концепция сотрудничества в образовательной, научной и практической областях между вузами, представителями агропромышленных предприятий и бизнес-компаний, которые являются разработчиками современных информационных систем и технологий для аграрного сектора Украины, а также раскрыты механизмы их взаимодействия. Инновационный подход к воплощению актуальной на сегодня тенденции сближения процессов подготовки современных специалистов и потребностей рынка труда продемонстрирован на примере использования украинской информационной системы для аграриев Soft.Farm, основанной на «облачных технологиях», в нескольких направлениях. В учебном процессе система выступает как предмет изучения при подготовке специалистов по агрономии. В то же время происходит продвижение и внедрение ИС на предприятиях с проведением практического обучения руководителей и специалистов, а для разработчиков программного обеспечения предоставляется научно-консультативная и маркетинговая поддержка на всех уровнях коммуникаций.

Ключевые слова: инновации, высшее образование, рынок труда, агропредприятия, информационные системы, модель сотрудничества

The article describes the original author's conception of educational, scientific and practical cooperation between institutions of higher education, representatives of agro-industrial enterprises and business companies that are developers of modern information systems and technologies for the agrarian sector of Ukraine, and mechanisms of their interaction are revealed. An innovative approach to the implementation of the current trend of convergence of the training of modern specialists and labor market needs has been demonstrated on the example of using the Ukrainian information system for Soft. Farm farmers based on "cloud technologies" in several directions. In the educational process, the information system acts as a subject of study in the training of specialists in agronomy. At the same time, the promotion and implementation of this Information system takes place at enterprises with practical training of managers and specialists, as well as regular support of software developers for scientific, consulting and marketing activities, providing feedback at all levels of communications.

Key words: innovation, higher education, labor market, agribusiness, information systems, model of cooperation

Постановка проблеми. Невідворотні зміни, що відбуваються в усіх сферах економіки, особливо в бізнес-середовищі, під впливом динамічних ринків, інтеграційних процесів до світового співтовариства є причиною кардинальних якісних змін вимог щодо вмінь і навичок працівників, їхньої освіти та професійного досвіду. Постійно оновлюється перелік професій та їх позиції в рейтингах популярності та затребуваності, де перші сходинки впевнено займають спеціалісти з інформаційних технологій, маркетологи, дизайнери, фахівці з держуправління. Донедавна невідомі професії – менеджер соціальних медіа, блогер, розробник мобільних додатків, фахівець з аналізу даних – вже у всіх на слуху, а через певну кількість років будуть нові напрями діяльності людини і нові спеціальності.

На тлі зазначених якісних змін професійного середовища вітчизняні заклади вищої освіти зіткнулися з серйозними викликами в царині своєї основної діяльності – підготовки таких фахівців, які б задовольняли потреби ринку праці. Серед основних причин такого становища можна вважати не лише повільні темпи оновлення матеріально-технічної бази державних закладів

вищої освіти, недостатній рівень забезпеченості інформаційно-комунікаційними засобами, низький рівень участі вітчизняних науково-педагогічних працівників у міжнародних освітніх та науково-практичних проєктах, але й значна відірваність практичної підготовки здобувачів вищої освіти від реальних умов майбутньої діяльності. Зміст освітніх програм донедавна складався й затверджувався як типовий для більшості навчальних закладів Міністерством освіти та деякими галузевими міністерствами і не завжди враховував тенденції змін у потребах провідних виробництв. Тому одним із найважливіших напрямів подолання розриву між змістом професійної підготовки сучасних здобувачів вищої освіти та потреб ринку праці є не лише оновлення переліку спеціальностей, але й досягнення тісної інтеграції та взаємодії з провідними бізнес-компаніями, виробничими підприємствами, створення умов для забезпечення місць проходження реальної практичної підготовки студентів. Зарубіжні навчальні заклади, що завжди мали достатній рівень самостійності, вже давно співпрацюють із місцевими та міжнародними компаніями, надаючи студентам можливості проходження різноманітних практик, стажувань із подальшим працевлаштуванням. Особливо відомими є освітні проєкти за участю компаній Google, Siemens group, Microsoft та інших.

Зклади вищої освіти України також мають виробити власну стратегію, аби конкурувати на освітньому просторі й надати можливість українській молоді навчатись та гідно працевлаштуватись у своїй країні, уповільнюючи відтік талановитої молоді за кордон.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання незбалансованості розвитку вищої освіти та потреб ринку праці в Україні є досить актуальними і відображені в роботах багатьох науковців, зокрема Зінченко В. О. [1], Красовської О. Ю. [2], Антонюка В. П. [3] та інших. Ґрунтовний аналіз ситуації на ринку праці наведено в статті [4], в якій показано, що Україна, незважаючи на один із найвищих показників охопленості населення вищою освітою (76 % станом на кінець 2015р., 14-те місце зі 140 країн, після Греції, США, Фінляндії, Німеччини та ін.), за її якістю посідає лише 54-те місце [5]. Найменш розвинутою в Україні є сфера управлінських шкіл (менеджменту, бізнес-шкіл), що призводить до нестачі висококваліфікованих управлінців і неефективності управлінських процесів. Показники професійної підготовки під час роботи вказують на низьку фаховість кадрів і відсутність постійного підвищення кваліфікації та навчання впродовж життя. Стандартні «пакети» освітніх програм вищих навчальних закладів вже не задовольняють нагальні потреби ринку праці: Компанії прагнуть залучати до роботи молодих працівників, які можуть генерувати нові ідеї і швидко адаптуватися до змін і нововведень.

Провівши ретельний аналіз безробіття молодіжних вікових груп та типових проблем із працевлаштування випускників, що отримали вищу освіту, та

враховуючи досвід, викладений у статті [6], автори пропонують наступне рішення. Щоб підвищити якість вищої освіти у сучасних умовах і, найголовніше, допомогти студентам підготуватися до професійного життя за межами університетських аудиторій, треба активно впроваджувати більш практичний, прикладний підхід до освіти. Надання освітніх послуг, заснованих на досвіді та актуальних бізнес-процесах, допоможе викоринити наявні прогалини у продуктивності молодой робочой сили. Побудова і розширення партнерських зв'язків між науковими колами та виробничим сектором – невід'ємна частина налагодження цього процесу.

Низку заходів у напрямку збалансованого та узгодженого функціонування системи вищої освіти та ринку праці, що сприятиме нагромадженню та ефективному використанню людського капіталу України та формуванню внутрішніх чинників економічного зростання, запропоновано в роботі [3]. Автор висловлює думку, що в контексті вимог ринку праці важливим є формування інституту соціального партнерства, який в освіті являє собою особливий тип взаємодії освітніх установ з усіма суб'єктами ринку праці – великими корпораціями, представниками малого й середнього бізнесу, як роботодавцями; регіональними органами виконавчої влади; громадськими організаціями. Саме такий інститут, на думку автора, може забезпечити максимальне узгодження та реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу – населення, роботодавців та освітніх установ. Важливо розвивати активність населення та роботодавців стосовно їх участі у вирішенні проблем вищої освіти та підготовки фахівців, які дійсно потрібні економіці України.

Форми і методи сучасного соціального партнерства відрізняються тим, що вони будуються на договірних засадах і передбачають високий ступінь відповідальності взаємодіючих сторін. Основним фактором розвитку соціального партнерства в системі освіти є інтеграційні процеси, які обумовлюють поєднання можливостей кадрового, виробничого, освітнього потенціалу для вирішення завдань, спрямованих на підготовку конкурентоспроможного фахівця.

Чимало авторів, зокрема в роботі [7], крім статистичного аналізу дисбалансу в співвідношенні закладів вищої освіти, кількості населення та робочих місць на ринку праці, відмічають позитивний вплив приєднання України до Болонського процесу, що став прискорювачем руху до європейської спільноти, сприяв початку реформ української вищої освіти за рівнями, структурою, демократизацією. Чимало українських студентів отримали можливість навчатися за кордоном або отримати подвійні дипломи. Зворотною стороною цього процесу є часткова втрата дієздатного потенціалу країни через «вплив капіталу» в його соціальному, демографічному та інтелектуальному вимірах. Отже, об'єктивна необхідність – створення умов для того, щоб інтелектуаль-

ний потенціал, сформований в Україні, працював на розбудову її економіки, а не був донором близького та далекого зарубіжжя.

Досить глибокий та системний аналіз причин низької інноваційної спрямованості закладів вищої освіти та шляхів її усунення викладено в роботі [8]. Більшість із висловлених пропозицій може бути реалізована всередині закладів освіти, керуючись останніми редакціями закону України «Про освіту», який надає право навчальним закладам самостійно складати та модернізувати навчальні плани підготовки фахівців, самостійно формувати зміст навчальних дисциплін, варіативну складову навчального процесу за вибором студента, посилення ролі самостійної роботи на здобуття відповідних знань та навичок. Доречною та на вимогу часу є ідея про створення інноваційних підрозділів у закладах вищої освіти, які будуть займатися розробкою та впровадженням інновацій і тісно співпрацювати із бізнес-структурами. Організаційними формами втілення таких структур інноваційного спрямування можуть бути лабораторії, центри, творчо-експериментальні лабораторії тощо, які можуть бути і самостійними юридичними особами. Досвід багатьох європейських країн підтверджує ефективність існування інноваційних центрів, які координують інноваційну діяльність структурних підрозділів вищого навчального закладу, зокрема, інститутів, факультетів, кафедр, лабораторій. Перелічені і найбільш традиційні форми співпраці між університетами та неосвітніми організаціями, як, наприклад, надання місць проходження виробничих практик, участь провідних фахівців компаній у навчальному процесі і в роботі атестаційних комісій; проведення майстер-класів, професійних конференцій, ярмарків вакансій; ярмарків кар'єри; проведення конкурсів іменних стипендій. Корпоративними формами взаємодії можуть стати створення навчальних центрів, бізнес-центрів, центрів кар'єри, започаткування фондів розвитку вищої освіти і науки).

Таким чином, висвітлення проблеми ефективної взаємодії закладів вищої освіти з ринком праці ведеться не один рік і має солідний банк ідей. Але волю до їх втілення мають проявити всі учасники спільного процесу. І проблеми лежать не лише в площині недостатньої підтримки держави, як юридичного, організаційного та фінансового гаранта прогресивних тенденцій в освіті, але й низькій інноваційності з боку самих закладів вищої освіти з низки причин, а головне, часто, нерозуміння перспектив співпраці з університетами більшості великих і середніх бізнес-компаній, які висловлюють чимало критики на адресу якості підготовки фахівців, але не готові надавати тренувальний простір та вкладати час і незначні кошти на зустрічні проекти з метою покращення якості вищої освіти, її конкурентоспроможності. Той факт, що процес рухається повільно, свідчить про те, що кожна сторона очікує, що деякий керівний і координуючий центр вкаже, що саме робити.

У представленому дослідженні автори, спираючись на власний досвід та апробацію інноваційних проектів, пропонують не лише загальний огляд можливих форм партнерських відносин з усіма зацікавленими в інноваційному поступі роботі інституціями, але й описують алгоритм організації такої взаємовигідної співпраці та форми її реалізації на конкретних прикладах, описують здобутки, проблеми, напрямки їх вирішення.

Мета наукової статті. Обґрунтування механізмів формування і розвитку інноваційної концепції взаємовигідної багатосторонньої взаємодії між закладами вищої освіти, підприємствами та організаціями сфери виробництва і бізнесу (на прикладі підприємств агропромислового комплексу (АПК), розробниками вітчизняного програмного забезпечення автоматизованих інформаційних систем (ІС) і технологій та державними організаціями, що відповідає потребам сучасного інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Низку вдалих новаторських підходів щодо підвищення рівня якості та конкурентоспроможності підготовки фахівців для одного з важливих секторів української економіки та ринку праці, яким є агропромисловий сектор, було втілено на практиці в одному з найстаріших вітчизняних закладів вищої освіти – Полтавській державній аграрній академії (далі ПДАА). За свою 85-річну історію в стінах академії було підготовлено чимало високопрофесійних фахівців для провідних галузей не лише сільського господарства, але й управлінської, фінансової сфери. Але керівництво академії, більша частина науково-педагогічних працівників докладає чимало зусиль для того, щоб слідувати вимогам часу та реалізовувати найбільш сучасні підходи щодо формування змісту й напрямків вищої освіти, які б відповідали як потребам сучасного ринку праці, так і потребам сучасних абітурієнтів, давали можливість реалізувати їх здібності та знайти їм гідне застосування у майбутній професійній діяльності. В умовах жорсткої конкуренції стратегічними напрямками роботи закладу є оновлення переліку сучасних спеціальностей, підняття науково-професійного рівня кожного викладача, а також налагодження взаємовигідних зв'язків із провідними виробничими та бізнес-компаніями, які готові співпрацювати з університетами у різних формах.

Відомо, що будь-яка ідея, особливо колективна, виникає не на порожньому місці, а є результатом пошуку методів розв'язання певних завдань, задоволення конкретних суспільних потреб, а шлях її втілення буває і складний, і невідомий. Тут вже грає ключову роль склад учасників, зацікавлених осіб, визначення перспективних цілей та знаходження шляхів їх реалізації.

На основі аналізу завдань і прагнень учасників спільного проекту, що є предметом дослідження, було визначено наступні їх висхідні позиції. Основними завданнями закладів вищої освіти (на прикладі ПДАА) є:

- підготовка конкурентоспроможних фахівців для підприємств АПК;
- застосування інноваційних технологій у навчальному процесі;
- оновлення змісту програм дисциплін з метою забезпечення сучасних компетенцій здобувачів вищої освіти;
- розвинення здатності випускників до швидкої адаптації для роботи в реальних умовах діяльності підприємств та організацій.

До головних потреб підприємств АПК усіх форм власності, які може задовольнити навчальний заклад, відносяться:

- підготовка висококваліфікованих працівників, що володіють всіма сучасними професійними знаннями й навичками;
- оволодіння випускниками сучасними технологіями обробки фахової інформації, в т.ч. засобами інформаційних систем.

Для зацікавлення у співпраці бізнес-компаній необхідно також виділити їх завдання й інтереси, в реалізації яких може взяти участь заклад вищої освіти. До інтересів розробників програмного забезпечення можна віднести:

- забезпечення аграрних підприємств сучасними вітчизняними ІС, здатними автоматизувати більшу частину управління та моніторингу виробничих процесів;
- просування власного продукту на ринку шляхом популяризації програми серед потенційних замовників, участь у конференціях, виставках різного рівня;
- постійне удосконалення та розширення функціональних можливостей ІС;
- навчання користувачів роботі з ІС та консультування з проблемних запитань.

Узагальнюючи області перетину інтересів кожного з потенційних учасників, напрямки взаємодії учасників проекту можна представити у вигляді схеми (рис. 1).

Наведена модель співпраці між представниками доволі різних сфер економіки та ринку праці утворилася не штучно й не одночасно, а шляхом доволі природного об'єднання на основі усвідомлення кожною стороною цілей і об'єктивних потреб.

Особливістю цієї моделі є те, що заклад вищої освіти є інтегруючою ланкою одразу між багатьма представниками підприємств і бізнес-компаній, надаючи освітні та консалтингові послуги, яких потребує кожен учасник проекту.

Поштовхом до початку багатосторонньої співпраці став пошук з боку прогресивно налаштованих представників професорсько-викладацького складу сучасних ІС, які б лягли в основу викладання окремих навчальних дисциплін циклу загальної та професійної підготовки з провідних спеціаль-

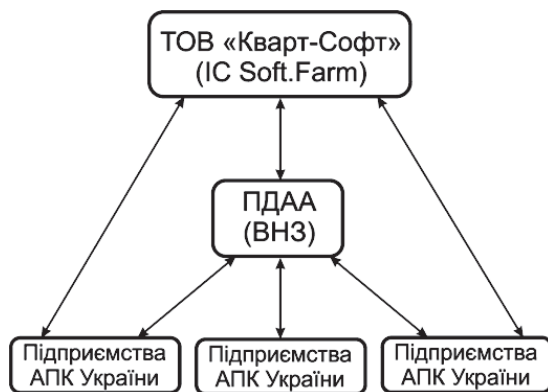


Рис. 1. Напрями взаємодії учасників проекту на основі спільних інтересів.

ностей для сільського господарства: агрономів, менеджерів, економістів. Адже беззаперечним є той факт, що ефективне управління сучасними підприємствами АПК і досягнення найкращих результатів діяльності неможливе без якісного управління інформацією та автоматизації більшості виробничих завдань. Реалізація всіх видів інформаційної складової діяльності провідних фахівців аграрних підприємств вимагає від них не просто базових знань і навичок роботи з ПК, а вміння ефективно організовувати всі види операцій з інформацією на основі використання широкого спектру можливостей сучасних інформаційних технологій та систем.

Проаналізувавши достатню кількість спеціалізованих ІС, що широко представлені на ринку програмних продуктів для аграрного сектору України, було обрано для впровадження у навчальний процес вітчизняну IC Soft.Farm, розроблену ТОВ «Кварт-Софт». Головною перевагою даної системи є те, що вона заснована на «хмарних технологіях», і більшість її модулів доступні безкоштовно. При цьому система готова для використання одразу після реєстрації. Адже при офіційному застосуванні програмних продуктів у навчальних програмах дисциплін необхідно використовувати або ліцензовані програми, або ж такі, що є у вільному доступі та не потребують ліцензії. Прийняття остаточного рішення після обговорення мети поки що двосторонньої співпраці сприяла готовність компанії-розробника ТОВ «Кварт-Софт» провести не лише презентації системи, детально представивши її можливості та переваги у порівнянні з іншими аналогічними продуктами, але й готовність розробити окремі навчальні модулі для проведення занять зі студентами.

Закріпленням намірів щодо співпраці стало підписання рамочного договору між компанією ТОВ «Кварт-Софт» та закладом вищої освіти Полтавською

державною аграрною академією 24 квітня 2016 р. А на початку 2016-2017 навчального року в межах курсу «Інформаційні технології» для студентів СВО «Магістр» зі спеціальності «Агрономія» було розроблено та апробовано лабораторний практикум із детальним описом та практичними вправами по застосуванню IC Soft.Farm в діяльності агронома. Провідними викладачами було розроблено наскрізну ситуаційну задачу, при розв'язанні якої в середовищі IC студенти мали змогу відтворити основні елементи роботи агронома в умовах реального підприємства. Таке практично-орієнтоване навчання викликало справжній інтерес з боку студентів. Паралельно вдосконалювалася підготовка й професорсько-викладацького складу, система проходила апробацію для застосування в курсі інших дисциплін.

Наступним кроком стало залучення до ознайомлення із можливостями та методикою впровадження IC представників аграрних підприємств регіону під час проведення масштабного засідання круглого столу 12 жовтня 2016 р., до участі в якому були запрошені керівники компанії ТОВ «Кварт-Софт», адміністрація та викладачі ПДАА, а також представники державних організацій з управління агропромислового розвитку. Захід викликав чималий резонанс, проведення було висвітлено засобами масової інформації міста Полтава, області, на сайтах навчального закладу та у розділі новин офіційного сайту www.soft.farm.

Під час проведення засідання першого круглого столу було не лише проведено інформаційний супровід діяльності компанії-розробника програмного забезпечення та інноваційних підходів до організації та змісту підготовки фахівців з агрономії, а й започатковано програму під загальною назвою «Підтримка підприємств АПК засобами сучасних інформаційних систем і технологій», що вже через рік перетворилася на всеукраїнську. З метою закріплення основних засад та напрямків спільної діяльності закладу вищої освіти та ТОВ «Кварт-Софт» було створено «Центр підготовки користувачів IC Soft.Farm» на громадських засадах.

За згодою партнерів для студентів, що пройшли успішно курс навчання по роботі з IC Soft.Farm у рамках вивчення дисципліни, а також для слухачів спеціальних науково-практичних семінарів, які проводяться в «Центрі», було впроваджено систему сертифікації після успішного складання тестів, а список всіх сертифікованих користувачів знаходиться на спеціальному розділі офіційного сайту www.soft.farm. Надання таких сертифікатів є атрибутом визнання професійних здібностей фахівця з агрономії в області інформаційних технологій та, одночасно, елементом маркетингу системи для компанії-розробника: приклад елементарної реалізації спільних інтересів. Для проведення семінарів учасники проекту готують спеціальне навчально-методичне забезпечення, яке допомагає освоїти базові навички роботи з системою,

подолати бар'єр, що іноді виникає перед фахівцями старшого покоління при роботі з комп'ютерними програмами.

Досвід впровадження сучасної IC Soft.Farm в навчальний процес при підготовці фахівців з агрономії було закріплено та описано шляхом видання навчального посібника із грифом навчального закладу [9], написаного у співавторстві провідних викладачів ПДАА і ментора проекту від компанії ТОВ «Кварт-Софт» та презентованого на декількох Всеукраїнських виставках.

Серед інших позитивних результатів проголошеної співпраці між ПДАА та ТОВ «Кварт-Софт» варто відзначати також той факт, що через півтора роки від початку її реалізації інтерес до запровадженої моделі зріс у колах більшості аграрних закладів вищої освіти, для яких 13 жовтня 2017 р. на базі ПДАА було проведено масштабний семінар із обміну досвідом, учасниками якого було до 30 представників агрономічних факультетів. На сьогодні за аналогічною системою працюють декілька аграрних університетів України.

Про стійкість такої системи свідчить той факт, що до неї почали приєднуватись інші навчальні заклади, кількість зацікавлених підприємств також збільшується. Свою зацікавленість декларують представники державних організацій з управління агропромисловим комплексом на обласному рівні. І, що важливо, свою готовність у наданні власних IC для навчального процесу на умовах участі в подібних проектах заявили декілька інших компаній-розробників програмного забезпечення.

Висновки. Представлена в даній роботі модель багатосторонньої співпраці між закладами вищої освіти, підприємствами, бізнес-компаніями показала себе як результативна, інноваційна, відкрита; розкриває потенціал та надає і поєднує можливості розвитку і зростання для всіх учасників. Науково-педагогічний потенціал викладацького складу навчального закладу може успішно використовуватись як в основній навчальній роботі, так і в наданні консалтингових послуг бізнес-компаніям, підприємствам при вирішенні наукоємних задач. Підприємства задають окремі напрямки навчання та стають місцями проходження практик для здобувачів вищої освіти, надають можливості подальшого їх працевлаштування. Описана концепція взаємодії, безумовно, потребує організаційної, юридичної, матеріальної підтримки з боку адміністрації закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Зінченко В. О. Якість вищої освіти: погляди науковців / В. О. Зінченко // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2011. – №5 (216). – С. 9-16.
2. Красовська О. Ю. Роль освіти в сучасних глобальних умовах / О. Ю. Красовська // Бюлетень Міжнародного Нобелівського економічного форуму. – 2011. – № 1(4). – С. 182-188.

3. Антонюк В. П. Вища освіта України у системі відносин ринку праці // В. П. Антонюк. -Валерія Поکیدіна. Університети та бізнес: міжнародний досвід співпраці та перспективи для України / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cost.ua/files/Universities%20and%20business_report.pdf
4. УНІАН. Інформаційне агентство / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unian.ua/society/1023767-ohoplennya-naselennya-ukrajini-vischoyu-osvitoyu-stanovit-76-institut-demografiji.html>
5. Michael D. King. Why higher ed and business need to work together / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://hbr.org/2015/07/why-higher-ed-and-business-need-to-work-together>
6. Мосьпан Н. В. Вища освіта України в умовах розвитку ринкової економіки / Н. В. Мосьпан // Педагогічний процес: теорія і практика. –2013. – Вип. 4. – С. 145-153. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_17
7. Захарчин Р. М. Гармонізація відносин вищої школи і ринку праці як необхідна умова інноваційного розвитку суспільства / Р. М. Захарчин // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку. – 2013. – № 769. – С. 268-273.
8. Маренич М. М. Інформаційні технології в агрономії : [навчальний посібник] / М. М. Маренич, М. І. Кондратюк, О. П. Копішинська, Ю. В. Уткін. – Харків: Фінарт, 2017. – 352 с.

Transliteration of References:

1. Zinchenko V. O. Yakist' vyshchoyi osvity: pohlyady naukovtsiv / V.O.Zinchenko // Visnyk LNU im. Tarasa Shevchenka. – 2011. – №5 (216). – S. 9-16
2. Krasovs'ka O. YU. Rol' osvity v suchasnykh hlobal'nykh umovakh / O.YU. Krasovs'ka // Byuleten' Mizhnarodnoho Nobelivs'koho ekonomichnoho forumu. – 2011. – № 1(4). – S. 182-188
3. Antonyuk V. P. Vyshcha osvita Ukrayiny u systemi vidnosyn rynku pratsi // V. P. Antonyuk. -Valeriya Pokidina. Universytety ta biznes: mizhnarodnyy dosvid spivpratsi ta perspektvyv dlya Ukrayiny / [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://cost.ua/files/Universities%20and%20business_report.pdf
4. UNIAN. Informatsiynе ahentstvo / [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.unian.ua/society/1023767-ohoplennya-naselennya-ukrajini-vischoyu-osvitoyu-stanovit-76-institut-demografiji.html>
5. Michael D. King. Why higher ed and business need to work together / [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://hbr.org/2015/07/why-higher-ed-and-business-need-to-work-together>
6. Mos'pan N. V. Vyshcha osvita Ukrayiny v umovakh rozvytku rynkovoyi ekonomiky / N. V. Mos'pan // Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka. –2013. – Vyp. 4. – S. 145-153. – Rezhym dostupu: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>

- pptp_2013_4_17
7. Zakharchyn R.M. Harmonizatsiya vidnosyn vyshchoyi shkoly i rynku pratsi yak neobkhidna umova innovatsiynoho rozvytku suspil'stva / R. M. Zakharchyn // Visnyk Natsional'noho universytetu «L'vivs'ka politehnika». Menedzhment ta pidpryyemnytstvo v Ukraini: etapy stanovlennya i problemy rozvytku. – 2013. – № 769. – S. 268-273.
 8. Marenych M. M. Informatsiyni tekhnolohiyi v ahronomiyi: [navchal'nyy posibnyk] / M. M. Marenych, M. I. Kondratyuk, O. P. Kopishyns'ka, YU. V. Utkin. – Kharkiv: Finart, 2017. – 352 s.



Innovative model of effective interaction of higher education, enterprises and business companies in preparation of competitive capacity professionals.

**KOPISHINSKA Olena, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Economic Cybernetics and Information Technologies, Poltava State Agrarian Academy, Poltava, Ukraine
E-mail: 17elenak@gmail.com**

**UTKIN Yuri, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Economic Cybernetics and Information Technologies, Poltava State Agrarian Academy, Poltava, Ukraine
E-mail: 1008utkin@gmail.com**

**MARENYCH Mykola, Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Agro-technology and Ecology, PDAA, Poltava, Ukraine
E-mail: mykola.marenych@pdaa.edu.ua**

**HALYCH Oleksandr, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Economics and Management of the State Tax Administration, Poltava, Ukraine
E-mail: galycholeksandr@gmail.com**

**KONDRATYUK Mykola, Director of long-term development, LLC «QUART-SOFT», Donetsk region, Kramatorsk city, Ukraine
E-mail: nikolay@kondratuk.com**

КУДРИНСЬКА А.І.,

доцент, кандидат соціологічних наук,
Львівський національний університет
імені Івана Франка,

м. Львів, Україна

ШЕВЧУК Т.В.,

доцент, кандидат економічних наук,
Львівський навчально-науковий
інститут

ДВНЗ «Університет банківської
справи»,

м. Львів, Україна

РИНОК ОСВІТНІХ ПОСЛУГ І РИНОК ПРАЦІ: ДІАЛЕКТИКА ВЗАЄМОДІЇ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті висвітлюються проблемні поля взаємодії ринку праці та ринку освітніх послуг. Фокусовано на розходженні освітньої та професійно орієнтуючої функцій вищої школи. Практикою затребувані результати професійної освіти не у вигляді теоретичного вишколу випускників, а у формі їхньої практичної готовності до діяльності в типових і нестандартних ситуаціях професійного життя. Окреслюються шляхи підвищення професійної підготовки молодих фахівців. Акцентовано на актуалізації ролі університету як поліфункціонального осередку, що сприятиме молодим людям досягнути не лише ази академічної та професійної підготовки, а й формуватиме креативне мислення та вміння самостійно навчатися.

Ключові слова: вища освіта, ринок освітніх послуг, ринок праці, роботодавці, випускники ВНЗ.

В статье рассматриваются проблемные поля взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг. Ударение делается на различии образовательной и профессионально ориентирующей функций высшей школы. Практикой востребованы результаты профессионального образования не как теоретической подготовки выпускников, а практической готовности к деятельности в типичных и нестандартных ситуациях профессиональной жизни. Определяются пути

повышения профессиональной подготовки молодых специалистов. Акцентируется на актуализации роли университета как полифункционального центра, способствующего молодым людям понять не только азы академической и профессиональной подготовки, но и формировать креативное мышление и умение самостоятельно учиться.

Ключевые слова: высшее образование, рынок образовательных услуг, рынок труда, работодатели, выпускники вузов.

The article describes the problem areas of the interaction of the labor market and the market of educational services. The emphasis is on the distinction between the educational and vocationally oriented functions of higher education. Practice demands the results of professional education not in the form of theoretical training of the graduates, but in the form of their practical readiness for activities in typical and non-standard situations of professional life. The ways of improving the professional training of young specialists are outlined. The focus is on actualizing the role of the university as a multifunctional cell, which will help young people to grasp not only the basics of academic and professional training but also construct creative thinking and self-learning skills.

Key words: higher education, the market of educational services, labor market, employers, graduates of higher educational institutions.

Вища освіта слугує визначальною детермінантою як соціально-економічного, так і глобалізаційного розвитку. В реаліях сьогодення вона зазнає не лише інституційних трансформацій, а й когнітивних. У «суспільстві знань», яким є сучасне суспільство, варто чітко усвідомлювати якими знаннями повинні бути озброєні фахівці з вищою освітою, щоб претендувати на свою затребуваність на ринку праці. Роботодавців сьогодні не влаштовує диплом із оцінками за предметами, вони роблять акцент на низці професійних якостей потенційних працівників. Йдеться про те, що в реаліях сьогодення не достатньо отримати вищу освіту, свої професійні знання треба «відстояти» на ринку праці. Відсутність фахових практичних навичок значно ускладнює пошук роботи випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ). Наскільки ефективно не був би організований навчальний процес, залучення молодої особи до безпосередньої професійної діяльності передбачає наявність уміння себе

адекватно позиціонувати. Самі по собі знання не мають цінності без уміння їх застосовувати. З огляду на це, актуалізується проблематика взаємодії освітніх інституцій та ринку праці.

У контексті наших міркувань привертають увагу роботи низки науковців, зокрема В.Бакірова, В. Онищука, В. Савки, Л. Сокурянської, С. Щудло та ін. (сучасний стан української освіти, проблематика її інституційного аналізу); Л. Шульги, Л. Бражник, Ю. Вакуленко (підвищення якості університетської освіти); О. Балакіревої, М. Блажко, Л. Лісогор, О. Лободинської та ін. (проблеми молодого фахівця на ринку праці); О. Іващенко, Л. Малиш, Л. Хижняк та ін. (взаємозв'язок між зайнятістю та професійною освітою).

Метою статті є висвітлення проблематики взаємодії ринку освітніх послуг та ринку праці.

У сучасному українському суспільстві поціновується здібний, молодий та добре освічений працівник, адже (постіндустріальне) суспільство не залишає привабливих шансів людині без вищої освіти. Разом із тим здобуття вищої освіти не гарантує високої конкурентоспроможності випускників навчальних закладів на ринку праці. Практикою затребувані результати професійної освіти не у вигляді того, що знає випускник вузу, а у формі його практичної готовності до діяльності в типових і нестандартних ситуаціях професійного життя. Навіть за умов хорошого теоретичного вишколу, який може надати ВНЗ, фахівці без практичних навичок не зможуть приймати оперативних й адекватних управлінських рішень [1].

Загалом вища освіта хвибує тим, що процес навчання надто зосереджений на формальному оволодінні певним обсягом знань. Що більше студент завантажений навчальними дисциплінами, спецкурсами і що більшою мірою може їх механічно відтворити при контролі, тим успішнішим вважається процес навчання. У результаті «на виході» отримуємо людину формально освічену, носія певної суми знань, але не достатньо професійно розвинену [2, с. 171].

ВНЗ продукують теоретичні знання з тієї чи іншої сфери діяльності, а роботодавці вимагають практичного досвіду від молодого фахівця. З огляду на це, доцільно сфокусувати увагу на такій важливій проблемі, як розрив між теоретичними знаннями, які «дають виші», та їх практичним застосуванням у реальних умовах. Для розв'язання цієї проблеми, забезпечення конгруентності потреб ринку праці з пропозицією освітньої системи та, відповідно, підвищення її якості, доцільно відкоригувати зміст освітньо-професійних програм на основі компетенцій, які висувають роботодавці. У контексті цього доцільно визначити відповідно до вимог споживача освітніх послуг співвідношення теоретичних і практичних занять (збільшити практичну складову в навчальному процесі); використовувати у навчальному процесі новітні інформаційні

технології та передові методики, включаючи case-studies, mini-projects, distance learning, internet, що сприятимуть розвитку особистісних якостей і практичних навичок із урахуванням конкретних ситуацій.

З метою забезпечення конкурентоспроможності випускника ВНЗ також доречними в освітній діяльності вузів України є:

- налагодження безпосередніх зв'язків із потенційними роботодавцями (запровадження практики для студентів ВНЗ на базі компаній, профільних підприємств чи організацій; залучення співробітників компанії до читання лекцій, проведення факультативних занять тощо);
- організування стажування викладачів на цих підприємствах, що сприятиме поступовій інтеграції науки та виробництва за рахунок залучення науковців – працівників ВНЗ до вирішення виробничих завдань;
- удосконалення матеріально-технічної бази ВНЗ.

На думку роботодавців, їхні компанії розглядають співробітництво із профільними для них ВНЗ як пріоритет. Пропонують умовно програми співробітництва розмежувати на «презентаційні» і «конкурсні». Метою перших є інформування студентів про роботу компанії, можливості працевлаштування в ній, а також про особливості ринку в цілому. «Конкурсні програми» – інструмент відбору і підготовки конкретних кадрів для роботи в компанії, що, зазвичай, розпочинається ще з перших курсів навчання у ВНЗ.

Роботодавці неоднозначно оцінюють зміни в якості підготовки сучасних випускників українських ВНЗ. Зокрема, близько чверті (26%) зазначають, що за останні 5 років якість підготовки випускників в українських ВНЗ погіршилася; на думку 30% — не змінилася і 20% — зауважили покращення якості підготовки молодих спеціалістів. Покращити таку ситуацію може залучення роботодавців до розробки професійних стандартів, удосконалення практичної складової підготовки фахівців для своєї галузі. Це, своєю чергою, уможливить зменшення скарг з боку роботодавців на систему освіти та безпосередньо на її «продукцію».

Найбільш важливими якостями працівників, на думку роботодавців, є практично-професійні навички, уміння вирішувати проблемні ситуації та навички роботи з клієнтами. І саме цих навичок найчастіше бракує молодим спеціалістам. Лише 13% компаній вважають дуже важливими такі фактори, як наявність додаткової освіти (тренінги, курси тощо), 21% — наявність досвіду роботи під час навчання у ВНЗ, 20% — ВНЗ, який закінчив молодий спеціаліст. Тобто претендент на ту чи іншу посаду має насамперед демонструвати загальні розумові здібності і фахові знання, а досвід роботи (особливо — не за фахом) і диплом при цьому стають другорядними [3].

Як свідчить досвід, наявність диплому про вищу освіту не є гарантією затребуваності й професійного успіху його власника, адже зазначений доку-

мент не дає роботодавцеві гарантії того, що кандидат дійсно опанував усіма необхідними вміннями та навичками. Особливо це стосується фахівців економічної сфери, оскільки підготовку таких спеціалістів здійснюють майже всі вищі навчальні заклади (а не тільки спеціалізовані) та виконують це на різних рівнях.

Незважаючи на перенасиченість ринку економістами, фінансистами, маркетологами, «мода» на них зберігається. Високий рівень заробітної плати, отримання якої гарантувала зайнятість у докризовому періоді, до прикладу, у такій високоприбутковій сфері, як банківсько-фінансова, був найбільш дієвим аргументом на користь вибору випускниками цих спеціальностей. Водночас ринок недоотримує «синіх комірців», зменшується чисельність охочих здобувати освіту у вищих навчальних закладах за природничими, інженерними спеціальностями тощо [4]. Таким чином попит на ці спеціальності простежується, проте вони не завжди цікаві молодим людям. Як зауважують вітчизняні науковці, в сучасному українському суспільстві спостерігається наявність певних «мейнстрімових» напрямів освітніх спеціалізацій [5, с. 88].

Недостатня ефективність управління процесом вибору професії обумовлена, насамперед, використанням традиційної системи освіти, не адаптованої до змін вимог молоді та потреб ринку праці. Дотепер значним залишається дисбаланс прийому та випуску ВНЗ за галузями знань, що, відповідно, ускладнює працевлаштування випускників. Таку ситуацію, на думку Л. Хижняк, можна пояснити тим, що у сучасному українському суспільстві підготовка кадрів здійснюється, виходячи не з потреб ринку, а з попиту на освітні послуги, котрий часто подає фальшиві сигнали і не виражає дійсні потреби суспільства (окремих його сегментів) [6, с. 290]. Як наслідок, спостерігається певна розбалансованість між професіями, на які існує значний попит у роботодавців, і професіями фахівців-випускників ВНЗ. Звідси невисокий рівень навчально-пізнавальної активності, прагматичне ставлення до навчання тощо. З огляду на це, принциповим моментом у навчальній діяльності студентів є формування мотиваційної сфери, яка акумулює систему цінностей, прийнятих у суспільстві; потреби в суспільно-корисній діяльності та засвоєнні нових знань; особистісний сенс навчання у ВНЗ, тобто усвідомлення студентом того, як навчання допоможе йому віднайти свою нішу в сучасному українському суспільстві.

З цією метою на мотиваційну сферу студентів доцільно цілеспрямовано впливати. Вирізняють зовнішні та внутрішні мотиви навчальної діяльності. Перші – зумовлені вимогами, які висуває суспільство, викладачі, умови навчання (наприклад, наявність розвинутої матеріальної бази, мережі Інтернет). Другі – визначаються потребами самого студента, його інтересами, переко-

наннями, уявленнями про своє майбутнє [7].

Приймаючи на роботу тих чи інших спеціалістів, роботодавець оцінює не тільки загальний обсяг знань, які отримав студент, але і його здатність швидко орієнтуватись у предметній галузі, адаптувати свої знання, навички та вміння до інформаційного середовища, що змінюється, швидко засвоювати нові можливості, які відкриваються завдяки інноваційним змінам, що відбуваються в галузі техніки та технологій. Відтак, селекція та трансляція певного обсягу знань і практичних навичок є важливою, проте не єдиною місією вищої освіти.

У сучасному суспільстві актуалізується й така функція інституту освіти, як формування у своїх споживачів уміння отримувати нові знання. Ми поділяємо думку В. Савки [8, с. 180], що в умовах сучасного суспільства оновлення фахових знань, технологій, виробничого обладнання, інструментарію та матеріалів, що забезпечують виробництво товарів та продукування послуг здійснюється дедалі швидше. Таким чином, закладаючи у навчальний план фахової школи вивчення певних технологій, навіть найбільш передових, менеджери освітніх закладів свідомі того, що їхній випускник вже у перші роки своєї професійної діяльності може з ними стикнутися, як із застарілими. Адже, як зазначає З.Бауман, перманентна технологічна революція скорочує життєдіяльність набутих знань та корисних навичок за значно коротший термін, ніж той, що потрібно на їх засвоєння та підтвердження університетським дипломом [9, с. 165].

Як вихід із цієї ситуації – акцентування уваги не безпосередньо на тих чи інших виробничих процесах, а на формуванні у студентів уміння не лише відтворювати певні виробничі операції, а й креативно мислити та самостійно навчатися. За таких умов студент університету буде здатен нині не лише виконувати певні виробничі операції, а й розуміти принципи, на яких вони базуються, задля їх подальшого вдосконалення завтра [8, с. 180]. Йдеться про актуалізацію ролі університету як поліфункціонального осередку у сприянні молодим людям досягнути не лише ази академічної та професійної підготовки, а й надати майбутньому випускникові необхідні ресурси, що підвищать його конкурентоздатність на ринку праці. Тобто невід’ємною складовою цілісного педагогічного процесу у вузі є моделювання професійних знань та умінь майбутнього фахівця. Не варто відкидати й певні експектації з боку головних провайдерів освітніх послуг – викладачів вищої школи, які прагнуть, щоб їхня праця не витрачалась на даремно, а відображалась у соціально значимих результатах – фаховій підготовці студентів, їхній конкурентоздатності на ринку праці.

Таким чином, можемо констатувати, що проблематика взаємодії ринку освітніх послуг і ринку праці доволі складна та суперечлива. На думку Л.

Хижняк, існує чимало управлінських стратегій університетів у відповідь на вимоги ринку праці, а саме [6, с. 293]:

- реагування переважно на стан зайнятості та ринку праці, а не на замовлення на освітні послуги, які викликані популярністю тих чи інших спеціальностей серед населення;
- взаємодія зі сферою зайнятості (державними службами зайнятості і безпосередньо з роботодавцями), формування системи соціального партнерства в сфері професійної підготовки;
- відповідність профілю, якості й обсягів підготовки фахівців запитам регіональної і місцевої сфери зайнятості тощо.

Резюмуючи вище викладене, доцільно зазначити, що вища освіта поступово відмовляється від традиційної „трансмисійної” моделі навчання, заповнення свідомості студентів готовими професійними знаннями, які, однак, не є універсальними, не підходять до конкретних ситуацій постіндустріальної практики і не встигають за її змінами і трансформаціями [10, с. 35]. У зв'язку з цим, навчальний процес потребує вдосконалення, що можливе тільки шляхом впровадження методів активізації навчання. Також, на нашу думку, система вищої освіти потребує певного відпрацювання моделі викладання, зміни ролі викладача – перехід від традиційних педагогічних тактик викладання до нових стратегій, коли викладач – не лише джерело та транслятор знань, а менеджер і модератор процесу навчання.

Отже, підвищення конкурентоздатності випускників на ринку праці можливе лише за умови розвитку системи ефективного ведення справ у сфері освітніх послуг, яка б орієнтувала навчальні заклади на підготовку фахівців відповідно до попиту ринку праці..

Технологічно освіта має бути прозорою і надійною. З іншого боку, роботодавці мусять добре знати свої нинішні і майбутні потреби: які види виробництва зникають, які виникають, які вміння персоналу дозволять виробництву бути гнучким та конкурентоспроможним. Затребуваними стають нові інституції і спеціалісти, котрі б забезпечували такі важливі функції, як дослідження ринку праці, формування кваліфікацій на основі професійних стандартів, стандартизоване оцінювання результатів навчання як обов'язкова умова для присвоєння кваліфікації. І найголовніше – це зрозумілі механізми взаємодії ринку праці, основних провайдерів освітніх послуг та держави.

Список використаних джерел:

1. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005-2006 навчальний рік // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки. – 2005. – №25, 26, 27. – 96 с.).

2. Онищук В. Освіта і освітній простір як фактори підтримки молоді. Молодіжна політика: проблеми і перспективи: зб. наук. праць. Дрогобич – Жешув: “Трек ЛТД”, 2015. Вип. 6. С. 168 – 172.
3. Випускники українських ВНЗ очима роботодавців URL: https://www.yourcompass.org/docs/Employees%20on%20University_Graduates.pdf (дата звернення 2.02.2018).
4. Щудло С. Масовизація вищої освіти: інституційна пастка чи суспільне благо URL: (дата звернення 4.02.2018)
5. Л.Малиш, О. Виноградов. Освіта як передумова виходу молоді на ринок праці/ Молодь України: від освіти до праці: монографія. Ред С.Оксамитна. Київ, 2010. С. 81–103.
6. Хижняк Л. М. Проблемні поля на ринку праці і ринку освітніх послуг: оптимізація управління. Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління. Серія «Спеціальні та галузеві соціології». Донецьк, 2009. Т. X. Вип. 116. С. 288–294.
7. Кравчук Г.Т. Інформаційні технології у системі підготовки фахівців банківської справи вищими навчальними закладами: монографія. – К.: УБС НБУ, 2013. – 251 с.
8. Савка В. Вища освіта в сучасній Україні: до питання про інституційні трансформації. Молодіжна політика: проблеми і перспективи: зб. наук. праць. Дрогобич – Жешув: “Трек ЛТД”, 2015. Вип. 6. С. 177 – 182.
9. Бауман З. Индивидуализированное общество / Под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. 390 с.–
10. Бакіров В. С. Сучасна вища освіта як предмет соціологічної рефлексії. Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. 2009. № 881. С. 31–36.

Transliteration of References:

1. Pro osnovni zavdannya vyshchym navchalnym zakladam na 2005-2006 navchalnyy rik // Informatsiynyy zbirnyk Ministerstva osvity i nauky. – 2005. – №25, 26, 27. – 96 s.
2. Onyshchuk V. Osvita i osvitniy prostir yak faktory pidtrymky molodi / Molodizhna polityka: problemy i perspektivy: zb. nauk. prats. Drohobych – Zheshuv: “Trek LTD”, 2015. Vyp. 6. S. 168 – 172.
3. Vypuskniky Ukrayinskykh VNZ ochyma robotodavtsiv URL: https://www.yourcompass.org/docs/Employees%20on%20University_Graduates.pdf (data zvernennya 2.02.2018).
4. Shchudlo S. Masovyzatsiya vyshchoyi osvity: instytutsiyna pastka chy suspilne blaho URL: (data zvernennya 4.02.2018)
5. Malysh L., Vynohradov O Osvita yak peredumova vykhodu molodi na rynek pratsi / Molod Ukrayiny: vid osvity do pratsi: monohrafiya. Red. S. Oksamytna,

- Kyiv, 2010. S. 81–103.
6. Hyzhniak L., Problemni polia na rynku pratsi ta rynku osvitnih posluh: optymizatsiia upravlinnia [w:] Zbirnyk prats: Suchasni suspilni problemy u vymiri sociologii upravlinnia, red. O.Povazhnyi, Donetsk: 2009. T. X. Vyp. 116. S. 288–294.
 7. Kravchuk H. Informatsiyni tekhnolohiyi u systemi pidhotovky fakhivtsiv bankivskoyi spravy vyshchymy navchalnymy zakladamy: monohrafiya. – K.: UBS NBU, 2013. – 251 s.
 8. Bauman Z. Individualnoye obshchestvo / Pod red. V. L. Inozemtseva. M.: Logos, 2002. 390 s.
 9. Savka V. Vyshcha osvita v suchasniy Ukraini: do pytannya pro instytutsiyni transformatsiyi / Molodizhna polityka: problemy i perspektyvy: zb. nauk. prats. Drohobych – Zheshuv: “Trek LTD”, 2015. Vyp. 6. S. 177 – 182.
 10. Bakirov V. Suchasna vyshcha osvita yak predmet sotsiologichnoyi refleksiyi. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N.Karazina. 2009. № 881. S. 31–36



The market of educational services and the labor market: the dialectic of interaction in the modern Ukrainian society.

KUDRINSKA Anna, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Lviv National University named after Ivan Franko, Lviv, Ukraine
E-mail: akudrinska@ukr.net

SHEVCHUK Tetiana, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Lviv educational-scientific Institute of University College of Banking affairs, Lviv, Ukraine
E-mail: shev_tana@ukr.net

ЛЕВІТ Д.А.,

кандидат філософських наук, доцент,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИЙ ДИСКУРС КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття висвітлює актуальну проблему сучасної філософії освіти – вплив ідей постмодернізму на культурний простір вищого навчального закладу. Особливого значення постмодерністські культурні цінності набувають у системі вищої освіти, яка певною мірою є транслятором культури соціуму. Специфічні категорії постмодернізму: плюралізм, фрагментарність, децентрація тощо – знаходять своє втілення і трансформують культурний простір вишу. Широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, зміна ролі викладача в освітньому процесі, розмаїття світоглядних позицій, мультикультурність освіти, активізація уваги до проблем гендерної самоідентифікації та гендерної рівності – усе це є ознаками постмодерністського культурного простору вищого навчального закладу. Водночас, постмодернізм не відкидає такі загальногуманістичні цінності, як свобода, право на мирне життя, на свободу висловлювати свої думки і почуття, оскільки ці універсальні цінності визначають сенс життя кожної людини, незалежно від приналежності до різних культур і етносів.

Ключові слова: постмодернізм, вища освіта, культурний простір, плюралізм, фрагментарність, децентрація.

Статья освещает актуальную проблему современной философии образования – влияние идей постмодернизма на культурное пространство высшего учебного заведения. Особое значение постмодернистские культурные ценности приобретают в системе высшего образования, которое в определенной степени является транслятором культуры социума. Специфические категории постмодернизма: плюрализм, фрагментарность, децентрация и т.д. – находят свое воплощение и трансформируют культурное пространство вуза. Широкое использование информационно-коммуникационных

технологий, изменение роли преподавателя в образовательном процессе, разнообразие мировоззренческих позиций, мультикультурность образования, активизация внимания к проблемам гендерной самоидентификации и гендерного равенства – все это является признаками постмодернистского культурного пространства высшего учебного заведения. В то же время, постмодернизм не исключает такие общегуманистические ценности, как свобода, право на мирную жизнь, на свободу выражать свои мысли и чувства, поскольку эти универсальные ценности определяют смысл жизни каждого человека, независимо от принадлежности к разным культурам и этносов.

Ключевые слова: постмодернизм, высшее образование, культурное пространство, плюрализм, фрагментарность, децентрация.

The article highlights the relevant problem of modern philosophy of education - the influence of ideas of postmodernism on the cultural space of a higher educational establishment. Postmodern cultural values acquire the particular importance in the system of higher education, which in a certain way is the translator of the culture of society. Specific categories of postmodernism: pluralism, fragmentation, decentralization, etc. – find their embodiment and transform the cultural space of the university. The wide use of information and communication technologies, the changing role of the teacher in the educational process, the diversity of ideological positions, the multiculturalism of education, the intensification of attention to the problems of gender identity and gender equality are all signs of the postmodern cultural space of a higher educational establishment. At the same time, postmodernism does not exclude such common humanistic values as freedom, the right to peaceful life, freedom to express one's thoughts and feelings, since these universal values determine the meaning of each person's life, regardless of their belonging to different cultures and ethnic groups.

Key words: postmodernism, higher education, cultural space, pluralism, fragmentation, decentralization.

Постановка проблеми та її актуальність. Упродовж останніх десятиліть інтелектуальна мода на постмодернізм, а також підвищена увага філософів, педагогів та інших учених до дослідження зазначеного феномена побічно свідчать про ту важливу роль, яку відіграє це явище в сучасній філософії. І це цілком виправдано, оскільки постмодернізм, акцентуючи увагу на сучасних європейських культурних тенденціях, зосереджується на нелінійності мислення, розуміючи його як сукупність комунікативних актів, як дискурс.

Постмодерністський спосіб мислення повністю відповідає тенденції упровадження інформаційних технологій у всі сфери буття суспільства, активній цифровій комунікації, реалізації нових форм роботи з текстами в електронному вигляді, дискурсу в межах глобальної інформаційної мережі. Віртуальний простір стає простором не тільки науки, а й системи освіти [5]. Відтак сучасний стан і перспективи подальшого розвитку постмодернізму дозволяють розглядати його як світогляд інформаційного суспільства. Поміж специфічних категорій постмодернізму, що можуть бути використані для аналізу сучасного культурного простору вищого навчального закладу, є плюралізм, фрагментарність, децентрація, мінливість, невизначеність, тощо.

На сьогоднішній день постмодернізм уже має свою історію. І якщо постмодернізм прийнято розглядати як загальний стан всієї сучасної культури, світоглядом інформаційного суспільства, то для нас особливо цікавим є питання того, що він собою являє в розрізі культурного простору вищого навчального закладу, чи може цей філософський напрямок виступати філософською підставою його розвитку.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Постмодернізм як загальнокультурний феномен входить у сферу наукових інтересів таких великих мислителів нашої епохи як: Р. Барт, Ж. Батай, З. Бауман, Ж. Бодрійяр, Ф. Гваттарі, Ж. Дельоз, Ж. Дерріда, С. Жижек, Ю. Крістева, Ж.-Ф. Ліотар, М. Липовецький, М. Риклін, Н. Суворов, М. Фуко, Ю. Хабермас, У. Еко, М. Епштейн. Як наслідок, постмодерністська проблематика увійшла в розряд інтелектуальної моди. Неоднозначність тлумачення постмодернізму, його незавершений характер визначили множинність, різноманітність наукових досліджень і оцінок цього феномена: від захоплено позитивних до різко негативних. Спочатку постмодернізм отримав свій науковий статус як філософський напрямок у розвинених західних країнах.

Теоретичне обґрунтування постмодернізму викладено в роботах Ж. Бодрійяра, В. Вельш, Ф. Джеймисон, Ж. Дельоза, Ж. Дерріда, Ю. Кристевої, Х. Кюнга, Ж.-Ф. Ліотара. Пізніше вітчизняні дослідники також зробили свій внесок у осмислення філософії постмодернізму (Г. Дмитрієв, М. Епштейн, І. Ільїн, Н. Маньковська, А. Огурцов, М. Ямпільський та інші).

Мета нашого дослідження полягає у вивченні впливу ідей постмодернізму на культурний простір вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Для постмодернізму характерним є визнання інформаційно-технологічного характеру реальності, а також прагнення інтерпретувати і висловити його за допомогою власних категорій. У своїй роботі «Стан постмодерну» Ж.-Ф. Ліотар вважає, що процес входження суспільства в постсучасний період тісно пов'язаний з глобальною інформатизацією, що стало важливою причиною модифікації статусності знань і формування особливої постмодерністської картини світу [6, с. 12 – 13]. У новій реальності особлива роль належить інформаційним і електронним засобам, які забезпечують можливість отримання і поширення інформації. Характеризуючи особливості інформаційного суспільства, в сучасних теоріях (М. Порат, І. Масуда і Д. Нейсбіт) робиться акцент на тому, що бурхливий розвиток інформаційних технологій змінює уявлення про простір і час, сприяє виникненню особливого середовища інформаційного суспільства, пов'язаного з мережевою організацією простору. Інформація має здатність взаємодіяти не тільки з духовним світом людини, а й з матеріальним, визначаючи тим самим його культурне і матеріальне буття. Розглядаючи культурний простір вищого навчального закладу в термінах постмодерністської філософії, вважаємо за необхідне використовувати поняття «плюралізм», «децентрація», «фрагментарність», які є визначальними для постмодернізму і найбільш точно передають характер культурних процесів суспільства «третьої хвилі».

Що стосується плюралізму як характеристики постмодерну, можна сказати, що він, беззаперечно, стосується насамперед духовної складової культурного простору вишу, його світоглядного боку. Культурний простір вишу постмодерну – це плюралізм світоглядів, затвердження якого як фундаментальної основи гарантує рівноправне існування різних світоглядних позицій. Інформаційне суспільство створює необхідні умови для втілення принципу плюралізму як основного постмодерністського принципу організації та існування культурного простору.

Втілення принципу децентрації, який, поряд із плюралізмом, також висловлює особливості постмодерністського стану культурного простору вищого навчального закладу, пов'язане з відсутністю в ньому єдиного і визначального центру, навколо якого відбуваються різноманітні соціокультурні процеси. Децентрація, охоплюючи практично всі сфери, зумовлює появу так званого «мозаїчного простору», який змінює «центр тяжіння» і відрізняється великою рухливістю власних зв'язків і відносин. Цьому сприяє широке розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій, які відкривають доступ до будь-яких інформаційних джерел і дають можливість користувачам

самостійно, незалежно від цензури центру, отримувати необхідну інформацію.

Слід уточнити, що в культурному просторі вищу постмодерну поряд з децентрацією спостерігаються й інтеграційні процеси, пов'язані, наприклад, з міжкультурною та інформаційно-комунікаційною інтеграцією, створенням наднаціональних освітніх і культурних структур тощо. Однак інтеграція інформаційного культурного простору виключає в себе панування центру: вона передбачає певну координацію, метою якої є розвиток та успішне функціонування його складових частин. Отже, в сучасному культурному просторі вищого навчального закладу ми спостерігаємо постмодерністські за своєю суттю процеси децентрації, які в корені відмінні від анархії, оскільки «децентровані частини» не прагнуть до відокремлення, а навпаки, намагаються здійснювати спільну діяльність, з огляду на індивідуальні, самотутні особливості.

Плюралізм і децентрація підтверджують загальну тенденцію постмодерну, пов'язану з неприйняттям переваги цілого по відношенню до окремого. Цим же твердженням керується і принцип фрагментарності, змістом якого є те, що універсальність світу модерну припинила своє існування, і замість неї з'явилася величезна кількість різноманітних фрагментів, поміж яких неможливо виділити щось абсолютне [1, с. 73].

Важливо відзначити, що фрагментація торкнулася і проблеми ідентифікацій, які відрізняються короткочасністю, оскільки людина епохи постмодерну набагато швидше, ніж будь-коли, приймає або відмовляється від будь-яких елементів власної ідентичності. Гостро постала проблема створення сприятливого середовища для позитивних змін щодо зменшення гендерної нерівності в освіті шляхом подолання гендерних стереотипів. Саме освіта, яка виступає одним з найважливіших соціальних інститутів, здатна інтегрувати гендерний підхід у навчальний процес, й тим самим забезпечити становлення суспільної європейської гендерної культури в Україні. У культурному просторі вищого навчального закладу відбувається глибокого переосмислення та зміна пріоритетів на користь застосування гендерного підходу, утвердження гендерно-орієнтованих поглядів, поступове подолання гендерних стереотипів в системі освіти [2].

У сучасному культурному просторі вищого навчального закладу фрагментарність чітко проявляється у формуванні контркультури. Поширення контркультури здійснило відчутний вплив на раціональне мислення, оскільки чеснотами контркультура проголосила безпосереднє задоволення, вільний прояв поривів, нерациональну або ірраціональну поведінку, заперечення гармонійних відносин між людьми і глибшого розуміння себе та інших.

Отже, в кінці XX – на початку XXI століття відсутня сформована в епоху модерну певна культурна єдність, замість неї настає ера культурного різноманіття, що і підтверджує фрагментарність сучасного культурного простору

вищого навчального закладу. Найчастіше на передній план висувуються так звані маргінальні субкультури, що призводить до парадоксальної ситуації: меншість, чи то національна, релігійна, сексуальна тощо в сумі перетворюється на більшість. Багато хто вважає, що в такій ситуації навколишній світ наближається до окремої людини, оскільки в останньої зникає необхідність пристосовувати власну індивідуальність до загальної ідеї, людина може повноцінно жити своїм власним життям.

Людині надана можливість самостійного вибору фрагмента культурного простору, не беручи до уваги загальноприйняті норми і стереотипи, що утвердилися в суспільстві. Примітним є те, що фрагментарним культурний простір здається тільки сторонньому спостерігачеві, а для того, хто безпосередньо включений в нього і складає частину певного фрагмента – він видається чимось цілісним. Пояснюється це тим, що з усього розмаїття насправді людина має доступ лише до свого власного світу, її фрагменту, її власної «контркультури», кордони якої вона не може порушити хоча б тому, що поза «її фрагментом» для людини немає нічого значущого. На думку провідних теоретиків постструктуралізму Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі сучасне суспільство, а відтак і культурний простір вишу, рясніє тенденціями до поділу макросоціальних утворень зі сформованими культурними традиціями і стереотипами на дрібні світи зі своєю маргінальною спрямованістю та локальною культурою [3].

У формуванні фрагментарної культури важливе місце посідають інформаційно-комунікаційні технології, які повсюдно оточують сучасну людину, впливаючи на неї вибірково і адресно. У суспільстві постмодерну розподіл інформації не має централізованого характеру, що підтверджується, наприклад, розвитком телебачення шляхом збільшення числа каналів, спрямованих на різні аудиторії, і впровадженням супутникового і кабельного телемовлення. Появі фрагментованого культурного простору вишу багато в чому сприяє глобальна мережа Інтернет, яка не тільки відкриває широкий доступ до отримання будь-якої інформації, а й формує особливий тип особистості («фрагментовану особистість»), а також специфічні форми комунікації.

Завдяки дробленню соціуму на різні малі групи під впливом інформаційних комунікацій, людина «вміщує себе» в той «фрагмент», який для неї стає найцікавішим. У просторі мережевої комунікації в людей з'являється можливість здійснювати інтерактивне спілкування в режимі реального часу. Таким чином, ситуація, що склалася демонструє певну амбівалентність: з одного боку, людина отримує необмежені можливості для комунікації та обміну інформацією, з іншого, потенційно необмежене коло можливостей відокремлене досить вузьким, при цьому, зауважимо, досить близьким для конкретної людини сектором («фрагментом»). Людина може вільно вибирати краще коло інтересів і форми спілкування, користуючись можливістю індивідуаль-

ного доступу до інформаційних мереж.

Культурна ситуація постмодерну, поряд з фрагментацією соціокультурної реальності, характеризується ще й тенденціями до «стирання граней» між раніше протилежними поняттями в системі культурного простору вишу, наприклад, не тільки зникають кордони між класами, расами, державами, віртуальним і реальним світом. Може здатися, що тенденція до «стирання граней» суперечить фрагментації, що ці два вектори виключають один одного своєю різноспрямованістю і культурної протилежністю. Однак це не так. Йдеться лише про інший спосіб організації реальності, яка виключає з дійсності багато бінарних опозицій (наприклад, «істина / неправда», «чоловік / жінка», «норма / відхилення» «викладач/ студент» тощо). Епоха постмодерну, що характеризується мозаїчністю, фрагментарністю, колажами, наявністю безлічі граней і форм, породжує і аналогічні проблеми, пов'язані з втратою екзистенції, відчуженням, знеособлення внутрішнього світу людини.

Переконаність у комплексності та фундаментальності суперечності суспільного життя призводить до сприйняття категорії «особливість» як однією з важливих основ всієї педагогічної теорії. Світ і люди різноманітні, і відмінність, особливість, несхожість на інших це не гріх, а вираження багатства нашого суспільства. Тому в подальшому потрібно не усувати відмінності, особливості, а їх культивувати. Це стосується педагогічної діяльності на всіх її рівнях, починаючи від освітньої політики і закінчуючи повсякденною дійсністю шкільного класу.

У той же час неважко відзначити і загрози прийняття постмодернізаційних пропозицій. Вони пов'язані з абсолютизацією деконструкції і відмінності, а також заперечення визвольного проекту. Для педагогіки це означає визнання кожного аспекту її діяльності рухом до домінації, а значить є загрозою «смерті» педагогіки. Але адже незалежно від того, як змагаються дискурси, чи виходить за їх межі суспільне життя, люди постійно творять цілком реальні справи, а це змушує педагогіку ризикувати пошуками шляхів зміни тих умов, в яких ми живемо (ліквідація несправедливості, дискримінації та маніпуляції зі свідомістю). Люди ж відчувають несправедливість і страждають цілком реально, а тому «конкретна невідповідність світу» може стати основою для певної педагогічної дії [6, с. 14].

Особливого значення постмодерністські культурні цінності набувають в системі вищої освіти, яка певною мірою є транслятором культури соціуму. Відтепер вища вже не служить джерелом поширення фундаментальних наукових цінностей. Споживачі вищої освіти передусім цінують: а) її «доступність» або «зручність», тобто максимальне скорочення фізичних зусиль для одержання бажаного результату; б) економічну посередність і ефективність; в) яскраві функціональні упаковки навчальних програм, що полегшують вжи-

вання «товару», в якості якого виступають знання і вміння; г) подальшу максимально комерційну реалізацію отриманих знань.

У цьому сенсі університети вже не розглядаються як святилищ розуму, а викладачі – як священнослужителів. Вони швидше еволюціонують в напрямку обслуговуючого персоналу, що створюють ефективні продукти, готові до вживання. Причому викладачі виготовляють продукт на внутрішньому ринку освіти, а студенти (в майбутньому випускники і молоді фахівці) поширюють його (тобто себе) на зовнішньому.

Основними характеристиками освіти в умовах постмодернізму, по нашому думку, можна вважати наступні:

1. Відмова від жорсткого контролю світогляду студента. Вищий навчальний заклад більше не прагне формувати людину з заданими властивостями; він ставить завдання розвивати здібності до рефлексії, трансформування.

2. Плюралізм педагогічних принципів, що постав на місці однієї педагогічної системи; вони можуть бути абсолютно протилежні, але при цьому не заперечувати, а доповнювати один одного.

3. Значно більша свобода вчителів і студентів, яка іноді сприймається як руйнування.

4. Трансформація викладацького авторитету, який дедалі більше набуває особистісного характеру. У ситуації постмодернізму педагог покликаний створити умови для «освітнього діалогу», де разом зі своїми студентами шукатиме шлях до успіху в складному мінливому світі.

5. Формування кроскультурної освіти. Постмодернізм відкриває шлях до мультикультурної освіти, діалогу культур, а також реалізації повної рівноправності жінок.

6. Плюралізм стилів життя і субкультур в студентському колективі. Перехід на постмодернізаційні підходи підвищує роль студентської групи. Викладач стає більш відкритим для цінностей та стилів життя, привнесених студентами в аудиторному і позааудиторному спілкуванні.

7. Толерантність до будь-яких відмінностей і особливостей студентів. Переконаність у комплексності та фундаментальній суперечності суспільного життя призводить до прийняття категорії «особливість» як однієї з найважливіших основ усієї педагогічної теорії.

Епоха постмодерну демонструє високий рівень складності, вище якого важко що-небудь винайти. З огляду на це, ймовірно, слід звернутися до чогось усталеного, до тих простих форм, які перевірені практикою й співставні з людською сутністю. У цьому випадку ми не наполягаємо на тому, щоб відкинути все, що демонструє складність і суперечливість інформаційної сучасності і звернути свій погляд до чогось архаїчного. Не можна ігнорувати досягнення сучасної цивілізації, наслідком яких стала поява особливих куль-

турних зразків, моральних стереотипів, естетичних уподобань, комунікативних норм тощо. Завдання полягає в тому, щоб у фрагментованому, ігровому світі затвердити просту і чітку систему цінностей.

У сучасних теоріях, присвячених дослідженню стану суспільства і культури, все наполегливіше звучить заклик звернутися до гуманістичних традицій [4; 7]. Відкидаючи будь-які універсали, постмодернізм не може ігнорувати такі загальногуманістичні цінності, як свобода, право на мирне життя, на свободу висловлювати свої думки і почуття. Це конкретні цінності кожної людини, поза якими втрачається сенс її життя, вони універсальні лише тому, що вплетені в життєдіяльність усіх людей, незалежно від приналежності до різних культур і етносів.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що сучасні світові тенденції філософії освіти знаходять своє відображення і в культурному просторі вищих навчальних закладів України. Постмодернізм у вищій освіті закликає до перегляду, переоцінки того фундаменту, на якому вона тримається, тих культурних цінностей, що становлять її основу. Але, незважаючи на те, що філософія постмодернізму формує новий культурний простір вищого навчального закладу, проблема збереження загальногуманістичних цінностей не втратила своєї актуальності, вона лише набуває нового змісту.

Список використаних джерел:

1. Бауман З. Спор о постмодернизме / З. Бауман // Социологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 69 – 80.
2. Гендерні стандарти сучасної освіти : збірка реком. Ч. 3 / ред. рада: О. М. Кікінежді, Т. О. Дороніна, О. Г. Біла. – Запоріжжя : Друкарський світ, 2011. – 282 с.
3. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: капитализм и шизофрения / Ж. Делез, Ф. Гваттари; пер. с франц. Екатеринбург: У-Фактория, 2008. – 872 с.
4. Деррида Ж. Московские лекции–1990 / Ж. Деррида. –Свердловск, 1991. – 89 с.
5. Кутырев В. А. Бытие или ничто. / В. А. Кутырев. СПб.: Алетейя, 2009. – 496 с.
6. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Алетейя, 1998. – 160 с.
7. Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания власти и сексуальности / М. Фуко. – М: Каскаль, 1996. – 448 с.

Transliteration of References:

1. Bauman Z. Spor o postmodernizme / Z. Bauman // Sociologicheskij zhurnal. – 1994. – № 4. – S. 69 – 80.
2. Genderni standarty suchasnoi osvity : zbirka rekom. Ch. 3 / red. rada: O. M. Kikinezhdi, T. O. Doronina, O. H. Bila. – Zaporizhzhia : Drukarskyi svit, 2011. – 282 s.
3. Delez Zh., Gvattari F. Anti-Jedip: kapitalizm i shizofrenija / Zh. Delez, F. Gvattari; per. s franc. Ekaterinburg: U-Faktorija, 2008. – 872 s.
4. Derrida Zh. Moskovskie lekcii–1990 / Zh. Derrida. –Sverdlovsk, 1991. – 89 s.
5. Kutyrev V. A. Bytie ili nichto. / V. A. Kutyrev. SPb.: Aleteija, 2009. – 496 s.
6. Liotar Zh.-F. Sostojanie postmoderna / per. s fr. N. A. Shmatko. M.: Aleteija, 1998. – 160 s.
7. Fuko M. Volja k istine. Po tu storonu znaniya vlasti i seksual'nosti / M. Fuko. – M: Kaskal', 1996. – 448 s.



Postmodernistic discourse of the cultural space of the higher educational establishment.

**LIEVIT Dmytro, PhD in Philosophy, Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine
E-mail: d.lievit@kubg.edu.ua**

МАГРЛАМОВА К.Г.,

кандидат педагогічних наук,
викладач, кафедра мовної підготовки,
«Дніпропетровська медична академія
МОЗ України»,
м. Дніпро, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Проаналізована та висвітлена основна характеристика підготовки майбутніх лікарів у Великій Британії. Прослідковані етапи становлення лікарем та розкрит досвід європейських країн. У статті розглянута структура професійної підготовки майбутніх лікарів, розглянуті форми навчання. За результатами спостережень відмічено необхідність процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх лікарів у нашій країні та недостатньою теоретичною і практичною розробленістю цієї проблеми, розробкою і впровадженням міжнародних освітніх стандартів. Доведено високу ефективність професійної підготовки майбутніх лікарів у Великій Британії, яка вважається однією з найпопулярніших країн для навчання у світі.

Ключові слова: зміст навчання, професійна підготовка, майбутній лікар, форми навчання.

The main characteristic of training of future doctors in Great Britain is analyzed and highlighted. Follow up stages of becoming a doctor and reveal the experience of European countries. The article deals with the structure of the training of future physicians, the forms of study considered. According to the results of the observation, the necessity of the process of improving the training of future doctors in our country and the lack of theoretical and practical development of this problem, the development and implementation of international educational standards has been noted. The high efficiency of the training of future doctors in the UK, which is considered one of the most popular countries for studying in the world, has been proven.

Key words: content of training, professional training, future doctor, forms of training.

Проанализирована и освещена основная характеристика подготовки будущих врачей в Великобритании. Прослежены этапы становления врачом и раскрыты опыт европейских стран. В статье разглянута структура профессиональной подготовки будущих врачей, рассмотрены формы обучения. По результатам наблюдений отмечено необходимость процесса совершенствования профессиональной подготовки будущих врачей в нашей стране и недостаточной теоретической и практической разработанностью этой проблемы, разработкой и внедрением международных образовательных стандартов. Доказана высокая эффективность профессиональной подготовки будущих врачей в Великобритании, которая считается одной из самых популярных стран для обучения в мире.

Ключевые слова: *содержание обучения, профессиональная подготовка, будущий врач, формы обучения*

Актуальність. Болонський процес та інші міжнародні угоди у галузі освіти за останні два десятиліття активізували та інтенсифікували процес розвитку національних систем безперервного освіти в європейських країнах. На задум країн-учасниць, незважаючи на загальну рамку Блонського договору, кожна з держав вибудовує унікальну систему безперервної освіти, яка заслуговує на увагу з боку вчених та практиків. В зв'язку з тим, що національні системи освіти «ростуть» на базі освітніх систем з віковою історією, інтерес представляють форми організації безперервності в точках переходу між рівнями освіти, механізмами реалізації ідеї безперервності в практиці, способами включення економічно активного населення в навчання протягом всього життя.

Щоб зберегти лідируючі позиції в світовій медицині і забезпечувати належний рівень надання медичних послуг, британські університети пред'являють дуже високі вимоги до абітурієнтів - як британцям, так і іноземцям. Далеко не у всіх виходить їм відповідати, і тому загальний відсоток іноземних студентів становить лише 8%. Зате після проходження навчання в Об'єднаному Королівстві випускник отримує дипломи і сертифікати, які відкриють перед ним двері кращих медичних установ світу!

Медична освіта в Великобританії - один з найпрестижніших і складних напрямків у міжнародній освіті. Традиції медичної науки походять з середньовіччя, а якість освіти визнається однією з найвищих у світі. Три медичні школи Великобританії розташовані в першій десятці рейтингу кращих медичних

вузів світу. Медицинское образование в Великобритании [https://www.unipage.net/ru/medicine_education_uk]

Медицина Великої Британії має багатовікову історію, і саме вона дала світові таких визначних вчених і медиків, як Дж. Паркінсон, Т. Аддісон, Дж. Даун і ін. Згідно з даними ВООЗ (Всесвітньої Організації Охорони здоров'я) Великобританія займає 15-е місце за рівнем медицину серед європейських країн, і 18-е - в світовому рейтингу.

Ця країна також входить в десятку світових держав-лідерів за рівнем розвитку медицини, впровадження інноваційних технологій і темпу розвитку наукових досліджень. Крім того, саме в Великобританії знаходяться такі відомі університети, які надають медичну освіту, як Оксфорд, Кембридж, університет Ньюкасла тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз контенту наукових публікацій показав, що в останні два десятиліття британська система безперервної освіти частіше ставала предметом наукового дискурсу. Основний масив досліджень, присвячений окремим рівням і аспектам системи: медичному (Д. М. Вольфберг, І. Л. Гальфанович, М. А. Лощилова та ін.); педагогічному (Н. Б. Ромаєва, Д. Р. Сабирова, Ю. В. Стрункіна, О. В. Топоркова та ін.); інформаційно-бібліотечному (Т. Ф. Лиховид та ін.); вищій освіті (В. С. Вахштайн, М. А. Лощилова, С. Е. Моторна, С. Н. Степанова, В. Шестаков та ін.); додатковому (М. Ф. Бухіна, О. В. Топоркова та ін.) освіти; організації доступу до освіти різних верств населення (С. В. Богданов, І. В. Яковлева та ін.); управлінню системою освіти (Т. Л. Зарецька, Е. С. Кананькіна, Е. В. Чистова та ін.) та ін.

Проблема розвитку вищої освіти у європейських країнах, завжди перебувала в полі зору вітчизняних і зарубіжних дослідників (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, В. Бауер, Н. Бідюк, Б. Л. Вульфсон, І. Каган, О. Коваленко, Т. Козак, М. Кольчугіна, К. Корсак, О. Кузнецова, З. Малькова, М. Лещенко, А. Піскунов, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Є. Соколов, А. Турчин та ін.). Фундаментальними дослідженнями в галузі реформування британської вищої освіти стали роботи О. Бейна (O. Bain), С. Бергана (S. Bergan), Р. Брауна (R. Brown), Дж. Колдера (J. Calder), Б. Кларка (B. Clark), П. Гарета (P. Gareth).

Мета статті. Акцентувати увагу та надати характеристику професійної підготовки майбутніх лікарів у Великій Британії. Показати високу ефективність етапів та розглянути особливості та зміст професійної підготовки майбутніх лікарів у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Структура вищої освіти в розвинених країнах світу є надзвичайно різноманітною, проте її можна узагальнити до двох систем: унітарної, або єдиної, системи, коли вища освіта забезпечується - університетами чи відповідними до них закладами. Такі заклади пропонують як загальні академічні ступені, так і професійно орієнтовані програми різної

тривалості й рівня. В унітарній системі вищої освіти до її складу входять лише університети (частка інших ВНЗ становить незначний відсоток). Такою є освіта в Італії, Іспанії, Австрії, Фінляндії, Швеції. Деякі експерти виділяють в окрему групу країни з так званими «інтегрованими» університетами, до складу яких увійшли спеціалізовані середні й вищі навчальні заклади (Швеція та Іспанія) та країни, що належали до соціалістичного табору; бінарної, або подвійної, системи з традиційним університетським- сектором, що так чи інакше опирається на концепцію Гумбольдтського університету та на окремий неуніверситетський сектор вищої освіти, що має чітко окреслену структуру. Така система освіти притаманна більшості розвинених країн світу, де поряд з університетським сектором існують численні спеціалізовані заклади, які приймають чималу частину молоді. З європейських країн бінарну систему вищої освіти мають Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ін. [Огієнко О.І., с.12]

Навчальний процес у Великій Британії регулюється і перевіряється державою. Структура представлена: дошкільними навчальними закладами (для дітей до 5 - 7 років) (Pre-school; Nursery education); початковою школою (5, 6, 7 - 11 років) (Primary education); середньою школою (для дітей 12-13 років, а також неповною середньою освітою: 14-15 років) (Secondary education); доуніверситетською підготовкою (підлітки 16-18 років) (Further education); університетами (18 років і старше) (Higher education). [Education system in the UK]

Університети Великої Британії не належать урядові й не підпорядковуються йому, а є самостійними юридичними особами і мають раду або керівний орган, на який покладено відповідальність за визначення стратегічного напрямку розвитку закладу, контроль фінансового стану та забезпечення ефективного управління. Хоча всі ВНЗ, за одним винятком [Official site The University of Buckingham [Electronic resource], отримують певне державне фінансування як відсоток свого загального доходу, уряд не розпоряджається цими коштами, а надає фінансову підтримку і здійснює загальне керівництво цими закладами через низку Рад з фінансування (HEFCE, SFC, HEFCW). Різні аспекти політики вищої освіти зараз формуються окремо у кожній із частин Великої Британії, при цьому уряд Шотландії, уряд Асамблеї Уельсу та Виконавча рада Північної Ірландії мають відповідні обов'язки стосовно певних компонентів політики щодо вищої освіти і студентів. Ці урядові органи не відіграють безпосередньої ролі ані у визначенні програм, які пропонують ВНЗ, ані у спрямуванні досліджень, що їх проводять вчені. Науково-педагогічний і допоміжний персонал наймаються самими закладами, а не державою. Оплата праці обговорюється на національному рівні через спільний орган, який представляє керівництво і профспілки, а підсумкові угоди мають форму рекомен-

дацій для університетів коледжів, котрі беруть участь у цьому процесі [Третько В.В., с.160].

Контингент студентів найбільших університетів Великої Британії (2012-2013 н.р.) [Третько В.В., с.160].

Манчестер	38430
Нотінгем	35540
Шеффілд	34720
Бірмінгем	30700
Ланкашир	30530
Лідс	30385
Плімут	28625
Кадріфф	28540
Едінбург	27690
Королівський коледж	27290
Ковентрі	27270
Варвік	26150
Оксфорд	25670
Кінгстон	24095
Гердфортшір	23135
Нюкасл	21190
Тессіде	19965
Кент	19815
Брістоль	19470
Кембрідж	19385

Вищу освіту у Великій Британії можуть надати університети, інститути, вищі школи і коледжі - всього понад 700 установ. Можна отримати ступінь бакалавра і магістра (в тому числі MBA), пройти короткострокові програми (дипломні та підвищення кваліфікації), докторську ступінь. Університети діляться на дві великі групи: унітарні: включають в себе відділення і факультети; колегіальні (в тому числі Оксфорд і Кембридж): складаються з декількох коледжів, іноді навіть з кількох десятків. Навчання у вищих навчальних закладах розпочинається в жовтні і тривають до червня, кожен триместр (третина навчального року) по 8-10 тижнів. Передбачені великі літні канікули - зазвичай з 1 червня по 30 вересня.

Ступінь бакалавра можна отримати за 3-4 роки (в області медицини і архітектури - до 6 років), магістра - провчившись додатковий рік і створивши особисту науково-дослідну роботу. Докторську ступінь можна отримати за

об'ємну видатну роботу, за неоціненний внесок у науку, винаходи з можливістю практичного застосування або важливі наукові дослідження.

В даний час в Великобританії діє Рамка кредитів і кваліфікацій [Qualifications and Credit Framework (QCF)]. Вона прийшла на зміну Національної кваліфікаційної рамки [National Qualifications Framework (NQF)]. у 2010 році та є нормативним документом для систем освіти в Англії, Північній Ірландії та Уельсі [В Шотландії діє своя власна рамка кваліфікацій – Scottish Credit and Qualifications Framework] [The Qualifications and Credit Framework]. При формуванні нової рамки кваліфікацій враховувався передовий досвід країн-учасниць Болонського процесу. Зокрема, передбачається присудження кредитів за невеликі досягнення, участь роботодавців і зацікавлених спільнот в наповненні курсів актуальним змістом [Stan Lester The UK Qualifications and Credit Framework], покрокове просування до кваліфікації в темпі, який вибирає той, хто навчається, так званий облік результатів навчання на робочому місці [The Qualifications and Credit Framework] тощо.

Вища освіта в країні платна, причому для іноземців плата зазвичай вища. У підданих Великобританії є можливість вчитися в борг, причому уряд має право стягувати борг тільки в тому випадку, якщо випускник влаштувався на роботу з зарплатою не менше 21000 фунтів стерлінгів на рік.

Щоб почати навчатися в університетах Великобританії за фахом «Медицина» в більшості випадків необхідно пройти мінімум 2 роки в старшій школі Великобританії.

Згідно статичним даним Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ), країна займає 15 місце серед європейських держав за рівнем медичного обслуговування і 18 місце по всьому світу за цим же параметром. Сполучене Королівство входить в ТОП-10 світових лідерів за рівнем розвитку медицини, використання новітніх інноваційних технологій, темпу розвитку і наукових досліджень; на території Британії знаходяться всесвітньо відомі вузи і факультети профільних напрямків (Оксфорд, Кембридж, Університет Ньюкасла і багато інших). Медична освіта в Англії престижна і затребувана.

Структура моделі лікаря-спеціаліста у Великій Британії має три рівні. Перший передбачає знання основної термінології, фактів, концепцій, принципів, законів, методів, процедур тощо, а також їх усвідомлення, здатність розуміти та інтерпретувати одержані факти, розв'язувати поставлені завдання, оцінювати загальну ситуацію та робити самостійні висновки.

Другий рівень стосується психомоторної діяльності, яка враховує спеціальні професійні вміння та навички. Третій рівень передбачає врахування ставлення до хворого, розуміння можливостей медицини, культуру поведінки.

Відповідними мають бути наукові критерії відбору навчального матеріалу для підготовки медика на всіх її етапах, починаючи від довузівського періоду

[Кміт Я.М., с. 38]. Так, зокрема, тривалість медичної освіти в Англії приблизно 7-8 років: за програмою бакалавриат вивчається широкий спектр основних дисциплін та напрямків, які вибираються як основні та пріоритетні в інтернатурі (Foundation), під час якої починається активна практика і стажування. Перші професійні ступені, котрі отримують студенти, які обрали медичну освіту в Англії і Великобританії - це бакалавр медицини і бакалавр хірургії (аналогічні та еквівалентні). Отримавши ступінь бакалавра, студент може продовжити навчання за обраною або суміжною спеціальністю, пройшовши стажування.

Організацією та забезпеченням належних умов навчання студентів медичних навчальних закладів займаються керівні органи, які забезпечують місцеву освіту (Local education providers, LEPs). Вони несуть відповідальність за ресурси, які вони отримують та використовують для підтримки медичної освіти. Також вони несуть відповідальність за безпеку пацієнтів, яка є основою всіх запроваджених стандартів. LEPs працюють з деканатами післядипломної освіти, місцевими освітніми та навчальними радами (local education and training boards, LETBs) та медичними школами.

Післядипломні деканати та місцеві освітні та навчальні ради управляють якістю та фінансуванням післядипломних навчальних програм, які надають місцеві керівні органи (LEP) у своїх регіонах. Медичні школи (і університети, яких вони є частиною) керують і контролюють якість освіти до присудження студентам первинної медичної кваліфікації. LEP контролюють організацію культури та якості освіти та навчання в їх місцевих закладах.

Коледжі, факультети та спеціальні асоціації розробляють та підтримують навчальні плани та системи оцінювання відповідно до стандартів навчальних програм та оцінки, встановлених Генеральною Медичною Радою (GMC). Вони відповідальні за якість затверджених навчальних програм та іспитів та співпрацюють з національними владними органами, післядипломними деканатами, місцевими освітніми та навчальними радами та місцевими керівними органами для підбору студентів та допуску до тренувальних програм на післядипломному рівні.

Додипломна освіта: програма навчання, що забезпечує академічне навчання у галузі медицини та основних клінічних навичок. У ВБ станом на 2011 рік є 32 вищі медичні школи, які здійснюють навчання медиків. Додипломна освіта зазвичай триває 5 років, деякі 6-річні курси забезпечують можливість отримання ступеню бакалавра медицини. Також є 4-річні вступні програми для тих студентів, які вже мають ступінь у іншій галузі (Graduate Entry Programmes).

У 2010 році було підготовано 41,405 студентів-медиків. Ті, хто успішно закінчив курс навчання, отримали первинну медичну кваліфікацію, яка дає

можливість подавати документи для попередньої реєстрації у Генеральній Медичній Раді Британії та вступити на Foundation Programme.

Післядипломна освіта: у 2010 році у Британії було навчено 31,300 спеціалістів та 7,600 лікарів загальної практики. Після закінчення курсу навчання лікарі отримують сертифікат про закінчення навчання (Certificate of Completion of Training (CCT)) або сертифікат про закінчення навчання лікаря загальної практики (Certificate of Completion of Training for General Practice (CCTGP)). Ці документи дають право лікарям зареєструватись як лікар-спеціаліст або лікар загальної практики у Генеральній Медичній Раді. За законом ВБ якщо лікар бажає вести медичну практику як лікар-спеціаліст або лікар загальної практики, він зобов'язаний бути відповідно зареєстрований.

Крім того, лікарі, які не брали участь у одній із затверджених формальних навчальних програм, все ще можуть претендувати на реєстрацію спеціаліста або лікаря загальної практики. Ті, хто може показати, що їх кваліфікація або підготовка та досвід є еквівалентними стандартам, необхідним для CCT або CCTGP, можуть претендувати на присудження Сертифікату про право на реєстрацію спеціалістів (Certificate of Eligibility for Specialist Registration (CESR)) або Сертифікату про право на реєстрацію загальної практики (Certificate of Eligibility for General Practice Registration (CEGPR)). Ці сертифікати дозволяють лікарям бути зареєстрованими в Реєстрі спеціалістів або Реєстрі загальної практики.

Взагалі медичні навчальні заклади тісно пов'язані з великими лікарняними комплексами. Лікарні знаходяться під наглядом Національної служби охорони здоров'я; до складу управління лікарень входять представники місцевої спільноти, більшість з яких не мають професійної медичної освіти, а також представники університетів та працівники лікарень. Окрім надання медичної допомоги населенню, лікарні повинні надавати навчальним закладам можливості й умови для викладання та дослідних робіт. Спеціально організовані ради, що займаються питаннями фінансування вищої освіти, встановлюють квоти з прийому студентів до кожного університету; студентів вибирають за допомогою централізованої системи даних про абітурієнтів [Вартанян Ф., с. 43].

В кінці навчання в медичній школі студенти здають підсумкові іспити, які включають весь вивчений матеріал.

Випускний іспит проводиться Єдиною національною комісією (United Hospital Committee) два рази на рік (у жовтні та червні). Він складається з трьох частин: письмової, усної і клінічної, і приймається в спеціальній екзаменаційній залі (театрі) за встановленим ритуалом. Кожний випускник отримує іменний екзаменаційний номер, щоб залишатися анонімним для екзаменатора [Сохин А.А., с. 56].

Оскільки клінічна частина іспиту проходить в екзаменаційній залі, куди запрошують тематичних хворих, студент зобов'язаний впродовж 30 хв обстежити хворого, поставити діагноз та обґрунтувати його. Потім випускник отримує другого хворого і доповідає про результати обстеження іншому екзаменатору.

Результати випускних іспитів оголошують лише через декілька днів. Ті, що успішно склали іспит, отримують диплом лікаря і перший вчений ступінь – бакалавра медицини і бакалавра хірургії [Сохин А.А., с. 56].

Близько половини всіх випускників зрештою стають лікарями загальної практики, тобто сімейними лікарями. Щоб стати лікарем загальної практики необхідне трирічне навчання після отримання диплому. Близько 90% контактів пацієнтів з національною Службою охорони здоров'я відбувається у галузі загальної практики. Багато лікарів загальної практики суміщають спеціальності чотирьох або п'яти спеціальностей, сестринські обов'язки, обов'язки патронажної медсестри, акушерки та адміністратора [CRAC, с. 5].

Після того, як лікар вирішить, на якій спеціалізації йому зупинитися, він обирає термін загального навчання після одержання вищої освіти в обраній галузі, який зазвичай триває від чотирьох до шести років. Такими спеціалізаціями можуть бути кардіологія, патологія, педіатрія, медицина катастроф та швидкої допомоги, акушерство та гінекологія, хірургія, онкологія, анестезія та геронтологія.

Деякі лікарі обирають професійну медицину, пропонуючи послуги працівникам тієї чи іншої організації. Збройні сили запрошують до праці лікарів та стають спонсорами студентів-медиків щодо клінічного навчання з подальшою перспективою для таких студентів працювати після закінчення навчання у своїх медичних центрах [CRAC, с. 5].

Висновки. Медична освіта у Великій Британії багаторівнева і чітко структурована. Така структура управління свідчить, що університети Великої Британії є незалежними закладами з цілком заслуженою репутацією щодо інтелектуальної та академічної свободи. Ця автономність вважається головним фактором у міжнародних успіхах, досягнутих галуззю вищої освіти Великої Британії у науці та освіті.

Процес медичної освіти в Великобританії значно відрізняється від інших країн тим, що включає безліч етапів практичної підготовки. Всі вони є обов'язковими відповідно до вимог «Національної служби охорони здоров'я Великої Британії». Таким чином, «класична» структура медичного курсу, поділеного на два роки доклінічного та три роки клінічного навчання, у багатьох медичних закладах замінюється. Це означає, що з самого початку навчання студенти набувають клінічного досвіду у галузі загальної хірургії чи терапії. Більше уваги приділяється професійним навичкам, таким як спілкування з

пацієнтами та з колегами – медичним персоналом. Завдяки цій структурі навчання Велика Британія має найкваліфікованіших лікарів.

Список використаних джерел:

1. Вартанян Ф. Медицинское образование в некоторых странах Европы / Ф. Вартанян, С. Рожецкая // Врач. – 2002. – № 5. – С. 43–44., с. 43
2. Кміт Я.М. Дидактичні особливості інтеграції знань і вмінь з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-іноземців до навчання у вищій медичній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кміт Ярослав Михайлович; АПН України, Ін-т пед. і псих. проф. освіти. – К., 1995. – 182 с., с. 38
3. Сохин А.А. Система подготовки врачебных кадров в Великобритании / А.А. Сохин // Советское здравоохранение. – 1989. – № 12. – С. 54–58., с. 56
4. Третько В.В. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії: теорія і практика : монографія / В.В.Третько. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – 414 с. – С.160.
5. CRAC Degree Course Guides Series 2: Medical & related professions 2006/2007. Trotman Publishing. – 2006. – 59 p., с. 5
6. Education system in the UK. URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf (дата обращения: 7.03.2015).
7. Official site The University of Buckingham [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.buckingham.ac.uk/>
8. Stan Lester The UK Qualifications and Credit Framework: a critique // Journal of Vocational Education and Training 63 (2), 205-216, 2011. URL: <http://www.sld.demon.co.uk/qcf.pdf> (дата обращения: 8.03.2015).
9. The Qualifications and Credit Framework: an introduction. URL: http://www.eriding.net/diplomahandbook/docs/teach_learn/091218_smason_14-19_dip_qcf_intro_pages_14_08.pdf (дата обращения: 8.03.2015).

Transliteration of References:

1. Vartanian F. (2005). Medytsynskoe obrazovanye v nekotorykh stranakh Evropy / F. Vartanian, S. Rozhetskaia // Vrach. – № 5. – С. 43–44., с. 43
2. Kmit Ya.M. (1995). Dydaktychni osoblyvosti intehtratsii znan i vmin z pryrodnychyykh dystsyplin u protsesi pidhotovky studentiv-inozemtsiv do navchannia u vyshchii medychnii shkoli: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Kmit Yaroslav Mykhailovych; APN Ukrainy, In-t ped. i psykh. prof. osvity. – K. – 182 s., s. 38
3. Sokhyn A.A. (1989). Systema podhotovky vrachebnykh kadrov v Velykobrytany / A.A. Sokhyn // Sovetskoe zdravookhraneniye. – № 12. – С.

- 54–58., s. 56
4. Tretko V.V. (2013). Profesiina pidhotovka mahistriv mizhnarodnykh vidnosyn u Velykii Brytanii: teoriia i praktyka : monohrafiia / V.V.Tretko. – Khmelnytskyi : KhNU – 414 s. – S.160.
 5. CRAC Degree Course Guides Series 2: Medical & related professions 2006/2007. Trotman Publishing. – 2006. – 59 p., c. 5
 6. Education system in the UK. URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf (дата обращения: 7.03.2015).
 7. Official site The University of Buckingham [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.buckingham.ac.uk/>
 8. Stan Lester The UK Qualifications and Credit Framework: a critique // Journal of Vocational Education and Training 63 (2), 205-216, 2011. URL: <http://www.sld.demon.co.uk/qcf.pdf> (дата обращения: 8.03.2015).
 9. The Qualifications and Credit Framework: an introduction. URL: http://www.eriding.net/diplomahandbook/docs/teach_learn/091218_smason_14-19_dip_qcf_intro_pages_14_08.pdf (дата обращения: 8.03.2015).



Characteristics of the training of future doctors in the UK.

**MAGRLAMOVA Kamilla, Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of the Language Department, «Dnipropetrovsk Medical Academy of the Ministry of Health of Ukraine», Dnipro, Ukraine
E-mail: kamilla040582@gmail.com**

ПОСТРИГАЧ Н.О.,

кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ПІВДЕННОЇ ЄВРОПИ: АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АППАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті здійснено методологічний аналіз понятійно-термінологічного апарату дослідження на основі вивчення інформаційних джерел, обґрунтовано алгоритм його формування. З'ясовано, що понятійно-термінологічний апарат педагогічного дослідження є важливим мовним підґрунтям галузі знань про освіту та є передумовою розробки концепції дослідження, сприяє більш об'єктивному оцінюванню фактичного стану проблеми, є результатом теоретичного дослідження проблеми.

Ключові слова : базові поняття, неперервність, педагогічна освіта, розвиток, термінологічний аналіз

В статье осуществлен методологический анализ понятийно-терминологического аппарата исследования на основе изучения информационных источников, обоснован алгоритм его формирования. Обобщено, что понятийно-терминологический аппарат педагогического исследования является важной языковой основой отрасли знаний об образовании и является предпосылкой разработки концепции исследования, способствует более объективному оцениванию фактического состояния проблемы, является результатом теоретического исследования проблемы.

Ключевые слова: базовые понятия, непрерывность, педагогическое образование, развитие, терминологический анализ

In the proposed article a methodological analysis of the conceptual and terminological apparatus of research on the basis of information sources investigation were carried out, justifying the algorithm of its formation. It was clarified that the conceptual and terminological apparatus of pedagogical research is an important linguistic basis for the branch of knowledge about education and is a prerequisite for the development of the concept of research, contributes to a more objective assessment of the actual state of the problem, is the system of knowledge about certain aspects, and the result of a theoretical study of the problem. The result of the terminological analysis is the definition of concepts, their characteristics turned out, and the appropriateness of using it in a scientific text. In addition, the analysis of each types of sources allows a researcher to give an objective scientific estimation of processes and phenomena that are denominated definitions of concepts.

Key words: basic concepts, continuity, teacher education, development, terminological analysis

Педагогічна наука розвивається шляхом поступового накопичення окремих фактів (редукційний підхід) і подальшої систематизації, узагальнення, побудови цілісних педагогічних систем (холістський підхід), і саме єдність цих підходів забезпечує розвиток педагогічної науки [10, с.16]. *Проблемам* формування та обґрунтування *понятійно-термінологічного апарату* з питань розвитку неперервної педагогічної освіти присвячені наукові розвідки О. Глузмана [2], І. Зязюна, І. Соколової [10], В. Швидун тощо. Зокрема, історичний розвиток педагогічної теорії, на думку О. Глузмана, характеризується тенденцією до вироблення певного концептуального апарату, за допомогою якого можна описувати та досліджувати усю багатоманітність різноякісних педагогічних явищ [2, с. 26]. «Понятійно-термінологічний апарат педагогічного дослідження, з точки зору І. Соколової, є важливим мовним підґрунтям галузі знань про освіту, а «*термінологічний аналіз* спрямований на розкриття суті досліджуваних педагогічних явищ задля знаходження та уточнення їх значень, що номіновані термінами і поняттями. Результатом термінологічного аналізу стають дефініції понять, виявляються їх характеристики та визначається доцільність використання у науковому тексті [10, с. 15–18]. Тому *мета дослідження* – здійснити методологічний аналіз понятійно-термінологічного апарату проблеми розвитку неперервної педагогічної освіти в країнах Південної Європи.

Теоретичну основу нашого дослідження складають три групи ключових дефініцій, що складають понятійно-термінологічний апарат дослідження. До

першої групи ми віднесли базові поняття, що розкривають теоретичні засади розвитку педагогічної освіти в країнах Південної Європи, зокрема, «*формальна освіта*», «*неформальна освіта*», «*інформальне навчання*», «*освіта дорослих*», «*педагогічна освіта*», «*університетська педагогічна освіта*», «*розвиток*» тощо. Зокрема, дефініція «*формальна освіта*» у Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО, 2011), розробленій ЮНЕСКО, трактується як «освіта, яка інституціалізовано, цілеспрямовано спланована за участю державних організацій і визнаних державою приватних установ, що в сукупності формують систему формальної освіти країни». Поняття «*інформальне навчання*» у цьому документі тлумачиться як: «1. Форми навчання, які є цілеспрямованими або ретельно спланованими, але не інституціалізованими. Вони меншою мірою організовані й структуровані, ніж формальна чи неформальна освіта. 2. Несистемне навчання, яке може включати навчальні діяльність у сім'ї, на робочому місці, за місцем проживання та у повсякденному житті, і спрямованість якого визначається особою самостійно, сім'єю або соціумом. 3. Випадкове або несистемне навчання, яке не є організованим і припускає комунікацію, не призначену для навчання. Таке навчання може стати побічним продуктом повсякденної діяльності або заходів чи комунікації, не призначених для цілеспрямованої освіти або навчальної діяльності...» «*Неформальна освіта*» – освіта, яка інституціалізована, цілеспрямована й спланована особою або організацією, що забезпечує надання освітніх послуг. Визначальною характеристикою неформальної освіти є те, що вона є доповненням і/або альтернативою формальної освіти у навчанні індивіда впродовж усього життя... Така освіта доступна для людей різного віку; може бути короткотривалою і/або низько ефективною, як правило організовується у формі короткотривалих курсів, майстер-класів або семінарів; найчастіше призводить до отримання кваліфікацій, які не визнаються кваліфікаціями формальної освіти відповідними національними органами освіти, або кваліфікації не присвоюються зовсім [8, с. 88–91]. Відтак, «*освіту дорослих*» можна визначити як сферу освітніх послуг (формальної та неформальної освіти) для осіб, віднесених до дорослих. Тому, організовуючи заняття на курсах підвищення кваліфікації, викладачі мають вивчати тенденції, перспективи розвитку і новітні досягнення у відповідній галузі педагогіки, оскільки освіта дорослих не є однобічним процесом. Результатом навчання має бути підвищення ефективності професійної діяльності педагогів на місцях... [11, с. 208–209]. Звідси, за визначенням Н. Базелюк, *педагогічна освіта* – це формальна підготовка вчителя (первинна та післядипломна) з метою набуття вчителями знань, ставлень, поведінки та вмінь, необхідних для викладання на належному рівні [1, с. 283]. У свою чергу, «*університетська педагогічна освіта*», згідно трактування О. Глузмана – це термін, який сьогодні може бути використаний в наступ-

них значеннях: 1) підсистема загальнонаціональної підготовки вчителів; 2) підсистема конкретного університету; 3) система, котра, з одного боку, відповідає за потреби і запити студентів у їх особистісному і професійному становленні, з іншої – задовольняє соціальне замовлення у підготовці спеціалістів для загальноосвітніх і науково-педагогічних закладів. У цьому зв'язку основні цілі вищої, у тому числі університетської педагогічної освіти отримують подвійну орієнтацію [2, с. 197–198]. Водночас, у контексті забезпечення неперервності педагогічної освіти «процес розвитку – поступальний; він характеризується незворотністю, просуванням до нового рівня, коли реалізуються попередні результати й набувається досвід участі в різноманітній розвиваючій діяльності» [5, 2008, с. 497].

До другої групи входять дефініції, що розкривають структуру освітніх систем підготовки педагогічних працівників у досліджуваних країнах: «рівні освіти», «дошкільна освіта», «початкова освіта», «середня освіта», «трициклова вища освіта» тощо. Зокрема, у МСКО дефініція «рівні освіти» представлена впорядкованим набором категорій, призначених для класифікації освітніх програм відповідно до градації навчального досвіду, знань, навичок та компетенцій, які покликана забезпечити освітня програма, яка є основною одиницею класифікації МСКО (2011 р.). Чим прогресивнішою є програма, тим вищий рівень освіти [8, с. 9]. До рівнів освіти відносяться наступні : МСКО-0 – дошкільна освіта ; МСКО-1 – початкова освіта; МСКО-2 – перший етап середньої освіти; МСКО-3 – другий етап середньої освіти; МСКО-4 – післясередня (не вища триступенева) освіта; МСКО-5 – короткий цикл триступеневої вищої освіти; МСКО-6 – бакалаврат чи його еквівалент; МСКО-7 – магістратура або її еквівалент; МСКО-8 – докторантура або її еквівалент; МСКО-9 – не класифікується. У кожному рівні освіти існує поділ на типи відповідно до специфіки навчання. Зокрема, «дошкільна освіта» – рівень освіченості, що охоплює неучасть у формальному освітньому процесі, певну участь в освітніх програмах дітей молодшого віку або деяку участь у початковій освіті. «Початкова освіта» – передбачає навчальну і освітню діяльність, спрямовану... на набуття навичок письма, читання і математики, а також на створення підґрунтя для вивчення і розуміння основних галузей знань, на розвиток особистості, на підготовку до навчання на першому етапі середньої освіти. «Середня освіта» – передбачає навчальну і освітню діяльність, що ґрунтується на початковій освіті та здійснює підготовку як до виходу на ринок праці, так і до другого етапу післясередньої (не вищої триступеневої) і триступеневої вищої освіти. У МСКО відбувається розмежування між першим та другим етапами середньої освіти [8, с. 90]. Дослідниця Н. Базелюк подає наступне визначення «трициклової вищої освіти» – це система вищої освіти, запроваджена в рамках Болонського процесу, що складається з трьох циклів : пер-

ший і другий цикли відповідають першому і другому етапам (підрівням) 5 – го освітнього рівня за МСКО, а третій – 6-му (найвищому) освітньому рівню за цією класифікацією. Перший, другий і третій цикли зазвичай називають бакалаврським, магістерським, докторським. Кожен з цих циклів забезпечує доступ до професійної кар'єри та подальшого навчання... [1, с. 284].

Третю групу формують дефініції, що складають структурну організацію неперервної педагогічної освіти країн Південної Європи, а саме: *«післядипломна педагогічна освіта»*, *«підвищення кваліфікації»*, *«перепідготовка»*, *«професійний розвиток»*, *«стажування»*. Зокрема, поняття *«післядипломна педагогічна освіта»* у країнах ЄС, на відміну від України, позначається термінами *«професійна перепідготовка»*, *«підвищення кваліфікації»*, *«продовжена професійна освіта»*, *«додаткова професійна освіта»* і передбачає набуття вчителями додаткових знань, умінь та навичок або додаткових кваліфікацій [6, с. 78–79]. Зокрема, система післядипломної педагогічної підготовки вчителів в Іспанії представлена перспективними регіональними центрами підготовки вчителів, одним із завдань яких є організація курсів в різних школах [13, с. 121]. У післядипломній педагогічній освіті Іспанії акцент робиться на автономії шкільних центрів, що визначають потребу у підвищенні кваліфікації та навчанні своїх співробітників, не заперечуючи при цьому зовнішню допомогу [14, с. 47–53]. *«Підвищення кваліфікації»* як стратегія для професійного розвитку учителів в ЄС розглядається як багатоаспектне явище, що має *«вузьке»* та *«широке»* трактування. Наявність двох тенденцій розвитку підвищення кваліфікації вчителів – загальноєвропейської та національної – призводить до наявності різних типологій даної галузі професійного розвитку та різних визначень дефініції... [4, с. 209–213]. Зокрема, процес розвитку підвищення кваліфікації в Іспанії розглядається як процес професіоналізації в галузі самоосвіти, по-перше, вчителя, і, по-друге, тих, хто забезпечує функції професійного підвищення кваліфікації – радників та інструкторів... [14, с. 47–53]. Підвищення кваліфікації вчителів в іспанському освітньому просторі забезпечують програми, спрямовані на поглиблення знань з методики навчання, вивчення та обговорення тенденцій розвитку у сфері освіти і науки, конкретних методик, а також усіх аспектів координації, керівництва, навчання, націлених на підвищення якості освіти та функціонування школи [15]. Форми підвищення кваліфікації іспанських вчителів включають в себе також курси, семінари, конференції, програми підвищення кваліфікації, візити-спостереження в інші школи, співпрацю між вчителями, індивідуальні або спільні дослідження, наставництво, спостереження або тренінг [13, с. 121]. В Італії підвищення кваліфікації вчителів відбувається в Регіональних інститутах наукових досліджень та навчання вчителів, включає у себе організацію ініціативними групами міжнародних конференцій у галузі освіти, професійної під-

готовки та навчання педагогічних працівників; програми вдосконалення в рамках ЄС; участь у реалізації міжнародних проектів у галузі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів [6; 16] тощо. *Підвищення кваліфікації*, згідно визначення К. Діамандиса, - це короткі пропедевтичні курси при прийомі на роботу в школу (εισαγωγική επιμόρφωση – підготовче підвищення кваліфікації, довготривалі семінари на базі школи (ενδοσχολική επιμόρφωση – внутрішньо-шкільне підвищення кваліфікації), короткочасні семінари педагогічних працівників у вільний від роботи час на місцевому рівні [12, с. 197]. Терміном “*перепідготовка*” (η μετεκπαίδευση) називається подальша додаткова спеціалізована освіта для вдосконалення теоретичної підготовки дипломованих спеціалістів, навичок використання нових технічних засобів навчання тощо [9, с. 7–8].

За твердженням С. Гончаренка та В. Кушніра, «*професійний розвиток*» - складно організоване явище. Будь-яке складне явище варто розглядати як у плані диференціації (дослідження окремих складових), так і у плані їхньої цілісності (встановлення зв'язків та взаємодій між складовими) [3, с. 48]. Професійний розвиток вчителів у різних країнах (у тому числі країнах Південної Європи) здійснюється диференційовано і у світі існує декілька його видів: початкова освіта для вчителів-початківців, зазвичай одразу на початку педагогічної діяльності в заочній або дистанційній формах; початкова освіта для досвідчених, але не кваліфікованих учителів (зазвичай з великим стажем роботи в школі); додаткова педагогічна освіта для дипломованих спеціалістів, котрі не мають педагогічного досвіду (у формі стажування в школі й додаткових курсів); подальша освіта для кваліфікованих педагогів, котрі мають відповідну педагогічну освіту й досвід роботи тощо [4, с. 209–213]. Водночас, *стажування* вчителів здійснюється упродовж певного часу, перш ніж вони самостійно зможуть здійснювати професійну діяльність. При цьому тривалість періоду стажування у країнах ЄС може бути різною : один рік – *Греція*, *Франція*, *Італія*, або два роки – *Люксембург*, *Німеччина*, *Данія* тощо. У будь-якому випадку стажер має чітко визначені завдання і наставника, який, будучи досвідченим викладачем із багаторічним досвідом, допомагає йому і відповідає за набуття професійної компетентності... Стажування закінчується, зазвичай у формі усного іспиту, есе або іспиту з теоретичної та практичної підготовки.

Таким чином, аналіз понятійно-термінологічного апарату нашого дослідження засвідчив про неоднозначність методологічних підходів вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо тлумачення базових понять та термінів проблеми розвитку неперервної педагогічної освіти у країнах Південної Європи. Тому перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні й уточненні понятійно-категоріального апарату проблеми розвитку освіти дорослих в досліджуваних країнах.

Список використаних джерел:

1. Базелюк Н. В. Науково-дослідницька робота майбутніх учителів у системі магістерських програм університетів Фінляндії : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Базелюк Наталія Валеріївна ; Національна академія педагогічних наук України; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – Київ, 2013. – 285 с.
2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование : опыт системного исследования : Монография / А. В. Глузман. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 312 с.
3. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчо-креативної / С. Гончаренко, В. Кушнір // Педагогічна освіта і освіта дорослих : європейський вимір : зб. наук. пр.; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К. : Хмельницький, 2008. – С. 40–65.
4. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом [Електронний ресурс] / Н. Н. Джемилева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 209–213.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
6. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу [Текст] : [монографія] / Т. Є. Кристопчук ; за ред. д-ра пед. наук, проф. чл.-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої ; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне : Волинські обереги, 2013. – 483 с.
7. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
8. Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО). Генеральная конференция, 36-сессия, Париж, 5 сентября 2011 г. (Оригинал : английский). – Париж, 2011. – 97 с.
9. Проценко О. Б. Сучасна система післядипломної освіти в Греції : загальна характеристика [Текст] : Монографія / За ред. С. О. Сисоєвої. – Маріуполь : Видавництво «Рената», 2009. – 152 с.
10. Соколова І. Поняттєво-термінологічний апарат педагогічного дослідження: джерельна база / Ірина Соколова // Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка). – 2016. – № 2 (53). – С. 14–20.
11. Федорчук В. Особливості навчання вчителів на курсах підвищення кваліфікації / Вікторія Федорчук // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – Київ, 2011. – Вип. 3. – Ч. 2. – С. 207–213.
12. Διαμαντής Κ. Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών / Κ. Διαμαντής // Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. – 1998. – т. 4. – Σ. 197–201.

13. Figel J. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie : zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych / J. Figel. – Warszawa : Wyd. Eurydice, 2007. – 323 s.
14. Montera L. Processes of Professionalisation and Deprofessionalisation of Teachers in Spain [Електронний ресурс] / Lourdes Montera & José M. Vez. – TNTEE Publications, 1998. – Vol. 1. – Nr. 2. – P. 47–53.
15. Teacher training – basic and specialist teacher training – Spain [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>.
16. Teacher Training Strategies and Approaches [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://europlan.pixel-online.org/files/MOB/ISSM/05%20%20Teacher%20Training.pdf>.

Transliteration of References:

1. Bazelyuk N. V. Naukovo-doslidny`cz`ka robota majbutnix uch`teliv u sy`stemi magisters`ky`x program universy`tetiv Finlyandiyi : dy`s... kand. ped. nauk : specz. 13.00.04 / Bazelyuk Nataliya Valeriyivna ; Nacional`na akademiya pedagogichny`x nauk Ukrayiny` ; Insty`tut pedagogichnoyi osvity` i osvity` dorosly`x. – Ky`yiv, 2013. – 285 s.
2. Gluzman A. V. Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie : opyt sistemnogo issledovaniya : Monografiya / A. V. Gluzman. – K. : Vidavnichiy tsentr «Prosvita», 1996. – 312 s.
3. Goncharenko S. Metodologichni osobly`vosti naukovy`x poglyadiv na pedagogichny`j proces vid reproduktv`noyi pedagogiky` do pedagogiky` tvorcho-kreatyv`noyi / S. Goncharenko, V. Kushnir // Pedagogichna osvita i osvita dorosly`x : yevropejs`ky`j vy`mir : zb. nauk. pr.; za red. I. A. Zyazyuna, N. G. Ny`chkalo. – K. ; Xmel`ny`cz`ky`j, 2008. – S. 40–65.
4. Dzhemileva N. N. Sravnitelnyiy analiz povysheniya kvalifikatsii uchiteley za rubezhom [Elektronniy resurs] / N. N. Dzhemileva // Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik. – 2011. – № 1. – Tom II (Psihologo-pedagogicheskie nauki). – C. 209–213.
5. Zyazyun I. A. Filosofiya pedagogichnoyi diyi : monografiya / I. A. Zyazyun. – Cherkasy` : Vy`d. vid. ChNU im. B. Xmel`ny`cz`kogo, 2008. – 608 s.
6. Kry`stopchuk T. Ye. Pedagogichna osvita v krayinax Yevropejs`kogo Soyuzu [Tekst] : [monografiya] / T. Ye. Kry`stopchuk ; za red. d-ra ped. nauk, prof. chl.-kor. NAPN Ukrayiny` S. O. Sy`soyevoyi ; Rivnen. derzh. humanit. un-t. – Rivne : Voly`ns`ki oberegy`, 2013. – 483 s.
7. Lugovy`j V. I. Pedagogichna osvita v Ukrayini : struktura, funkcionuvannya, tendenciya rozvy`tku / V. I. Lugovy`j ; za zag red. akad. O. G. Moroza. – K. : MAUP, 1994. – 196 s.

8. Peresmotr Mezhdunarodnoy standartnoy klassifikatsii obrazovaniya (MSKO). Generalnaya konferentsiya, 36-sessiya, Parizh, 5 sentyabrya 2011 g. (Original : angliyskiy). – Parizh, 2011. – 97 s.
9. Prochenko O. B. Suchasna sy'stema pislyady`plomnoyi osvity` v Greciyi : zagal`na kharktery`sty`ka [Tekst] : Monografiya / Za red. S. O. Sy`soyevoyi. – Mariupol` : Vy`davny`ctvo «Renata», 2009. – 152 s.
10. Sokolova I. Ponyattyeyo-terminologichny`j aparat pedagogichnogo doslidzhennya: dzherel`na baza / Iry`na Sokolova // Pedagogichny`j proces: teoriya i prakty`ka (Seriya: Pedagogika). – 2016. – № 2 (53). – S. 14–20.
11. Fedorchuk V. Osobly`vosti navchannya vchy`teliv na kursax pidvy`shhennya kvalifikatsiyi / Viktoriya Fedorchuk // Osvita dorosly`x : teoriya, dosvid, perspekty`vy` : zb. nauk. pracz`. – Ky`yiv, 2011. – Vy`p. 3. – Ch. 2. – S. 207–213.
12. Διαμαντής Κ. Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών / Κ. Διαμαντής // Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. – 1998. – τ. 4. – Σ. 197–201.
13. Figel J. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie : zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych / J. Figel. – Warszawa : Wyd. Eurydice, 2007. – 323 s.
14. Montera L. Processes of Professionalisation and Deprofessionalisation of Teachers in Spain [Електронний ресурс] / Lourdes Montera & José M. Vez. – TNTEE Publications, 1998. – Vol. 1. – Nr. 2. – P. 47–53.
15. Teacher training – basic and specialist teacher training – Spain [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.european-agency.org/country-Information/spain/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>.
16. Teacher Training Strategies and Approaches [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://europlan.pixel-online.org/files/MOB/ISSM/05%20%20Teacher%20Training.pdf>



Problems of development of independent pedagogical education in Southern Europe: analysis of connector-terminological research apparatus.

**POSTRYGACH Nadia, Candidate of Biological Sciences, Senior researcher,
Department of Foreign Systems of Pedagogical Education and Adult Education,
Institute pedagogical education and adult education of National Academy of
Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
E-mail: [HYPERLINK «mailto:pnadegeda@ukr.net»pnadegeda@ukr.net](mailto:HYPERLINK%20mailto:pnadegeda@ukr.net)**

СТАВИЦЬКА І.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування №2
Національного технічного
університету України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Стаття описує новітні підходи у навчанні іноземним мовам у країнах Європи. Автор аналізує нормативні документи та положення щодо освітньої політики. Виявлено такі тенденції: знання іноземних мов є одним з пріоритетів в освіті; сучасні технології розвиваються та набувають нового значення; політичні та демографічні зміни продовжують формувати державну політику стосовно іноземних студентів; навчання за кордоном позитивно впливає на кар'єрне зростання; географія міжнародних кампусів розширюється. З'ясовано, що новітні технології надають дослідникам нові інструменти для збору, аналізу та поширення даних. Необхідно вивчати міжнародний досвід у навчанні іноземним мовам, досліджувати сучасні тенденції, вивчати нормативні документи та новітні освітні положення. Дослідження сучасних тенденції сприятиме розбудові та удосконаленню української системи освіти відповідно до міжнародних норм та правил.

Ключові слова: іноземна мова, Erasmus, мобільність, інтернаціоналізація, технології, Європейський союз.

Статья описывает новейшие подходы в обучении иностранным языкам в странах Европы. Автор анализирует нормативные документы и положения по образовательной политики. Выявлены следующие тенденции: знание иностранных языков является одним из приоритетов в образовании; современные технологии развиваются и приобретают новое значение; политические и демографические изменения продолжают формировать государственную политику в отношении

иностранных студентов; обучение за рубежом положительно влияет на карьерный рост; география международных кампусов расширяется. Выяснено, что новейшие технологии предоставляют исследователям новые инструменты для сбора, анализа и распространения данных. Необходимо изучать международный опыт в обучении иностранным языкам, исследовать современные тенденции, изучать нормативные документы и новейшие образовательные положения. Исследования современных тенденции будет способствовать развитию и совершенствованию украинской системы образования в соответствии с международными нормами и правилами.

Ключевые слова: иностранный язык, Erasmus, мобильность, интернационализация, технологии, Европейский союз.

The article describes the latest approaches in teaching foreign languages in European countries. The author analyzes regulatory documents and regulations on educational policy. The following tendencies are revealed: knowledge of foreign languages as the priority in education; modern technologies are developing and gaining new value; political and demographic changes continue to formulate state policy towards foreign students; studying abroad positively influences career growth; the geography of international campuses is expanding. It has been found that the latest technologies provide researchers with new tools for data collection, analysis and dissemination. A lot of new programmes and documents are provided in Europe for the development of language learning. Learning a foreign language is a key aspect of training future professionals who can be competitive in achieving their professional goals. That is why the international experience of teaching foreign languages is very important. Blended learning provides more opportunities to combine classroom and extra curricular work. Information technology is becoming a key factor both in economic competitiveness and social development. Open online courses have become one of the most professional aspects of technology use in education in recent years. European countries are keen to increase their foreign language skills. There are currently 24 official languages in the European Union. In high school 59% of students study two or more foreign languages. International mobility programs make it possible to study a foreign language in practise. It is necessary to explore international experience in teaching foreign languages, to learn current trends,

to study normative documents and the latest educational innovations. The study of modern trends will contribute to the development and improvement of the Ukrainian education system in accordance with international norms and rules.

Key words: *foreign language, Erasmus, mobility, internationalization, technology, European Union.*

Постановка проблеми. Вивчення іноземної мови є ключовим аспектом у підготовці майбутніх фахівців, які зможуть бути конкурентоздатними у досягненні своїх професійних цілей. Саме тому досить важливим є зарубіжний досвід навчання іноземним мовам. Система освіти України стрімко розвивається, створюються нові положення, університети розвивають власну автономію. Відтак потрібно постійно відслідковувати останні тенденції розвитку міжнародних освітніх систем.

Інтернаціоналізація освітніх закладів закладах стрімко розвивається. Університети розробляють програми для іноземних вступників, формують штат викладачів, які зможуть викладати іноземною мовою, створюють міжнародні програми співробітництва з університетами інших країн, проводять численні дослідження щодо змін, нововведень та тенденцій у вищій освіті.

Дослідники вивчають міжнародний досвід з метою поширення інформації на теренах України. Серед вчених, що вивчають сучасні тенденції в освіті: В. Луговий, С. Калашнікова, Г. Козлакова, О. Коваленко, Г. Корсун та інші.

Метою статті є вивчення сучасних тенденцій у сфері мовної політики, проведення аналізу нормативних документів стосовно навчання іноземним мовам у Європейському Союзі.

Виклад основного матеріалу. Оксфордський університет підготував звіт, де відображено основні тенденції у вищій освіті до яких належать: зміна географії країн мобільності, увага до університетських досліджень, інтернаціоналізація освіти, розвиток сучасних технологій тощо [6].

Мобільність. Все більше студентів навчаються за кордоном. Майже 5 млн студентів навчалися в іншій країні у 2014 р., тоді як у 2000 році ця кількість була 2,1 млн студентів. Мобільність студентів позитивно впливає на вивчення ними іноземних мов. Студенти практикують мову з носіями, удосконалюють навички говоріння, вивчають мовні особливості та культурні традиції.

На сьогоднішній день Сполучені Штати Америки залишаються найпопулярнішою країною для іноземних студентів, далі в рейтингу – Великобританія, Німеччина, Франція та Австралія, причому половина всіх іноземних студентів навчаються у цих п'яти країнах. Канада та Австралія посилюють свою привабливість для студентів і сприяють мобільності в межах своїх країн, заохочуючи абітурієнтів вступати в інший регіон своєї країни.

Найбільш мобільними студентами залишаються студенти з Китаю, Індії та Південної Кореї. Кожен шостий іноземний студент прибуває з Китаю, загальна частка студентів з Азії – 53% всіх студентів, що навчаються за кордоном. Японія та Корея мають велику кількість міжнародних студентів із сусідніх країн: 81% іноземних студентів у Японії та 75% у Кореї – з інших країн Східної Азії.

Вступники з Індії є другими після Китаю за кількістю здобувачів ступеня доктор філософії в Великобританії, однак нещодавній звіт Британської Ради вказує на те, що демографічні зміни та збільшення попиту призведе до того, що відсоток іноземних студентів з Нігерії, ймовірно, досягне до 2024 року кількості вступників з Індії.

Зміни у візовому режимі Великобританії призвели до зменшення числа індійських студентів у Великобританії. Навпаки, кількість студентів з Китаю, які навчаються в університетах Великобританії, є зростаючою.

Політичні та демографічні зміни продовжують формувати державну політику стосовно іноземних студентів. Наприклад, в Азії, урядовці працюють над заохоченням студентів до навчання у своїх країнах, а не до вступу в західні університети, і з цією метою створено «Спільний простір вищої освіти» (Common Space of Higher Education), щоб заохочувати транскордонну мобільність студентів та академічну інтеграцію по всій Південно-Східній Азії.

Навчання за кордоном цінується роботодавцями. Навчання за кордоном, міжнародний досвід цінується роботодавцями у всьому світі. Студенти розширюють свій світогляд, вчаться спілкуванню у міжнародній спільноті, розвивають навички прийняття рішень. Доповідь Європейської комісії 2014 р. «Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions» засвідчила, що є кількісні докази, які ілюструють позитивний вплив мобільності на подальше працевлаштування, самостійність, кар'єрне зростання.

Географія міжнародних кампусів розширюється. Останні десятиріччя численні університети відкрили свої філіали за кордоном. Найбільш відомими є кампус Ноттінгем у Нінбо (Nottingham's campus in Ningbo), філіал університету Китаю та філія Нью-Йоркського університету в Абу-Дабі. Загалом майже 220 філіалів у всьому світі. Філіали створюються для іноземних студентів, які не мають можливості подорожувати до Європи чи США. Протягом останніх шести років значна кількість відомих американських, австралійських та британських міжнародних кампусів припинили свою діяльність. У більшості випадків закриття були пов'язані з економічними та політичними змінами або зі скороченням кількості вступників.

Міжнародна діяльність все більше спрямована на дослідження. Оскільки інститути розширюють свій досвід на міжнародному рівні, то це посилює

активність у галузі промислових досліджень та розробок. Прикладом такого партнерства є Zurich's Centre for Global Environmental Sustainability у Сінгапурі. Центр створено у співпраці з Сінгапурським національним дослідницьким фондом у 2010 р. для вивчення кліматичних змін. Є багато вдалих прикладів, коли країни проводять спільні наукові дослідження. Спільні дослідницькі проекти можуть бути спрямовані на вирішенні глобальних проблем, де вчені різних країн можуть запропонувати свої рішення, технології та досвід. Наприклад, спільною задачею може бути вирішення проблеми глобального потепління.

Інституційні та промислові партнерства за кордоном зростають та диверсифікуються. Міжнародне партнерство заохочується урядовими установами. Наприклад, програма «Горизонт 2020» у Європі є найбільшою багатонаціональною дослідницькою програмою у світі. У Франції створено новий університет «Париж-Саклей», метою якого є зосередження наукових досліджень.

Технології стають центральним елементом процесу навчання та викладання у вищій освіті. Інформаційні технології стають ключовим фактором як економічної конкурентоспроможності, так і соціального розвитку. Відкриті онлайн-курси стали одним із найбільш високопрофесійних аспектів використання технологій у навчанні за останні роки. Більш ніж 142 університети, пропонують безкоштовні курси для всіх учасників через Coursera і edX. Хоча є і певні недоліки у навчанні із використанням онлайн курсів. У 2013 році проведене дослідження засвідчило, що лише близько 5% студентів повністю завершили навчання за курсами в Coursera онлайн. Дослідження охопило сімнадцять курсів. Успішними були ті студенти, що мали достатній рівень знань у відповідній галузі.

Нові засоби навчання. Окрім звичних занять широко використовуються віртуальні навчальні середовища, «навчання навпаки» (flipped classrooms) та змішане навчання. Методика «навчання навпаки» пропонує поєднання аудиторного навчання з навчанням онлайн. Студенти переглядають записані викладачами лекції вдома, а в аудиторії обговорюють переглянутий матеріал. Розповсюджені такі віртуальні навчальні середовища як Blackboard та Moodle. Система Moodle є однією із найбільш розповсюджених у світі, так як дозволяє удосконалити самостійну роботу студентів. Викладач може викласти лекцію у системі, розробити численні вправи, створити форум для обговорення, створити письмове завдання, викласти відео, презентацію чи аудіо матеріал. Система Moodle автоматично оцінює відповіді студентів. Застосування нових методів та технологій засвідчує ефективність викладання.

Більші можливості у отриманні інформації. Новітні технології надають дослідникам нові інструменти для збору, аналізу та поширення даних. Бібліотеки змогли оцифрувати велику кількість рідкісних книг та рукописів.

Наприклад, Британська бібліотека оцифрувала багато своїх рукописних збірок. Європейська комісія фінансує новий Інтернет-портал Europeana, який надає доступ до значної кількості книг, картин, фільмів, музейних об'єктів та архівних записів, що надходять з бібліотек та архівів Європи. Доступ до порталу було відкрито у 2010 році, тоді він налічував понад 4,5 млн. об'єктів. Нині портал продовжує зростати та удосконалюватися. Відкритий доступ надає значні переваги вченим, які можуть швидко зайти інформацію про найновіші світові досягнення та розробки.

Важливість вивчення іноземних мов. Європейські країни прагнуть підвищити рівень володіння іноземною мовою. Нині на території Європейського союзу існує 24 офіційних мови. В середній школі 59 % школярів вивчають дві і більше іноземних мов. У Люксембурзі, Франції, Чехії, Румунії, Фінляндії та Словаччині у школах навчають двом іноземним мовам. В європейських країнах школярі вивчають англійську (96 %), французьку (23 %), іспанську (22 %), німецьку (19 %), італійську (3 %) та російську (2 %) мови [3].

Цікаво, що у Люксембурзі три офіційні мови: люксембурзька, німецька та французька. Учні вивчають їх вже у початковій школі, а англійську – лише у середній школі.

У країнах Східної та Північної Європи, що приєдналися до Європейського Союзу у 2004 або 2007 роках раніше основною іноземною мовою була російська. Нині у цих країнах помітно зросла частка учнів, які вивчають англійську мову – більше 50 % вивчали англійську у 2015 р. У Естонії, Литві, Чехії, Болгарії, Словаччині, Румунії та Латвії вона становила від 69% до 86% у 2015 році і більш ніж на 90% у Польщі та Хорватії [3].

У Швеції у 2003 році уряд дозволив муніципалітетам розпочати пілотні проекти, де англійська мова використовується як мова навчання в початковій та середній школі. Половина всіх предметів викладаються іноземною мовою. Результати експерименту у 2010 році засвідчили кращий рівень володіння іноземною мовою, також вищою була і задоволеність учнів від навчання. Починаючи з 2011 року, будь-яка школа може подати до Шкільної інспекції заявку на використання англійської мови як мови навчання. У Швеції запровадили систему додаткових балів за вивчення іноземної мови, що впливає на вступ до вищих навчальних закладів. Також заохочується вивчення другої іноземної мови.

Було проведено дослідження, яке засвідчило, що вищі показники мали ті учні, які почали вивчати іноземну мову у ранньому віці, мали більшу кількість годин (3 години на тиждень), вивчали інші іноземні. Також освітнє середовище у класі впливало і на мотивацію до вивчення іноземної мови поза її межами.

Розроблено багато програм для популяризації вивчення іноземних мов. Серед основних програм [4]:

- CMC – Language learning for university students
- EBAFLS – Tools for assessing foreign language skills
- EU&I (European Awareness and Intercomprehension)
- «L'Europe ensemble»
- «FEEL» (Funny, easy and effective learning about countries, cultures and languages)
- JOYFLL – Join your grandchildren in foreign language learning
- «Learning by moving» – Language learning on public transport
- Lingoland – The European platform for children on the Internet
- Lingu@net Europa — Help and advice for language learners

Створюються такі проекти як Erasmus + метою якого є підвищення рівня володіння іноземними мовами.

Рада Європи заснувала Європейський день мов, який святкують щорічно 26 вересня починаючи з 2001 року. Метою свята є просвітницька кампанія щодо важливості вивчення іноземних мов.

Інтернет-платформа eTwinning дозволяє викладачам іноземних мов співпрацювати, створювати спільні проекти тощо.

Висновки. Отже, на основі отриманої інформації можна зробити такі висновки:

- Необхідно поєднувати навчання із застосуванням новітніх технологій.
- Державні органи управління повинні сприяти застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій.
- Всі викладачі вищих навчальних закладів повинні володіти сучасними технологіями, проходити підвищення кваліфікації тощо.
- Вищі навчальні заклади повинні прагнути до відкритого доступу до освітніх ресурсів.
- Мобільність студентів та викладачів є невід'ємною частиною освітнього процесу.

Необхідно вивчати міжнародний досвід у навчанні іноземним мовам, досліджувати сучасні тенденції, вивчати нормативні документи та новітні освітні положення. Дослідження сучасних тенденцій сприятиме розбудові та удосконаленню української системи освіти відповідно до міжнародних норм та правил.

Список використаних джерел:

1. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі. – К. : Ленвіт, 2012. – 168 с.
2. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.]. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
3. Foreign language learning statistics [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign> _

language_learning_statistics.

4. Languages for Europe : 30 projects for promoting language learning. Люксембург : OOEPEC, 2007. – 72 с.
5. Languages in Education and Training: Final Country Comparative Analysis Лондон. ICF GHK. – 57 с.
6. Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education. Luxembourg: Publications O'ce of the European Union 2014 – 68 p.
7. Stavytska I. The formation of foreign language competence of engineering students by means of multimedia / I. Stavytska // Advanced Education. – 2017. – No 7. – P. 123-128. DOI: 10.20535/2410-8286.95301.

Transliteration of References:

1. Bahatomovna Yevropa: tendentsiyi u politytsi i praktytsi mul'tylinhvizmu v Yevropi. – K. : Lenvit, 2012. – 168 s.
2. Natsional'nyy osvitniy hlosariy: vyshcha osvita / [avt.-uklad. : I. I. Babyn, Ya. Ya. Bolyubash, A. A. Harmash y in.]. – K. : Pleyady, 2011. – 100 s.
3. Foreign language learning statistics [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics.
4. Languages for Europe : 30 projects for promoting language learning. Lyuksemburh : OOEPEC, 2007. – 72 с.
5. Languages in Education and Training: Final Country Comparative Analysis London. ICF GHK. – 57 с.
6. Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education. Luxembourg: Publications O'ce of the European Union 2014 – 68 p.
7. Stavytska I. The formation of foreign language competence of engineering students by means of multimedia / I. Stavytska // Advanced Education. – 2017. – No 7. – P. 123-128. DOI: 10.20535/2410-8286.95301



Pedagogical innovations in teaching foreign languages in the countries of Europe.

STAVYTSKA Iryna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Technical English № 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, Ukraine
E-mail: iryna_stavytska@ukr.net

УРСОЛ О.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра професійної педагогіки та
соціально-гуманітарних наук,
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного
університету,
м. Кропивницький, Україна

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються сутнісні характеристики гуманізації педагогічного процесу у вищій школі, актуальні проблеми реалізації принципів гуманізації у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, які сприяють формуванню фахівців нового типу. Обґрунтовано зміст поняття «гуманізація» освіти, доцільність переходу від інформаційно-пізнавальної до соціально-культурної освітньої системи, необхідність використання таких принципів у педагогічному процесі. Досліджено поняття та структурні елементи гуманізації освітнього процесу, як засобу, який сприятиме самоактуалізації особистості та визначено шляхи впровадження принципів гуманізації у навчально-виховний процес, що сприятиме формуванню фахівців нового типу, які мають широку технічну та гуманітарну підготовку.

Ключові слова: гуманізація, принципи гуманізації, персоніфікація, діалогізація, індивідуалізація, самоактуалізація.

В статье рассматриваются сущностные характеристики гуманизации педагогического процесса в высшей школе, актуальные проблемы реализации принципов гуманизации в учебно-воспитательном процессе вуза, способствующих формированию специалистов нового типа. Обосновано содержание понятия «гуманизация» образования, целесообразность перехода от информационно-познавательной к социально-культурной образовательной системы, необходимость использования таких принципов в педагогическом процессе. Исследовано понятие и структурные

элементы гуманизации образовательного процесса, как средств которые способствуют самоактуализации личности, определены пути внедрения принципов гуманизации в учебно-воспитательный процесс, способствующие формированию специалистов нового типа, которые имеют широкую техническую и гуманитарную подготовку.

Ключевые слова: гуманизация, принципы гуманизации, персонификация, диалогизация, индивидуализация, самоактуализация.

The article considers essential characteristics of pedagogical process humanization at high school, actual problems of humanization principals' realization during a teaching and educational process of a higher educational establishment, which contribute to the new type of specialists' development. The notion "humanization" of education, transfer from the information-cognitive to social-cultural educational system reasonability, and necessity of such principals appliance in pedagogical process have been proved. The notion and structural elements of pedagogical process humanization, as the means that will contribute to a personality's self-actualization, have been researched. The ways of humanization principals implementation into teaching and educational process, which will encourage new type of specialists' development with the enhanced feeling of social responsibility for the own professional activity have been determined. Humanization involves acceptance of a person's, as a personality, self-worthiness; guarantee of his/her rights, will, opportunities for self-realization. A higher educational establishment has to not just provide students with this or that amount of knowledge and skills, but also develop such a person that is able to think creatively, make decisions, establish own life position, own view of life, attitude to himself/herself and others, ability to adjust to life conditions. This, respectively, requires changing the strategy of the pedagogical process management, in accordance with which the accents are transferred to a personality as a subject of educational activity.

Key words: humanization, principal of humanization, personification, dialogue, individualization, self-actualization.

Постановка проблеми. Процеси державотворення, що відбуваються в Україні сьогодні, спричинили істотні перетворення в системі освіти. Вищий навчальний заклад повинен не просто дати студентам той чи інший обсяг знань і умінь, а й сформувати таку людину, яка здатна творчо мислити, приймати рішення, виробити свою життєву позицію, свій світогляд, ставлення до себе та інших, вміння адаптуватися до умов життя. Це відповідно вимагає зміни стратегії управління процесом навчання, за якою акценти переносяться на особистість як суб'єкт навчальної діяльності. Тому постала проблема перебудови і підвищення ефективності педагогічного процесу. У зв'язку з цим освіта одержує нові філософські й методологічні передумови: демократизацію, індивідуалізацію, свободу творчості, що включаються безпосередньо до поняття гуманізації як способу, засобу формування цінностей. За умови гуманізації освіти, іншими словами, при побудові освітніх систем, спрямованих на забезпечення прав особистості, на розвиток, самовизначення й визнання її самоцінності, змінюється ціннісна парадигма, у якій домінуючими стають морально-етичні цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливий внесок у розробку проблеми засобів гуманізації освітнього процесу, формування гуманістичних цінностей особистості студентської молоді зробили: Ш. Амонашвілі, А. Бакалець, С. Бондаревська, С. Гончаренко, О. Гриньов, М. Добрускін, А. Донцов, І. Зязюн, Б. Кваша, Ю. Мальований, Є. Петров, І. Соколова, В. Сухіна, О. Сухомлинська, та ін.

Мета статті – дослідити сутнісні характеристики гуманізації педагогічного процесу у вищій школі, визначення шляхів впровадження принципів гуманізації у навчально-виховний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гуманістична тенденція розвитку суспільства ставить особливі вимоги до вищої освіти і зумовлює її мету на сучасному етапі. Педагогам слід націлити свої зусилля на розвиток творчих здібностей кожного студента, створення умов для становлення їх сутнісних, природних сил. Сучасний підхід до виховання і освіти вимагає відмовитися від технократичного погляду на студента, як програмованого компонента системи освіти, як об'єкта самих різних маніпуляцій. Зміст освіти має бути націлений переважно не на запам'ятовування, відтворення знань і використання їх в діяльності за зразком. Важливо, щоб він враховував механізми саморозвитку особистості, спираючись на її пізнавальну активність, сприяв формуванню і розвитку творчих здібностей особистості студента. У центрі уваги викладачів має знаходитися не стільки зміст освіти, скільки студент як суб'єкт навчання, який опановує необхідні вміннями та навички діяльності в проблемних ситуаціях.

Роль вузу у становленні творчої особистості важко переоцінити. Його

завдання полягає у формуванні нестандартної особистості, здатної співчувати іншій людині, іншій нації, самій природі і суспільству; в розвитку внутрішнього почуття взаємозв'язку людини і суспільства, особистої відповідальності за благополуччя людського суспільства.

Вирішення цього завдання потребує гуманізації всього вузівського життя, реалізації гуманістичного підходу в навчанні, освіті та вихованні.

У загальному сенсі гуманізм (від лат. *Humanus* – людський, людяний) визначається як система поглядів, що історично змінюється, визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, рівність, розвиток і прояв своїх здібностей, вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності бажаною нормою відносин між людьми. У найзагальнішому вигляді зміст слова «гуманізм» означає орієнтацію на саму людину, її потреби. У ньому втілюється прагнення особистості, колективу, соціуму на щастя, досконалість. Гуманізм – вид ідеології, світоглядна концепція, одна з форм загальної свідомості [1].

Гуманізм розглядається як філософська доктрина, сутністю якої є визнання цінності людини як особистості, її права на свободу, щастя, розвиток творчих сил і здібностей, неприйняття насильства і приниження людини, готовності та здатності співпереживання іншій людині, іншому народу, природі, суспільству. Ця ідеологія виникла, перш за все, як протест проти таких умов існування і розуміння людини, коли остання виступає не як мета суспільного розвитку, а як засіб.

Гуманізм як теоретична концепція визнає право людини на свободу, щастя, безперешкодний розвиток і прояв своїх здібностей, творчого потенціалу. Ці риси виступають в концепції гуманізму в якості основних критеріїв оцінки діяльності всіх соціальних інститутів суспільства, цільових установок і спрямованості його розвитку. Гуманізм у відносинах між членами суспільства визнає в якості норми принципи рівних можливостей, соціальної справедливості, прояви високої культури спілкування, людяності [2].

Отже, гуманність – це одна з найважливіших характеристик особистості, що представляє собою сукупність морально-психологічних її властивостей, що виражають усвідомлене ставлення до людини як до найвищої цінності. Вона є морально психологічною характеристикою розвитку особистості.

Поняття «гуманізація» є похідним від понять «гуманізм» і «гуманність». Воно відображає конструктивний аспект проблеми, вирішення якої забезпечує діяльність по досягненню більш високої, гуманістично-орієнтованої системи цінностей. Гуманізація відображає соціально-ціннісні та морально-психологічні основи суспільного розвитку. У зв'язку з цим Е. Н. Шиянов підкреслює, що саме гуманізація характеризує ціннісні аспекти освіти та виховання [3].

Гуманізація виховання і освіти виступає морально-психологічною осно-

вою педагогічного процесу. Це – соціально-педагогічна характеристика процесу виховання та навчання. Гуманізація являє собою процес спрямований на розвиток особистості як активного суб'єкта творчої навчальної діяльності, пізнання і спілкування. Гуманізація за своїми цілями виступає умовою гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, реалізації творчих можливостей та прагнень особистості, встановлення гармонійної взаємодії зі світом: природою, суспільством та іншими людьми, встановлення між об'єктом і суб'єктом суб'єкт-суб'єктних відносин, людської взаємодії і взаєморозуміння. Гуманізація освітнього процесу – це увагу викладача до студента як до людини, як до найвищої цінності, подолання відчуження освіти від людської особистості, її потреб і інтересів, завдань її розвитку.

Можна сказати, що гуманізація – ключовий елемент нового педагогічного мислення, який змінив погляд на характер і суть педагогічного процесу, в якому і педагоги, і студенти виступають як суб'єкти розвитку творчої індивідуальності. Основним змістом педагогічного процесу в цьому випадку стає розвиток особистості, якості і міра якої є показниками ефективної роботи навчальних закладів, всієї системи освіти [3].

Е. В. Петушкова підкреслює, що гуманізація педагогічного процесу «про-являється у виділенні наступних пріоритетів педагогічної діяльності:

- підготовка до життя, формування розуміння необхідності співпраці між усіма націями і народами, беззастережне неприйняття війни як способу вирішення спірних питань в будь-якій області – державній, релігійній, етнічній;
- повага до навколишньої природи і соціального середовища, до різноманітності культур, а також почуття власної гідності і особистої гідності;
- масштабне мислення, вміння вибирати такий варіант дій, який відповідає головним людським цінностям [4].

У процесі виховання і навчання важливо звертати особливу увагу на створення умов, що забезпечують толерантні відносини між учасниками педагогічного процесу, між викладачами і студентами, між самими студентами і т. п. У гуманістичній педагогіці в центрі навчально-виховного процесу повинен знаходитися студент, в системі «викладач-студент» важливо встановити довірчі відносини. На зміну авторитарної педагогіки, кредо якої полягає в тому, що педагог вчить, а студенти вчать, приходить новий підхід, суть якого виражається в тому, що обидва учасники педагогічного процесу вчать-ся. Відбуваються нові взаємини в системі «викладач-студент» – обидва учасники педагогічного процесу знаходяться в пошуку: викладач – як зацікавити студентів, знайти оптимальні варіанти викладання навчального матеріалу, розвинути природні здібності і таланти студентів, підтримати їх тягу до пізнання, не дати згаснути допитливості та зацікавленості до того чи іншого

навчального предмету, до навчання взагалі, а студентів – прагненні оволодіти знаннями, вміннями і навичками, розвинути свої творчі сили та здібності. Теза ж авторитарної педагогіки, що педагог знає все, а студент не знає нічого, в гуманістичній педагогіці замінюється тим, що в процесі навчання йде взаємобмін інформацією.

Гуманістична спрямованість процесу навчання і виховання пов'язана з прагненням викладача до розвитку студентів, наданням їм можливості навчатися і розвиватися відповідно до своїх інтересів, потреб та здібностей. У сучасному вузі особлива увага звертається на розвиток студентів: впроваджуються розвиваючі технології навчання, нові курси, які задовольняють професійні запити студентів і сприяють розвитку їх творчих сил і здібностей. У навчально-виховному процесі важливо забезпечити реалізацію потреб студентів в самовираженні, їх право на свободу думки і вибору, емоційний контакт, спілкування.

Гуманістична спрямованість виховання та освіти змінює традиційне уявлення про мету навчального процесу, основним компонентом якого є орієнтація на придбання систематизованих знань, умінь і навичок, важливо орієнтуватися на особистість студента, його культурологічну освіту, розвиток фізичних даних і естетичних смаків. Це означає, що в основі виховання і освіти повинен бути особистісно-орієнтований підхід, метою якого є не формування і навіть не виховання, а знаходження, підтримка, розвиток людини в людині.

Е. Н. Шиянов і І. Б. Котова виділяють наступні культурологічні функції освіти: розвиток духовних сил, здібностей і умінь, які дозволять долати життєві перешкоди; формування характеру і моральної відповідальності в ситуаціях адаптованих до соціальної сфери; забезпечення можливостей для особистого і професійного зростання і здійснення самореалізації; оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистої автономії; створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності людини і розкриття її духовного потенціалу [5].

Реалізація означених культурно-гуманістичних функцій у вузі повинна забезпечувати загальну спрямованість навчально-виховного процесу на гармонійний розвиток особистості. Освітній процес, побудований на гуманістичних засадах, сприяє формуванню у студентів тенденції до альтруїзму, самовідданості, емпатії. Це є найважливіші елементи гуманності.

Не можна не зупинитися на розгляді різних підходів при з'ясуванні сутності гуманізації педагогічного процесу у вищій школі.

Важливо акцентувати увагу на важливому показнику гуманізації освіти і виховання – культурі довіри і свободи людських відносин. Свобода особистості визначається здатністю до самоврядування, самодисципліни та толерант-

ності. Без сформованості певних морально-культурних засад свобода обертається свавіллям. Тому гуманізацію виховання і освіти ми розглядаємо як процес співпраці всіх сфер духовної культури, засвоєння підростаючим поколінням системи гуманістичних цінностей, розвиток духовних, моральних та інтелектуальних сторін особистості кожного вихованця.

Гуманізація навчально-виховного процесу передбачає створення особливого культурного середовища, що дозволить формувати культуру особистості студентів.

Сутність гуманізації виховання полягає у тому, що він сприяє усвідомленню та диференціації пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтацій студентів: вирівнює можливості особистості; сприяє вибору індивідуальної освітньої «траєкторії» студента; забезпечує «ситуацію успіху», сприяє самореалізації особистості.

Головний обов'язок сучасної вищої школи забезпечення морального захисту студентів, відсутність якого дозволяє несприятливому оточенню повністю, поглинати людську особистість. Дегуманізація людських відносин сьогодні, на жаль, стає нормою. У багатьох студентів, особливо складається установка, що в житті все визначають речі, гроші, влада. Тому більшість з них впевнені в тому, що гуманізм – це прояв слабкості. Обов'язок вищого навчального закладу створити такі умови, таку духовно-моральну атмосферу, яка дозволить визначити загальнолюдські цінності як пріоритет.

Сутність гуманізації педагогічного процесу тісно пов'язана з процесами оновлення, відродження суспільного життя, саме, національна культура може служити основою гуманізації виховання та освіти. Національний компонент в освітній системі сприятиме гуманізації навчально-виховного процесу, якщо при цьому вирішуються такі педагогічні завдання: освіта на моральній основі (розвиток здібностей, почуттів, духовності); виховання особистості, зі світоглядом, сформованим на базі загальнолюдського досвіду та загальнолюдських цінностей; розвиток творчо мислячої і творчо діючої особистості.

Інноваційна концепція розвитку вищого навчального закладу, базуючись на активізації особистісного, творчого потенціалу, несе в собі значення навантаження гуманізації освіти, оскільки метою й засобом досягнення всіх інноваційних перетворень у вищому навчальному закладі є найбільш повне розкриття творчих можливостей людини. По-справжньому повноцінно гуманізація освіти буде виявлятися лише в тому випадку, якщо поряд із наявністю відповідного світогляду й стилю спілкування зі студентами педагог буде мати конкретні прийоми навчання, що розкривають щиру турботу викладача про успіхи студентів у навчанні. Якщо виходити з аналізу принципів навчання, то стає очевидним, що деякі з них безпосередньо переслідують цілі гуманістичного характеру. До таких принципів можна віднести такі: принцип індивіду-

ального підходу в навчанні, принцип доступності, принцип позитивного емоційного фону навчання.

Складні процеси, що відбуваються сьогодні у суспільному житті, актуалізують необхідність навчити молодь орієнтуватися в таких проблемах, як місце і роль нації в життєдіяльності суспільства: соціально-класове і національне, загальнолюдське в житті людей; соціальне і етнічне в національній свідомості; національна свідомість і національний характер; ідеальне та ірраціональне в національному; мінливі і стійкі елементи національного життя, як процеси накопичення, зберігання і передачі інформації, досвіду поколінь і властивих нації стереотипів; національна свідомість, патріотизм, націоналізм. Засвоєння цих знань буде сприяти подоланню реставраційних процесів сучасного життя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, гуманізація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах сприятиме формуванню фахівців нового типу, які мають широку технічну та гуманітарну підготовку, розвинуте почуття громадянської відповідальності за результати власної професійної діяльності та буде спрямована на розвиток індивідуальності, унікальності особистості. У подальшому доцільно проаналізувати інноваційні педагогічні технології підготовки студентів технічного профілю на основі концепції особистісно-орієнтованого навчання.

Список використаних джерел:

1. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Ильичев Л. Ф., Федосеев П. Н., Ковалев С. М., Панов В. Г. Москва: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
2. Вершинина Е. А. Гуманизация образования и инновационная концепция развития высшей школы. / Гуманізація і гуманітаризація – пріоритетний напрямок державної політики в галузі вищої освіти. Дніпропетровськ: Дніпропетровський державний інститут. Гуманітарний центр, 1992. С. 27.
3. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. Москва; Ставрополь: СГПИ, 1991. 206 с.
4. Петушкова Е. В. Целевая направленность и ценностные ориентиры гуманистического воспитания. Проблемы воспитания. Минск. 1997. Вып. 6. С. 10-18.
5. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студентов пед. вузов. Москва: Издат. Центр «Академия», 1999. 288 с.

Transliteration of References:

1. Filosofskij `entsiklopedicheskij slovar` Encyclopedic dictionary of Philosophy. (gl. redaktsija: Il'ichev L. F., Fedoseev P. N., Kovalev S. M., Panov V. G.). Moskva: Sov. `Entsiklopedija, 1983. 840 p.
2. Vershinina, E. A. (1992). Gumanizatsija obrazovanija i innovatsionnaja kontseptsija razvitija vysshej shkoly Humanization of education and innovation concept of higher school development. Gumanizatsija i gumanitarizatsija – prioritetnij naprjamok derzhavnoї politiki v galuzi vischoї osviti. Dnipropetrovs'k: Dnipropetrovs'kij derzhavnij institut. Gumanitarnij tsentr, P. 27.
3. Shijanov, E. N. (1991). Gumanizatsija pedagogicheskogo obrazovanija: sostojanie i perspektivy. Pedagogical education humanization: state and perspectives. Moskva; Stavropol': SGPI, 206 p.
4. Petushkova, E. V. (1997). Tselevaja napravlennost' i tsennostnye orientiry gumanisticheskogo vospitanija. Problemy vospitanija. Humanistic education goals and values Minsk. (Vyp. 6), pp. 10-18.
5. Shijanov, E. N., & Kotova, I. B. (1999). Razvitie lichnosti v obuchenii: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov. Personality's development in education Moskva: Izdat. Tsentr «Akademija», 288 p.



Essential characteristics of pedagogical process humanization in a higher educational establishment.

URSOL Oksana, Ph.D in Pedagogical, Dotsent of Professional Education and Social-Humanitarian Sciences Department, Kirovohrad Flight Academy of Aviation National University, Kropyvnytskyi, Ukraine
E-mail: ursol7@ukr.net

**Психолого-педагогічні та
організаційні умови запровадження
європейських стандартів вищої
освіти в Україні**

БАЙРАМОВА О.В.,

кандидат філософських наук,
доцент кафедри природничо-
математичних та інженерно-технічних
дисциплін Дунайського факультету
морського і річкового транспорту
Державного університету
інфраструктури та технологій,
м. Ізмаїл, Україна

ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК СКЛADOVOЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ЧЛЕНІВ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ЕКІПАЖУ СУДЕН

Необхідність формування толерантності як світоглядної установки обумовлена потребами сучасного мультикультурного суспільства, члени якого могли б свідомо конструювати професійний та культурний простір, спілкуватись і співпрацювати один із одним. Статтю присвячено дослідженню толерантності як необхідної світоглядно-психологічної характеристики, яка сприяє не тільки інтелектуальному та духовному самовдосконаленню, але в першу чергу, професійній адаптації та безпеці членів мультинаціонального екіпажу суден. На підставі аналізу відомостей фахово-орієнтованих джерел та матеріалів власних досліджень проаналізовано особливості професійної адаптації та культури працівників морської галузі у складі мультинаціонального екіпажу судна. Окреслені особливості підсилюють чинники, потенційно здатні спровокувати міжособистісні та міжгрупові етно-конфесійні конфлікти, попередженню яких сприяє толерантність як провідна характеристика особистості моряка. Проаналізовані основні соціально-психологічні складові, рівні та причини порушення професійної адаптації. Підкреслюється необхідність пошуку нових освітніх технологій у процесі загальної та спеціальної підготовки фахівця морської галузі.

Ключові слова: толерантність, мультикультурний екіпаж, професійна адаптація, морська освіта, ризики та безпека моряків, психо-емоційна напруженість.

Необходимость формирования толерантности как мировоззренческой установки обусловлена потребностями современного мультикультурного общества, члены которого могли бы сознательно конструировать профессиональное и культурное пространство, общаться и сотрудничать друг с другом. Статья посвящена исследованию толерантности как необходимой мировоззренческо-психологической характеристики, которая способствует не только интеллектуальному и духовному самосовершенствованию, а в первую очередь, профессиональной адаптации и безопасности членов мультикультурного экипажа судна. На основании анализа специально-ориентированных источников и материалов собственных исследований проанализированы особенности профессиональной адаптации работников морской отрасли в составе мультикультурного экипажа судна. Рассмотренные особенности усиливают вероятность провоцирования межличностных и межгрупповых этно-конфессиональных конфликтов, предупреждению которых способствует толерантность как ведущая характеристика личности моряка. Проанализированы основные социально-психологические составляющие, уровни и причины нарушения социальной адаптации. Подчеркивается необходимость поиска новых образовательных технологий в процессе общей и специальной подготовки специалиста морской отрасли.

Ключевые слова: толерантность, мультикультурный экипаж, профессиональная адаптация, морское образование, риски и безопасность моряков, психо-эмоциональная напряженность.

The demand for shaping tolerance as a worldview attitude is a requirement of the present-day multicultural society whose members would be able to deliberately construct a professional and cultural space, communicate and cooperate with each other. The article is devoted to the study of tolerance as a necessary philosophical and psychological characteristics that promotes not only intellectual and spiritual self-improvement, but above all, professional adaptation and safety of members of multinational crews of vessels. Based on the analysis of professionally oriented sources and materials of own research, the peculiarities of professional adaptation and culture of the marine industry workers within multinational crews of vessels have been discussed. The outlined peculiarities are considered together with the factors, potentially capable of provoking interper-

sonal and intergroup ethnic and denominational conflicts, the prevention of which is promoted by tolerance as the leading feature of a seaman's personality. The article focuses on the main socio-psychological components, levels and causes of violation of professional adaptation. The author emphasizes the need to find new educational technologies in the process of general and special training of a marine specialist.

Key words: *tolerance, multicultural crew, professional adaptation, marine education, risks and safety of seamen, psycho-emotional tension*

Постановка проблеми

Сучасний світ визначає себе як вільне, демократичне, толерантне, мультикультурне суспільство, засноване на багатоманітті культур, релігій, політичних поглядів. Необхідність формування толерантності як світоглядної духовної установки обумовлена потребами сьогодення, насамперед, потребами узгодженого організованого способу життя, де народи, етноси, нації, носії різних цінностей, конфесійної належності, політичних переконань могли б свідомо формувати культурний простір, спілкуватись і співпрацювати одне з одним. Саме тому, формування толерантної особистості є завданням актуальним, невідкладним і практично значущим.

Людина ХХІ століття має керуватися світоглядним принципом «Доповнення замість протиставлення». Тому основну роль у формуванні толерантних відношень між людьми, що належать до різних етносів, культур, релігій завжди відводили саме освіті, як пріоритетній складовій процесу соціалізації. Сучасна людина має бути адаптована до багатоманітних соціальних зв'язків, форм людського буття, мати навички регулювання різних соціальних, міжнаціональних конфліктів. Наявність означених компетенцій сучасної людини пов'язана з загостренням етнічних та релігійних конфліктів у світі, учасниками яких сьогодні є не тільки люди, релігійні об'єднання, але й держави. З позицій політичної реакції суспільства, абсолютна толерантність, як засвідчує сучасна історія, згубна для держави. У західноєвропейських державах політика інтенсивного впровадження толерантних ідей призвела до зростання невдоволення населення, вимогам перейти до жорстких заходів протидії іншим культурним цінностям, традиціям та ін.

Тому якщо з позиції політики, толерантність – неоднозначне явище, то для взаємодії у малих соціальних групах, у колективах, толерантність – життєвий принцип кожної людини. Реалізація деяких видів професійної діяльності, з урахуванням її особливостей, передбачає обов'язкову наявність такої

особистісної характеристики як толерантність. До такого сегменту професій відноситься діяльність працівника морського флоту.

Особливості сучасного мультикультуралізму та глобалізму призводять до максимальної концентрації ризиків у професійній діяльності моряків. Пошук шляхів формування та вирішення проблем, зумовлених соціально-культурними процесами сьогодення робить проблему осмислення феномену толерантності у різних площинах особливо актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема толерантності відноситься традиційно до філософсько-педагогічних та психологічних. З різною мірою охоплення та глибини її торкались як античні філософи, так і сучасні філософи і педагоги. Філософське осмислення проблем толерантності та соціальної адаптації розглядалось в працях В.М.Золотухіна, В.А.Лекторського та інших дослідників. Ряд аспектів досліджуваної проблеми розглядалися Г.С. Сковородою, М.І. Пироговим, К.Д. Ушинським, І.В. Барвінським, І.Г. Верхритським, Д.С. Лепким, Ю.А. Яворським та ін. У роботах таких сучасних науковців, як В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Кондрашова Л.І., В. Кремень, В.О. Огнев'юк підкреслюється складність виховання толерантності та різноманітність засобів, що могли б бути залученими для її розв'язання.

З точки зору підвищення стійкості до неблагополучних факторів толерантність аналізувалась такими дослідниками як Л.І.Єрмолаєва, Г.Б.Заремба. Значення толерантності при формуванні індивідуального стилю поведінки суб'єкта професійної діяльності розглядала І.М.Митина; етнопсихологічні питання досліджувались А.Г.Асмоловим, В.С.Мухіною. Суспільно-політичні та психолого-педагогічні аспекти толерантності досліджували Г.У. Солдатова [1], М.Б. Хомяков [2], Е. Фромм, Р. Хірау. [3]. Незважаючи на достатню кількість наукових робіт з проблем толерантності, наукова та педагогічна спільнота відчуває гостру необхідність в сучасному осмисленні значення толерантності як важливої складової професійної культури моряка, яке, на жаль, без перебільшення можливо назвати недостатньо ефективним.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розглядаючи проблему дослідження толерантності у процесі професійного становлення особистості, слід зазначити, що необхідність формування саме толерантності в системі освітнього процесу, обумовлена потенційними ризиками, загрозами, особливостями деяких видів професійної діяльності. Загроза визначається ступенем ризику, під яким розуміється потенційна можливість прояву деяких загроз як об'єктивного соціального, природного характеру, так і суб'єктивного характеру. Зменшення ризиків і є забезпечення безпеки людини та соціальної групи.

Специфіці професійної підготовки та професійної діяльності моряків у сучасних умовах стосовно тематики нашого дослідження присвячена низка

наукових праць вітчизняних та зарубіжних вчених. Питання формування професійної компетентності, культури майбутніх моряків висвітлювались І.В. Соколом [4]. Дослідниця Жиртуева Н. С. розглядала етико-релігійну толерантність у контексті забезпечення життєдіяльності судна [5]. Але рівень досліджень феномену толерантності, впливу рівня її сформованості на якість міжособистісної взаємодії серед членів мультинаціонального екіпажу судна досить не достатній.

Проблема дослідження важливості толерантності для фахівців морської галузі фактично залишається відкритою. Специфіка роботи на судах у морі потребує навчання моряків компетентно здійснювати професійну діяльність з урахуванням принципів толерантної взаємодії та полікультурної комунікації.

Саме дослідження феномену толерантності як складової професійної адаптації фахівців морського флоту, є необхідністю сучасної морської освіти всіх рівнів, яка повинна працювати на передбачення можливих ризиків, які супроводжують професійну діяльність моряка, особливо в умовах мультинаціонального екіпажу судна. Збільшення проблем міжособистісної взаємодії в мультинаціональному екіпажі судна та недостатня кількість результатів наукових досліджень в цій площині, невизначеність шляхів подолання конфліктної, інтолерантної поведінки актуалізують тему нашого дослідження.

Мета статті. У статті розглянуто феномен толерантності як світоглядної духовної установки сучасного фахівця морського флоту, що обумовлено потребами сьогодення, насамперед, потребами узгодженого організованого способу взаємодії серед членів мультинаціонального екіпажу судна, де представники різних держав, етносів, націй, носії різних цінностей, конфесійних належностей, політичних переконань могли б свідомо організовувати як професійну діяльність, так і культурний простір, спілкуватись і співпрацювати одне з одним. Тому метою нашої статті є дослідження толерантності як складової професійної культури та соціально-професійної адаптації членів мультинаціонального екіпажу суден. Специфіка дослідження визначила необхідність використання теоретичних конкретних методів дослідження: аналізу та синтезу, абстрагування, порівняння та зіставлення, а також інтерпретації, узагальнення та концептуалізації. В основу дослідження покладені принципи об'єктивності та цілісності, історизму та розвитку, системності та інші. Треба відзначити, що вибір методів пов'язан з його безумовним міжпредметним характером, так як для досягнення поставленої мети та реалізації конкретних завдань були використані результати наукового пошуку, отримані у філософії освіти, в педагогіці, психології, соціальній філософії, аксіології, антропології, культурології. Таким чином, такий інтегративний підхід сприяє виявленню особливостей толерантності та інтолерантності в соціально-комунікативному просторі членів мультинаціонального екіпажу, з урахуванням етнічної, куль-

турної та конфесійної ідентичності, як важливих складових міжособистісної взаємодії та загальної безпеки професійної діяльності моряка.

Виклад основного матеріалу.

Стрімкі зміни в сучасному світі, породжені процесами глобалізації, набули таких характеристик як мобільність, інтеграція, взаємозалежність, трансформація соціальних структур та ціннісних орієнтирів. Проблема актуалізується в ситуації, коли у світі за останні роки істотно зменшилась кількість людей, які толерантно ставляться один до одного. Особливу тривогу викликає розростання ксенофобічних установок: чисельність групи ксенофобів за десять років зросла більш ніж у чотири рази (з 6,3% до 27%). Кожний рік некомерційний центр досліджень «Інститут економіки та миру» проводить аналіз тенденцій толерантності та пацифізму відомий як Глобальний індекс миру (Global Peace Index), вивчаючи показники 163 держав. Індeksi 2017 року виявили суттєве зниження рівня миролюбності більшості населення світу (99,7% від усього населення) [6].

Дослідники феномену толерантностікладають різний зміст у розуміння цієї дефініції. Так, точка зору експертів ЮНЕСКО, зафіксована у «Декларації принципів толерантності», свідчить про те, що толерантність – це обов'язок сприяти ствердженню прав людини, плюралізму (у тому числі культурного плюралізму), демократії та правопорядку. Інакше кажучи, толерантність забезпечує відмову від догматизму і абсолютизму, ствердження норм, закріплених у міжнародно-правових актах в галузі прав людини [7, с. 177]. Толерантність можливо розглядати як таке відношення до оточуючих, самого себе, коли присутня терпима поведінка по відношенню до всього незрозумілого, неприємного, несхожого, а також внутрішня впевненість в необхідності такої поведінки.

Толерантність моряка – це ознака його розуму, культури, професіоналізму. Ця характеристика особливо важлива серед членів мультинаціонального екіпажу судна. У різномірних етнічних екіпажах збільшуються ризики здійснення професійної діяльності, що визначається відмінностями у поведінкових зразках, освітньому рівні, особливостях культури членів екіпажу. Це впливає на характер праці, особливості комунікації і, як наслідок, на безпеку судноплавства, яка не можлива без злагодженості команди, єдності екіпажу, можливості кожного конкретного моряка сприймати себе як частину єдиного організму в процесі професійної адаптації.

Питання адаптації людини в професійних умовах дуже важливе. Успішна діяльність людини без розуміння складових процесу професійної адаптації неможлива, особливо серед працівників морського флоту, від адаптації яких у замкнутому просторі судна залежить навіть безпека мореплавства. Умови праці та відпочинку моряка потребують комплексної, багаторівневої адаптації.

Враховуючи сучасний характер праці на морському флоті, можна стверджувати, що професійна адаптація – це перманентний стан моряків. Зміна судоплавної лінії, часових поясів, погодних умов, переадресація грузів, заміщення членів екіпажу та інших параметрів рейсу потребують трансформацій не тільки функціональних обов'язків, але й усвідомленої пластичності, гнучкості у поведінки. Соціально-психологічний рівень професійної адаптації визначається як усвідомлення вимог, умов, правил життя колективу, їх засвоєння. Питання соціально-психологічної адаптації особливо актуальне для випадків, в яких екіпажі змішані по ознакам віку, кваліфікації, етнічній, культурній або релігійній приналежності.

Соціально-психологічна складова професійної адаптації передбачає декілька рівнів:

- конформний рівень (знайомство та посилення групової згуртованості);
- формування міжособистісних комунікацій та неформальних груп;
- активна групова діяльність як форма трудової діяльності;
- формування неформальних груп та міжгрупових контактів.

Перелічені рівні соціально-психологічної адаптації в процесі трудової діяльності особливо характерні для іноземних судоплавних компаній. В умовах міжнаціональних відмінностей соціально-психологічна адаптація пов'язана з підвищеним психологічним навантаженням, у зв'язку з чим саме особистісні комплексні характеристики психо-емоційної сфери, направленість світогляду, аксіологічні установки фахівця морського флоту є запорукою конструювання безконфліктних міжособистісних та міжгрупових зв'язків [8].

Порушення професійної адаптації виникає внаслідок недостатньої кількості професійних знань, практичного досвіду, відсутності навичок праці у команді. Також на професіоналізацію безпосередньо впливають особистісні якості або стани: відповідальність, емоційна неврівноваженість, самооцінка, ригідність та інші.

Фахова діяльність працівників морської галузі в значній мірі потребує здатності до співпраці, великого самовладання в скрутних, нештатних ситуаціях, здатності співвідносити свою діяльність, поведінку, спрямовану на інших людей з правовими, морально-етичними, суспільними та іншими нормами. У процесі професійної соціалізації моряк дедалі більше виступає фактором свого розвитку, зміни, перетворення об'єктивних обставин відповідно до своїх особистісних здібностей. Інакше кажучи, він може сам свідомо змінювати свою професійну бібліографію, займатися саморозвитком, самовдосконаленням, але й у даному випадку цей процес мотивується як економічними умовами життєдіяльності, так і соціальним оточенням, точніше, тими ресурсами, які оточення може надати морякові.

Ризики морського екіпажу обумовлені великою кількістю факторів,

серед яких на перший план висуваються особливості трудової діяльності, яка реалізується у замкнутому просторі, в умовах жорсткої регламентації професійної діяльності, обмеженістю спілкування, відсутністю особистого простору, однотипністю праці. Різні культурні, ментальні, освітні зразки поведінки членів багатоетнічних екіпажів ще більше загострюють ризики професійної діяльності. Напруженість, неприйняття, навіть агресію викликає не розуміння особливостей іншої культури, комунікаційні помилки (вербальні та невербальні).

Міжнародна морська організація (ІМО) наголошує, що моряки працюють в умовах підвищеного ризику та психо-емоційних перевантажень. Причина більшості катастроф є не техніка, а «людський фактор». Саме тому, однією з важливіших проблем вирішення стану безпеки мореплавства є проблема спеціальної підготовки плавскладу, особливостей системи вищої морської освіти.

Ризики екіпажу складаються з особистих ризиків окремих моряків, тому, в першу чергу, соціально-гуманітарна складова підготовки майбутніх моряків є пріоритетною в процесі навчання. Саме гуманітарна освіта може мінімізувати ризики, пов'язані з роботою мультинаціонального екіпажу. «Ризики у інтернаціональному екіпажі можливо зменшити при умовах розуміння кожним членом екіпажу особливостей культури осіб, присутніх на борту, реалізації політики і практики боротьби з дискримінацією серед членів команди, проведення грамотної політики професійного відбору кріюінговими компаніями» [9].

Екіпаж судна – ізолюваний від суспільства колектив, у якому існують представники різних культур, тому недостатній рівень комунікативних навичок, толерантності, освіченості, психо-емоційної стабільності у реальній практиці сприяє цькуванню, фізичному притисненню, приниженню на національному, релігійному ґрунті. Міжнародна палата судноплавства (ICS) сумісно з Міжнародною федерацією транспортних робітників (ITF) підготували Керівництво по усуненню залякування і фізичного насилля на борту (2016 рік). Експерти Міжнародної організації праці (ILO) стверджують, що положення Конвенції про працю у морському судноплавстві (MLC2006), захищають лише базові права моряків, а питання приниження, залякування, фізичного насилля серед членів екіпажу залишаються відкритими. Як наслідок, вирішення цих питань залежить від відповідальності представників судноплавних компаній та від рівня культури, освіченості, толерантності членів мультинаціональних екіпажів суден. Вищезазначений документ рекомендовано до використання під час проведення різноманітних тренінгів для моряків, метою яких є створення атмосфери рівності та терпимості серед працівників торговельного флоту.

В сучасних умовах розвитку у світі не тільки процесів глобалізації, але й регіоналізації, посилилось значення релігійного фактору в житті суспільства. Як наслідок, питання релігійної толерантності є визначаючими для кожного з нас. Вона передбачає відсутність висловлювань або дій, які можливо інтерпретувати як принизливі та образливі для представників іншої релігійної традиції або як ті, прищемляють права та свободи віросповідання та культових дій. Релігія реалізує не тільки інтегративну функцію, але й демонструє дезінтегративні наслідки, які завжди в історії людства виявлялися у конфліктах, війнах, нетерпимості та пригнічуваннях. Особливо сприяють цьому претензії релігії на ексклюзивізм, який передбачає, що кожна релігія має абсолютний характер розуміння істини та світу.

Тому окреме місце в питаннях безконфліктної взаємодії членів мультинаціональних екіпажів займають конфесійні проблеми. Різниця у релігійних світоглядах, необхідність дотримання традиційних канонів в умовах замкненого простору, найчастіше викликає свідоме або несвідоме відторгнення іншої, незрозумілої поведінки, яка може стати підґрунтям міжособистісних конфліктів.

Сьогодні у світі є дуже сильними расистські, релігійно-екстремістські настрої. У представників різних культур, національностей, конфесій виникає небезпека, страх перед можливим ущемленням їхньої гідності. Відтінки цієї небезпеки різні: від індиферентності до агресії, від холодного ставлення до проявів ксенофобії (страху, іноді ненависті по відношенню до «інших» людей). При цьому ефективність, злагодженість у професійній діяльності, адекватні міжособистісні взаємовідносини серед членів багатонаціональної команди також неможливі без сформованого певного рівня толерантності.

Відсутність терпимості та толерантності як першопричина конфліктів і цькування на ґрунті взаємних відмінностей у мультиетнічному середовищі морського судна, є основою для пошуку нових освітніх технологій. Так, наприклад, компанія Marlins, яка розробляє навчальні курси для моряків, V.Group's training business та благодійна організація Human Rights at Sea запустили нову тренувальну програму, навчальний онлайн-курс, присвячений особистісному розмаїттю та обліку індивідуальних особливостей на торговельному флоті - Diversity&Inclusion at Sea («Різноманітність та інтеграція у морі»). Метою курсу є ознайомлення з іншими культурами, створення довірливої та шанобливої атмосфери у мультинаціональному екіпажі. Це єдиний онлайн-курс, який працює саме з проблемою розмаїття всередині мультинаціонального морського колективу. Учасникам курсів пропонується придумати засоби спільної безконфліктної співпраці, незважаючи на міжособистісні відмінності. Це допомагає навчити моряків з розумінням відноситись до іншої точки зору, поведінки, бути достатньо толерантними один до одного, не зава-

жати спільній праці та відпочинку на судні. Раніше ці організації вже працювали спільно над курсом по рятуванню біженців та мігрантів на морі Humanitarian Response. Також в розробці нової програми приймала участь британська організація Royal Navy Compass, яка відстоює рівність на флоті представників різної статі та сексуальної орієнтації [10].

Потенційні можливості формування толерантноорієнтованого світогляду майбутніх фахівців торговельного флоту у системі морської вищої освіти найбільш цілеспрямовано реалізується в межах викладання дисциплін соціально-гуманітарного блоку, зокрема в площині навчального предмету «Етико-релігійна толерантність у багатонаціональних екіпажах суден». Дисципліна «Етико-релігійна толерантність у багатонаціональних екіпажах суден» спрямована на вивчення курсантами морських факультетів ВНЗ особливостей основних релігійних вчень та етно-культурних традицій народів світу.

Набуті курсантами знання сприяють не тільки більш ефективному виконанню своїх службових обов'язків у мультинаціональних екіпажах суден, веденню діалогу на етно-релігійну тематику, але й запобігають виникненню таких явищ як релігійна дискримінація, ксенофобія, деструктивний націоналізм, расизм та таке інше.

Зміст та форми навчальної дисципліни доцільно конструювати з урахуванням наступних психологічних принципів формування та корекції толерантної свідомості:

- рефлексія (самосвідомість та розширення) своїх знань, суб'єктивного (особистісного та емоційного) відношення, засобів взаємодії;
- ідентифікація (отожднення себе з іншим);
- моделювання у процесі вивчення наданих ситуацій, тренінгових вправ;
- створення толерантного середовища [11, с. 57].

У межах викладання дисципліни «Етико-релігійна толерантність у багатонаціональних екіпажах суден» доцільно проводити психологічну діагностику та прогнозування індивідуальних особливостей прояву станів адаптації, реадaptaції, дезадаптації майбутніх фахівців морського флоту за допомогою тестування, ігрових ситуацій, методів критичних інцидентів тощо.

Проблеми соціально-психологічної адаптації в процесі професійної діяльності моряків повинні вирішуватися не тільки на рівні теоретичних аналізів науковців, а також доцільно звертатися до широкої аудиторії, залучая до діалогу курсантів вищих морських закладів. Тільки опанувавши системні, філософсько-світоглядні знання, зрозумівши зміст гострих проблем, викликаних інтолерантним сприйняттям іншого «Я», майбутні моряки, які вперше прийшли до багатонаціонального екіпажу, мають можливість уникнути більшості конфліктних ситуацій, не піддатися на провокації, які так само не рідкість на борту судна. Множинні приклади провокаційних ситуацій, ініціюємих

представниками афроамериканської раси, які прикриваються в кінцевому підсумку слоганами про «расову дискримінацію». Зухвала, відверто провокаційна на конфлікт поведінка представників деяких національностей не є винятком на флоті.

Конфлікти в мультинаціональних екіпажах - міжнародна проблема, що обговорюється Міжнародною федерацією транспортників (МФТ/ITF), які дійшли до висновку, що «в більшості випадків трудовий конфлікт на судні – багатонаціональна проблема. Наприклад, на судні під флагом Беліза мають можливість працювати українці та філіппінці, офіс судовласника – в Німеччині, менеджер – в Голландії, а судно стоїть в Турції. В такій ситуації в урегулюванні конфлікту разом можуть бути задіяні до 3-4-х інспекторів МФТ з різних держав» [12].

Сьогодні є гостра необхідність ефективної інтеграції українського морського транспорту в міжнародну транспортну систему, яка потребує проведення державою цілеспрямованої політики по забезпеченню конкурентності українських моряків, розвитку їх професійних компетентностей, а також міжкультурної комунікації. За часів соціальних змін наявність толерантності є індикатором зрілості особистості, рівня її культури, розвитку свідомості. Попередженням проблеми міжнаціональних конфліктів в професійному середовищі мультинаціональних екіпажів суден повинні стати освітня та виховна функції системи вищої морської освіти. Формування толерантного світосприйняття передбачає конструювання соціального простору на принципах свободи, справедливості, демократії, відмови від будь-яких видів насильства. Такий тип соціальних відношень передбачає запобігання різних видів конфліктів на ранній стадії їх розвитку. Толерантне відношення до «іншого» світорозуміння, поглядів, ідей та усвідомлення необхідності співіснування в єдиному суспільстві сприяє інтелектуальному та духовному самовдосконаленню. Задля вирішення таких завдань необхідно змінювати зміст та традиційні форми навчально-виховного процесу в морських освітніх закладах України. Необхідною умовою трансформаційних освітньо-виховних процесів морських ВНЗ є формування толерантного простору (за активною участю суспільних організацій, неформальних об'єднань, волонтерських рухів, представників різних конфесій, етносів) засобами якого можна формувати комунікативно-поведінкове середовище курсантів в аспекті позитивного міжетнічного та міжконфесійного спілкування.

Толерантність фахівця морського флоту слід розглядати як готовність до діалогу, взаєморозуміння та поваги, як визнання права на прояв національно-релігійних характеристик в поведінці та висловлюваннях, якщо вони не входять в протиріччя з нормами моралі та права інших членів команди, а також як складову не тільки особистого самовдосконалення, але й процесу

професійної адаптації. Освітня спрямованість на формування толерантного світогляду майбутніх моряків призводить до змін в системі міжособистісних відношень, сприяє позитивній взаємодії, збагаченню особистості новим культурним, соціальним досвідом, полегшує професійну адаптацію. Тому толерантність слід досліджувати як багатогранний феномен, який виявляється в особистісному просторі індивіда, але більшу визначеність має в професійній міжособистісній та міжгруповій взаємодії в мультинаціональному екіпажі суден.

Отже, запорукою затвердження ідеї толерантності є формування неконфронтаційної свідомості, гуманного ставлення до людей, вміння ненасильницькими шляхами вирішувати конфлікти, розвиток здібностей до прийняття і розуміння іншої людини, вироблення поведінки, яка визначає діалог, терпимість до думки опонента, прагнення зрозуміти його у різних ситуаціях.

Список використаних джерел:

1. Солдатов Г. У. Практическая психология толерантности или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. — 2003. — № 6. — С. 60–79. [DOI]
2. Хомяков М. Б. Мультикультурализм и толерантность: «за» или «против» разнообразия // Толерантность как фактор противодействия ксенофобии: управление рисками ксенофобии в обществе риска. Коллективная монография. — М., 2011. — С. 52-73.
3. Фромм Э. Предисловие к антологии «Природа и человек» / Э.Фромм, Р.Хирау // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. — М.: Прогресс, 1990. — С. 146-168
4. Сокол І. В. Формування професійної компетентності майбутніх судоводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. На здобуття наук. Ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 — «Теорія і методика професійної освіти» / І.В.Сокол. - Херсон, 2011. - 20 с.
5. Жиртуева Н. С. Этико-религиозная толерантность как условие безопасности жизнедеятельности судна / Н. С. Жиртуева // Водный транспорт. — 2012. — Вип. 1. — С. 49-53.
6. Releasing the Global Innovation Index 2017 // Innovation Feeding the World. — 2017. — Vol. 3, no 2. — P.46
7. принципів толерантності // Педагогіка толерантності. — 1999. — № 3-4. — С. 177.
8. Григорьев Н. Почему важна адаптация? // Морской флот. — 2014. - №6. — С.36.

9. Могилевская Г. И., Братникова И. Б., Приступин К. А. Безопасность интернационального морского экипажа как проблема культурной толерантности // Молодой ученый. — 2016. — №14. — С. 88-90.
10. Моряков научат уважать друг друга [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http:// www.seafarersjournal.com/news/](http://www.seafarersjournal.com/news/)(Дата обращения 01.02.2017).
11. Кривцова Е.В. Проблемы толерантности в социальных отношениях: учебное пособие/Е.В.Кривцова.-М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015.-С.57.
12. конфликт на судне - многонациональная проблема, и решать ее должны инспекторы нескольких стран [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http:// www.seafarersjournal.com/news/](http://www.seafarersjournal.com/news/) (Дата обращения 12.07.2016).

Transliteration of References:

1. Soldatova G. U. Prakticheskaya psikhologiya tolerantnosti ili kak sdelat' tak, chtoby zazvuchali luchshie struny chelovecheskoy dushi // Vek tolerantnosti. Nauchno-publitsisticheskiy vestnik. — 2003. — № 6. — С. 60–79. [DOI]
2. Khomyakov M. B. Mul'tikul'turalizm i tolerantnost': «za» ili «protiv» raznoobraziya // Tolerantnost' kak faktor protivodeystviya ksenofobii: upravleniye riskami ksenofobii v obshchestve riska. Kollektivnaya monografiya. – М., 2011. – С. 52-73.
3. Fromm E. Predisloviye k antologii «Priroda i chelovek» / E.Fromm, R.Khirau // Global'nyye problemy i obshchechelovecheskiye tsennosti. – М.: Progress, 1990. – С. 146-168
4. Sokol Í. V. Formuvannya profesiynoi kompetentnosti maybutnikh sudnovodiv v u protsesi vivchennya fakhovikh distsiplin: avtoref. dis. Na zdobuttya nauk. Stupenya kand. ped. Nauk: spets. 13.00.04 – «Teoriya i metodika profesiynoi osvity» / Í.V.Sokol. - Kherson, 2011. - 20 s.
5. Zhirtuyeva N. S. Etiko-religioznaya tolerantnost' kak usloviye bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti sudna / N. S. Zhirtuyeva // Vodniy transport. – 2012. – Vyp. 1. – С. 49-53.
6. Releasing the Global Innovation Index 2017 // Innovation Feeding the World. – 2017. – Vol. 3, no 2. – P.46
7. Deklaratsiya printsipiv tolerantnosti // Pedagogika tolerantnosti. – 1999. – № 3-4. – С. 177.
8. Grigor'yev N. Pochemu vazhna adaptatsiya? // Morskoy flot. – 2014. – №6. – С.36.
9. Mogilevskaya G. I., Bratnikova I. B., Pristupin K. A. Bezopasnost' internatsional'nogo morskogo ekipazha kak problema kul'turnoy tolerantnosti // Molodoy uchenyy. — 2016. — №14. — С. 88-90.
10. Moryakov nauchat uvazhat' drug druga [Elektronnyy resurs]. - Rezhim dostupa: [http:// www.seafarersjournal.com/news/](http://www.seafarersjournal.com/news/)(Data obrashcheniya

01.02.2017).

11. Krivtsova Ye.V. Problemy tolerantnosti v sotsial'nykh otnosheniyakh: uchebnoye posobiye/Ye.V.Krivtsova.-M.-Berlin: Direkt-Media, 2015.-S.57.
12. Trudovoy konflikt na sudne - mnogonatsional'naya problema, i reshat' yeye dolzhny inspektory neskol'kikh stran [Elektronnyy resurs]. - Rezhim dostupa: <http://www.seafarersjournal.com/news/> (Data obrashcheniya 12.07.2016).



Phenomenon of tolerance as a component of professional adaptation within multi-cultural crews.

**BAIRAMOVA Olena, Candidate of Sc. in Philosophy, Associate Professor,
Department of Natural-Mathematical and Engineering-Technological Disciplines,
the Danube Faculty of Maritime and River Transport of the State University of
Infrastructure and Technologies, Izmail, Ukraine
E-mail: e04841@rambler.ru**

БАКУМ А.В.,

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, вчитель з фехтування та викладач Олімпійського коледжу імені Івана Піддубного

АГАЛАКОВ В.С.,

викладач фізичного виховання та спорту Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара, м. Дніпропетровськ, Україна

МОДЕЛЮВАННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФЕХТУВАЛЬНИКІВ-РАПІРИСТІВ

У статті наводяться результати досліджень характеристик змагальної діяльності фехтувальників-рапіристів. Досліджувались показники обсягу і ефективності атак, захистів з відповідями, контрзахистів з відповідями, контратак, ремізів та положення «прямої руки». В результаті дослідження отримані моделі структури змагальної діяльності висококваліфікованих зарубіжних та українських фехтувальників-рапіристів.

Ключові слова: фехтування, рапіра, атаки, контратаки, захисти з відповідями, обсяг, ефективність

В статье приводятся результаты исследований характеристик соревновательной деятельности фехтовальщиков-рапиристов. Исследовались показатели объема и эффективности атак, защит с ответами, контр защит с ответами, контратак, ремизов и нападения «прямой рукой». В результате исследования получены модели структуры соревновательной деятельности высококвалифицированных зарубежных и украинских фехтовальщиков-рапиристов.

Ключевые слова: фехтование, рапира, атаки, контратаки, защиты с ответами, объем, эффективность

The article presents the results of research of characteristics of competitive activity foil fencers. Investigated the indicators of volume and effectiveness of attacks, parry reposts, counter-parry reposts, counter-attacks, remises and points in line. As a result obtained the models of structure competitive activity of the highly qualified foreign and Ukrainian foil fencers.

Key words: fencing, foil, attacks, counter-attacks, parry repost, volume, efficiency

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку фехтування, підвищення майстерності українських фехтувальників тісно пов'язані з проблемою формування оптимальної структури арсеналу бойових дій та удосконалення методики спеціальної підготовки кваліфікованих фехтувальників [2, 3, 8].

На сьогоднішній день бракує об'єктивної інформації про різноманітні параметри бойової діяльності фехтувальників. Відсутні новітні науково-методичні розробки щодо удосконалення окремих сторін підготовленості спортсменів з урахуванням останніх змін у правилах змагань. Останні зміни у правилах змагань з фехтування радикально вплинули на структуру змагальної діяльності. Особливо це стосується, таких новацій: зменшення розмірів поля бою; встановлення фіксованого часу випередження дій; включення в поверхню що вражається нижньої частини захисного язика маски та інших правил змагань. Наведені зміни призвели до підвищення інтенсивності змагальних поєдинків, зростання дефіциту часу і простору, підвищення вимог до своєчасного і точного виконання дій, що у свою чергу викликало зміни у структурі бойового арсеналу фехтувальників [1, 4].

Правила змагань визначають специфіку змагальної діяльності, а тому будь-які зміни в них мають бути досліджені і враховані у підготовці спортсменів [6, 7].

Вищевикладене підкреслює актуальність дослідження змагальної діяльності висококваліфікованих фехтувальників-рапіристів з метою визначення структури бойового арсеналу та розробки моделей змагальної діяльності з метою оптимізації техніко-тактичної підготовки українських спортсменів.

Мета роботи – розробити моделі структури змагальної діяльності висококваліфікованих зарубіжних та українських фехтувальників-рапіристів.

Завдання:

Визначити показники обсягу та ефективності головних техніко-тактичних дій, українських та зарубіжних фехтувальників-рапіристів.

На основі отриманих даних розробити моделі структури змагальної діяльності висококваліфікованих зарубіжних та українських фехтувальників-рапіристів.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених у роботі завдань використовувались наступні методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення спеціальних літературних джерел, педагогічне спостереження, відеозапис змагальних поєдинків, аналіз змагальної діяльності, методи математичної статистики. Весь цифровий матеріал, отриманий в результаті досліджень, оброблявся за допомогою традиційних методів математичної статистики [1, 8].

Об'єкт дослідження – змагальна діяльність фехтувальників рапіристів високої кваліфікації.

Предмет дослідження – арсенал техніко-тактичних дій фехтувальників рапіристів високої кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Результати власних досліджень та їх обґрунтування. Одним з напрямків вдосконалення підготовки фехтувальників високого класу є збір та обробка інформації про ймовірних противників у процесі аналізу змагальної діяльності. Ця інформація може бути про фізичну підготовленість спортсмена, техніко-тактичну манеру ведення ним змагальної боротьби, улюблених технічні прийоми і особливості поведінки в різних умовах змагань та ін. Для вдосконалення техніко-тактичної підготовки також використовують об'єктивні показники бойового арсеналу прийомів і дій провідних фехтувальників. До таких показників відносяться обсяг, ефективність і результативність технічних дій, які спортсмени застосовує в бою.

Для визначення тенденцій технічної і тактичної підготовки українських фехтувальників високого класу, ми використовували відеоматеріали різних українських і зарубіжних змагань. У процесі дослідження була проведена зйомка та аналіз 40 поєдинків туру прямого вибування особистих змагань чоловіків рапіристів І Європейських Ігор 2015 р. (Баку, Азербайджан), а також 40 поєдинків Турніру найсильніших фехтувальників України 2015 р. (ДОНСЦ Конча-Заспа) та Чемпіонату України 2015 р. (м. Київ).

Результати обробки відеоматеріалів показали, що рапіристи в поєдинках більше використовують атаки, захисти з відповідями і контратаки. Проведені дослідження змагальної діяльності фехтувальників-рапіристів також свідчать, про те, що атаки займають основне місце в змагальній діяльності. Обсяг атак у українських рапіристів становить 42,34 %, а у зарубіжних – 36,2 % по відношенню до всіх техніко-тактичних дій, зафіксованих в дослідженні.

Великий обсяг даної групи техніко-тактичних дій пояснюється тим, що атака у фехтуванні на рапірах має тактичну і технічну перевагу перед діями оборони, так як атакуючий, як ініціатор, може поєднувати початок атаки з моментом своєї найбільшої готовності до її здійснення, чим не володіє суперник, що обороняється при несподіваному нападі на нього [4, 5].

Атаки відрізняються досить невисокою ефективністю, в порівнянні з іншими групами техніко-тактичних дій. Показник ефективність атак українських рапіристів невисокий (43,01 %), однак аналогічний показник у зарубіжних рапіристів значно вище і дорівнює 55,62 % ($p \leq 0,05$) (Табл.1).

Невисока ефективність атак пояснюється кількома причинами. Одна з них – високий ризик виконання атак та ймовірність зустріти протидію суперника. Другою об'єктивною причиною є те, що атаки не закінчуються уколом у першій дії фехтувальної фрази, атака часто переривається, і атакуючий спортсмен діє далі залежно від ситуації бою – здійснює захисні дії, здійснює повторну атаку або зустрічний напад (контратаку або реміз).

Таблиця 1

Показники обсягу та ефективності головних техніко-тактичних дій, українських та зарубіжних фехтувальників-рапіристів високої кваліфікації (%), n=80

Техніко-тактичні дії	Українські рапіристи		Зарубіжні рапіристи		Статистична значущість, (p)
	обсяг	ефективність	обсяг	ефективність	
Атаки	42,34	43,01	36,2	55,62	$\leq 0,05$
Захисти з відповідями	19,8	55,24	24,17	64,07	$\leq 0,05$
Контрзахисти з відповідями	3,43	68,22	3,12	65,11	$\geq 0,05$
Контратаки	18,45	35,01	21,31	38,43	$\leq 0,05$
Ремізи	15,12	64,91	14,41	73,02	$\geq 0,05$
Напади «прямою рукою»	0,85	50,22	0,79	60,21	$\geq 0,05$

На другій сходинці за показником обсягу у поєдинках рапіристів знаходяться захисти з відповідями, відповідно цей показник складає у українських спортсменів - 19,8 % і у зарубіжних рапіристів - 24,17 %. Ефективність захистів з відповідями у українських фехтувальників дорівнює 55,24 %, проти (64,07%) у зарубіжних, відмінності статистично значущі ($p \leq 0,05$).

За об'ємом третє місце у поєдинках рапіристів високої кваліфікації посідають контратаки. Ефективність контратак у кваліфікованих українських рапіристів також нижче (35,01 %), ніж у зарубіжних спортсменів (38,43 %), дані відмінності статистично достовірні ($p \leq 0,05$).

Невисока ефективність ремізів пояснюватися тим, що атака у висококваліфікованих рапіристів, як правило завершуються нанесенням дійсного уколу, а реміз виконується тільки в тому випадку, якщо атака не вдалася, саме тоді повторне нанесення уколу однією рукою або випадом дає можливість виконати реміз.

Як показав аналіз спеціальної науково-методичної літератури та проведені нами дослідження, нездатність скорегувати техніко-тактичну підготовку адекватно сучасним тенденціям розвитку фехтування, є однією з основних причин незадовільних виступів українських рапіристів на міжнародній арені [1, 4].

Таким чином, в результаті проведених нами досліджень були отримані дані, які дозволили створити моделі (Рис. 1) застосування основних техні-

ко-тактичних дій висококваліфікованими українськими та зарубіжними рапіристами у змагальних поєдинках за показниками обсягу та ефективності.

Дані моделі дозволять інструкторам і тренерам з фехтування розставляти акценти на ті чи інші техніко-тактичні дії в тренувальному процесі, при використанні основних засобів і методів підготовки як висококваліфікованих фехтувальників-рапіристів, так і кваліфікованих спортсменів.

Підсумовуючи вищевикладене для покращення техніко-тактичної підготовки необхідно особливу увагу в підготовці українських рапіристів потрібно приділити вдосконаленню атакуючих дій (оскільки показник ефективності атакуючих дій у них досить низький). А саме необхідно акцентувати увагу на: правильний підбір дистанції; правильний вибір моменту для виконання атаки; відпрацювати чітку кінцівку атаки (точність попадання); застосування різних фінтів і дій на зброю та їх комбінацій в атаках.

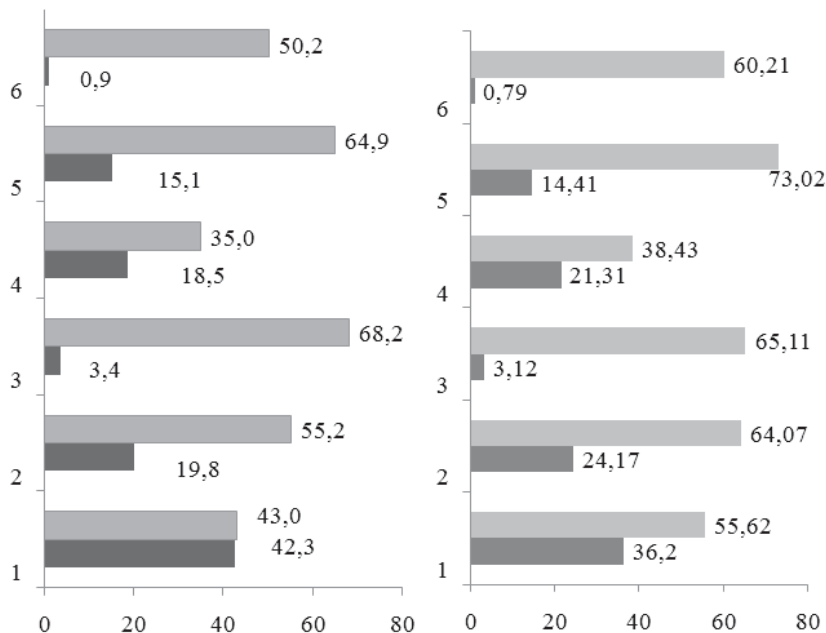


Рис. 1 Моделі структури змагальної діяльності висококваліфікованих зарубіжних та українських фехтувальників-рапіристів за показниками:

а) обсягу (%);

■ - висококваліфіковані українські фехтувальники

■ - висококваліфіковані зарубіжні фехтувальники

б) ефективності (%)

■ - висококваліфіковані зарубіжні фехтувальники

■ - висококваліфіковані українські фехтувальники

1 - атаки;

2 – захисти з відповідями;

3 – контр захисти з відповідями;

4 – контратаки;

5 – ремізи;

6 – положення «прямої руки»

У той же час, українським рапіристам високої кваліфікації слід у своєму бойовому арсеналі розширювати обсяги застосування різних контратакуючих і захисних дій (оскільки вони є досить ефективними і більш широко застосовуються зарубіжними спортсменами), а це означає, що необхідно вести поєдинки не так активно й агресивно віддаючи перевагу маневрено-позиційній боротьбі.

Висновки. Аналіз науково-методичної літератури, а також власні дослідження дозволили прийти до висновку про те, що вдосконалення техніко-тактичної майстерності спортсменів є одним з основних напрямків у спортивній підготовці фехтувальників-рапіристів. Провідні фахівці в області фехтування, приділяють особливе значення аналізу атакуючих, захистів-відповідей і контратакуючих дій, у змагальній діяльності рапіристів, що підтверджується багатьма дослідженнями.

Аналіз змагальної діяльності українських фехтувальників рапіристів високої кваліфікації показав, що в їх бойовому арсеналі переважають атакуючі дії, обсяг яких становить 42,34 %, а ефективність 43,01 % від загальної кількості всіх бойових дій. Обсяг захистів-відповідей і контратак становить 19,8 % і 18,45 % з ефективністю (55,24 % і 35,01 %) відповідно. Ремізи в змагальній діяльності кваліфікованих українських рапіристів характеризуються найбільшою ефективністю (64,91 %) проте з досить незначним обсягом їх застосування.

Дослідження змагальної діяльності показали, що в бойовому арсеналі зарубіжних висококваліфікованих фехтувальників-рапіристів за обсягом перевагу мають атаки (36,2 %) з досить високою ефективністю (55,62 %). З засобів протидії атакам переважно використовуються захисти з відповідями (24,17 %) з ефективністю (64,07 %). Також досить ефективно використовуються контратаки, обсяг яких дорівнює 21,31 %. Найбільшою ефективністю в змагальній діяльності кваліфікованих закордонних рапіристів відрізняються ремізи (73,2 %) проте дані бойові дії мають невеликий показник обсягу (14,41

%), що можна розглядати як резерв для підвищення результативності змагальної діяльності.

На підставі досліджених особливостей техніко-тактичної підготовленості висококваліфікованих українських та зарубіжних фехтувальників рапіристів розроблені моделі їх змагальної діяльності. Дані моделі дозволять інструкторам і тренерам з фехтування акцентувати увагу на ті чи інші техніко-тактичні дії в тренувальному процесі які дозволять спортсменам різних кваліфікацій оптимізувати їх змагальну діяльність.

Перспективи подальших досліджень. В майбутньому на основі отриманих моделей структури змагальної діяльності висококваліфікованих зарубіжних та українських рапіристів планується розробка ефективної програми техніко-тактичного вдосконалення та її апробація.

Список використаних джерел:

1. Бакум А. В. Технічні дії фехтувальників-рапіристів високої кваліфікації в умовах змагань світового рівня / А. В. Бакум, В. В. Гамалій, О. М. Шевчук // Спорт. вісн. Придніпров'я. — Дніпропетровськ, 2012. — № 1. — С. 163—165.
2. Бусол В. Обсяги та ефективність бойових дій кваліфікованих фехтувальників-шаблістів / В. Бусол, І. Рошнін // Молода спорт. наука України: зб. наук. пр. — Львів, 2005. — Вип. 9. — Т. 3. — С. 335—339.
3. Гамалій В.В. Особенности применения атакующих действий высококвалифицированными фехтовальщиками на шпагах (по результатам чемпионатов Европы и мира 2007-2008 г.г.) / В. В. Гамалій, Е.Н. Шевчук // Наука в олимпийском спорте. — К.: Олимпийская литература, 2009. - №2. -С. 23-28.
4. Гамалій В. В. Техніко-тактичні дії рапіристів високої кваліфікації в умовах змагань / В. В. Гамалій, А. В. Бакум // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. — 2011. — № 3. — С. 16—19.
5. Дрюков В. О. Підготовка спортсменів у фехтуванні на шаблях : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту / Дрюков В. О., Шуберт В. С. — Л. : ЛДУФК, 2011. — 246 с.
6. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В. Н. Платонов. - К.: Олимп. лит., 2004. - 807 с.
7. Рошнін І. Г. Фактори результативності змагальної діяльності фехтувальників високої кваліфікації / І. Г. Рошнін // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. — Львів, 2003. — Вип. 7., Т. 3. — С. 186 — 187.
8. Шевчук О. М. Особливості застосування захисних дій з відповідями висококваліфікованими фехтувальниками на шпагах (за результатами чемпіонату Європи та світу 2007 — 2008 рр.) / О. М. Шевчук // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. — 2009. — № 2. — С. 70 — 75.

Transliteration of References:

1. Bakum A. V. Tekhnichni dii fekhtuval'nikiv-rapiristiv visokoї kvalifikatsii v umovakh zmagani' svitovogo rivnya / A. V. Bakum, V. V. Gamaliy, O. M. Shevchuk // Sport. visn. Pridniprov. - Dnipropetrovs'k, 2012. - № 1. - S. 163-165.
2. Busol V. Ob'yagi ta yefektivnist' boyovikh diy kvalifikovanih fekhtuval'nikiv-shablistiv / V. Busol, I. Roshchin // Moloda sport. nauka Ukraini: zb. nauk. pr. - L'viv, 2005. - Vip. 9. - T. 3. - S. 335-339.
3. Gamaliy V.V. Osobennosti primeneniya atakuyushchikh deystviy vysokokvalifitsirovannykh fekhtoval'shchikami na shpagakh (po rezul'tatam chempionatov Yevropy i mira 2007-2008 g.g.) / V. V. Gamaliy, Ye.N. Shevchuk // Nauka v olimpiyskom sporte. - K.: Olimpiyskaya literatura, 2009. - №2. - S. 23-28.
4. Gamaliy V. V. Tekhniko-taktichni dii rapiristiv visokoї kvalifikatsii v umovakh zmagani' / V. V. Gamaliy, A. V. Bakum // Teoriya i metodika fizichnogo vikhovannya i sportu. - 2011. - № 3. - S. 16-19.
5. Dryukov V. O. Pidgotovka sportsmeniv u fekhtuvanni na shablyakh: navch. posib. dlya stud. vishcha. navch. zakl. fiz. vikhovannya i sportu / Dryukov V. O., Shubert V. S. - L.: LDUFK, 2011. - 246 s.
6. Platonov V. N. Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte. Obshchaya teoriya i yeye prakticheskiye prilozheniya / V. N. Platonov. - K.: Olimp. lit., 2004. - 807 s.
7. Roshchin I. G. Faktori rezul'tativnosti zmagal'noi diyal'nosti fekhtuval'nikiv visokoї kvalifikatsii / I. G. Roshchin // Moloda sportivna nauka Ukraini: zb. nauk. pr. - L'viv, 2003. - Vip. 7., T. 3. - S. 186 - 187.
8. Shevchuk O. M. Osobyi zastol'stvo zashitykh diy z vidividyami visokokvalifikovanimi fekhtuval'nikami na shpagakh (za vychetom popionatu Evrope ta svitu 2007 - 2008 rr.) / O. M. Shevchuk // Teoriya i metodika fizichnogo vikhovannya i sportu. - 2009. - № 2. - S. 70 - 75.



Modeling of magazine characteristics activities of sportsman-rapers.

BAKUM A.V., Candidate of Science in Physical Education and Sports, and Fencing Teacher,
Teacher, Olympic College named after Ivan Poddubny, Dnipropetrovsk, Ukraine
E-mail: bakunya.88@mail.ru

AGALAKOV V.S., Teacher of Physical Education and Sports, Dnipro National University by Oles Gonchar, Dnipropetrovsk, Ukraine
E-mail: agiklub@gmail.com

БАС О.В.,

студентка магістратури,
Львівський національний університет
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

РОЛЬ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ВСЕБІЧНОМУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

У статті запропоновано теоретичний аналіз ролі образотворчого мистецтва у формуванні творчої та всебічно розвиненої особистості. Розкрито важливість формування творчого мислення засобами мистецтва, проаналізовано функції мистецтва (освітня, експресивна, комунікативна, соціальна, терапевтично-діагностична) та описано їх вплив на розвиток особистості дитини-дошкільника. Зазначено, що освітня функція мистецтва забезпечує розумовий розвиток дитини; мистецтво сприяє естетичному та фізичному розвитку дошкільника, а також відіграє важливу роль у розвитку комунікативних здібностей та сприяє формуванню самооцінки дитини. Авторами схарактеризовано погляди відомих педагогів (В. Сухомлинський, Дж. П. Гілфорд) на проблему використання мистецтва у навчально-виховному процесі закладів освіти. Показана роль вихователя у використанні різних засобів образотворчого мистецтва у всебічному розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Ключові слова: образотворче мистецтво, всебічний розвиток дитини, творча діяльність, функції образотворчого мистецтва, творчі здібності, креативність.

В статье предложен теоретический анализ роли изобразительного искусства в формировании творческой и всесторонне развитой личности. Раскрыто важность формирования творческого мышления средствами искусства, проанализированы функции искусства (образовательная, экспрессивная, коммуникативная, социальная, терапевтического-диагностическая) и описано их влияние на развитие личности ребенка-дошкольника. Показана роль воспитателя в использовании различных средств

изобразительного искусства во всесторонней развитии личности ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: изобразительное искусство, всестороннее развитие ребенка, творческая деятельность, функции изобразительного искусства, творческие способности, креативность.

The article proposes a theoretical analysis of the role of fine art in the formation of a creative and comprehensively developed personality. It reveals the importance of forming creative thinking by means of art, analyzes functions of art (educational, expressive, communicative, social, therapeutic and diagnostic) and describes its influence on the development of the personality of the preschooler. It is noted that the educational function of art provides mental development of the child; art contributes to the aesthetic and physical development of preschoolers, and also plays an important role in the development of communicative abilities and contributes to the formation of a child's self-esteem. The authors describe the views of well-known educationalists (V. Sukhomlinsky, J.P. Gilford) on the problem of using art in the educational process of educational establishment. The role of educator in the use of various means of fine art in the comprehensive development of the personality of preschool child is shown.

Key words: fine arts, comprehensive development of the child, creative activity, functions of fine arts, creative abilities, creativity.

**«Творячи, ми творимо себе».
Ян Амос Коменський**

Актуальність дослідження. Сучасний світ вимагає нового типу всебічно розвиненої особистості з високим рівнем культури, інтелекту та духовності, яка може і вміє приймати нестандартні рішення та мислити креативно.

Водночас, на даному етапі розвитку суспільства, діти майже з народження активно освоюють віртуальний світ, наслідком чого є зниження інтересу до оточуючого середовища, науки, образотворчого мистецтва, в дитячій свідомості змінюються уявлення про красиве і потворне.

Сучасне суспільство у якості одного з пріоритетних завдань освіти в Україні, і, зокрема, системи дошкільного виховання, висуває розвиток творчої особистості дитини. Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, її метою визначається розвиток особистісної культури дитини через відкриття

їй світу в його цілісності та різноманітності. При цьому дитина має займати активну, самостійну, творчу життєву позицію [2].

Маленький дослідник завжди стикається з візуальними повідомленнями: це фотографії на Facebook, фотографії, які переглядаються в Інтернеті, на мобільних телефонах і зображення на телебаченні. Кодом зображення також є дорожні знаки, інформаційні та графічні посібники для побутової техніки. Ось чому так важливо, навіть необхідно, забезпечити дитину засобами, які полегшать визнання та розуміння іміджевих повідомлень та їх оцінку. Це дозволить їй ефективно використовувати код зображення, зокрема у віртуальній реальності та виділити віртуальний світ з реального [12].

Саме творча діяльність дозволяє дитині краще зрозуміти навколишній світ, світ речей, природи і людей, взаємозв'язки між ними. Завдяки цьому дитина будує своє місце у світі. Творча діяльність є проявом певного рівня розвитку, а також чинником, що стимулює подальший розвиток дитини.

Дослідження, проведені психологами та педагогами, стверджують, що збільшення інтересу до проблеми творчої діяльності дітей впливає з того, що сучасна реальність стає дедалі складнішою та нестандартною. Педагогіка говорить про всебічний творчий розвиток дитини, забуваючи, що без творчого вихователя не буде творчого вихованця. Провідна мета навчання в закладі дошкільної освіти – це всесторонній розвиток особистості дитини шляхом формування її інтересів, здібностей, навичок і отримання інформації про навколишній світ.

Проблемою розвитку дитячої образотворчої творчості займалися А.В. Бакушинський, Д.Б. Богоявленська, А.А. Венгер, Н.А. Ветлугіна, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, А.В. Рождественська. Як і російські вчені Б. Теплов, Ф.Н. Гоноболіна, С.Л. Рубінштейн, В.М. Мясіщева, які ще в 40-60-х рр. минулого століття приділяли багато уваги розвитку здібностей, в тому числі творчих [4, с. 75], так і сучасні науковці А.В.Запорожець, В.В. Давидова, С. Гавріна в своїх дослідженнях доводять необхідність занять образотворчою творчістю для розумового, естетичного розвитку дітей дошкільного віку. Науковці зазначають, що дошкільнята здатні в процесі предметної чуттєвої діяльності, у тому числі малюванні, виділяти суттєві властивості предметів і явищ, встановлювати зв'язок між окремими явищами і відображати їх в малюнку [10, с. 9-20].

В. Сухомлинський підкреслював, що особистість дитини – це більше результат саморозвитку, ніж регульованого розвитку, що психологічним механізмом сприяння цьому саморозвитку є психічний стан злиття впливу дорослого і самоактивності дитини з переважанням останньої [1, с. 41- 48].

Зазначаючи філософські аспекти визначення творчості, В. Цапок наголошує, що творчість веде до розвитку особистості, до її самореалізації у процесі створення матеріальних і духовних цінностей [11, с. 7].

За відповідних психолого-педагогічних умов у дітей під час виконання різних видів діяльності інтенсивно розвивається синтетичне сприймання простору і часу, образне мислення, творча уява – психічні процеси, необхідні не лише дошкільнику, а й дорослій людині. Варто зазначити, що якщо ці процеси не будуть належно сформовані в дошкільному віці, то надалі цю прогалину буде важко заповнити, а то й зовсім неможливо. Адже недоліки розвитку в дошкільному віці проявляються не тільки у шкільний період, а й у подальшому житті людини.

Означена актуальність проблеми зумовила вибір теми нашого дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування впливу мистецтва у творчому становленні дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Питання креативності розглядається вже давно, але лише на початку 1980-х років з'явилася концепція «творчої діяльності». Вагомою подією для розвитку літератури, пов'язаної з творчістю, стала публікація книги Р. Глотона та К. Клер «Творча діяльність дитини». Ця робота формулює тези «функціональної педагогіки творчої діяльності». Слід зазначити, що автори приділяють велику увагу образотворчому мистецтву у розвитку творчої особистості дитини [12].

За словами Дж. П. Гілфорда, існує п'ять причин, чому слід розвивати творче мислення:

1. Творчість є невід'ємною частиною психічного здоров'я.
2. Це один з способів самореалізації, він допомагає розвивати творчі можливості людини.
3. Допомагає досягти кращих результатів у навчальному процесі.
4. Творчість є необхідною умовою успіху, навіть в найпростіших завданнях.
5. Вона відіграє велику роль у соціально-економічному розвитку [3, с.442].

У процесі створення зображення дитини формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Образотворча діяльність надає можливість доступними засобами висловити емоційний стан дитини, її ставлення до навколишнього світу, вміння самостійно створювати прекрасне, а також бачити його у творах мистецтва.

Видатні педагоги минулого Я. А. Коменський, Ф. Фребель, Й.Г. Песталоцці надавали великого значення дитячому малюванню. Навчання дітей малюванню розглядалося як підготовка руки й ока до письма, а також як перша сходинка загальної системи навчання образотворчості [6, с.64].

Спілкування з мистецтвом може стимулювати дитину займатися художньою діяльністю та розвивати свої навички. Завдяки знайомству з чужою творчістю малюк може використовувати свої знання із спостережень у своїх

власних художніх експериментах. Він також має можливість спробувати раніше вивчені художні техніки.

Творчість дошкільника нерозривно пов'язана з роботою уяви, пізнавальною й практичною діяльністю. Ще В.О. Сухомлинський стверджував: витоки здібностей і обдарування дітей – на кінчиках їхніх пальців. Іншими словами, чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина [8]. Для дитини малюнок, як зазначає О. Дронова, є формою й засобом комунікації з іншими людьми та однолітками, її самовираження, самоствердження, а також картиною світу. Для батьків дитини малюнок – певний шлях до порозуміння з нею, до гармонізації родинних стосунків. Для фахівців у галузі дошкільної освіти (педагогів та психологів), дитячий малюнок – це своєрідна матриця внутрішнього світу, розвиток всієї сфери особистості дитини, її соціалізації, «Я – концепції». Сучасні підходи до цього визначаються діагностичними корекційно-розвивальними і арт-терапевтичними можливостями малювання, яке потенційно слугує сенсомоторному розвитку, соціалізації дитини, гармонізації її стосунків із соціумом, збереженню здоров'я та розвитку особистісних сфер: інтелектуальної, емоційно-чуттєвої, мотивів і потреб, соціально-комунікативної, ціннісної та ін. [5, с. 8-10].

Таким чином, образотворче мистецтво, виконуючи такі функції, як освітня, експресивна, комунікативна, соціальна, терапевтично-діагностична, відіграє надзвичайно важливу роль у розвитку дошкільника.

1. *Освітня функція мистецтва забезпечує розумовий розвиток дитини.* Спостереження за творами мистецтва є ефективним способом для заохочення дитини до художньої діяльності. Освітня функція художнього творіння пов'язана з освітнім впливом мистецтва, оскільки вплив творчості підтримує когнітивний розвиток дитини. Це полегшує розуміння просторових та колористичних відносин, розвиває здатність відтворювати форми. Також образотворча діяльність тісно пов'язана із пізнанням навколишнього середовища. Діти відтворюють у малюнку, ліпленні, аплікації те, що раніше сприймали, з чим вони вже знайомі. Здебільшого, роботи створюються за уявленням або з пам'яті. Слід зазначити, що ці види діяльності потребують розвитку зорової та зорово-моторної пам'яті, утворення виразних зорових уявлень, що стимулює роботу уяви. Багато про що діти дізнаються із розповідей, художньої літератури і повинні виразно уявити собі те, про що дізнаються через слово, образи літератури, а нерідко й самі вигадують теми і сюжети для малюнків. Отож, у процесі мистецької діяльності уточнюються уявлення дітей про властивості та якості предметів. У цьому беруть участь зір, дотик, рухи рук.

Під керівництвом вихователя діти поступово набувають здатності аналізувати предмет, порівнювати предмети та їх частини за величиною, формою, кольором і в той же час сприймати предмет в цілому [7, с.42-43].

Дослідження В.А. Езикеєвої показують зміни образу, створюваного дітьми 5-6 років відповідно із отриманням ними досвіду і підвищенням розумової активності в процесі творчості [9, с.79].

Отож, образотворча діяльність сприяє розумовому вихованню та розвитку наочно-образного мислення.

2. *Мистецтво сприяє естетичному розвитку дошкільника.* Відомо, що малювання є найважливішим засобом естетичного виховання. Ще художники Давньої Греції вважали, що навчання малювання необхідно не тільки для багатьох практичних ремесел, але і є важливим для загальної освіти і виховання. Специфіка занять з малювання, ліплення, аплікації та конструювання дають широкі можливості для пізнання прекрасного, розвитку у дітей емоційно-естетичного відношення до реальності. Образотворча діяльність показує світ реально існуючої краси, формує переконання, естетичний смак, впливає на поведінку.

Кожен вид зображуваної діяльності, крім загального естетичного впливу, має свій специфічний вплив на дитину. Наприклад, малювання впливає на розвиток відчуття кольору, вчить бачити красу у поєднанні різних кольорів та відтінків. Ліплення впливає на розвиток відчуття форми. Дошкільник реально відчуває шматок глини, солоного тіста чи пластиліну, може змінити його, самостійно надавши йому потрібну форму. Аплікація, в свою чергу, підводить малюка до узагальнення форми і вираження її за допомогою силуету. Конструювання допомагає навчити дитину поєднанню різноманітних об'ємів і форм, що сприяє кращому розвитку конструктивної творчості [9, с.81].

Отож, за умови дотримання всіх психолого-педагогічних вимог на заняттях з образотворчого мистецтва у дітей, розвиваються їх творчі здібності, що є одним із найважливіших завдань естетичного виховання.

3. *Фізичний розвиток.* Для створення малюнка, ліплення, аплікації потрібно виявити зусилля, докласти праці, оволодіти навичками користування ножицями, олівцем і пензлем, солоним тістом і пластиліном. Правильне користування цими матеріалами та інструментами вимагає певної затрати фізичних сил, трудових зусиль і навичок. Засвоєння вмінь і навичок пов'язане із розвитком таких вольових якостей як увага, наполегливість, витримка. У дітей виховується вміння працювати, досягати бажаних результатів.

Дослідники зазначають, що в процесі творчості (під час малювання, ліплення, аплікації) у дітей активно формується зорова пам'ять, розвивається дрібна моторика кисті, пальців рук, що необхідно для подальшого навчання письма у школі. Також під час занять виробляється правильна навчальна постава, оскільки образотворча діяльність майже завжди пов'язана із статичним положенням і певною визначеною позою [9].

Важливою є також участь малят у підготовці до занять і прибиранні після них – це допомагає закріпленню навичок акуратності, привчає до чистоти і порядку. В образотворчій діяльності поєднується розумова і фізична активність. Ця діяльність є засобом розвитку свідомості, цілеспрямованості і самостійності у виконанні роботи, наполегливості, уміння довести справу до кінця, акуратності, уміння зайнятись корисною справою [9, с.82].

4. Соціальна функція мистецтва і духовно-моральний розвиток дитини. Мистецтво також відіграє важливу соціальну функцію. Малюк, представляючи у своїх творах різних людей, їхні стосунки і ролі, в яких вони з'являються, навчається називати і визнавати їх. Завдяки цьому дитина збагачує знання про соціальні відносини в цілому, а також про стосунки з близькими, однолітками та дорослими. Варто поговорити з дитиною про представлені ситуації, міжособистісні відносини між людьми, зображеними на малюнку.

Сучасне бурхливе навколишнє життя дає дітям багато вражень, які потім, як у дзеркалі, знаходять відображення у дитячих малюнках, аплікаціях, ліпленні. Роботи дітей набувають зацікавленого, активного, емоційного характеру. Образотворча діяльність може бути використана для виховання любові до усього кращого, справедливого, для поглиблення тих почуттів, які у них виникають. У процесі творчості дитина знову пригадує ті явища і події, які хоче передати, знову переживає ті почуття, які були викликані даною подією. Якою б простою й недосконалою була робота дитини, вона цінна тим, що зберігає в собі задуми, прагнення, почуття маленького митця.

Важливою в моральному розвитку дитини є колективна робота на заняттях з образотворчого мистецтва. Такі заняття сприяють вихованню товариськості, дружніх взаємин, вмінню працювати разом і ділитись матеріалами, що є дуже важливим в сучасному світі індивідуалів. Колективні перегляди робіт привчають дітей бути уважними до роботи однолітків, справедливо і прихильно їх оцінювати, радіти не лише за свої, а й за загальні роботи [9, с.80].

5. Комунікативна функція мистецтва і самовираження дитини в малюнку. Майже з самого початку людського життя мистецтво також було функцією спілкування, що дозволяє виражати та передавати зміст, який не може бути переданий усно. Це є важливим засобом комунікації для людей, які не мають мови або освоєних його в обмеженому вигляді: хворі, інваліди, а й діти. Функція зв'язку також пов'язана з проекцією, пов'язаною з дизайном емоцій та бажань. Для педагогів, психологів чи батьків це може бути першим важливим натяком на стан або проблеми дитини [13].

6. Діагностично-терапевтична функція мистецтва забезпечує особистісний розвиток дитини. Художня робота дитини надає безцінні діагностичні дані. Спосіб подачі фігури сім'ї, місце розташування малюка проти однолітків найбільш часто обговорюються педагогами і психологами і є цінною підказ-

кою щодо функціонування дитини. Дошкільнятам дуже важко говорити про свої проблеми та емоції. З одного боку, це пов'язано з проблемами розпізнавання та називання емоцій, а з іншого – з почуттям сорому. Тому часто, уявляючи складну ситуацію, власну поведінку або почуття, дітям намалювати набагато легше, ніж про це говорити. Дошкільники, як правило, не мають достатнього словника, щоб вільно і точно розповісти свої емоції та почуття. Графічне подання стає альтернативою словесному вираженню.

У таких випадках особливо важливо поговорити з дитиною про її роботу. Те, що вона скаже, коли коментує свою роботу, може виявитися настільки ж важливим, як сама робота. Дитина має можливість уточнити і розширити вміст малюнка, а педагог може отримати додаткову інформацію. Психологи використовують спеціальні тестові креслення в діагностичному процесі, наприклад, тест Family Figure («Малюнок сім'ї»). Вони повинні тлумачитися відповідно до певного ключа, який потребує фахової підготовки фахівця. Проте, будь-яка людина, яка знає дитину та є її уважним спостерігачем, спонтанний малюнок дитини може надати дуже важливу інформацію і рекомендації з питань функціонування і проблем. Часто це єдиний спосіб отримати цю інформацію. Саме тому, безумовно варто цікавитись художньою творчістю дитини [12].

Окрім цього, під час заняття з образотворчої діяльності у дитини розвивається чутливість, спостережливість, фантазія, уява, пам'ять та концентрація, контроль власної уваги і самооцінка [13].

Висновки. Таким чином, дитяча творчість – це один із найважливіших засобів всестороннього розвитку, прояву художньо-творчих здібностей та формування творчої особистості. Мистецтво допомагає формувати в дітей емоційно-ціннісне ставлення до світу. Потреба в художній діяльності пов'язана із бажанням дитини виразити себе, утвердити свою особисту позицію. Важливою у цьому є творча особистість самого педагога та підтримка з боку сім'ї, розуміння того, що мистецтво – це не тільки візуально привабливі речі, а частина духовної культури людства.

Список використаних джерел:

1. Архипова С. Методика розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку / С. Архипова, Н. Кушнірик // Педагогічні науки: збірник наукових праць / Гол. ред. М. Степаненко. – Полтава, 2009. – Вип.2. – С. 41-48.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Гилфолрд Дж. Три сторони інтелекта// Психология мышления/ за ред. А.М. Матюшкина. – М: Прогресс, 1965.- 525 с.
4. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности

- / Г.Г. Григорьева. - М.: 2000. - С. 75.
5. Дронова О. Феномен та універсальність дитячого малюнка / О. Дронова // Дошкільне виховання. - 2005. - № 10. с.8-10.
6. Котляр В.П. Основи образотворчого мистецтва. Методика художнього виховання дітей: Навчальний посібник / В.П. Котляр - К.: Кондор, 2009. - 200с.
7. Методика навчання малювання, ліплення і аплікації в дитячому садку / За ред. Н.П. Сакуліної. 4-е вид. перероб. і доп. - К.: Радянська школа, 1968. - 247 С.
8. Сухомлинський В.О. Роки дитинства /В.О. Сухомлинський // Твори: в 6 т. - К.: Радянська школа, 1977. - Т. 3.- 103 С.
9. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов п. спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.)» / В. Б. Косминская, Е.И. Васильева, Р.Г. Казакова и др. 2-е изд., перераб. и доп. - М: Просвещение, 1985. - 255 с.
10. Теплов Б. М. Способности и одаренность. // Б. М. Теплов. Проблеммы индивидуальных различий. - М: Изд. Академии наук РСФСР. - 1961. - С.9-20
11. Цапок В.А. Творчество (Философский аспект проблемы) / В.А Цапок - Кишинев, 1989.- С. 7.
12. Sztuka w rozwoju dziecka // Czasopism Pedagogicznych EduPress 07.03.2014 [zasób elektroniczny] - Tryb dostępu: <http://www.edupress.pl/warto-przeczytac/art,388,sztuka-w-rozwoju-dziecka.html> "http://www.edupress.pl/warto-przeczytac/art,388,sztuka-w-rozwoju-dziecka.html
13. Jak wspierać rozwój twórczości plastycznej dzieci. // Serwis internetowy www.wspieranierozwoju.pl [zasób elektroniczny] - Tryb dostępu: http://www.wspieranierozwoju.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=61:jak-wspiera-rozwoj-tworczosci-plastycznej-dzieci&catid=64:rozwoj-tworczosci-plastycznej-&Itemid=119

Transliteration of References:

1. Arkhypova S. Metodyka rozvytku tvorchykh zdibnostei u ditei doshkilnoho viku / S. Arkhypova, N. Kushniryk // Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats / Hol. red. M. Stepanenko. - Poltava, 2009. - Vyp.2. - S. 41-48.
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini. - K. : Vydavnytstvo, 2012. - 26 s.
3. Gilfoldr Dzh. Tri storony intellekta// Psihologiya myshleniya/ za red. A.M. Matyushkina. - M: Progress, 1965.- 525 s.
4. Grigr'eva H.H. Razvitie doshkol'nika v yzobrazytel'noj deyatel'nosti / H.H. Grigr'eva. - M.: 2000. - S. 75.
5. Dronova O. Fenomen ta universalnist dytiachoho maliunka / O. Dronova //

- Doshkilne vykhovannia. – 2005. – № 10. s.8-10.
6. Kotliar V.P. Osnovy obrazotvorchoho mystetstva. Metodyka khudozhnoho vykhovannia ditei: Navchalnyi posibnyk / V.P. Kotliar – K.: Kondor, 2009. – 200s.
 7. Metodyka navchannia maliuвання, liplennia i aplikatsii v dytiachomu sadku / Za red. N.P. Sakulinoi. 4-e vyd. pererob. i dop. – K.: Radianska shkola, 1968. – 247 S.
 8. Sukhomlynskyi V.O. Roky dytynstva /V.O. Sukhomlynskyi // Tvory: v 6 t. – K.: Radianska shkola, 1977. – T. 3.- 103 S.
 9. Teoriya i metodika izobrazitel'noj deyatel'nosti v detskom sadu: Ucheb. posobie dlia studentov ped. in-tov p spets. № 2110 «Pedagogika i psykholohiia (doshk.)» / V. B. Kosminskaya, E.Y. Vasyli'eva, R.H. Kazakova i dr. 2-e izd., pererab. i dop. – M: Prosveshchenie, 1985. - 255 s.
 10. Teplov B. M. Sposobnosti i odarennost'// B. M. Teplov. Problemy individual'nykh razlichij. – M: Izd. Akademii nauk RSFSR. – 1961. – S.9-20
 11. Tsapok V.A. Tvorchestvo (Fylosofskiy aspekt problemy) / V.A Tsapok – Kyshynev, 1989.- S. 7.
 12. Sztuka w rozwoju dziecka // Czasopism Pedagogicznych EduPress 07.03.2014 [zasób elektroniczny] – Tryb dostępu: <http://www.edupress.pl/warto-przeczytac/art,388,sztuka-w-rozwoju-dziecka.html>“.<http://www.edupress.pl/warto-przeczytac/art,388,sztuka-w-rozwoju-dziecka.html>
 13. Jak wspierać rozwój twórczości plastycznej dzieci. // Serwis internetowy www.wspieranierozwoju.pl [zasób elektroniczny] - Tryb dostępu: http://www.wspieranierozwoju.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=61:jak-wspiera-rozwoj-tworczosci-plastycznej-dzieci&catid=64:rozwoj-tworczosci-plastycznej-&Itemid=119



The role of educational art on overview development of children-preschooler.

**BAS Olga, Master's student, Lviv National University named after Ivan Franko,
Lviv, Ukraine
E-mail: olja_bas@i.ua**

БОЙКО Г.О.,

асистент, кафедра початкової та
дошкільної освіти, Львівський
національний університет
імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ЗАСОБИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто засоби фахової підготовки майбутніх вихователів, а також складові фахової підготовки майбутніх вихователів. Розкрито поняття «метод підготовки», «форма підготовки», «педагогічна освіта». Автор характеризує систему фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, їх професійне становлення у вищій школі. Виокремлено форми організації навчання в історичному та сучасному аспектах. Зазначено складові педагогічного процесу (форми і методи фахової підготовки, а також їх класифікація; методи фахової підготовки майбутніх вихователів у проблемно-розвиваючому навчанні). Названо компоненти (одиночні, особливі і загальні), які на методологічному рівні характеризують процес підготовки майбутніх вихователів. Автор звертає увагу на завдання професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, зазначає організаційні форми, в яких здійснюється педагогічна освіта майбутніх педагогів.

Ключові слова: засоби, метод підготовки, форма підготовки, педагогічна освіта.

В статье рассмотрены средства профессиональной подготовки будущих воспитателей, а также её составляющие. Раскрыто понятие «метод подготовки», «форма подготовки», «педагогическое образование». Автор характеризует систему профессиональной подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования, их профессиональное становление в высшей школе. Выделены формы организации обучения в историческом и современном аспектах. Указано составляющие педагогического процесса (формы и методы профессиональной подготовки, а также их классификация; методы профессиональной подготовки будущих воспитателей

в проблемно-развивающем обучении). Названы компоненты (единичные, особенные и общие), которые на методологическом уровне характеризуют процесс подготовки будущих воспитателей. Автор обращает внимание на задачи профессиональной подготовки воспитателей учреждений дошкольного образования, отмечает организационные формы, в которых осуществляется педагогическое образование будущих педагогов.

Ключевые слова: средства, метод подготовки, форма подготовки, педагогическое образование.

The article considers the means of professional training of future educators, as well as its components. The concepts of "teaching method", "form of learning", "pedagogical education" are revealed. The author describes the system of professional training of nursery schools educators, their professional development in higher education. The forms of training organization in the historical and contemporary aspects are singled out. The components of the pedagogical process (forms and methods of professional training, as well as their classification, methods of professional training of future educators in problem-developing training) are indicated. The components (singular, special and general ones) are listed; at the methodological level, they characterize the process of teaching future educators. The author draws attention to the tasks of professional training of nursery school teachers, notes the organizational forms in which the pedagogical education of future teachers is carried out.

Key words: means, teaching method, form of learning, pedagogical education.

У зв'язку з інтеграцією системи вітчизняної освіти в європейський і світовий простір, економічні реформи суспільства формують низку високих вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей. Пріоритетними напрямками професійної підготовки фахівців високої кваліфікації є оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками для подальшої професійної діяльності. Забезпечення якості професійної освіти доцільно пов'язувати як із покращенням технологій навчання й управління, так і з розширенням контактів для оперативного обміну інформацією та людськими ресурсами, що відповідає основним засадам розвитку вищої освіти в контексті сучасних освітніх процесів.

Докорінні зміни в суспільстві створили реальні передумови для демократизації та гуманізації школи. Інтенсивно розробляються нові освітні стратегії,

по іншому розглядаються процеси, що відбуваються сьогодні у педагогічній освіті та практиці, окреслені подальші перспективи розвитку основних напрямів освіти. Джерела механізму саморозвитку дошкільних закладів і початкової школи – неодмінна складова творчості педагогів, їхньої інноваційної діяльності [5, с.3].

Одна з основних вимог до сучасної вищої освіти – формування цілісного уявлення про сучасну людину, людину-професіонала, а також її призначення та роль у суспільстві, замовлення на її освіту, а також очікування від освіти у людини, суспільства. Освіта дедалі більше орієнтується на «вільний розвиток», високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх фахівців, що вимагає якісно нового підходу до формування майбутнього фахівця [6, с.303].

Багато праць присвячено питанням професійної підготовки майбутніх педагогів. Наукові роботи зарубіжних (W. Barnett, R. Pianta, S. Ryan, M. Stawiak-Ososi ska, D. Stipek,) та вітчизняних учених (О. Є. Антонової, О. А. Дубасенюк, Л. В. Зданевич, М. П. Лещенко, Ю. В. Косенко, Н. І. Мачинської, І. Ю. Підлипняк, С. О. Сисоевої) доводять, що існують різноманітні проблеми в їх підготовці. Особливу увагу дослідники приділяють теоретико-методичним засадам професійної підготовки майбутнього педагога.

Мета статті є проаналізувати засоби фахової підготовки: форми та методи підготовки, сукупність яких і визначає реалізацію змісту професійної підготовки майбутніх вихователів, що є складовою загального синтетичного поняття «педагогічна освіта».

Педагогічна освіта – це об’єктивно існуючий процес навчання (викладання і учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних знань, вироблення відповідних умінь і навичок; формування у нього позитивних соціальних і пізнавальних потреб самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і шкільної практики, науковості, культуровідповідності, фундаментальності, мобільності знань [6, с.15-16].

Педагог сучасного дошкільного навчального закладу – це фахівець, який прагне до самовдосконалення відповідно до ідей гуманізації виховання, знає і вміє використовувати на практиці досягнення науки, складати власні оригінальні методики навчання дітей, працювати в нових політичних і економічних умовах, здійснювати ефективні форми педагогічної роботи з батьками та громадськістю [8, с.6].

На думку І. Ю. Підлипняк, система фахової підготовки майбутніх вихователів являє собою цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв’язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність. Автор зазначає, що професійне становлення майбутнього

вихователя в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізація професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність. Фактором успішності професійної діяльності вихователя є сформованість, цілісність його особистості. Рівень його підготовки до роботи в різновіковій групі визначається сформованістю необхідних знань, умінь і навичок [7, с.3].

З метою конкретизації змісту та виокремлення основних форм та методів фахової підготовки майбутніх вихователів, варто дати визначення таким поняттям як: «форма» та «метод».

Спираючись на дослідження науковців (А. І. Кузьмінського, В. Л. Омеляненко, В. В. Ягупова), О. Б. Ковальчук та С. Я. Когут визначають форму організації навчання, як обмежену в часі і просторі взаємообумовлену діяльність вчителя і учнів. Форму організації навчання автори називають дидактичною категорією, яка означає зовнішній бік організації навчального процесу, що пов'язаний з кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також із порядком його здійснення.

Форми організації навчання в історичному аспекті є:

- Індивідуальна
- Групова
- Класно-урочна
- Белл-Ланкастерська
- Кредитно-модульна [3, с.445-446].

Досліджуючи проблему форм фахової підготовки майбутніх дошкільників, ми доводимо, що основою цього педагогічного явища є саме форми організації навчання.

У вищому педагогічному закладі освіти функціонують різноманітні організаційні форми навчання. До них належать:

- лекції (вступна, тематична, оглядова, заключна, проблемна, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція із наперед запланованими помилками, лекція-прес-конференція);
- практичні заняття та лабораторні роботи, практикуми (семінари (просемінари, власне семінари, спецсемінари);
- індивідуальні заняття;
- консультації;
- самостійна робота студентів під контролем викладача;
- різні види практики [10, с.52-62].

Досліджуючи проблему фахової підготовки майбутніх вихователів, доцільно звернути увагу на методи навчання, які є складовою педагогічного процесу.

Метод – це сукупність певних правил, прийомів, способів, норм пізнання і дій. Він є системою приписів, принципів, вимог, які повинні орієнтувати дослідника у розв’язанні конкретного завдання, досягненні певного результату в тій чи іншій сфері діяльності [4, с.486-487].

Поширеними є класифікації методів навчання за:

- джерелом знань (Д. О. Лордкіпанідзе, Є. А. Голанд, Н. М.Верзілін);
- характером логіки пізнання (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін);
- рівнем проблемності засвоєння знань і рівнем учіння (М. І. Махмутов);
- ступенем керування навчальною роботою (П. І. Підкасистий, В. Ф. Паламарчук, В. І. Паламарчук);
- за дидактичними цілями та завданнями (В. О. Онищук) [3, с.437].

Н. П. Волкова класифікує методи навчання на загальні і спеціальні. За іншою класифікацією вона поділяє їх на методи готових знань та дослідницький метод. Залежно від походження інформації автор виділяє: а) словесні, б) наочні, в) практичні методи; від мети: а) методи здобуття нових знань, б) метод формування умінь і навичок, в) метод застосування знань на практиці, г) методи творчої діяльності, д) методи закріплення знань, умінь і навичок, е) методи перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок [1, с.276].

У своїх дослідженнях Н. І. Мачинська розглядає методи навчання В. Завіна, як упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності викладача і студентів, спрямовані на засвоєння студентами змісту професійної освіти, її цінностей як особистісних, розвиток здатності до дій в умовах, що постійно змінюються [6, с.306].

Реалізації завдання підготовки майбутнього фахівця сприяє впровадження в навчальний процес активних методів навчання (у нашому випадку, це методів фахової підготовки майбутніх вихователів), що знайшли своє відображення у проблемно-розвиваючому навчанні.

Н. П. Волкова зазначає, що проблемно-розвиваюче навчання, це система регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії викладача та студентів, вибір і вирішення способів та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішування навчальних проблем [1].

Метод (від грецького – шлях дослідження чи пізнання), це спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об’єкта [2, с.205].

На основі теоретичного аналізу понять «метод підготовки» та «форми підготовки» майбутнього вихователя, пропонуємо власні визначення означених дефініцій.

На основі проведених досліджень, пропонуємо визначення термінів «метод підготовки майбутнього вихователя» і «форма підготовки майбутнього вихователя».

Метод підготовки майбутнього вихователя – це педагогічне явище, в якому взаємопов'язана діяльність викладача та студентів, спрямована на засвоєння студентами системи знань, набуття умінь і навичок, їх професійне становлення, саморозвиток та підготовка до професійної діяльності.

Форма підготовки майбутніх вихователів – це спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача та студентів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі.

Важливо розглянути складові без яких неможлива фахова підготовка педагога-дошкільника навіть у системі найбільш ефективного добору форм і методів.

С. О. Сисоєва виокремлює важливі завдання професійної підготовки вчителя:

1. Розширення й поглиблення знання в умовах швидкозмінного світу (проявлення якісно нових професійних компетенцій і особистісних якостей та опанування нових технологій і технологічних прийомів, які впливають на якість життя людини, пізнання нею світу, контакти з іншими людьми).
2. Усвідомлення тенденцій розвитку швидкозмінного світу, розуміння потреби змінюватися й сприймати зміни вимагає від учителя готовності до навчання протягом життя.
3. Реалізація ідеї неперервності педагогічної освіти можна за допомогою нових інформаційних технологій.
4. Розвиток творчих якостей вчителя, формування готовності до педагогічної творчості, реалізація потреби вчителя у творчому розвитку, що вимагає впровадження нових форм його професійної підготовки й післядипломної освіти, зокрема проблемно-інформаційних лекцій як важливої складової модульно-рейтингової системи навчання.
5. Розуміння вчителем залежності наслідків педагогічної праці від рівня його майстерності [9, с.61-65].

Таким чином, для успішної педагогічної діяльності педагог повинен бути ерудованим, із сучасним світоглядом, з об'єктивною самооцінкою та певними професійними якостями, мати психолого-педагогічну грамотність, володіти педагогічним тактом. Майбутній вихователь дошкільного навчального закладу має поєднувати сучасні знання, професіоналізм і соціальну активність, володіти комплексом морально-етичних якостей: гуманізмом, високою культурою, ввічливістю, чесністю, вимогливістю [9, с.6].

Н. І. Мачинська зазначає, що педагогічна освіта майбутніх педагогів здійснюється в різних організаційних формах, спрямовується на розвиток суб'єктної сторони особистості фахівця і передбачає: розвиток особистості

педагога, формування почуття професійної ідентичності та професійно-педагогічних цінностей, що визначають професійні обов'язки, готовність до саморозвитку та оволодіння уміннями і знаннями впродовж життя [6].

Дослідження авторських понять професійної підготовки фахівця закладу дошкільної освіти дає можливість констатувати, що дане поняття дослідниками розглядається, як:

- система змістових та організаційних заходів;
- запас знань, досвід, здобутий у процесі навчання, практичної діяльності;
- багатофакторна структура;
- інтегративна цілісність, що характеризується загальними характеристиками властивостями тощо.

Таким чином, фахова підготовка майбутніх вихователів здійснюється за допомогою умілого поєднання організаційних форм та активних методів навчання. Факове становлення майбутнього педагога залежить від його самовиховання, творчості, готовності до професійної діяльності, формування трудової та професійної майстерності, розвитку професійної спрямованості.

Майбутній фахівець повинен вміти самовиховуватися та самовдосконалюватися.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с. (Альма-матер).
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 206 с.
3. Ковальчук О. Б., Когут С. Я. Основи психології та педагогіки: навч. посібник / Оріся Ковальчук, Світлана Когут; [за заг. ред. Л. Ковальчук]. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 624 с.
4. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Литньов В.Є. Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В.Є. Литньова, Н.Є. Колесник. – Житомир : ФОП Левковець, 2012. – [Електронний ресурс] / В. Є. Литньов. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://eprints.zu.edu.ua/17595/> – 456 с.
6. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

7. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс] / І. Ю. Підлипняк. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/2931/1/Pidhotovka%20maibutnix_vykhovateliv_do_formuvannia_matematychnoi_kompetentsii_doshkilnykiv_zasobamy_informatsiino_komunikatsiinykh_tekhnolohii%20%282%29.pdf – 7 с.
8. Сергеева В. Ф. Технологічний підхід до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів [Електронний ресурс] / В. Ф. Сергеева. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/5098/1/simulator%20training.pdf> – 13 с.
9. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – № 4. – 2005. – С.60-66.
10. Фіцула М. Вступ до педагогічної професії: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Вид. 3-тє, перероб. і доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 168 с.

Transliteration of References:

1. Volkova N. P. Pedagogika: Posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv. – K.: Vy`davny`chy`j centr «Akademiya», 2003. – 576 s. (Al`ma-mater).
2. Goncharenko S. U. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k. – K. : Ly`bid`, 1997. – 206 s.
3. Koval`chuk O. B., Kogut S. Ya. Osnovy` psy`xologiyi ta pedagogiky` : navch. posibny`k / Ory`sya Koval`chuk, Svitlana Kogut; [za zag. red. L. Koval`chuk]. – L`viv : Vy`davny`chy`j centr LNU imeni Ivana Franka, 2009. – 624 s.
4. Kremen` V. G. Ency`klopediya osvity` / Akad. ped. nauk Ukrayiny` ; golovny`j red. V. G. Kremen`. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
5. Ly`tn`ov V.Ye. Innovacijny`j dosvid pedagogiv doshkil`noyi ta pochatkovoyi osvity` Zhy`tomy`rshhy`ny` : zbirny`k naukovy`chny`x pracz` / za zag. red. V.Ye. Ly`tn`ova, N.Ye. Kolesny`k. – Zhy`tomy`r : FOP Levkovecz`, 2012. –[Elektronny`j resurs] / V. Ye. Ly`tn`ov. – 2015. – Rezhy`m dostupu do resursu: <http://eprints.zu.edu.ua/17595/> – 456 s.
6. Machy`ns`ka N. I. Pedagogichna osvita magistrantiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv nepedagogichnogo profilu: monografiya / N. I. Machy`ns`ka; za red. dokt. ped. nauk, prof., chlen- kor. NAPN Ukrayiny` S. O. Sy`soyevoyi. – L`viv: L`vDUVS, 2013. – 416 s.
7. Pidly`pnyak I. Yu. Pidgotovka majbutnix faxivciv doshkil`noyi osvity` [Elektronny`j resurs] / I. Yu. Pidly`pnyak. – 2014. – Rezhy`m dostupu do resursu: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/2931/1/Pidhotovka%20maibutnix_vykhovateliv_do_formuvannia_matematychnoi_kompetentsii_doshkilnykiv_zasobamy_informatsiino_komunikatsiinykh

- tekhnologii%20%282%29.pdf – 7 s.
8. Sergeyeva V. F. Teknologichny`j pidxid do profesijnoyi pidgotovky` majbutnix vy`xovateliv doshkil`ny`x navchal`ny`x zakladiv [Elektronny`j resurs] / V. F. Sergeyeva. – 2014. – Rezhy`m dostupu do resursu: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/5098/1/simulator%20training.pdf> – 13 s.
 9. Sy`soyeva S. O. Suchasni aspekty` profesijnoyi pidgotovky` vchy`telya / S. Sy`soyeva // Pedagogika i psy`xologiya. –# 4. – 2005. – S.60-66.
 10. Ficzuła M. M. Vstup do pedagogichnoyi profesiyi: Navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x pedagogichny`x zakladiv osvity`. – Vy`d. 3-tye, pererob. i dop. – Ternopil`: Navchal`na kny`ga – Bogdan, 2005. – 168 s.



Means of professional training for the nursery school teacher.

**BOIKO Halyna, Assistant, Department of Primary and Secondary Education and
Preschool Education, Lviv National University named after Ivan Franko,
Lviv, Ukraine
E-mail: boikogal@ukr.net**

БОНДАРЕНКО З.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Дніпровський національний
університет імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглянуто проблему соціально-педагогічної підтримки батьків, які виховують дитину з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку. Зосереджено увагу на характерних особливостях батьківсько-дитячих відносин у сім'ї, виокремлено проблеми, з якими стикаються родини дітей з інвалідністю, наведено технології комплексної підтримки батьків, проаналізовано можливості складання індивідуальної програми корекційно-педагогічної роботи з дитиною в умовах сім'ї. Визначено роль громадських та благодійних організацій, студентського волонтеріату у процесі соціально-педагогічного супроводу сімей, що виховують дітей з психофізичними вадами. На прикладі діяльності інтерактивного театру для дітей з вадами "Мальви" Дніпропетровської обласної благодійної організації "Ангел дитинства" доведено результативність співпраці волонтерів, родини і громадської організації щодо успішної соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, розвитку їхнього особистісного потенціалу й творчості.
Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, соціально-педагогічна діяльність, виховання, соціальний педагог, патронаж, індивідуальна програма, волонтеріат, громадські організації, тренінг, толерантність.

В статье рассмотрено проблему социально-педагогической поддержки родителей, которые воспитывают ребенка с особенностями (нарушениями) психофизического развития. Сосредоточено внимание на характерных особенностях родительско-детских отношений в семье, выделены проблемы, с которыми сталкиваются семьи детей с инвалидностью, приведены технологии комплексной поддержки родителей, проанализированы возможности составления индивидуальной

программы коррекционно-педагогической работы с ребёнком в условиях семьи. Определена роль общественных и благотворительных организаций, студенческого волонтериа в процессе социально-педагогического сопровождения семей, которые воспитывают детей с психофизическими нарушениями. На примере деятельности интерактивного театра для детей с особыми потребностями «Мальвы» Днепропетровской областной благотворительной организации «Ангел детства» доказана результативность сотрудничества волонтеров, семьи и общественной организации относительно успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, развития их личностного потенциала и творчества.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, тренинг, социально-педагогическая деятельность, воспитание, социальный педагог, патронаж, индивидуальная программа, волонтериа, общественные организации, толерантность.

The article deals with the problem of socio-pedagogical support to parents who bring up children with special psychophysical development (disorders). The article focuses attention on the characteristics of parent-child relations in the family; it highlights the problems faced by families with children with disabilities; it gives the techniques of integrated support to parents; it analyzes the possibilities of drafting an individual program of correctional and pedagogical work with children in a family environment. The article determines the role of public and charitable organizations, student volunteering in the process of socio-pedagogical support to families, that bring up the children with psychophysical defects. It proves the effectiveness of the cooperation of volunteers, family, and public organization concerning the successful socialization of children with limited health opportunities, development of their personal potential and creativity by example of activity of the interactive theatre for children with defects "Malvy" of Dnipropetrovsk regional charitable organization "Angel of childhood".

Key words: children with special educational needs, socio-pedagogical activity, brining up, social pedagogue, patronage, individual program, volunteering, public organizations, training, tolerance.

Постановка проблеми. Серед значимих для людини цінностей в усі часи одне із перших місць займала сім'я. Український народ за час свого існування виробив сталу традицію звеличення шлюбу, родини, домашнього вогнища, шанобливого ставлення до членів сім'ї, особливо старших. У його міфології була навіть божественна пара Ладо і Лада, яка освячувала сімейні узи. Родинному життю завжди надавали надзвичайно великого значення, бо саме в подружньому коханні, продовженні роду бачився сенс існування людини.

Історично родина з непорушним авторитетом батьків, старших поколінь, високим позитивним потенціалом духовно-моральних цінностей завжди відігравала визначальну роль у вихованні дітей. Серед незаперечних чеснот людини українці споконвіку виділяли ті, що характеризували її як гарного сім'янина; розглядаючи соціальні ролі, що їх покликана виконувати людина протягом життя, наші предки усвідомлювали об'єктивну закономірність – будучи, насамперед, сином чи донькою свого народу, кожен є водночас сином чи донькою певного роду, окремої сім'ї. Сирітство, безрідність, недогляд за дитиною – споконвіку вважалися величезним нещастям. У той же час належність до хорошого, чесного роду слугувала позитивною рекомендацією, не виправдати яку означало зганьбити себе і рідних.

Але в сучасному житті, наповненому інформаційно-комп'ютерними і цифровими технологіями, це не завжди і не всіма усвідомлюється з достатньою глибиною і відповідальністю. Вітчизняні вчені Т.В. Говорун, Т.С. Гурлєва, О.М. Кікінеджі, В.П. Кравець та інші дослідники проблем сучасної сім'ї відмічають зниження її педагогічного потенціалу і престижу сімейних цінностей, збільшення кількості розлучень, прояву агресивності й насильства, зниження народжуваності, ріст злочинності в сімейно-побутових відносинах, великої частки молодих батьків, які мають шкідливі звички, і як наслідок, – народження хворих, або з різними вадами розвитку дітей, збільшення кількості соціальних сиріт, залишених напризволяще дітей. Звертаючись до творів вітчизняних філософів, педагогів, знаходимо серед найсуттєвіших повчань ті, які стосуються ставлення до сім'ї, батьків, подружжя, дітей. Та й народна мудрість донесла до сьогодення чимало міркувань, з яких видно: ставлення українців до сім'ї в усі часи було шанобливим. І, звичайно, питанням допомоги та підтримки, соціально-педагогічного супроводу сімей, у яких є діти з інвалідністю, підготовці молоді до життя в сім'ї та громаді надавали великого значення.

Так, з давніх-давен відіграють велику роль думки князя Володимира Мономаха, який конкретизує своє «Повчання» поданням порад та вимог щодо виховання дітей: постійно працювати і не лінуватися; мати благородну поведінку; мати чисту душу й худе тіло; поважати старших і підкорятися їм; вчитися добру, доброчинності; вміти вести бесіду, під час якої більше думати,

ніж говорити; постійно вчитися, міцно запам'ятовувати і повторювати раніше вивчене, одноразово вчитися новому; проявляти самостійність у навчанні тощо. Як це актуально й нині!

Подібні підходи до формування особистості юних співвітчизників зустрічаємо у творах Г.С. Сковороди, Т.Г. Шевченка, М.П. Драгоманова, С.Ф. Русової, Б.Д. Грінченка, Х.Д. Алчевської, А.С. Макаренка, педагогів та громадських і політичних діячів ХХ століття.

Значну увагу проблемам сім'ї і сімейного виховання надавав А.С. Макаренко. Головним методом виховання він вважав батьківську вимогу до себе, батьківську повагу до своєї сім'ї, контроль кожного свого кроку. «Раніш, ніж ви почнете виховувати своїх дітей, перевірте власну поведінку» – наголошував А.С. Макаренко на важливості власного прикладу [7, с. 224].

Відомо, що сім'я є найбільш значущим чинником соціалізації дитини і її вплив в зв'язку з цим перевершує вплив всіх інших суспільних інститутів. Що ж стосується дитини з обмеженими можливостями здоров'я, то роль сім'ї незмірно зростає, тому що на неї лягає основний тягар догляду, виховання і освіти таких дітей. Присутність дитини, що має життєві обмеження, вносить у життя сім'ї багато додаткових проблем, впливає на усіх її членів. Для виховання дітей, підготовки їх до життя в суспільстві потрібні додаткові духовні та матеріальні ресурси.

Зважимо на те, що важливою умовою успішної реалізації здійснюваних в Україні політичних та економічних реформ, вирішення демографічної проблеми та оптимізації процесу виховання здорового покоління молодих громадян є вирішення проблем майбутніх батьків у галузі освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення, формування в молоді орієнтацій та установок на цінності сім'ї й сімейного способу життя.

Сім'я – це основний осередок суспільства, те, на чому тримається будь-яка держава. Мотивація створення сім'ї безпосередньо впливає на рівень задоволеності подружжя своїм сімейним життям. Тому слід використовувати у своїй практиці світовий досвід, який переконливо доводить, що зовнішні й внутрішні проблеми батьківства та материнства більш ефективно можна вирішити за допомогою спеціально організованої системи державної сімейної політики, участі недержавних організацій та благодійних фондів, товариств і громад у наданні допомоги та підтримки.

На сьогодні є нагальною необхідність соціально-педагогічної допомоги батькам, бо саме вони беруть на себе турботу про дітей і відіграють головну роль у їх вихованні. Складовою допомоги стає поширення та впровадження засад усвідомленого батьківства, що є умовою зростання й розвитку дітей в атмосфері щастя й любові, безпечному та стабільному середовищі. Особливо, коли мова йде про родину, яка має дитину з особливими освітніми потреба-

ми. В Україні останнім часом фахівці соціальної сфери державних та громадських організацій реалізують проекти, спрямовані на створення педагогічних умов розвитку родини, формування навичок усвідомленого батьківства молоді, що дає змогу підготуватися до народження дитини, виховання дітей раннього віку, їхнього розвитку тощо, але результативність більшості з них має ефект лише під час реалізації проекту, що дозволяє зробити висновок про наявність потреби у створенні комплексної технології, наповненні її змістовим матеріалом щодо надання підтримки батькам, діти яких мають особливі освітні потреби. Ці суперечності, які існують між ідеальними і реальними ситуаціями, можна успішно розв'язати, окресливши завдання щодо сутності соціально-педагогічної підтримки, її виховного впливу на особистість дитини.

Мета нашого дослідження полягає в теоретичному і практичному визначенні змісту соціально-педагогічної підтримки батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На необхідність сімейного виховання, ролі батьків у ньому, створення умов для гармонійного розвитку дитини вказували видатні педагоги-гуманісти П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, І.Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький. Серед сучасних дослідників – Т.Ф. Алексєєнко, І.В. Братусь, Л.М. Буніна, Т.Г. Веретенко, Ю.Б. Гіппенрейтер, А.Б. Добрович, Л.В. Долинська, Е.Г. Ейдемільер, А.І. Захаров, А.І. Капська, С.В. Ковальов, В.П. Кравець, Г.М. Лактіонова, Р.В. Овчарова, О.П. Песоцька, Г.К. Радчук, А.С. Співаковська та інші.

Особливостям розвитку сучасної сім'ї на засадах системи цінностей, багатства і розмаїтості форм роботи присвячені ґрунтовні дослідження О.В. Безпалько, Т.Г. Веретенко, В.В. Гурова, І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової, Р.В. Овчарової та ін. Проблема виховання особистості сім'янина знайшла відображення у ряді дисертаційних і монографічних досліджень вітчизняних психологів і педагогів (І.В. Братусь, Л.М. Буніна, М.В. Вовчик-Блакитна, К.Т. Журба, І.С. Кон, Г.М. Лактіонова, І.М. Мачуська, Н.О. Островська, Г.К. Радчук, Р.П. Федоренко та ін.).

Дослідженнями у сфері сімейної педагогіки, просвітницької роботи з батьками з формування їхньої педагогічної культури займаються як українські, так і зарубіжні науковці: І.В. Гребенніков, О.І. Зверєва, Р.В. Овчарова та ін. Дослідженню проблеми становлення й розвитку сім'ї, педагогічної культури батьків, просвітницької роботи з ними, зокрема, з молодими батьками, присвятили свої праці Т.Ф. Алексєєнко, І.С. Кон, Р.В. Овчарова, О.П. Песоцька, І.М. Трубавіна та ін. [1; 3; 5; 7].

Дослідженням проблеми виховання дітей з вадами займаються Л.С. Алексєєва, С.М. Безух, Л.К. Грачов, Н.Ф. Дементьєва, Т.М. Ісаєва, В.С. Церклевич та інші вітчизняні вчені. Однак розглядають вони поставлену про-

блему, переважно, з позиції медико-профілактичних, психологічних, організаційно-управлінських вимог. Вивченням проблеми організації та впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітній простір займалися такі вчені, як В.Д. Бондар, Н.М. Дятленко, А.А. Колупаєва, В.Є. Крижанівський, Н.М. Назарова, Ю.М. Найда, О.О. Патрикеева, Н.З. Софій та інші.

Аналіз соціально-педагогічної літератури, останніх досліджень з проблеми свідчить про наполегливі пошуки механізмів соціально-психологічної та соціально-педагогічної роботи з батьками, які виховують дитину з інвалідністю та опікуються її здоров'ям і соціальним розвитком. У зв'язку з цим актуальність нашої теми дослідження полягає в розкритті і обґрунтуванні соціально-педагогічного підходу до роботи з сім'ями, які виховують дитину з особливими освітніми потребами [1; 2; 5].

5 вересня 2017 року Верховна Рада України прийняла новий Закон України «Про освіту», який стосується не тільки реформування системи загальної освіти, а ще й вміщує концепцію інклюзивного навчання як невід'ємну суспільну норму. Стаття 19 декларує право осіб з ООП на здобуття освіти нарівні з іншими особами з типовим розвитком. Стаття 20 докладно описує явище інклюзивного навчання та регулює основні принципи його впровадження. Відтепер, заклади освіти мають реалізовувати психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги для дітей з особливими освітніми потребами, що висуває нові вимоги до кадрового забезпечення та професійної підготовки вчителів [3].

Новітнім нормативним документом з інклюзивної освіти є План заходів на 2017 – 2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 року, що серед інших заходів зазначає впровадження концептуальних засад нової системи підготовки педагогічних працівників [5].

Щодо кадрового забезпечення інклюзивного середовища треба виокремити такі моменти: 1) передбачається модернізація вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; запровадження системної консультативно-роз'яснювальної, організаційно-методичної роботи серед керівників навчальних закладів, громадськості, батьків щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на освіту; 2) зазначається, що індивідуальні навчальні плани, програми розробляються вчителями за участю вчителя-дефектолога, інших педагогічних працівників, на основі навчальних програм спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), рекомендованих Міністерством освіти і науки України, розглядаються педагогічною радою, погоджуються батьками (або особами, які їх замінюють) і затверджуються керівником навчального закладу. Навчальні досягнення таких учнів оціню-

ються за обсягом матеріалу, визначеного індивідуальним навчальним планом.

Отже, аналіз наукової літератури та стан практичної діяльності з окресленої проблеми показав, що фундаментальних досліджень, присвячених зазначеній проблемі, не проводилося, а також дозволив нам виявити особливості цієї роботи.

Виклад основного матеріалу. XXI століття відзначилося зміною парадигми відношення до людей з особливими потребами, в тому числі, змінилося формулювання визначення терміну «особи з особливими освітніми потребами» (особи з ООП), який тепер охоплює однаковою мірою як людей з інвалідністю у важкій формі, так і з середніми за ступенями порушеннями. Із зміною парадигми визначення змінилися підходи до виховання та навчання осіб з ООП. Відтепер головним завданням суспільства стає не ізолювання таких дітей і людей від загалу, а, навпаки, якомога повніше їх включення у повноцінне суспільне життя, з'являється розуміння, що ці діти краще розвиваються серед звичайних однолітків та набувають неоціненного соціального досвіду, який не можливо досягти в умовах спеціального закладу.

29 – 30 листопада 2016 року у місті Дніпро пройшов Перший з'їзд корекційних педагогів України, темою якого стали актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (дітей з ООП). Наскільки успішно такі діти зможуть адаптуватися і реалізувати себе, у значній мірі залежить від батьків та учителя, від того, наскільки професійним буде їхній педагогічний супровід [1].

Звернемося до визначення основного поняття статті. *Соціально-педагогічна підтримка* трактується у малій енциклопедії з соціальної педагогіки як «система заходів суб'єктів соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей» [7, с. 180]. На нашу думку, це визначення розкриває зміст соціально-педагогічної підтримки.

У 2017 році положення про інклюзивну освіту було введено в новий Закон України «Про освіту». У статтях 19 та 20 йдеться, зокрема, про умови для навчання осіб ООП [3]. Серед таких умов – належний рівень психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей цих осіб. Тож, щоб досягти успіху у реалізації інклюзивної моделі навчання, педагогам, батькам необхідно змінювати методи навчання і виховання. Для правильного підбору методів, прийомів учитель (батьки) мають оперувати спеціальними знаннями, вміннями (когнітивний, операційний компоненти) [4].

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, сім'ї, що мають дітей з

інвалідністю, не виділялися в окрему групу. У літературі з 1950-х і до 1990-х років відсутні відомості про стан батьків дітей з особливими потребами. Ймовірно, відсутність цієї інформації обумовлена тим, що більшість дітей з вадами розвитку поміщалися для виховання в закриті установи. Пригадаємо, що політика ізоляції відносно інвалідів була визначальною тенденцією вітчизняного суспільства. У спеціалізованих будинках інвалідів, будинках дитини, дитячих будинках, інтернатах мешкали приблизно 10 % населення. Нині ситуація якісно змінюється. Усе більше батьків виховують дитину з інвалідністю в сім'ї, розвивається система соціальної, матеріальної і психологічної підтримки, зростає професіоналізм соціальних педагогів і працівників, що спеціалізуються на допомозі сім'ї, з'являються закони, що руйнують перешкоди в житті інвалідів. Однак символічні бар'єри зламати часом набагато складніше, тут потрібен розвиток культурних цінностей громадянського суспільства, таких як толерантність, емпатія, повага людської гідності, гуманізм, рівність прав, незалежність.

На думку багатьох дослідників [3; 5; 7], адаптація сімей до обмежених можливостей дітей часто відбувається за рахунок виконання батьками традиційних сімейних ролей. Дослідження показує, що батьки, як правило, мають оплачувану зайнятість і виконують роль годувальників (97 %), а матері – роль домогосподарок (72,4 %). Поділ зайнятості батьків і матерів має кілька пояснень: гендерно обумовлена нерівність в оплаті праці, потім – гендерні особливості людського капіталу батьків і матерів. Оскільки жінка має більший досвід з виховання та обслуговування дітей і щодо ведення домашнього господарства, то відповідальність за дитину з інвалідністю закріплюється за матір'ю. Якщо до того ж врахувати, що середня заробітна плата жінок нижча, ніж чоловіків, а «домашній потенціал» вищий, то економічно раціональною стратегією сім'ї стає варіант, коли чоловік працює на умовах оплачуваної зайнятості, а дружина – у домашньому господарстві. Крім того, більшість жінок і чоловіків вважають, що праця жінки по догляду за дітьми є незамінною і зрозумілою, тим паче, що цьому сприяє стан сучасної соціальної сфери. Оскільки догляд за дітьми з обмеженими можливостями є вимушеним заходом, адаптація сімей з установкою на традиційні гендерні ролі проходить травматично для батьків. Жінки, змушені відмовлятися від професійної самореалізації, від участі в суспільному житті, відчують приреченість на одноманітну і психологічно важку працю, відчують себе обмеженими в засобах, розраховуючи тільки на зарплату чоловіків, яким у кризових економічних умовах важко відповідати ролі «годувальника» [7, с. 40].

У здійсненні певних позитивних змін в українському суспільстві відіграють неурядові організації, включаючи організації батьків дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки їхній діяльності все більшого поширення набу-

вають терміни, які зміщують акцент з вад/відхилень розвитку (діти-інваліди, неповносправні, діти з вадами розвитку тощо) на більш позитивні терміни – діти з особливими освітніми потребами, діти з особливостями психофізичного розвитку тощо.

Напрацьований досвід з благодійною організацією «Ангел дитинства» дає нам можливість скласти поради батькам, учителям, які виховують дитину із психофізичними вадами. По-перше, треба створити сприятливу, доброзичливу атмосферу в родині, класі та підтримувати позитивний прояв уваги і толерантне ставлення до особливої дитини. Схвалювати найменші досягнення, не концентрувати увагу на невдачах і помилках. По-друге, індивідуальна допомога дорослого має виражатися у стимуляції, підбадьорюванні, інструктуванні тощо. Пояснення та інструкції повинні мати чітку і зрозумілу форму. Під час занять слід уникати багатослівних і абстрактних пояснень, використовувати наочність. Для розуміння образних висловів, метафор доцільно використовувати асоціативні зв'язки із конкретними предметами, що лежать в основі порівняння. По-третє, треба активізувати мислення дитини. Ставте запитання, давайте завдання, обговорюйте. Для розвитку психічних процесів корисно давати завдання з обмеженим часом на виконання чи поділене на окремі частини. І насамкінець, варто використовувати у корекційно-виховній роботі рольові ігри. Сприймати не дефект, а особистість дитини, – це найголовніше.

У дітей з особливими освітніми потребами під впливом організованої діяльності, наприклад, завдяки участі у інтерактивному театрі, формується довільне сприйняття, знання про навколишній світ, орієнтування в сенсі казки, довільність пам'яті, розвиваються елементи уяви, відбувається розвиток дрібної моторики (під час керування пальчиковими ляльками). Поєднання різних видів діяльності в процесі театралізованої гри сприяє розвитку емоційної, мовної, рухової та пізнавальної сфер.

Неможливо не відзначити діяльність Всеукраїнської організації інвалідів «Спілка організацій інвалідів України», метою якої є всебічна допомога інвалідам у реалізації їх прав і законних інтересів у всіх сферах життя і побуту. Щорічно Всеукраїнська організація інвалідів «Спілка організацій інвалідів України» влаштовує театральні зустрічі «Червоноград скликає друзів», які спрямовані на пошук талановитих дітей і молодих людей з інвалідністю, й має на меті допомогти реалізувати їх потенціал, а також ознайомити суспільство з проблемою соціально вразливих родин та сприяти зростанню громадської культури суспільства і, що є не менш важливим, допомога дітям та молоді з інвалідністю в адаптації й інтеграції у суспільство. У цих зустрічах беруть участь творчі аматорські колективи переважно Львівської області, однак це не означає, що діяльність та актуальність впровадження інтерактивного театру

властива тільки цьому регіону. Неодноразово учасниками цих театральних зустрічей були діти з особливими потребами і студенти-волонтери колективу «Чумацький шлях» м. Дніпра, який у своєму репертуарі мав цікаві вистави, зокрема, «Як баба вареники ліпила», за яку було отримано подяку від журі.

Відомо, що у нашому місті існує практика впровадження інтерактивного театру у сферу позанавчальної діяльності та залучення до нього учнів з особливими інтелектуальними потребами. Театр створено на базі Центральної бібліотеки Соборного району м. Дніпра, бібліотеки-філіалу № 24 за підтримки Дніпропетровської обласної благодійної організації «Ангел дитинства» (президент Алексєєва Н.О.) та при залученні волонтерів Центру соціальних ініціатив і волонтерства ДНУ ім. Олеся Гончара (керівник доцент Бондаренко З.П.).

Специфікою цього інтерактивного театру є те, що його контингент дуже різноманітний, – це діти з ДЦП, ЗПР, з легким і помірним ступенем інтелектуального недорозвинення, з вадами мовлення, з комплексними порушеннями та навіть діти, розвиток яких є нормою. Через таку своєрідність учасників театального гуртка до діяльності у виставі залучаються батьки та студенти-волонтери, тому вистава виходить дуже яскравою й захоплюючою. Сценарій вистави пишуть спеціально для цього театру й для кожної дитини, спираючись на фізичні та психічні можливості кожного. Простежуючи динаміку розвитку дітей від початку діяльності у театрі (2012 рік) й досьогодні, можна помітити значні зміни у психофізичному та біосоціальному розвитку дітей: маленькі театральні актори стали більш відкритими до спілкування, що можна побачити у тому випадку, коли до театру приходять нові волонтери або діти, та намагаються встановити із ними контакт. Батьки відзначають, що поведінка дітей у школі стала кращою, помічено зменшення агресивності щодо однолітків та інших учнів допоміжної школи. Отже, залучення дітей з інтелектуальним недорозвиненням до інтерактивного театру благотворно впливає на розвиток мислення, пам'яті, комунікативних навичок, а також сприяє їх позитивній соціалізації та інтеграції у суспільстві.

Цікавою є думка дослідниці Т.Ф. Алексєєнко щодо використання *соціально-педагогічного патронату сім'ї*, який вона трактує як «...систему гуманітарних послуг і соціально-педагогічної роботи з батьками та дітьми, спрямованих на підтримку різних форм сімейного виховання, захист дитинства, пропаганду здорового способу життя і активізацію громади у створенні оптимальних умов для профілактики соціального сирітства, девіантної поведінки, бездоглядності й безпритульності дітей, насилля і злочинності, підвищення функції соціального контролю суспільства та виховного потенціалу сімей групи ризику і середовища їх проживання» [2, с. 7]. *Завданнями патронату сімей* є локалізація, диференціація та інтенсифікація соціально-педагогічної роботи з сім'ями за місцем їх проживання і функціонування; активізація

життєвого простору сімей на засадах гуманістичних цінностей; розбудова єдиного виховного простору для дітей і їх членів родини [Там само, с. 9]. Авторка концепції визначає *функції*, на яких базується соціально-педагогічний патронат. Це такі: виховна, соціально-правова, соціально-реабілітаційна, креативна. *Зміст роботи з батьками* закладається у цілеспрямовані програми і соціальні проекти та реалізується у різних її формах, а саме: у роботі школи молодих батьків; центрах матері і дитини; реабілітаційних центрах; у сімейних, жіночих і діалог-клубах; постійно діючих спеціальних лекторіях, курсах, групових та індивідуальних консультуваннях; групах взаємодопомоги при навчальних закладах та лікувальних установах; на тренінгах, батьківських форумах, конференціях; дистанційному навчанні тощо. *Методами* активізації навчально-виховної взаємодії є: соціально рольові і педагогічні ігри; дидактичні комунікативні ситуації, моделювання та аналіз соціально-виховних ситуацій; інтерактивні технології формування рольової поведінки та культури спілкування; обмін досвідом сімейного виховання тощо [2, с. 10].

Зауважимо, що робота з сім'єю передбачає врахування сучасних тенденцій розвитку батьківсько-дитячих стосунків, їх типології; ціннісних орієнтацій сім'ї; особливостей впливу родини на становлення особистості дитини; особистісних якостей батьків і дітей. *Зміст роботи* забезпечується знанням конкретних сімей, виявленням їх причин і пошуком шляхів вирішення, процесом самопізнання сім'ї своїх внутрішніх резервів стабільності, вивченням родинних традицій, чинного законодавства, спрямованістю на індивідуальні та міжособистісні зміни, вдосконаленням виховної функції сім'ї та функції первинної соціалізації дитини, включенням родини в активне соціальне життя. *Форми роботи* запропонуємо для успішної соціально-педагогічної підтримки родини такі: індивідуальні, диференційовані, групові, масові; залучення до проведення свят міста, вулиці, будинку, днів матері, батька, сім'ї, людей похилого віку; створення кабінетів психологічного розвантаження; розвиток мережі консультаційних центрів і служб для сім'ї; створення інтегрованих соціальних служб, центрів корекції та реабілітації дитини з обмеженими фізичними можливостями, центрів допомоги родині (надання комплексу послуг), економічне навчання батьків; волонтерство. На нашу думку, необхідне створення центрів соціальної реабілітації, в яких діти будуть забезпечені усім необхідним для навчання і розвитку спілкування. При таких центрах спеціальне навчання щодо догляду, розвитку і виховання дітей з різними нозологіями будуть проходити батьки [2, с. 12].

З огляду на вище викладене, підкреслимо, що запровадження належних технологій у роботі з батьками (тренінг, групова робота, інтерактивний театр, конкурси, бали фестивалі) дасть можливість побачити ефективність взаємодії та впливу на учасників заходів на прикладах діяльності громадських орга-

нізацій: ДНУ ім. Олеся Гончара, з одного боку, і Благодійної організації «Ангел дитинства», з іншого боку, розвиток нової форми соціального партнерства між різними державними і недержавними організаціями, фондами, товариствами, громадськими об'єднаннями тощо [3, с. 254–256].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, теоретичне та практичне дослідження показало, що використання різних технологій з активізації соціально-педагогічної підтримки потребує врахування ряду чинників: соціально-педагогічних умов, мотивації, навченості батьків, їхнього прагнення до командного стилю взаємодії, залучення студентського волонтеріату або волонтерства до спільної роботи в структурі координатор (тренер) – батьки – волонтери – діти.

Визначено, що ефективного здійснення волонтерської діяльності щодо підтримки батьків, які виховують дитину з вадами розвитку, забезпечуватиметься тоді, коли вирішені організаційні проблеми, знайдені активні волонтери, задіяні кращі особистісні якості й індивідуальна мотивація волонтерів, яка виражена насамперед альтруїстичними мотивами й мотивами власного саморозвитку, задоволення від волонтерівання як особливої місії духовної людини.

Організація позашкільної діяльності у сфері дозволля за допомогою інтерактивного театру є дуже актуальною на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти. Підкреслимо, що основною метою інтерактивного театру є створення умов для розвитку творчих здібностей дітей, формування їх моральних цінностей і культурних потреб, розвиток комунікативних потреб, розширення уяви та покращення пам'яті, збагачення естетичного виховання тощо. Під впливом театральної діяльності у дітей формується доволі увага, знання про навколишній світ, орієнтація у сенсі казки. Отже, залучення батьками і волонтерами дітей з особливими освітніми потребами до інтерактивного театру допомагає дітям розширити їх словниковий запас, сприяє розвитку емоційної і пізнавальної сфери, дозволяє позбутися самотності, розвинути творчі здібності не лише у дітей, а й у їхніх батьків.

Перспективним може стати дослідження щодо формування педагогічної культури батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Актуальні питання соціалізації дітей із особливими освітніми потребами : інструктивно-методичний лист / О. О. Мілейко. – Миколаїв : ОІППО, 2017. – 32 с.
2. Алексєєнко Т.Ф. Концепція соціально-педагогічного патронату сучасної сім'ї (авторська) / Т.Ф. Алексєєнко // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя,

2012. – № 5. – С. 7–14.

3. Бондаренко З.П. Волонтерство як педагогічна компетенція фахівця корекційної освіти / З.П. Бондаренко // Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : [моногр.] / В.А. Гладуш, З.П. Бондаренко, Н.В. Зимівець [та ін.]. – Д. : Акцент ПП, 2015. – С. 246–279.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. // Голос України від 27.09.2017. – № 178–179 / Офіційний сайт Верховної Ради України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Колупасєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp_kkp_Inkluzivna_osvita
6. План заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 р. № 903-р // Урядовий кур'єр від 22.12.2017. – № 242. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/903-2017-%D1%80>.
7. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

Transliteration of References:

1. Aktualni pytannia sotsializatsii ditei iz osoblyvymy osvritnimy potrebamy : instruktyvno-metodychnyi lyst / O. O. Milieiko. – Mykolaiv : OIPPO, 2017. – 32 s.
2. Aliksieienko T.F. Kontseptsiiia sotsialno-pedahohichnoho patronatu suchasnoi simi (avtorska) / T.F. Aliksieienko // Naukovi zapysky. Seriia «Psyholoho-pedahohichni nauky» (Nizhynskiy derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia) / za zah. red. prof. Ye.I. Kovalenko. – Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, 2012. – № 5. – S. 7–14.
3. Bondarenko Z.P. Volonterstvo yak pedahohichna kompetentsiia fakhivtsia korektsiinnoi osvity / Z.P. Bondarenko // Udoskonalennia pidhotovky korektsiinoho pedahoha v umovakh universytetskoï osvity : [monohr.] / V.A. Hladush, Z.P. Bondarenko, N.V. Zymivets [ta in.]. – D. : Aktsent PP, 2015. – S. 246–279.
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 r. // Holos Ukrainy vid 27.09.2017. – № 178–179 / Ofitsiyni sait Verkhovnoi Rady Ukrainy. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Kolupaieva A.A. Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy : monohrafiia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://npu.edu.ua!/e-book/book/>

- html/D/ikpp_kkp_Inkluzivna_ocvita
6. Plan zakhodiv na 2017–2029 roky iz zaprovadzhennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 13 hrudnia 2017 r. № 903-r // Uriadovyi kurier vid 22.12.2017. – № 242. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/903-2017-%D1%80>.
 7. Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia / Za zah. red. prof. I.D. Zvierievoi. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2008. – 336 s.



Socio-pedagogical support to parents, who bring up children with special educational needs.

**BONDARENKO Zoya, PhD (in Pedagogical Science), Docent Associate Professor at the Department of Pedagogic and Correctional Education, Vice-Decan in Upbringing at the faculty of Psychology, Head of the Center of Social Initiatives and Volunteering, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro City, Ukraine
E-mail: zoyabondarenkoo8@gmail.com**

БОРОЗЕНЦЕВА Т.В.,

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології Горлівського
інституту іноземних мов ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний
університет», м. Краматорск, Україна

РАЗУМОВА О.Г.,

викладач кафедри психології
Горлівського інституту іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет», м. Бахмут,
Україна

ОСТОПОЛЕЦЬ І.Ю.,

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної психології ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний
університет»,
м. Слов'янськ, Україна

ВПЛИВ ПРОЦЕСУ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТІВ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто процес самоорганізації студентської групи як одного із факторів формування професійної Я-концепції студентів майбутніх педагогів. Проаналізовано рівні самоорганізації студентської групи. Досліджено вплив корпоративної культури як якісної характеристики самоорганізації студентської групи. Емпірично доведено, що рівень організації студентської групи та сила її корпоративної культури сприяють формуванню зрілості та узгодженості професійної Я-концепції, яка формується в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна Я-концепція, самоорганізація студентської групи, корпоративна культура.

Влияние процесса самоорганизации студенческой группы на формирование профессиональной Я-концепции студентов, будущих педагогов. В статье рассмотрен процесс самоорганизации студенческой группы как одного из факторов

формирования профессиональной Я-концепции студентов будущих педагогов. Проанализированы уровни самоорганизации студенческой группы. Исследовано влияние корпоративной культуры как качественной характеристики самоорганизации студенческой группы. Эмпирически доказано, что уровень организации студенческой группы и сила ее корпоративной культуры способствуют формированию зрелости и согласованности профессиональной Я-концепции, которая формируется в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: профессиональная Я- концепция, самоорганизация студенческой группы, корпоративная культура.

The article considers the student group self-organization process as a factor of developing the professional self-concept of students as prospective educators. The levels of self-organization of a student group are analyzed along with studying the influence of corporate culture as a qualitative feature of the student group self-organization. It is empirically proven that the level of organization of a student group and the strength of its corporate culture facilitate maturity and coherence of the professional self-concept that is formed in a higher education institution.

Key words: professional self-concept, student group self-organization, corporate culture.

Постановка проблеми. Останнім часом помітно зросли вимоги суспільства до особистості й педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Пошук нових напрямів психолого-педагогічної діяльності, які б відповідали сучасним запитам, детермінують постійний розвиток і вдосконалення професійного Я. Сьогодні великий науковий і практичний інтерес представляє моделювання та керування процесом розвитку особистості майбутнього фахівця, його професійної Я-концепції впродовж навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) через посилення рівня самоорганізації студентської групи. Адже саме студентська група є вагомим інтегрованим соціально-психологічним ресурсом особистісного розвитку кожного її члена.

Самоорганізація як процес передбачає розвиток соціальної системи за рахунок внутрішніх ресурсів. Освітній процес, який будується за законами спілкування, сприяє розвитку і укріпленню не лише інтелектуальних ресурсів студентів майбутніх фахівців, а дозволяє їм підніматися на новий рівень особистісної зрілості. У студентському співтоваристві, що створюється і розвива-

ється на ранньому етапі професіоналізації, як і в будь-якій системі, проявляються процеси самоорганізації. Безконфліктна інтеграція молоді людини до студентського співтовариства, швидка адаптація до корпоративної культури навчального закладу значно впливають на ефективність освіти, збільшують внутрішній потенціал особистості, оптимізують розвиток професійного Я у майбутніх педагогів.

Як зауважує Aleksander Ostenda, «...випускники вищих навчальних закладів повинні бути здатними реалізувати себе як професіонали в сучасних конкурентних умовах ринку праці, проявляти ініціативу, соціальну активність, громадянську позицію та відповідальність, зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства» [9, с. 197].

Означені аспекти тісно пов'язано з формуванням «Я-концепції», сила якої обумовлює здатність молоді людини справлятися з різними життєвими ситуаціями та проблемами, успішно реалізовувати професійні завдання. Особливо це торкається професійної діяльності вчителя. «Вчитель із сильною Я-концепцією має гнучке, самостійне мислення, творчий і креативності, сензитивний до змін в освітній ситуації та нового досвіду, оптимістичний і вмотивований пошуком нових шляхів до вирішення педагогічних задач. В навчальній діяльності такий вчитель проявляє емоційну врівноваженість, впевненість в собі, життєрадісність, йому притаманний стиль легкого, тепло-го спілкування з учнями» [7, с.76-77]. Саме ці риси вчителя-професіонала потрібні сучасній українській школі на шляху впровадження освітніх реформ.

Мета статті. Дослідження взаємозв'язку процесів самоорганізації студентської групи та її корпоративної культури на формування професійної Я-концепції студентів майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній і зарубіжній психології представлено багато наукових робіт, присвячених вивченню Я-концепції особистості. Її методологічні, теоретичні та експериментальні аспекти вивчені достатньо різнобічно (Р. Бернс, Л.І. Божович, А.І. Донцов, І.С. Кон, А.Н. Леонтьєв, Д.А. Леонтьєв, А.А. Налчаджян, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, В. В. Столін). Багато авторів підкреслюють роль професійної Я-концепції в розвитку особистості, характеризують її як значущу умову здійснення професійної діяльності (Г.В. Гатальська, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, І.Ю. Остополець). Накопичені наукові дані про формування професійної Я-концепції студентів-психологів у вузі (Г.М. Белокрилова, Ф.З. Кабіров, Ю.П. Поваренко, Т.К. Піддубна). Однак вивченню впливу процесу самоорганізації студентської групи на професійне Я студентів, майбутніх педагогів до цього часу не приділялося уваги.

Виклад основного матеріалу і результатів досліджень.

Аналіз професійної Я-концепції неможливий без короткої характеристи-

ки її базової категорії - загальної Я-концепції. Адже, будучи її підвидом, професійна Я-концепція успадковує у загальному її основне смислове та функціональне призначення. Так, ще у 1912 році Ч.Х. Кулі описував Я-концепцію як «Я», яким його хочуть бачити інші, тобто «дзеркальне Я». В основі цієї теорії лежить положення про те, що на сприйняття людиною самої себе значно впливає власна думка про те, як її сприймають інші. Сучасні дослідники І.Кон, С.Пантелеєв визначили Я-концепцію як сукупність всіх уявлень особистості про себе, сполучених з їх оцінкою [5, с.123]. Т. Шибутані звернув увагу на динамічний аспект Я-концепції, позначивши її як систему образів Я, що постійно змінюють один одного [1, с.27]. К. Роджерс розглядав Я-концепцію, широко трактуючи її як систему самосприйняття, що включає сприйняття взаємин Я з іншими людьми і пов'язані з цим цінності [8, с.133].

Поняття професійної Я-концепції вперше було описано Д. Сьюпером ще у 1949 р. Автор, розглядаючи професійну Я-концепцію як один з видів Я-концепції, визначив її як «результат компромісу між успадкованими генетично якостями і здібностями, можливостями виконувати різні соціальні ролі і оцінкою того, якою мірою це поєднується з очікуваннями керівництва та колег». Декількома роками пізніше Д. Сьюпер в спробі популяризувати даний термін визначив професійну Я-концепцію як «набір характеристик самосприйняття, усвідомлюваних індивідом як професійно релевантні» [10, с.36]. У цій роботі крім традиційних особистісних якостей він окремо виділив такі риси, як самооцінку, ясність мислення, впевненість, стабільність і відчуття реальності.

Вагомий внесок у вивчення проблеми професійної Я-концепції внесла С.Т. Джанерьян. Вона визначила професійну Я-концепцію як систему сполучених з оцінкою уявлень людини про себе як суб'єкта професійної діяльності та як особистості, призначену для реалізації тих чи інших за змістом смислових відносин людини до професії і через це для забезпечення її власного функціонування і саморозвитку чи самореалізації в професії [3, с.38].

С.Т. Джанерьян робить спробу опису професійної Я-концепції як системи з виділенням системоутворюючого фактора, цільового призначення, складу, структури, функцій і інтегральних характеристик. Аналіз теоретичних джерел дозволяє автору прийти до висновку про те, що центральною ланкою в професійній Я-концепції є саме смислове ставлення до професії, знаходження глибинних смислів своєї діяльності. Це приймає провідну роль і в зв'язку окремих елементів, і в поєднанні особистісних і професійних компонентів професійної Я-концепції. Функціонально-цільове її призначення полягає в пізнанні та усвідомленні людиною самого себе, свого місця в регуляції та інтеграції власної поведінки і діяльності (для професійної Я-концепції, відповідно, в професійній діяльності). Звідси випливають і конкретні функції:

регуляція діяльності, забезпечення взаємин з професійною спільнотою, розвиток особистості в професійній сфері тощо. [3, с.112]. Ці теоретичні положення авторки вважаємо релевантними меті нашого дослідження.

Метою нашого дослідження є встановлення впливу безпосереднього соціального оточення, в нашому випадку це реальна студентська група, рівня її корпоративної культури на розвиток професійної Я-концепції студентів майбутніх фахівців. Суб'єкт пізнання при цьому виступає одночасно об'єктом дослідження в процесі аналізу уявлень про себе. Спостерігати себе як об'єкт можливо через стосунки та взаємовідносини з іншими, через прояв в спільній діяльності та отримання зворотного зв'язку від оточуючих. Вочевидь, процеси формування та посилення Я-концепції індивідуума будуть залежними від рівня розвитку стосунків між учасниками соціальної групи, до якої входить людина. Тому об'єктом нашого дослідження ми обрали студентську групу педагогічного університету, а предметом – процес самоорганізації групи та його вплив на формування професійної Я-концепції майбутніх педагогів.

У межах парадигми системного підходу, розглядаючи студентську навчальну групу як певну систему, можна виділити обов'язкові етапи її формування, моделювати її розвиток, прогнозувати стан внутрішніх інтегративних процесів, їх вплив на самовизначення та самосприйняття її членів. З практичної точки зору певний інтерес викликають питання: як оцінити вплив соціально-психологічних групових чинників на формування професійної Я-концепції майбутнього випускника педагогічного вузу, чи можна впливати та керувати цим процесом з боку викладацького та управлінського складу навчального закладу.

Згідно до теорії гіперкомплексних динамічних систем [6, с.11], будь-яке студентське об'єднання (навчальна або наукова група, актив студентського самоврядування, молодіжна волонтерська спілка та ін.) впродовж свого існування може розглядатися як система, яка знаходиться на одному з п'яти рівнів системної організації:

1. Рівень S_1 – наявність елементів системи, тобто учасників групи, кожний з яких має індивідуальні якості, здібності, та особистісну уяву про себе.

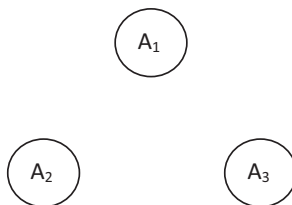


Рис. 1. Графо-аналітичне відображення системи «Студентська група» на рівні S_1

2. Рівень S2 - відображає наявність і характер зв'язків між елементами системи. Тобто на другому рівні самоорганізації студентської групи її члени вступають до взаємодії один з одним, зв'язки розвиваються та змінюються.

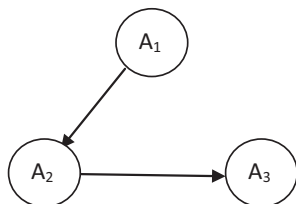


Рис. 2. Графо-аналітичне відображення системи «Студентська група» на рівні S2

3. Рівень S3 означає наявність стійкої структури відносин, розподіл ролей та прийняття групових правил. На цьому, третьому етапі самоорганізації групи можна констатувати появу внутрішньої групової корпоративної культури, яка є організаційно-психологічним середовищем та має прояв у виді норм, цінностей, у структурі комунікації та стандартах поведінки [2, с.77]

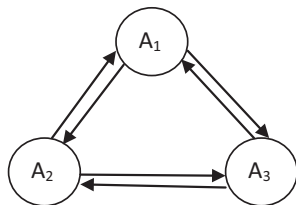


Рис. 3. Графо-аналітичне відображення системи «Студентська група» на рівні S3

4. Рівень S4 – рівень цілісності, що відображає такі властивості системи в цілому, яких немає і не може бути у елементів системи, взятих окремо. На цьому рівні самоорганізації група нарешті постає цілісним соціальним феноменом; кожен її член ідентифікує себе з групою. На цьому рівні група може виступати новим елементом, який здатний до взаємодії з іншими системами (інша група, адміністрація ВНЗ та ін.) зовнішнього оточення.

5. Рівень S5 - система як елемент, що входить до складу системи вищого ієрархічного рівня. Наприклад, навчальна студентська група входить до складу макросистеми «вищий навчальний заклад» та вступає у взаємодію з іншими елементами структури університету.

Будь-яка система формується під впливом внутрішніх (саморозвиток) та зовнішніх факторів (через взаємодію з іншими системами).

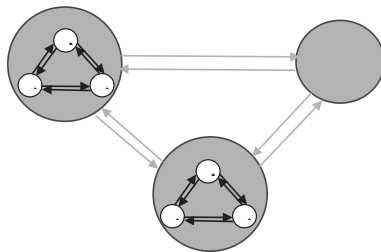


Рис. 4. Графо-аналітичне відображення системи «Студентська група» на рівні S5 як елемент системи «ВНЗ».

Будь-яка соціальна система має свою корпоративну культуру. Корпоративна культура ВНЗ, яка транслюється через поведінку, стиль викладання та управління викладачами та керівництвом закладу певною мірою обмежує та визначає умови формування корпоративної культури студентських угруповань, будь-то навчальна група, науково-дослідницька група чи актив студентського самоврядування.

З іншого боку, корпоративна культура студентського співтовариства формується «знизу», в процесі самоорганізації. Під самоорганізацією ми розуміємо розвиток системи за рахунок її власних ресурсів. Аналізуючи системну модель студентської групи (рис. 3, 4) до внутрішніх ресурсів можна віднести:

- 1) особистісні якості її членів (характер, рівень інтелекту, стиль комунікації, особисті цінності та цілі, мотивація до навчання тощо);
- 2) властивості взаємовідносин та якість взаємодії між членами групи;
- 3) стійкість та упорядкованість зв'язків між членами групи, наявність ефективної структури взаємодії (розподіл ролей, наявність лідера та його підтримка іншими);

4) наявність відчуття цілісності команди однодумців, що створена на основі спільних інтересів, цілей і цінностей, довіри та взаємної відповідальності.

Якщо корпоративна культура студентської групи (система мезорівня) інтегрує, з одного боку, цілі, цінності та норми поведінки окремих членів і, з другого, – риси традиції, цінності навчального закладу (система макрорівня), коли між означеними рівнями не має протиріч, то створюються максимально ефективні умови для формування зрілої особистості (система мікрорівня), з адекватною самооцінкою, позитивною і узгодженою професійною Я-концепцією.

Таким чином, для управління процесом формування професійної Я-концепції майбутніх випускників ВНЗ необхідно створити соціально-психо-

логічні та організаційні умови для оптимізації процесу самоорганізації студентської групи не менш як до рівня цілісності S4.

Знаходячись на четвертому або п'ятому рівні організації (S4, S5) система «студентська група» має стійку, вдосконалену систему взаємовідносин, сильну корпоративну культуру. Серед членів такого співтовариства існують спільні цілі та цінності, понятійна єдність. Учасникам групи притаманна згуртованість, вмотивованість до спільної діяльності, взаємодопомога та взаємоприйняття. Когнітивні, мотиваційні, ціннісні та поведінкові чинники корпоративної культури мезо- і макрорівня (рівня студентської групи та рівня ВНЗ) інтеріоризуються особистістю та створюють умови для актуалізації потенціалу професійної Я-концепції. Зрілість (тобто рівень самоорганізації) соціальної групи, в яку включений індивід, створює умови зрілості самосприйняття її членів, тобто формуванню зрілої узгодженої професійної Я-концепції майбутнього педагога-фахівця.

Нами досліджувалися особливості впливу корпоративної культури як якісної характеристики самоорганізації студентської групи на розвиток професійної Я-концепції студентів педагогічного вузу. Вибірку склали студенти Донбаського державного педагогічного університету Горлівського інституту іноземних мов у кількості 24 чоловік віком від 19 до 21 року. Для вирішення завдань дослідження було розроблено комплекс діагностичних методик, який включав наступні: «Визначення типу організаційної культури» Ч. Хенді, «Інструмент оцінки організаційної культури» К. Камерона, Р. Куїнна, тести дослідження структури самосвідомості майбутніх вчителів: методика «20 висловлень» (Л. Дробот, М. Заброцький), модифікований нами тест О. Старовойтенко «Хто я?», тест діагностики професійної самооцінки. В ході

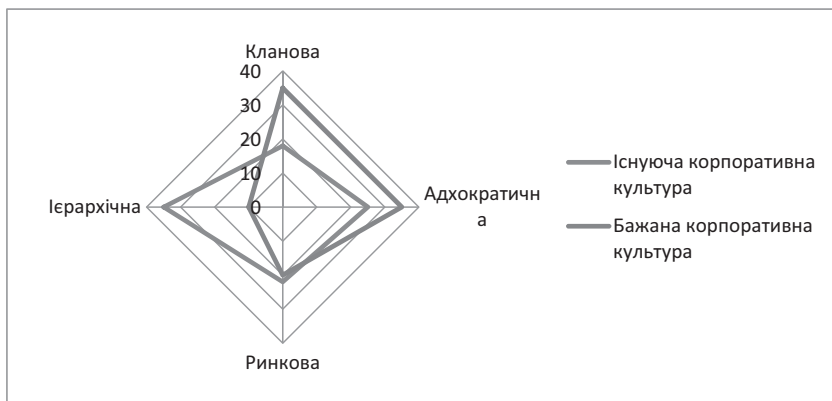


Рис. 5 «Існуюча» та «бажана» корпоративна культура студентської групи

констатувального етапу дослідження було встановлено, що за оцінкою членів студентської групи в ній перебільшує «ієрархічна» культура (рис. 5) з характерною формалізацією групових процесів та контролем; культура «влади» та «ролі» (рис. 6) з наступними рисами: функціональному розподілі ролей, діяльність побудована на основі формальних правил, зумовлених переважанням директивної системи управління в навчальному закладі. Лідер відіграє в групі істотну роль [4, с. 232].

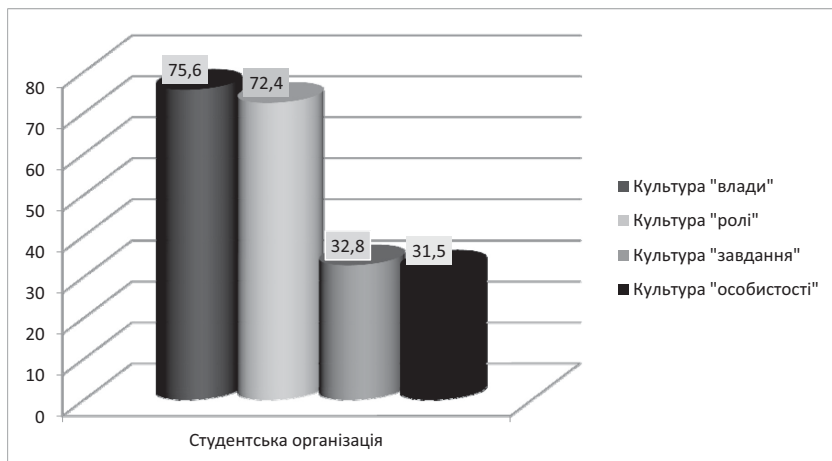


Рис.6. Розподіл типів корпоративної культури як якісної характеристики самоорганізації студентської групи

Низькі показники констатовані по таких складових існуючої корпоративної культури як «потреба в визнанні», «патріотизм» та «потреба у гарних взаємостосунках» (рис.7) за методикою «Оцінка привабливості культури» (В. Снетков).

Як можна визначити, ідеальна (бажана) корпоративна культура з точки зору учасників студентської групи повинна мати більш розвинутий рівень довіри у взаєминах (9,3 бали), задовольняти потребу у почутті причетності до успіхів групової діяльності та згуртованості членів групи (9,5 балів за шкалою «патріотизм»), потребу у персональному визнанні та особистому авторитеті (9,4 бали). Саме ці риси пов'язані з формуванням професійної Я-концепції членів групи. Тому наближення реальної корпоративної культури студентської групи до бажаного рівня впродовж її самоорганізації, розвиток системи до рівня дійсної цілісності та зрілості, прискорює формування позитивної Я-концепції членів групи, розкриваючи внутрішній потенціал особистості в

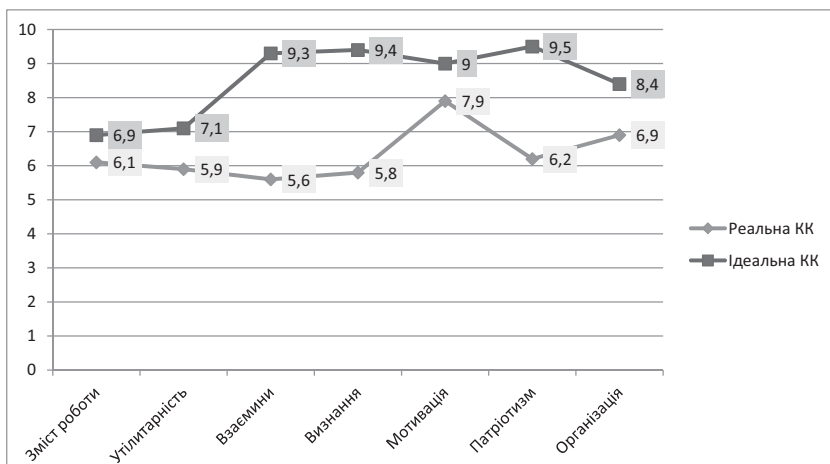


Рис. 7. Графік порівняння оцінки привабливості «реальної» та «ідеальної» корпоративної культури студентської організації

процесі сумісної діяльнісної активності в умовах взаєморозуміння, взаємоприйняття та взаємоповаги.

Висновки.

1) Діагностика особливостей впливу корпоративної культури як якісної характеристики студентської групи та аналіз системної моделі рівнів розвитку соціальної системи дозволяють сформулювати гіпотезу про те, що – процес самоорганізації групи впливає на формування професійної Я-концепції її членів.

2) Особистісні перетворення відбуваються під впливом корпоративних культур мезорівня (студентської групи) та макrorівня (ВНЗ), при цьому під «корпоративною культурою» розуміється певна ієрархія правил, поведінкових норм, які базуються на притаманній організації системі цінностей.

3) Зрілість та узгодженість Я-концепції, що формується в умовах ВНЗ, пов'язана з рівнем системної організації (зрілістю) оточуючої студентської групи та силою її корпоративної культури.

4) Через заходи, спрямовані на посилення рівня зрілості корпоративної культури студентських угруповань, можна впливати на прискорення процесу самоорганізації групи, а через це – на формування професійної Я-концепції майбутніх фахівців, випускників вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Барышникова И.В. Интегративный подход к исследованиям Я-концепции личности в отечественной психологии: Автореф. дис. . канд. психол. наук. М., 1999. – С.26 - 48.
2. Борозенцева Т. В., Системна модель соціально-психологічного процесу формування корпоративної культури громадської організації / Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – № 3(35). – С. 74-80.
3. Джанерьян, С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход Текст. : дис. д. псих. наук: 19.00.01 / Джанерьян Светлана Тиграновна. –Ростов н/Д, 2005. Том первый. – 442 с.
4. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн / пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
5. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности: Учеб. пособ. для пед. ин-тов / И.С. Кон. - М: Просвещение, 1979. –175 с.
6. Малюта А. Н. Закономерности системного развития. / А. Н. Малюта. – К. : «Наукова думка», 1990. – 185 с.
7. Остопольцев И.Ю. Диагностика і психокорекція професійних фрустрацій вчителя. дис. канд. психол. наук : 19.00.07. / І. Ю. Остопольцев . – К. : Б. в., 2003. – 167 с.
8. Роджерс К. Р. Становление человека. Взгляд на психотерапию. / К. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 480 с.
9. Ostenda A., Wewnętrzny System Zapewnienia Jakości Kształcenia na wyższych uczelniach w Polsce, w. Л. Д. Кизименко (red.), Управління в освіті Wydawnictwo Politechnika Lwowska, Lwów 2013, s.197-200, ISBN 978-966-486-063-8, ISBN 978-966-486-142-4.
10. Super, Charles M. Opportunities in psychology careers / Charles M. Super, Donald E. Super ; foreword by Joanne E. Callan. Chicago : VGM Career Books, 2001. – 148 p.

Transliteration of References:

1. Baryshnikova I.V. Integrativnyiyy podhod k issledovaniyam Ya-kontseptsii lichnosti v otechestvennoy psihologii: Avtoref. dis. . kand. psihol. nauk. M., 1999. – S.26 - 48.
2. Borozentseva T. V., Sistemna model sotsialno-psihologichnogo protsesu formuvannya korporativnoyi kulturi gromadskoYi organlzatsiyi / Teoretichni i prikladni problemi psihologiyi : zb. nauk. prats ShidnoukraYinskogo natsionalnogo univrsitetu Imeni Volodimira Dalya. – Lugansk : Vid-vo SNU Im. V. Dalya, 2014. – # 3(35). – S. 74-80.
3. Dzhanyan, S.T. Professionalnaya Ya-kontseptsiya: sistemnyiyy podhod Tekst. : dis. d. psh. nauk: 19.00.01 / Dzhanyan Svetlana Tigranovna. –Rostov n/D, 2005. Tom pervyyi. – 442 s.
4. Kameron K. Diagnostika i izmenenie organizatsionnoy kulturyi / K. Kameron, R. Kuinn

- / per. s angl. pod red. I. V. Andreevoy. – SPb. : Piter, 2001. – 320 s.
5. Kon I.S. Psihologiya yunosheskogo vozrasta: Problemyi formirovaniya lichnosti: Ucheb. posob. dlya ped. in-tov / I.S. Kon. – M: Prosveschenie, 1979. –175 s.
 6. Malyuta A. N. Zakonomernosti sistemnogo razvitiya. / A. N. Malyuta. – K. : «Naukova dumka», 1990. – 185 s.
 7. Ostopolets I.Yu. Diagnostika i psihokorektsiya profeslynih frustratsiy vchitelya. dis. kand. psihol. nauk : 19.00.07. / I. Yu. Ostopolets. – K. : B. v., 2003. – 167 s.
 8. Rodzhers K. R. Stanovlenie cheloveka. Vzgljad na psihoterapiyu. / K. Rodzhers. – M.: Izdatetskaya gruppa «Progress», 1994. – 480 s.
 9. Ostenda A., Wewnętrzny System Zapewnienia Jakości Kształcenia na wyższych uczelniach w Polsce, w. Л. Д. Кизименко (red.), Управління в освіті Wydawnictwo Politechnika Lwowska, Lwów 2013, s.197-200, ISBN 978-966-486-063-8, ISBN 978-966-486-142-4.
 10. Super, Charles M. Opportunities in psychology careers / Charles M. Super, Donald E. Super ; foreword by Joanne E. Callan. Chicago : VGM Career Books, 2001. – 148 p.



The influence of the student self-organization process groups for formation of professional “I-concept” students for future pedagogies.

BOROZENTSEVA Tatyana, PhD in Psychological sciences, Gorlivka Institute for Foreign Languages, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Kramatorsk, Ukraine
E-mail: club.nashedelo@gmail.com

RAZUMOVA Olena, Teacher of Psychology Department, Gorlivka Institute for Foreign Languages, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Bahmut, Ukraine
E-mail: ograzumova@gmail.com

OSTOPOLETS Irina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology, State University «Donbas State Pedagogical University», Slavyansk, Ukraine
E-mail: irinaostopolets@gmail.com

ВАДАСЬКА С.В.,

старший викладач,
Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут ім. Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Внаслідок розвитку міжнародної співпраці, встановлення контактів з іншими країнами та кооперації в галузі науки та техніки, виникає потреба формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. В статті визначаються основні складові комунікативної компетентності. Формування лексичної компетентності є важливою умовою вдосконалення навичок читання, письма, говоріння та аудіювання. Набуття та розширення фахової лексики відбувається завдяки використанню автентичних матеріалів, які мають відповідати вимогам навчальної дисципліни та задовольняти потреби студентів у засвоєнні матеріалу. В статті розглядаються особливості опанування фахової лексики та шляхи найбільш ефективного формування лексичної компетентності студентів технічних спеціальностей. Також визначаються особливості термінології авіаційної галузі та засоби для якісного опрацювання та засвоєння лексичного матеріалу.

Ключові слова: лексична компетентність, фахова термінологія, автентичність.

В связи с развитием международного сотрудничества, установлению тесных контактов с зарубежными странами и кооперации в области науки и техники, возникает необходимость формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов. В статье определяются основные составляющие коммуникативной компетентности. Формирование лексической компетентности является важным условием совершенствования навыков чтения, аудирования, письма и говорения. Усвоение и расширение профессиональной терминологии осуществляется благодаря использованию аутентичных материалов, которые

должны соответствовать требованиям учебной программы и удовлетворять потребности студентов. В статье рассматриваются особенности, возникающие при обучении лексике и способы для наиболее эффективного формирования лексической компетентности у студентов технических специальностей. Также определяются особенности авиационной терминологии и средства для качественного освоения лексического материала.

Ключевые слова: лексическая компетентность, техническая терминология, аутентичность.

Due to the development of international cooperation, the establishment of close relations with the foreign partners and collaboration in the field of science and technology there is a need to form the communicative competence of future specialists. The main components of communicative competence are determined in the article. Lexical competence is an important condition for reading, listening, writing and speaking improvement. Professional terminology mastering and expanding are realized due to the use of authentic materials, which must meet the requirement of curriculum and the needs of students. The main features of technical vocabulary teaching and the most effective ways of lexical competence formation are introduced in the article. The main peculiarities of aviation terminology and the means for lexical material mastering are presented.

Key words: lexical competence, technical terminology, authenticity.

Невпинний розвиток суспільства, впровадження новітніх технологій, розширення кордонів, міжнародна співпраця є передумовою створення власної бази висококваліфікованих спеціалістів. Завдання вищих навчальних закладів слідувати європейським стандартам при підготовці фахівців, які здатні самостійно вирішувати питання та нести відповідальність за їх виконання, постійно вдосконалювати свої професійні знання та навички, пристосовуватися до різних умов праці тощо. Майбутні фахівці мають володіти іноземною мовою, що є необхідною вимогою роботодавців. Це дозволить постійно слідувати за досягненнями в галузі науки та техніки, приймати участь в міжнародних проектах, підтримувати партнерські стосунки із закордонними колегами.

Розуміння важливості іноземної мови для професійної діяльності є ключовим фактором при викладанні іноземної мови професійного спрямування, яка спрямована на розвиток різних навичок у студентів та вивчення необхід-

ної лексики. Незалежно від фахової галузі майбутніх спеціалістів, викладання іноземної мови сконцентровано на формуванні комунікативної компетентності. Комунікативні навички дозволяють ефективно функціонувати у повсякденному та професійному середовищі. Вибір найкращого засобу спілкування для певної ситуації, здатність виступати на публіці, вміння писати доповіді, вести офіційне та неофіційне листування, приймати участь у проведенні ділових зустрічей та переговорів свідчать про якість комунікативних навичок фахівців. Отже, комунікативна компетентність є важливою складовою вивчення іноземної мови. Для досягнення найкращих результатів необхідно вивчити потреби професійної галузі студентів, визначити методи та засоби навчання, підібрати учбові матеріали. Розвиток навичок читання, говоріння, аудіювання та письма є умовою формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Мета даної статті – визначити особливості формування комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей та розглянути можливі способи, які допоможуть досягти найкращих результатів.

Як зазначалося вище, від висококваліфікованого фахівця очікують як професійних знань так і володіння багатьма навичками, серед яких письмове та усне спілкування. Питання людського спілкування вивчали багато фахівців (І. Зимня, І. Стернін, Н. Хомський). Завдяки Д. Хаймзу з'явилось поняття «комунікативна компетенція». Різні фахівці мають своє тлумачення цього поняття. Хомський вважає, що це здатність людини до мовленнєвої діяльності [6]. Це поняття трактують як вміння людини використовувати спілкування в одному або декількох видах мовленнєвої діяльності [4]. Комунікативна компетентність – це складне поняття, яке має основні складові. Серед них вирізняють мовну компетенцію, що означає здатність правильного мовлення, його продуктивність, знання семантичної та стилістичної відповідності [5]. Предметна компетенція також є частиною комунікативної і є ознакою розуміння певного предмету та його складових і забезпечує отримання знань. Соціолінгвістична складова характеризується вмінням використовувати мовний матеріал відповідно до контексту, дискурсивна відповідає за вміння підтримати розмову, слухати співрозмовника. Таким чином, процес розвитку комунікативної компетентності є достатньо складним і потребує ретельного вибору сучасних та автентичних матеріалів, методів та засобів навчання, які відповідатимуть цілям навчання та вимогам нинішнього суспільства.

Три елементи входять до компетентності. Когнітивний відповідає за джерела ознайомлення з автентичною інформацією, за вміння сприймати, оцінювати, аналізувати цю інформацію. До цього компоненту відноситься вміння висловлювати та пояснювати свою точку зору, володіння навичками рецензування та анотування. До лінгвістичного елемента належать знання лексики та

граматики з іноземної мови професійного спрямування, вміння використовувати практичні та теоретичні знання мови. Знання основних фахових понять, фізичних величин, термінології відноситься до професійного компонента компетентності. Одним із важливих факторів успішного формування комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування є мотивація, яка спонукає студентів до навчання, до пізнавальної діяльності.

Підготовка студентів технічних галузей має свої особливості, які треба враховувати для досягнення успішних результатів. Стрімкий технологічний розвиток потребує все більше інженерів, які зосереджені на науковій діяльності. Інженер має бути в курсі останніх досягнень у фаховій галузі, що потребує роботи з такими матеріалами як наукові статті, періодичні видання, патенти, тощо. Для міжнародної співпраці, для участі у конференціях та семінарах інженер має володіти іноземною мовою і в цьому випадку він має розуміти терміни та має спілкуватися з колегами та учасниками заходів. Для інженерів необхідно володіти навичками письмового спілкування, вміти заповнювати технічну документацію. Що стосується студентів авіаційної галузі вони повинні володіти базовими знаннями з аеродинаміки та сил, які діють на літальний апарат, матеріалознавства та опору матеріалів, конструкції різних категорій літаків. Окрім цього в проектуванні, розробці та виготовленні літальних апаратів задіяні спеціалісти інших галузей, що має на увазі командну роботу, навички якої є важливими для майбутніх фахівців.

Необхідно визначити фактори, які сприятимуть формуванню комунікативної компетентності студентів авіаційної галузі. В першу чергу слід приділити увагу встановленню тісних міждисциплінарних зв'язків та інтеграції іноземної мови та предметного змісту [3]. Це допомагає підвищити мотивацію студентів внаслідок того, що вивчення змісту дисципліни сприяє бажанню підвищити рівень володіння іноземною мовою і виникає необхідність використання лексичного підходу (при роботі з текстами студенти вивчають термінологічні одиниці, різні мовні структури). Для ефективної реалізації інтеграції іноземної мови та предметного змісту для підготовки фахівців технічних галузей необхідно використовувати автентичні матеріали (тексти, відео, аудіо, тлумачні або ілюстровані словники), сучасні інформаційно-комунікаційних технології. Слід використовувати завдання, які сприятимуть розвитку мислення студентів.

Для досягнення кращих результатів у формуванні комунікативної компетентності студентів важливо ретельно вибирати методи та прийоми навчання. Використання рольових та ділових ігор у навчальному процесі дозволяє створювати комунікативне середовище, яке допомагає відпрацьовувати різні навички в умовах, наближених до реальних (командна робота, дискутування,

аналіз даних, аргументування, тощо). Це викликає у студентів інтерес до предмета, залучає всіх до участі у навчальному процесі, дозволяє реалізувати свої навички, знання та вміння. Змодельована ігрова ситуація дозволяє розвивати критичне мислення, креативність, вміння взаємодії. Мета – закріплення знань, пов'язаних з майбутньою фаховою діяльністю, а також закріплення лексичного та граматичного матеріалу. Завдання викладача полягає у виборі інформаційного та мовного матеріалу, комунікативних стратегій. Рольова гра, її тематика та мета мають відповідати усім вимогам навчального процесу та інтересам студентів. Сформульовані завдання мають мотивувати студентів до пошуку рішень та активізації своїх знань. Завдяки рольовим іграм студенти авіаційної галузі можуть краще засвоїти іншомовний матеріал з таких тем як: конструкція літака, типи двигунів, принципи конструювання. Під час гри відбувається обмін ідеями та інформацією, розширюються фахові знання студентів, поглиблюється розуміння термінів та понять. При цьому навчальний процес стає більш цікавим та творчим, сприяє розвитку особистих якостей.

Як відомо, інтерес до вивчення іноземної мови зростає в тому випадку коли студенти відчують практична цінність цього предмету і коли отримані знання та навички можна застосувати на практиці. Отже, необхідно ретельно добирати матеріали та види завдань, які відповідатимуть цій меті. Студенти технічних закладів розуміють важливість отримання навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності для своєї професійної діяльності. Основою, яка є необхідною для усної та письмової комунікації та для опрацювання фахових автентичних матеріалів, є лексика. Виходячи з цього, необхідно приділити увагу формуванню лексичної компетентності, яка в подальшому стане підґрунтям для формування комунікативної компетентності. Під лексичною компетентністю розуміють здатність застосовувати лексичні одиниці в умовах професійного спілкування для вирішення проблем та задач фахової галузі. Для ефективного формування іншомовної лексичної компетентності впроваджується когнітивно – комунікативний підхід, при якому відбувається накопичення та впорядкування знань і ефективне використання цих знань та навичок у спілкуванні. Сприйняття та розпізнання фахової лексики в різних контекстах, пам'ять, уява, когнітивне мислення, мовні здібності відіграють значну роль в іншомовному спілкуванні. Когнітивна спрямованість дозволяє поступово формулювати розуміння явищ фахових дисциплін та створити їх вербальну форму. Цей підхід сприяє становленню у студентів знань про систему іноземної мови та здібності до комунікативної діяльності, вміння використовувати професійно – орієнтовану лексику для усних та письмових потреб спілкування.

Лексична компетентність є свідченням здатності визначати контекстуальне значення слова, яке реалізується в конкретному контексті. Саме в кон-

тексті можна найбільш чітко визначити зміст та значення слова або терміна. Використання контекстного підходу при вивченні іноземної мови професійного спрямування дозволяє навчитися правильно використовувати фахову лексику і більш глибоко зрозуміти явища та поняття фахової галузі. Важливою умовою ефективного використання контекстного підходу є добірка автентичних матеріалів. Вище зазначалась важливість ретельного пошуку та вибору технічних текстів. Вони мають відповідати багатьом вимогам: сучасність, інформаційна цінність, насиченість відповідними термінами, реальність, фахова тематика. На відміну від студентів гуманітарних напрямків навчання, студенти технічних закладів краще розуміють схеми, числа, формули, графіки. Тому при використанні мовного матеріалу, який супроводжується наочними графічними даними, відбувається краще засвоєння та узагальнення інформації, встановлення логічних зв'язків між поняттями. Відеоматеріали є ще одним джерелом формування лексичної компетентності студентів. На відміну від текстів, вони дозволяють отримати глибші знання, полегшують сприйняття лексики та наочно представляють явища. Студент сприймає інформацію візуально та на слух, що сприяє активізації знань, вдосконалює навички аудіювання, підвищує мотивацію студентів, стимулює бажання пізнавальної діяльності. Перегляд відеоматеріалів має супроводжуватися комплексом вправ, які закріплюють отримані знання, допомагають використати їх на практиці, заохочують до обговорення та аналізу запропонованого матеріалу, самостійного пошуку та опрацюванню інформації на запропоновану тему [2].

Кожна окрема галузь має свій термінологічний словник. Як зазначалося вище, студенти авіаційної галузі, окрім своїх фахових дисциплін, мають володіти основними поняттями та знанням супутніх предметів. Що призводить до значного збільшення фахової термінології. Постає питання пошуку найбільш ефективних засобів для опанування професійної лексики, організації практичної та самостійної роботи студентів для досягнення найкращих результатів. Набуття лексичних фахових знань має відбуватися поступово. З цією метою навчальна програма з іноземної мови складається з кредитних модулів, які поетапно наближують студентів до професійно – орієнтованого навчання. На першому етапі студенти вивчають загальнотехнічну лексику, яка є основою будь-якої фахової галузі. Завдяки розробленим навчальним матеріалам (посібник, дистанційні курси, ділові та рольові ігри, конкурси, словники) обсяг лексики постійно розширюється та ускладнюється. Краще розуміння та запам'ятовування термінів відбувається за рахунок контекстного представлення. Терміни вживаються у різних словосполученнях, вони мають лексико – семантичні зв'язки, які характеризуються наявністю синонімів, антонімів та слів схожих за контекстом, поєднанням термінів у словосполучення та речен-

ня. Ці зв'язки забезпечують якісне запам'ятовування слів, та миттєве відтворення із пам'яті. Покращити та розширити знання термінів можна за рахунок використання лексики в різних видах творчих завдань (конкурси, презентації, проекти, виступи на конференціях) та нових контекстних матеріалів. Фаховий словник студентів може складатися з пасивної та активної термінології. Є терміни, які вкрай важливі для певної галузі, для розуміння їх студентами. Вони мають бути найчастіше вживаними у навчальних матеріалах і складати активні лексичні знання.

При формуванні фахової лексичної компетентності слід враховувати ступінь сприйняття лексичного матеріалу. Найлегше засвоюються запозичені терміни, значення яких співпадає як в рідній так і в іноземній мові, похідні або складні слова, які містять частини знайомі студентам. Терміни, які є винятковими для вживання в певній галузі, складні словосполучення або слова, які мають відомі компоненти але незрозумілий зміст є більш складними для опанування. Деякі терміни є багатозначними і їх значення суттєво відрізняються від фахової галузі та контексту. Вони теж представляють певну складність для студентів. При введенні таких термінів необхідно чітко окреслити його зміст та значення для певної технічної галузі. Для цього використовуються тлумачні термінологічні словники, які надають визначення терміну. Завдяки швидкому росту науки та техніки з'являються нові терміни, значення яких немає в словниках. Для цього ми знову використовуємо контекст, завдяки якому можна зрозуміти значення слова. В технічних галузях використовується велика кількість скорочень, аббревіатур. Деякі з них є дуже розповсюдженими для професійної галузі, тому такому виду термінів слід звертати увагу студентів.

Деякі фахівці поділяють роботу над термінами на декілька етапів. Перший – це представлення нових слів в конкретному контексті, вживання їх у реченнях та словосполученнях при виконанні різних видів лексичних вправ. Мета цього етапу – сприйняття терміну та його запам'ятовування. Наступний етап пов'язаний із закріпленням лексичного матеріалу. Студентам пропонуються вправи з використанням певних термінів або словосполучень для того, щоб довести їх використання до автоматизму. На останньому етапі студенти виконують ситуативні вправи, які дозволяють використати засвоєні терміни в запропонованих комунікативних моделях. Вправи, які пропонуються студентам для формування лексичної компетентності, орієнтовані на систематизацію фахового лексичного матеріалу, послідовність засвоєння нових термінів, наочність для їх кращого розуміння. Для кращого засвоєння професійної термінології, яка опрацьовувалася в ході роботи з автентичними текстами та виконання системи лексико – граматичних вправ, студенти самостійно працюють з дистанційними курсами, які доповнюють практичну роботу і пропо-

нують вправи для засвоєння представленої лексики. Дистанційні курси, завдяки своїм можливостям, є ефективним засобом для формування лексичної компетентності студентів. Вони надають можливість створювати словник термінів кожного окремого курсу та виділяти в текстах терміни, які входять до складу словника. Студенти можуть додавати свої записи до словника. Робота з дистанційними курсами є більш динамічною та незалежною і студент миттєво може побачити результати своєї діяльності. Розвивається увага та пам'ять студентів, активізується мислення. Лексична компетентність пов'язана із знанням лексичної одиниці, її вимовою та написанням, володінням інформації про синоніми, антоніми та граматичну структуру терміна. Все вищезазначене відпрацьовується студентами при вивченні іноземної мови професійного спрямування.

Лексична компетентність є важливим елементом професійної підготовки студентів. Всі види мовленнєвої діяльності залежать від знання фахової лексики. Розширення та засвоєння лексики має відбуватися поступово завдяки опрацюванню автентичних текстів та виконанню лексичних вправ. В подальшому, для практичного застосування лексики використовуються ситуативні вправи, рольові і ділові ігри, конкурси і проекти. Слід приділити увагу засобам навчання та підходам для ефективного формування лексичної компетентності. Кожна галузь має свій контент, тому треба ретельно відбирати навчальні матеріали зважаючи на потреби студентів та цілі навчальної програми.

Список використаних джерел:

1. Баранова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. – К.: «Інкос», 2005.
2. Вадаська С.В. Роль автентичних відеоматеріалів для викладання іноземної мови професійного спрямування/ С.В. Вадаська// Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філологія. Педагогіка: 36. н. праць. – Київ, 2014. – №4. – С.75-82
3. Григорьева, К.С. Предметно-языковое интегрированное обучение как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технического вуза / К.С. Григорьева // Современные наукоемкие технологии: приоритеты развития и подготовка кадров. – Казань: Изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2014. – С. 263-266
4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И.Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. –С. 54-60
5. Шумарова А.Н. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму. – К., 2000.

6. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge. – The M.T.T. Press. 1967.
7. Littlewood, W. Communicative Language Teaching. Language Teaching Library / W. Littlewood. – Cambridge University Press, 2005. – 158 p.
8. Mitchell, R. Second Language Learning Theories / R. Mitchell, F. Myles. – Hodder Arnold. London, 2004. – 316 p.

Transliteration of References:

1. Baranova H.V. Metodyka navchannya profesiyno-orijentovanoho chytannya v nemovnomu VNZ. – K.: «Inkos», 2005.
2. Vadas'ka S.V. Rol' avtentychnykh videomaterialiv dlya vykladannya inozemnoyi movy profesiynoho spryamuvannya/ S.V. Vadas'ka// Visnyk Natsional'noho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskyy politekhnichnyy instytut». Seriya: Filolohiya. Pedahohika: Zb. n. prats'. – Kyiv, 2014. – №4. – S.75-82
3. Hryhor'eva, K.S. Predmetno-yazykovoe yntehryrovannoe obuchenye kak sredstvo formirovaniya professional'noy ynoyazychnoy kompetentsyy studentov tekhnicheskoho vuza / K.S. Hryhor'eva // Sovremennyye naukoemye tekhnolohyy: pryorytety razvytiya y podhotovka kadrov. – Kazan': Yzd-vo Kazan. hos. tekhn. un-ta, 2014. – S. 263-266
4. Yzarenkov D.Y. Bazysnyye sostavlyayushchyey kommunykativnoy kompetentsyy y ykh formirovaniye na prodvynutom etape obucheniya studentov-nefylolohov / D.Y.Yzarenkov // Russkyy yazyk za rubezhom. – 1990. – № 4. –S. 54-60
5. Shumarova A.N. Movna kompetentsiya osobystosti v situatsiyi bilinhvizmu. – K., 2000.
6. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge. – The M.T.T. Press. 1967.
7. Littlewood, W. Communicative Language Teaching. Language Teaching Library / W. Littlewood. – Cambridge University Press, 2005. – 158 p.
8. Mitchell, R. Second Language Learning Theories / R. Mitchell, F. Myles. – Hodder Arnold. London, 2004. – 316 p.



Main stages and means of formation lexical competence of students of the negative specialties.

**VADASKA S.V., Senior Lecturer, National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Igor Sikorsky Institute», Kiev, Ukraine
E-mail: vadaskaya@ukr.net**

VERESHCHAHINA T.O.,

PhD in Education,
Faculty of Psychology
and Education,
DeUsto University,
Spain

LEVEL OF SELF-EFFICACY PERCEIVED BY UNIVERSITY TEACHERS IN THREE UKRAINIAN UNIVERSITIES

The article aimed to define the level of teachers' self-efficacy in three selected universities in Ukraine. In this article, «the College Teaching Self-Efficacy Scale» [12] was used, with 6 Likert-type responses applied to measure professors' self-reported capability to implement teaching activities. The results of this quantitative study demonstrate that teachers are less efficacious in evaluation than in other dimensions. In general, teachers reported upper medium level of teaching efficacy. They are efficacious in problems handling, course preparation and engaging students in active work. However, teachers should strive to develop their self-efficacy in strategies that presuppose considering students' needs and characteristics and thinking about students like active participators.

Key words: self-efficiency of the teacher of the university, pedagogical activity, kinds of pedagogical activity.

У статті досліджується рівень самоефективності викладачів у трьох українських університетах. Для визначення рівня самоефективності було використано опитувальник «College Teaching Self-Efficacy Scale»[12] зі 6 бальною шкалою Лікерта, завдяки якій можливо виміряти впевненість викладачів університетів у здійсненні педагогічної діяльності. Результати цього кількісного дослідження показали, що викладачі мають нижчий рівень самоефективності у сфері оцінювання ніж у інших трьох сферах. Загалом, визначено вищий середнього рівень само ефективності. Викладачі більш впевнені у вирішення проблем, підготовці курсів та залучені студентів до активних видів роботи. Однак респонденти виявилися менш упевненими у таких видах діяльності як врахування особистих характеристик і потреб студентів та сприймання студентів активними учасниками академічного процесу.

Ключові слова: самоефективність викладача університету, педагогічна діяльність, види педагогічної діяльності.

В данной статье исследуется уровень самоэффективности преподавателей в трех украинских университетах. Для определения уровня самоэффективности был использован опросник «College Teaching Self-Efficacy Scale» [12] с 6 бальной шкалой Ликерта, благодаря которому возможно измерять уверенность преподавателей в исполнении педагогической деятельности. Результаты количественного исследования показали, что преподаватели имеют более низкий уровень самоэффективности в сфере оценивания, чем в других трех сферах. Общий уровень самоэффективности был оценен выше среднего. Преподаватели более уверены в решении проблем, подготовке учебных курсов и привлечении студентов к активным видам работы. Хотя респонденты оказались менее уверенными в таких видах деятельности как уделять внимание личностным характеристикам и потребностям студентов, а также воспринимать их активными участниками учебного процесса.

Ключевые слова: самоэффективность преподавателя университета, педагогическая деятельность, виды педагогической деятельности.

Introduction

The research of teachers' self-efficacy beliefs has been an important aspect of pedagogical discourse nowadays. Higher education teachers are now required to have effective pedagogical skills and need to co-operate with students, colleagues from other departments, and other members of academic community [9]. New social circumstances require new behaviour and new perception of teaching from the pedagogues. The sense of self-efficacy as an epistemic characteristic is highly related to teachers' classroom activity, job satisfaction, burn out, emotional exhaustion, etcetera, and specifically with the application of innovation. Knowing the level of teachers' self-efficacy may enable the better understanding of teaching process, its problems and possible ways improvement. Concerning the Ukrainian context, it could be advisable for teachers and university authorities to apply self-efficacy trainings in the process of teaching staff training.

Recent Literature Review

One of the most important components of innovator psychological characteristics is teachers' self-efficacy. Gibson and Dembo [8], Dembo and

Gibson [7], Swars [17], Tschannen-Moran, Woolfolk, and Hoy [18] focus their research on teachers' self-efficacy and investigate the problem of teachers' self-efficacy in teaching domain. While Bandura [2, 3, 4, 5] researches self-efficacy in different areas, Skaalvik and Skaalvik [13, 14, 15] and Nie et.al [10] also have found the positive relation between teachers' self-efficacy and teaching practices.

Research objectives

The current research is aimed at defining the level of perceived self-efficacy among university teachers in three Ukrainian universities. The minor objectives of the article are: 1) to define the level of total level of self-efficacy perceived by teachers; 2) to define the levels of four perceived component of self-efficacy among teachers.

Research background

The studies about teachers' beliefs are important in determining the way teachers perceive and organize instruction [20]. Established mental configuration with a new idea enables its acceptance or rejection, however only the acceptance of the new idea allows the performer to adopt it [6]. This may be interpreted as those who have stronger beliefs in their ideas have more chances to adopt innovations.

Bandura [2] based the theoretical background of self-efficacy in his social cognitive theory. Self-efficacy, according to Bandura [3 p. 81], is defined as "people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives". Although Bandura researches self-efficacy in different domains, Tschannen-Moran, Woolfolk, and Hoy focus their research on teachers' self-efficacy. Tschannen-Moran, and Hoy [18, p. 783] gave the following definition for "teacher self-efficacy", based on research by Armor et al. [1] and Bandura [2]: "judgment about his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated". Woolfolk and Hoy [19] state that the development of teacher efficacy beliefs among prospective teachers has generated a great deal of research interest because, once efficacy beliefs are established, they appear to be somewhat resistant to change. It means that teachers' beliefs may be an obstacle to change and it is therefore important to form higher self-efficacy (meaning positive beliefs) in order to increase innovativeness among teaching staff.

Stein and Wang [16] argue that teachers with high efficacy have been found to be more flexible and willing to explore new methods that may prove more efficacious for their students. These behaviours may influence positively the engagement achievement of the students in their classes. Penney [11] defines self-efficacy as the most effective proposal for professional development, because it relates to choices of teaching strategies and actions performed in the classrooms.

Penny's findings demonstrate that the efficacy beliefs of teachers are reflected in their instructional methods and outcomes.

Research conducted by Nie et al. [10] supports the idea that teacher efficacy does influence the implementation of innovative instruction. In accordance with their research, teachers with a higher sense of efficacy would tend to adopt constructivist instruction more often. In other words, their results show a stronger positive correlation between teacher efficacy and constructivist instruction than between teacher efficacy and didactic instruction. The study suggests that education leaders should improve teacher's efficacy beliefs so that teachers can effectively implement innovative methods of instruction.

In brief, it is possible to summarize the sense of self-efficacy as an epistemic characteristic, which is highly related to teachers' classroom activity, job satisfaction, burn out, emotional exhaustion, etcetera, and specifically with the application of innovation. Concerning the Ukrainian context, it could be advisable for teachers and university authorities to apply self-efficacy trainings in the process of teaching staff training.

Research Methodology. Design of the study

The research was conducted utilizing a survey design. This was accomplished using a descriptive rating Likert-type survey provided by the Teaching Inventory, which was used to collect quantitative data from teachers in three Ukrainian universities: the National University of Kyiv Mohyla Academy, the National University named after Taras Shevchenko, and the National University of Life and Environmental sciences. In this article, the College Teaching Self-Efficacy Scale [12] was used, with 6 Likert-type responses used to measure professors' self-reported capability to implement teaching activities. This scale consists of items based on a constructivist approach that is applicable for the present study.

This scale consists of 44 items divided into 4 dimensions of university teaching: 1) self-efficacy in planning; 2) self-efficacy in implication; 3) self-efficacy in interaction; and 4) self-efficacy in evaluation. 13 questions measured self-efficacy in planning (questions 1, 5, 9, 14, 18, 22, 25, 27, 35, 38, 40, 43, 44 from the "Self-efficacy" block in the questionnaire); 10 other questions measured self-efficacy in implication (questions 2, 7, 10, 15, 23, 28, 32, 36, 39, 42); 8 questions measured self-efficacy in interaction (questions 3, 11, 19, 24, 29, 33, 37, 41); and, finally, 13 questions measured self-efficacy in evaluation (questions 4, 6, 8, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 26, 30, 31, 34).

By means of this scale, teachers graded their beliefs regarding their own capability or, in other words, how confident they feel in planning and conducting their classes, with scores ranging from 1 (no confidence at all) to 6 (complete confidence). The scale originally consisted of frequency column, but it was excluded. In the present work, the Alpha Cronbach coefficient ($\alpha = .97$) also shows

a rather high overall reliability for this research.

Sample of the study

The population of the study includes teachers from three selected universities from different areas of teaching. It was expected that obtaining a minimum of 75-80 people would result in a cross section of subjects in terms of gender, age, experience and position in the faculty. In total, 80 questionnaires were completed. In addition, the normal variations in innovative teaching scores among 80 people enabled statistical comparisons for the hypotheses of the study, which provided new information about the process of innovation implementation. the total number of teachers-participants is 80; namely, 26 participants from the National University of Kyiv Mohyla Academy, 30 participants from the National University named after Taras Shevchenko, and 24 participants from the National University of Life and Environmental sciences. Concerning their areas of teaching, they are the following: 24 teachers are from liberal arts, 26 belong to the social sciences and 30 participants teach sciences. Choosing three settings provided for a heterogeneous sample. In addition, survey participants belong to different social and demographic groups (years of study/teaching, age, gender, education degree, position, etcetera), which enables quantitative analyses of innovative teaching perception by teachers.

Results and findings of the study

The total level of self-efficacy was computed as a mean of efficacy ($M = 4.73$, $SD = .874$), where the minimum score is 1.93 and maximum score is 5.91. The possible score of the self-efficacy level ranges from 1 to 6. For this study, 1 and 2 represents a low level of self-efficacy; 3 and 4 represent a medium level, whereas 5 and 6 represent a high level of self-efficacy in teachers. Thus, there is an upper-medium level of self-efficacy beliefs among teaching staff in selected universities.

The same situation has been encountered in all the self-efficacy dimensions. As shown in and, the average level of self-efficacy beliefs concerning teaching planning is $M = 4.87$, $SD = .96$; for self-efficacy in implication, the mean is 4.52, $SD = .999$; for self-efficacy in interaction, $M = 4.77$, $SD = .996$; and, finally, for self-efficacy in assessment, $M = 4.47$, $SD = 1.13$. The descriptive data obtained shows that teachers report an upper medium level of self-efficacy in teaching in all the dimensions of self-efficacy.

As we can see in, the lowest level of self-efficacy belongs to the dimensions of evaluation and implication, whereas the highest level is achieved in the planning dimension. It can be interpreted to mean that teachers do not feel very confident in involving students to active participation in the class and applying innovative strategies of assessment, although they feel more confident in planning innovative strategies.

In order to research the level of self-efficacy more profoundly, the descriptive analyses of each self-efficacy dimension are presented below.

Self-Efficacy in Planning

Generally speaking, teachers' self-efficacy in planning ranges from 4.14 to 5.44, in a scale where the highest and lowest possible score ranges from 1 to 6 points (Table 1).

Taking into consideration the mean level of teachers' self-efficacy in planning in each particular strategy, we can state that teachers consider themselves efficacious the following strategies: adapting materials to student's needs, being flexible in changing teaching methods, modifying and adapting syllabus, and developing different assessment methods. Similar to the results of the innovative teaching questionnaire, the aforementioned strategies also presuppose a student-centred approach and teachers' confidence in their ability to change their style of teaching.

Respondents consider themselves efficacious in the following strategies:

Table 1
Teachers' Level of Self-efficacy in Planning by Items

N	Items	M	SD
	How confident do I...		
40	Master the material that I cover in class?	5.44	.930
44	Select the appropriate materials for each class?	5.19	1.126
25	Update my knowledge of the subject I am teaching?	5.15	1.213
1	Specify the learning goals that I expect my students to attain?	5.08	1.100
18	Clearly identify my course objectives?	5.03	1.242
43	Spend the time necessary to plan my classes?	4.95	1.340
9	Prepare the teaching materials I will use?	4.94	1.344
22	Adapt to the needs of my students (motivation, interest, prior knowledge, etc.) when planning my courses?	4.73	1.533
38	Be flexible in my teaching even if I must alter my plans?	4.62	1.488
	Decide on the most appropriate evaluation method for a particular course?	4.58	1.307
35	Design the structure and content of each class?	4.58	1.456
27	Modify and adapt my syllabus if my students' needs require it?	4.27	1.715
5	Develop different assessment methods depending on the learning goals I want to check in my students?	4.14	1.499

mastering the material, selecting material, updating knowledge, identifying course objective, and preparing material for the course. This can be interpreted to mean that teachers are confident in course preparation and efficacious in the fulfilment of teaching objectives.

Table 2
Teachers' Level of Self-Efficacy in Implication by Items

N	Items	M	SD
	How confident do I...		
7	Promote student participation in my classes?	5.13	1.216
42	Make my students feel that their academic success is due to their own efforts?	5.04	1.295
32	Encourage my students to ask questions during class?	4.94	1.497
2	Actively engage my students in the learning activities that I include in my teaching plan/syllabus?	4.78	1.396
15	Ensure that my students consider themselves capable of learning the material in my class?	4.68	1.320
36	Let students take initiative for their own learning?	4.56	1.439
39	Make students aware of the relevance of what they are learning?	4.30	1.564
23	Think of my students as active learners, which is to say knowledge constructors rather than information receivers?	4.24	1.545
10	Ensure that my students resolve the difficulties they encounter while learning?	4.21	1.303
28	Permit my students to prepare and/or develop some of the course units?	2.97	1.625

Self-Efficacy in Implication

Self-efficacy in implication of teaching presupposes active participation of students in the process of learning. It ranges from 2.97 to 5.13, in a scale with a possible range of 1 to 6 points (Table 2).

The lowest mean score belongs to the following items: permitting students to prepare some course units, ensuring that students resolve difficulties with learning, and considering students to be active learners. The highest mean score belongs to the following items: promoting student participation in classes, encouraging them to ask questions, engaging them into learning activities, and allowing students to be proactive.

On the one hand, the items with the higher results indicate that teachers tend to be more confident in involving students in active work and encouraging their academic success. Teachers' self-efficacy in promoting student participation in class has scored the highest (5.13). On the other hand, the lowest score belongs to the item "permitting students to develop some course elements", which may be interpreted to mean that teachers are not confident in accepting students as active participants of their learning process and tend to have vertical relations with students, instead of horizontal. For example, the item "Think of my students as active learners, which is to say, knowledge constructors rather than information receivers" has achieved a mean score of 4.21; and "permit my students develop some course unit" as a score of 2.97. This can be understood to mean that, in some cases, students may be treated more as information receivers than active constructors of their own learning.

Table 3
Teachers' Level of Self-Efficacy in Interaction by Items

N	Items	M	SD
	How confident do I...		
37	Show my students respect through my actions?	5.26	1.230
3	Create a positive classroom climate for learning?	5.11	1.253
11	Promote a positive attitude towards learning in my students?	5.05	1.311
29	Calmly handle any problems that may arise in the classroom?	4.88	1.247
41	Promote my students' self-confidence?	4.78	1.542
19	Maintain high academic expectations?	4.62	1.312
24	Provide support and encouragement to students who are having difficulty learning?	4.52	1.600
33	Make students aware that I have a personal investment in them and in their learning?	3.57	1.692

Self-efficacy in Interaction

The same situation is found in the section regarding interaction. The average level of self-efficacy in interaction ranges from 3.57 to 5.26 points in a scale with a possible range of 1 to 6 points (Table 3).

Teachers report feeling less confident regarding the following items: making personal investment in students' learning, helping struggling students cope with difficulties, and maintaining high academic expectations. In light of these results, we see the same tendency as in previous dimensions: lack of individual orientation. In other words, teachers demonstrate less confidence in student-centred approaches. For instance, the lowest mean scores (3.57 and 4.52) belong to the

item on making a personal investment in students' learning, and helping struggling students.

Besides, teachers feel more confident in strategies such as showing respect to students, creating a positive class climate, promoting positive attitudes towards learning, and handling problems in the classroom. The highest score, 5.26, was achieved by the item on creating a positive atmosphere, and showing respect to students. This can be understood to mean that teachers are confident in creating a calm and positive climate in the classroom, although they do not feel confident in facilitating learning.

Table 4
Teachers' Level of Self-Efficacy in Evaluation by Items

	Items	M	SD
	How confident do I...		
4	Reflect on my teaching practice with the aim of making appropriate improvements?	4,96	1,364
21	Adequately grade my students' exams and assignments?	4,96	1,192
30	Develop my teaching skills using various means (attending conferences, reading about pedagogy, talking to other professionals...)?	4,89	1,441
26	Provide my students with detailed feedback about their academic progress?	4,77	1,519
17	Give my students feedback about their progress?	4,54	1,448
13	Evaluate accurately my students' academic capabilities?	4,53	1,292
31	Use formative assessment to gather information about my students' academic progress?	4,39	1,428
20	Use information derived from my own self-reflection to improve my teaching?	4,36	1,443
12	Adapt my teaching practices in response to my students' evaluations of my teaching?	4,33	1,708
8	Use different evaluation methods?	4,30	1,529
16	Employ systematic methods that permit me to assess my own teaching?	4,24	1,563
6	Evaluate the effectiveness of my own teaching in light of my students' feedback to me?	3,92	1,615

Self-efficacy in Evaluation

The next dimension is evaluation. As shown in Table 37, the average level of self-efficacy in evaluation ranges from 3.92 till 4.96, while the possible minimum value is 1 and possible maximum value is 6 (Table 4).

Participants have less self-efficacy in evaluation strategies such as evaluating the effectiveness of the teaching style according to students' feedback, using different evaluation methods, and adapting teaching practices with respect to students' results. Teachers report feeling less confident when they need to adapt their evaluation method to students' needs or to change teaching methods with according to students' results.

Teachers achieve a higher score in evaluation strategies such as reflecting on teaching practices, grading students' work adequately, providing students with feedback about their academic progress, and developing their teaching skills. This result can be understood to mean that teachers feel more confident regarding the self-evaluation and reflection on their teaching and students results assessment.

Conclusions

To sum up the description of the dimensions of self-efficacy, we can state that teachers are less efficacious in evaluation than in other dimensions, which can be interpreted to mean that an innovative evaluation presupposes a more student-centred approach and reflection. In general, teachers reported upper medium level of teaching efficacy. They are efficacious in problems handling, course preparation and engaging students in active work. However, teachers should strive to develop their self-efficacy in strategies that presuppose considering students' needs and characteristics and thinking about students like active participators.

Research limitations and perspectives

Some subjective and objective limitations can be observed in the present study:

The small sample size and the resources available to the author limit the present study; and the sample selection procedure is not random; this does not allow generalizing the results. It could be necessary to conduct complementary studies in order to expand knowledge of this population. The results from the research conducted in three particular settings might not be representative for the whole of the Ukrainian higher education; additionally, small the sample size only allowed to divide respondents into only two groups, which could lead to losing data results;

Despite the above mentioned limitations of the study, this article can be useful for researchers of teachers' development and become a basis for more profound quantitative study.

References:

1. Armor, D. J., P. Conry-Oseguera, M. Cox, N. King, L. McDonnell, A. Pascal, E. Pauly, And G. Zellman (1976): Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
2. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
3. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press
4. Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University press.
5. Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
6. Clinton, A., House, J. H. (1970) Attributes of Innovations as Factors in Diffusion. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Minneapolis, Minnesota. March 1970. (ERIC Document Reproduction Number. ED 038 347)
7. Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86, 173-184
8. Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
9. H nard, F. and Roseveare, D. (2012) Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices: An IMHE guide for higher education. OECD, *Institutional Management in Higher Education* .
10. Nie, Y., Tan, G. H., Liao, A. K., Lau, S., & Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 67-77
11. Penney, J. B. (2008). A case study of the attributes of teacher efficacy (Doctoral dissertation, Seton Hall University). Retrieved from: <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=dissertations>
12. Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y pr ctica docente*. Madrid: Narcea
13. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
14. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 369-385.
15. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional

- exhaustion 1. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
16. Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.
 17. Swars, S. L. (2005). Examining perceptions of mathematics teaching effectiveness among elementary preservice teachers with differing levels of mathematics teacher efficacy. *Journal of Instructional Psychology*, 32(2), 139-147.
 18. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
 19. Woolfolk Hoy, A. (2000, April). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
 20. Yilmaz, C. (2011). Teachers' perceptions of self-efficacy, english proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(1), 91-100.



Level of self-efficacy perceived by university teachers in three Ukrainian universities.

**VERESHCHAHINA T.O., PhD in Education, Faculty of Psychology, and Education,
DeUsto University, Spain
E-mail: tetyana.vereshchahin @opendeusto.es**

ВОЛОСЮК М.А.,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент,

Харківський національний
автомобільно-дорожній університет

ПРОЦЕНКО О.М.,

доцент,

Харківський національний університет
будівництва та архітектури

ГЕРАСИМЕНКО В.В.,

кандидат технічних наук, доцент,

Харківський національний університет
будівництва та архітектури,

м. Харків, Україна

ОСВІТНІ ПРІОРИТЕТИ В СИСТЕМНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

Акцентується необхідність пошуку нових технологій навчання, що відповідають рівню розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та вимогам сучасних проектних і виробничих технологій. Проведено аналіз функціональних можливостей інформаційних технологій при формуванні геометро-графічних компетенцій, що мають бути набутими в ході базової графічної підготовки студентів технічного університету. Описано системне використання комплексу інформаційних технологій при різних формах навчальних занять. Показано варіанти інтеграції цих технологій у зміст розділів графічної підготовки студентів, і обґрунтовано ефективність їхнього використання.

Ключові слова: інформаційні технології, геометро-графічна компетентність, комп'ютерна графіка, інженерна геометрія, функціональний підхід.

Акцентируется необходимость поиска новых технологий обучения, соответствующих уровню развития информационно-коммуникационных технологий и отвечающих требованиям современных проектных и производственных технологий. Проведен анализ функциональных возможностей информационных технологий при формировании геометро-графических компетенций, происходящем в ходе базовой

графической подготовки студентов технического университета. Описано системное использование комплекса информационных технологий при различных формах учебных занятий. Показаны варианты интеграции этих технологий в содержание разделов графической подготовки студентов, и обоснована эффективность их использования.

Ключевые слова: информационные технологии, геометрико-графическая компетентность, компьютерная графика, инженерная геометрия, функциональный подход.

Focused the need to search for new training technologies corresponding to the level of development of information and communication technologies and meeting the requirements of modern design and production technologies is underlined. The analysis made of the functional capabilities of information technology in the forming of geometric-graphic competencies. It occurs during the technical university student's basic graphic training. A systematic use of the complex of information technologies for various forms of training is described. The variants of integration of these technologies in the content of the graphic design sections of students are shown and the effectiveness of their use is justified.

Key words: Information technologies, geometric-graphic competence, computer graphics, engineering geometry, functional approach.

Забезпечення сприйняття сучасної наукової картини світу вимагає інновацій у самому головному - у змісті освіти і її структурі. В освітньому процесі повинні, насамперед, фігурувати такі наукові знання, засоби навчання, освітні технології й методики, дисципліни й курси, які здатні відображати фундаментальні моменти двоєдиного процесу інтеграції й диференціації в науці.

Розв'язання поставленої задачі пропонується здійснювати шляхом створення фундаментальних навчальних курсів, орієнтованих на формування загальної культури й на розвиток мислення, аж до утворення на їхній основі єдиних циклів. Нова освітня парадигма орієнтується на становлення компетентності, ерудиції, творчих починань і культури особистості, на відміну від колишньої, що ставить у голову кута знання, уміння, навички й виховання. Суб'єкт навчання в системі освіти починає займати активну позицію, на зміну «тому, якого навчають,» приходить «той, що прагне навчитися» [1].

За основу фундаменталізації проголошується створення такої системи й структури освіти, пріоритетом яких є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі інваріантні знання, що сприяють цілісному

сприйняттю наукової картини навколишнього світу, інтелектуальному розвитку особистості і її адаптації у соціально-економічних і технологічних умовах, що швидко змінюються.

В умовах технічного університету концепція фундаменталізації професійної освіти містить у собі:

- формування ядра системи інваріантних методологічно важливих знань особистості, що забезпечує потенціал її професійної адаптивності як сутність процесу фундаменталізації;
- безперервну математичну підготовку як засіб фундаменталізації інженерних дисциплін, що формує системні підходи й мову міждисциплінарного спілкування;
- спрямованість процесу на посилення фундаментальних, інваріантних складових інженерних дисциплін з метою підготовки фахівця, здатного швидко засвоювати й при необхідності створювати нові наукомісткі й культуроємні технології;
- відображення діалектики процесу взаємозв'язку фундаменталізації і якості підготовки фахівця як її кінцевого результату на основі реалізації у взаємодії методологічних принципів науковості, системності, цілісності й спадкоємності.

Формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності моделюється через математичну готовність, реалізовану на загальнорозвиваючому, професійно-орієнтованому й загальнопрофесійному етапах процесу навчання [5]. При цьому одним із провідних критеріїв у формуванні структури будь-якої інженерної дисципліни є вигляд математичної моделі об'єкта, процесу або явища. Джеджула О.М., аналізуючи науково-природничу освіту, доходить висновку, що раніше роль фундаментальної системоутворюючої дисципліни виконувала нарисна геометрія, але зараз її можливості, на його думку, вичерпано, і ця роль належить математиці й фізиці. [4].

Н.В.. Саєнко [1], виділяючи три рівні цілісності фундаментальної освіти, пропонує вирішувати це питання поетапно. Перший, або вищий, рівень - це цілісність усієї фундаментальної освіти, і кінцева мета нової освітньої парадигми. Цей рівень, на його думку, може бути досягнуто у ході тривалої еволюції існуючої системи освіти, розвитку взаємодії природничих, технічних і гуманітарних наук, відтворення ідеалу цілісної культури. Цей рівень цілісності повністю узгоджується із сучасними концепціями розвитку наукового пізнання, що бачать у якості його кінцевої мети створення єдиної цілісної науки, що впливає із твердження: якщо світ єдиний, то й наука, що вивчає його, повинна бути єдиною [2].

Цілісність фундаментальної освіти досягається також на основі розгляду циклів дисциплін, що пов'язано загальною цільовою функцією й міждисци-

плінарними зв'язками. Основа циклу - математика, що усередині циклу відіграє роль системоутворюючої науки, а на рівні дисципліни розглядається як самодостатня галузь знань.

Безперервна математична підготовка, будучи однією з базових структур фундаменталізації технічних і технологічних дисциплін, формує системні підходи й мову міждисциплінарного спілкування.

Дослідження в галузі створення цілісних циклів навчальних дисциплін перебувають на початковому етапі. На цьому шляху є істотні труднощі, пов'язані з недостатнім взаєморозумінням представників різних наук і нерозробленістю єдиних методологічних і методичних підходів до викладання цих наук. Разом з тим об'єктивна необхідність реалізації ідеалів нової освітньої парадигми вимагає концентрації зусиль по розробці цих підходів і встановленню необхідного взаємопорозуміння між ученими й викладачами в цій галузі. В остаточному підсумку прогрес у цьому напрямку може привести надалі до більш високого ступеня фундаменталізації освіти в цілому.

Одним з можливих варіантів формування таких циклів в інженерній освіті є формування їх за напрямками професійної діяльності інженера, певними освітніми стандартами, з яких можна виділити: проектно-конструкторську, виробничо-технологічну, науково-дослідну й організаційно-управлінську діяльності. Крім того, можуть бути розроблені цілісні цикли за спеціальними напрямками діяльності, що обумовлено конкретною специфікою майбутньої діяльності фахівця. При цьому такі цикли можуть складати не тільки окремі навчальні курси, але й внутрішні цикли, які складаються з окремих навчальних дисциплін, що виконують якусь конкретну функцію усередині основного циклу.

Прикладом такого цілісного циклу є цикл проектно-конструкторської підготовки, що включає два послідовних і взаємозалежних етапи: проектування й конструювання. Ці два види інженерної діяльності утворюють відповідно два внутрішні цикли проектно-конструкторської підготовки: цикл проектно-підготовки й цикл конструкторської підготовки.

Зупинимося на внутрішньому циклі конструкторської підготовки. Першим етапом конструкторської підготовки в технічному вузі є геометрична підготовка майбутніх фахівців, що починається в першому семестрі й триває у більшості спеціальностей протягом двох семестрів. Геометрична підготовка забезпечується трьома навчальними дисциплінами: «Нарисна геометрія», «Інженерна графіка» і «Комп'ютерна графіка».

Теоретичні основи геометричного моделювання закладаються при вивченні навчальної дисципліни «Нарисна геометрія». Відповідно до програми курсу нарисна геометрія є теоретичною основою побудови технічних креслеників, які являють собою повні графічні моделі конкретних інже-

нерних виробів.

Друга навчальна дисципліна, що іде за нарисною геометрією, «Інженерна графіка», «покликана надати студентам уміння й навички для реалізації технічних ідей за допомогою креслення, а також розуміння по креслениках об'єктів машинобудування, будування й принципу дії зображуваного технічно-го виробу» [4].

Ще однією самостійною навчальною дисципліною є «Комп'ютерна графіка», що повинна вивчатися після оволодіння студентами основ нарисної геометрії й інженерної графіки. Метою викладання «Комп'ютерної графіки» є засвоєння студентами елементарних методів і засобів комп'ютерної графіки; набуття знань і вмінь у роботі з графічним пакетом, виконанню кресленика «плоский контур», креслеників типових деталей та з'єднань і елементів будівельного напрямку.

Всі три навчальні дисципліни вивчаються на одній кафедрі.

Наступним етапом конструкторської підготовки інженера є дисципліни, спрямовані на вивчення знань і вмінь, що необхідні для реалізації інженером ще двох допоміжних функцій: проектною й технологічною. Реалізація допоміжних функцій здійснюється на основі геометричної моделі.

Завершує цикл конструкторської підготовки дипломний проект, що включає в себе всі етапи конструювання, що розглянуто раніше. Всі розрахунки, виконані студентами-дипломниками, здійснюються навколо геометричної моделі об'єкта, параметри якої змінюються й уточнюються в процесі здійснення цих розрахунків, а також у результаті оптимізаційних розрахунків. В остаточному варіанті дипломний проект являє собою комплект конструкторської документації (у тому числі геометричну модель об'єкта проектування), а також різні розрахунки, обґрунтування, експертизи, правила експлуатації й ремонту об'єкта проектування й т.д.

Структура й зміст цілісного циклу навчальних дисциплін і внутрішніх циклів (склад і черговість навчальних дисциплін і внутрішніх циклів) повинні визначатися в процесі педагогічного проектування. Одне очевидно, що системоутворюючим навчальним курсом цього циклу повинен стати єдиний цілісний курс «Інженерне геометричне моделювання», що має бути розроблений замість існуючих зараз трьох навчальних дисциплін, тому що саме геометрична інформація є основою для кожної навчальної дисципліни циклу і його кінцевою метою, а рівень розвитку геометричних навичок багато в чому визначає рівень розвитку наступних етапів конструкторської підготовки.

Дидактичні основи цілісності циклу дисциплін конструкторської підготовки наступні:

- цільових настанов дисциплін і внутрішніх циклів – розробка конструкції інженерних споруджень;

- об'єкта дослідження – конструкція інженерної споруди; спільність методологічних і методичних настанов у побудові навчальних дисциплін, що ґрунтується на єдиній предметній мові – візуально-образній геометричній.

Однак для того, щоб спроектувати цілісний цикл навчальних дисциплін, необхідно, щоб і елементи, що його утворюють (окремі навчальні дисципліни й внутрішні цикли), відповідали вимогам освітньої парадигми. Тому після визначення структури й основних передумов, що підтверджують можливість і доцільність розробки такого циклу, необхідне формування фундаментальних цілісних курсів, що входять у цілісний цикл, і в першу чергу – системоутворюючого курсу (у нашому випадку це курс «Інженерне геометричне моделювання»). Таким чином ми неминуче впираємося в проблему розв'язання спочатку питання цілісності на третьому рівні освіти – рівні окремих навчальних дисциплін.

Протягом минулого років на прикладі науково-природничих курсів критерії фундаментальності окремого курсу були піддані ретельному проробленню з позицій їхньої застосовності. Так при формуванні науково-природничого цілісного циклу розглядається в якості його фундаментальної основи фізика й пропонуються підходи до формування цілісного фундаментального курсу фізики [2]. Наш колектив авторів дослідження вважає, що необхідно розглянути питання фундаменталізації математики при створенні підсистеми безперервної математичної підготовки фахівців в умовах технічного університету [8].

Кожна навчальна дисципліна, що увійшла в інтегровану систему, виступає не просто самостійним розділом нової дисципліни, а органічно пов'язана з наступним матеріалом. Важливими критеріями цілісності й фундаменталізації інтегрованого курсу є [3]:

- адекватність сучасним принципам структурування наукового знання, що спирається як на внутрішню логіку науки, так і на її місце в розвитку людської цивілізації;
- основа сутності інтеграції всіх розділів навколо стрижневих методологічних концепцій, теорій і принципів науки з єдиних методологічних позицій – формування теоретичного типу наукового, раціонального мислення особистості й створення інтелектуального фундаменту для її саморозвитку й самореалізації в зовнішніх умовах, що змінюються.

За критерії фундаментальності окремих курсів пропонується вважати [6]:

- трьох взаємозалежних функцій: освіти, виховання й розвитку;
- сучасним принципам структурування наукового знання, що спирається як на внутрішню логіку самої науки, так і на її місце в розвитку

- людської цивілізації;
- курсу на основі сутнісної інтеграції всіх його розділів навколо стрижневих методологічних концепцій, теорій і принципів;
- теоретичного типу наукового раціонального мислення особистості й створення інтелектуального фундаменту для її саморозвитку й само-реалізації в зовнішніх умовах, що змінюються.

У рамках концепції фундаментального курсу пропонуються наступні вимоги до фундаментального курсу на прикладі фізики: відображення сутності й особливостей фізичного мислення, максимальна цілісність курсу на основі інтеграції, інваріантний опис об'єктів і процесів природи, системність навчання, обмежене використання математичного апарата, неприпустимість формальних доказів, обмежене використання історичного матеріалу [3].

Стосовно геометричної підготовки такі вимоги будуть наступними:

- Максимальне розкриття сутності, особливостей і переваги геометричного (просторово-образного) мислення, ролі й місця геометричних моделей і візуально-образної геометричної мови в інженерній діяльності.
- Випереджальний характер розвитку геометричної підготовки інженера стосовно рівня розвитку науки, техніки й вимогам виробництва.

Цілісність курсу на основі діалектичної моделі геометричного моделювання й інтеграції окремих геометричних дисциплін в умовах переходу геометричного моделювання на принципово новий рівень із урахуванням єдності предмета дослідження, стрижневих геометричних підходів, фундаментальних геометричних понять.

Одним з основних вимог до фундаментального курсу є його цілісність. Підставами цілісності окремої дисципліни циклу пропонується вважати: узагальнену мету, предмет дослідження, єдність методологічного підходу протягом усього курсу [3].

Навчальний курс «Інженерне геометричне моделювання» формується на основі інтеграції трьох навчальних дисциплін: нарисної геометрії, інженерної графіки й комп'ютерної графіки. Як підстава цілісності навчального курсу «Інженерне геометричне моделювання» приймемо:

- мету геометричної підготовки інженера - формування геометричного підходу до аналізу й синтезу геометричних форм, що утворюють інженерні об'єкти, на основі специфіки образного мислення й візуально-образної геометричної мови;
- предмета дослідження - просторові форми інженерних об'єктів, їхнє співвідношення й взаємодія;
- методологічного підходу протягом усього курсу на основі внутрішньої цілісності геометричного знання й візуально-образного мислення;

- предметна мова навчального курсу - візуально-образна геометрична мова.

Таким чином, у рамках пропонованої концепції неприпустиме членування цілісного курсу «Інженерне геометричне моделювання» на окремі (автономні) навчальної дисципліни. Цілісність на рівні окремої дисципліни припускає підпорядкування внутрішній логіці науки, що відповідає сучасним поданням.

Як інструмент забезпечення цілісності на рівні окремого курсу виступає діалектична модель геометричної підготовки інженера, що визначає його роль і місце в системі освіти. Як форма оцінки ступеня цілісності, що досягнута в процесі вивчення цілісного курсу «Інженерне геометричне моделювання» у рамках даної концепції, передбачається: на рівні циклу (цілісний цикл конструкторської підготовки) - дипломний проект; на рівні цілісного курсу «Інженерне геометричне моделювання» - завершальна курсова робота або іспит.

Аналогічні цілісні цикли дисциплін можуть бути створені й по інших напрямках підготовки інженера. У кожному з них геометрична підготовка (геометричне моделювання) буде займати особливе місце, тому що саме функція інженерного геометричного моделювання - це складова частина кожного виду інженерної діяльності. Саме геометрична модель є або метою й кінцевим результатом, або основою для виготовлення технічного спорудження при здійсненні окремих видів інженерної діяльності. Вона забезпечує інтеграцію як усередині окремих видів інженерної діяльності, так і між ними. Геометричне моделювання стає найважливішою методологічною й інтеграційною основою підготовки інженера, а рівень геометричної підготовки інженера визначає рівень підготовки інженера в цілому.

Висновки. Таким чином, чітко простежується необхідність розробки цілісного курсу «Інженерне геометричне моделювання», що є першим етапом створення надалі як цілісного циклу проектно-конструкторської підготовки інженера, так і цілісних циклів за іншими напрямками інженерної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Саєнко Н. В. Підготовка інженера-інтелігента як завдання вищої технічної освіти / Н. В. Саєнко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загально-освітній школах. - 2015. - Вип. 41. - С. 287-292.
2. Романовський О. Г. Підготовка висококваліфікованого інженера як одне з основних завдань вищої освіти (у контексті Болонського процесу) / О. Г. Романовський, О. В. Квасник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. - 2009. - № 4. - С. 3-11.
3. Райковська Г.О. Наукові підходи та сучасний стан з графічної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ / Г.О.Райковська // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Ів. Франка.

- 2007. - № 35. - С. 109-114.
4. Джеджула О.М. Графічна культура як складова професійної компетентності майбутнього інженера / О.М. Джеджула, В.О.Ордіховський //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 36. наук. пр. - Вип. 21. - Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2009. - С. 363-366.
5. Волосюк М.А. Особенности содействия профессиональному становлению личности в начале процесса обучения в техническом вузе / М.А. Волосюк, О.М. Проценко, О.О. Печерцев // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. материалов V Междунар. заоч. науч.-практ. конф., 20 дек. 2013 г. : в 2 ч. Ч. 1. — Белгород : Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2013. — С. 105–109.
6. Волосюк М.А. Проблеми підвищення якості викладання в інтернаціональних групах студентів дисциплін природничо-наукової, професійної та практичної підготовки / М.А. Волосюк, О.М. Проценко, О.О. Печерцев // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди». Темат. вип. „Міжнародні челпанівські психолого-педагогічні читання”. — К. : Гнозис, 2013. — Дод. І, вип. 29, т. 3. — С. 287–292.
7. Печерцев О.О. Науково-методичні аспекти підвищення ефективності базової графічної підготовки студентів / О.О. Печерцев, О.М. Проценко, М.А. Волосюк, О.О. Печерцева // Науково-методичне забезпечення сучасного освітнього процесу в технічному університеті: колективна монографія. — Варшава: «Diamond trading tour», 2016. — С. 95-99.
8. Волосюк М.А. Концепція безперервності та спадкоємності при природничо-науковій та математичній підготовці іноземних студентів до навчання у ВНЗ / М.А. Волосюк, О.А. Бешенцева, О.М. Проценко // Science without borders – 2017 : Materials of the XIII Internathional scientific and practical Conference, 30 March – 07 April, 2017, Sheffield, England. — Sheffield : Science and Education LTD, Vol.4 : Pedagogical sciences, 2017. — P.16-23.

Transliteration of References:

1. Saienko N. V. Pidhotovka inzhenera-intelihenta yak zavdannia vyshchoi tekhnichnoi osvity / N. V. Saienko // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. - 2015. - Vyp. 41. - S. 287-292.
2. Romanovskiy O. H. Pidhotovka vysokokvalifikovanoho inzhenera yak odne z osnovnykh zavdan vyshchoi osvity (u konteksti Bolonskoho protsesu) / O. H. Romanovskiy, O. V. Kvasnyk // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia. – 2009. – № 4. – S. 3-11.
3. Raikovska H.O. Naukovi pidkhody ta suchasnyi stan z hrafichnoi pidhotovky maibutnih fakhivtsiv u VNZ / H.O.Raikovska //Visnyk Zhytomyr. derzh. un-tu im. Iv. Franka. - 2007. - № 35. - S. 109-114.
4. Dzhedzhula O.M. Hrafichna kultura yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho inzhenera / O.M. Dzhedzhula, V.O.Ordikhovskiy //Suchasni informatsiini

- tehnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. 36. nauk. pr. - Vyp. 21. - Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia», 2009. - S. 363-366.
5. Volosyuk M.A. Osobennosti sodeystviya professionalnomu stanovleniyu lichnosti v nachale protsessa obucheniya v tehnicheskom vuze / M.A. Volosyuk, O.M. Protsenko, O.O. Pechertsev // Sodeystvie professionalnomu stanovleniyu lichnosti i trudoustroystvu molodykh spetsialistov v sovremennykh usloviyakh: sb. materialov V Mezhdunar. zaoch. nauch.–prakt. konf., 20 dek. 2013 g. : v 2 ch. Ch. 1. — Belgorod : Izd-vo BG TU im. V.G. Shuhova, 2013. — S. 105–109.
 6. Volosyuk M.A. Problemy pidvyshchennya yakosti vykladannya v internatsional'nykh hrupakh studentiv dystsyplin pryrodnycho-naukovoyi, profesiynoyi ta praktychnoyi pidhotovky / M.A. Volosyuk, O.M. Protsenko, O.O. Pechertsev // Humanitarnyy visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet im. Hryhoriya Skovorody». Temat. vyp. „Mizhnarodni chelpanivs'ki psykholoho-pedahohichni chytanya». — K. : Hnozy, 2013. — Dod. I, vyp. 29, t. 3. — S. 287–292.
 7. Pechertsev O.O. Naukovo-metodychni aspekty pidvyshchennya efektyvnosti bazovoyi hrafichnoyi pidhotovky studentiv / O.O. Pechertsev, O.M. Protsenko, M.A. Volosyuk, O.O. Pechertseva // Naukovo-metodychne zabezpechennya suchasnoho osvitr'oho protsesu v tekhnichnomu universyteti: kolektyvna monohrafiya. — Varshava: «Diamond trading tour», 2016. — S. 95-99.
 8. Volosyuk M.A. Kontsepsiya bezperervnosti ta spadkoyemnosti pry pryrodnycho-naukoviyi ta matematychniy pidhotovtsi inozemnykh studentiv do navchannya u VNZ / M.A. Volosyuk, O.A. Beshentseva, O.M. Protsenko // Science without borders – 2017 : Materials of the XIII Internathional scientific and practical Conference, 30 March – 07 April, 2017, Sheffield, England. — Sheffield : Science and Education LTD, Vol.4 : Pedagogical sciences, 2017. — P.16-23.



Educational priorities in the system task of educating of engineer.

VOLOSYUK M.A., Kharkiv National Automobile and Highway University,
Kharkov, Ukraine
E-mail: marina_volosyuk@ukr.net

PROTSENKO O.M., Kharkiv National University of Civil Engineering and
Architecture, Kharkov, Ukraine
E-mail: L696239@ukr.net

GERASIMENKO V.V., Kharkiv National University of Civil Engineering and
Architecture, Kharkov, Ukraine
E-mail: vladir70@rambler.ru

ДЕМЕНТ М.О.,

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри організації та
технічного забезпечення
аварійно-рятувальних робіт
Національного університету
цивільного захисту України,
м. Харків, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ КУРСАНТІВ ДСНС УКРАЇНИ

У роботі визначено шляхи забезпечення професійної спрямованості майбутніх офіцерів ДСНС України. У роботі використовувався комплекс методів теоретичного дослідження: порівняльний аналіз наукової, навчально-методичної і військової літератури з метою визначення стану розробленості проблеми дослідження; аналіз нормативної документації щодо організації навчально-виховного процесу ВНЗ ДСНС України з метою визначення сутності професійної спрямованості курсантів до діяльності; класифікація та систематизація різних поглядів на проблему обґрунтування сучасних засад, напрямів і шляхів забезпечення професійної спрямованості майбутніх офіцерів ДСНС України. Основні результати роботи полягають у розгляді основних заходів забезпечення професійної спрямованості майбутніх офіцерів ДСНС України; з'ясуванні основних напрямів забезпечення професійної спрямованості майбутніх офіцерів ДСНС України під час навчання і виховання курсантів. Результатом проведеного дослідження є запропонована автором система цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з курсантами, викладачами, офіцерами у ВНЗ.

Ключові слова: забезпечення, професійна спрямованість, курсант, ДСНС, професійна діяльність, майбутній офіцер, ділова гра, диспут, тренінг.

В работе определены пути обеспечения профессиональной направленности будущих офицеров ГСЧС Украины. В работе использовался комплекс методов теоретического исследования: сравнительный анализ научной, учебно-методической и военной литературы с целью определения состояния разработанности

проблемы исследования; анализ нормативной документации по организации учебно-воспитательного процесса вуза ГСЧС Украины с целью определения сущности профессиональной направленности курсантов к деятельности; классификация и систематизация различных взглядов на проблему обоснования современных принципов, направлений и путей обеспечения профессиональной направленности будущих офицеров ГСЧС Украины. Основные результаты работы заключаются в рассмотрении основных мер обеспечения профессиональной направленности будущих офицеров ГСЧС Украины; выяснении основных направлений обеспечения профессиональной направленности будущих офицеров ГСЧС Украины во время обучения и воспитания курсантов. Результатом проведенного исследования является предложенная автором система целенаправленной психолого-педагогической работы с курсантами, преподавателями, офицерами в вузе.

Ключевые слова: обеспечение, профессиональная направленность, курсант, ГСЧС, профессиональная деятельность, будущий офицер, деловая игра, диспут, тренинг.

The ways of ensuring future officers' professional orientation of the State Emergency Service (SES) of Ukraine are determined in the paper. The work used a set of theoretical research methods: the comparative analysis of scientific, educational, methodical, and military literature in order to determine the state of development of the researched problem; the analysis of documents about the organization the cadets' educational process of the State Emergency Service of Ukraine in order to determine the essence of professional orientation of cadets' activity; classification and systematization of different views on the problem of justifying modern principles, directions and ways to ensure the professional orientation of future officers of the State Emergency Service of Ukraine. The main results of the paper are to consider the main activities to ensure the professional orientation of the future officers of the SES of Ukraine; clarification of the main directions for ensuring the professional orientation of future officers of the SES of Ukraine during the cadets' training. The result of the research is the system of purposeful psychological and pedagogical work offered by the author with cadets, teachers, officers at the military university.

Key words: ensuring, professional orientation, cadet, SES, professional activity, future officer, business game, dispute, training.

Постановка проблеми. У багатьох випадках життя та здоров'я населення під час ліквідації аварій, пожеж, рятування людей, знешкодження боєприпасів, створення об'єктів утилізації радіоактивних відходів тощо залежить від ефективних та надійних дій працівників ДСНС України. Перетворення в освітній галузі суспільства, що підкреслюється в Законі України «Про вищу освіту», «Про професійну освіту», «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років», «Концепції забезпечення якості вищої освіти України», впливають на політичну, соціальну, військову сфери, приводять до змін у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Аналіз сучасних наукових праць свідчить про те, що учені пов'язують вирішення проблеми забезпечення професійної спрямованості майбутніх офіцерів до подальшої діяльності з важливістю проведення цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з викладачами, офіцерами, курсантами.

Аналіз останніх досліджень. Українські дослідники С.М.Морозов [5], О.Д.Черкашин [7] пропонують власний погляд на питання професійної спрямованості майбутніх офіцерів. В наших останніх дослідженнях було експериментально перевірено процес формування готовності майбутніх офіцерів ДСНС України до професійної діяльності [2; 3; 4]. Однак *невирішеною частиною цього досить актуального питання* залишається забезпечення професійної спрямованості майбутніх офіцерів ДСНС України.

Мета дослідження – визначити шляхи забезпечення професійної спрямованості майбутніх офіцерів ДСНС України до подальшої діяльності.

Для вирішення вказаної мети поставили такі **завдання**: розглянути заходи забезпечення професійної спрямованості майбутніх офіцерів ДСНС України як засіб формування професійної діяльності; з'ясувати основні напрями забезпечення професійної спрямованості майбутніх офіцерів ДСНС України під час навчання курсантів.

Виклад основного матеріалу. Специфіка професії офіцера, високий рівень його соціальної відповідальності, пов'язаної з виконанням ризиконебезпечних завдань в екстремальних умовах щодо забезпечення державних інтересів зумовлюють особливості забезпечення професійної спрямованості майбутніх офіцерів ДСНС України.

Власний багаторічний досвід роботи з курсантами ДСНС України в Національному університеті цивільного захисту України (м. Харків), аналіз практики професійної підготовки майбутніх офіцерів ДСНС України дає підстави свідчити, що у провідних ВНЗ системи ДСНС, які займаються професійною підготовкою курсантів: Національний університет цивільного захисту України (м. Харків), Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля (м. Черкаси) є певні напрацювання з визначеної проблеми.

Нами було узагальнено власний досвід роботи з курсантами в Національному університеті цивільного захисту України (м. Харків) за місцем роботи. На наш погляд, у процесі формування професійної спрямованості курсантів у військовому ВНЗ виникають три основні групи труднощів: I група – мотиваційні труднощі – відсутність достатньої мотивації для формування професійної спрямованості; II група – когнітивно-перцептивні труднощі – нестача знань про ефективне формування професійної спрямованості; III група – операційно-дієві труднощі – недостатнє володіння ефективними способами формування професійної спрямованості.

Забезпечення професійної спрямованості курсантів передбачало організацію нами цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з курсантами, викладачами, офіцерами у ВНЗ: усвідомлення курсантами значущості обраної професії, професійних мотивів, цінностей, потреб, цілей, інтересів, установок, ідеалів, переконань. Для цього під час навчальних занять використовували професійно значущу інформацію й унаочнення, опору на життєвий досвід, викликаючи емоційно-чуттєву реакцію слухачів; формували відповідальне ставлення до професійної діяльності; прагнули до гуманізації взаємодії суб'єктів навчального процесу.

На перших курсах викладачі й командири надавали курсантам своєчасну психолого-педагогічну підтримку для полегшення адаптації до навчання у ВНЗ, що значною мірою вплинуло на становлення професійної мотивації навчання майбутніх офіцерів. Надання підтримки першокурсникам було спрямоване на: подолання негативних переживань через вихід зі звичного для них шкільного колективу; допомогу в пристосуванні до суворих умов життєдіяльності у ВНЗ, у виконанні інструкцій, наказів, указівок, вимог несення служби в добовому наряді й у варті; режим служби, освітньої діяльності й відпочинку в системі виконання розпорядку дня навчального закладу; навичок психологічної саморегуляції власних дій і формування оптимальних стереотипів поведінки, досвіду у відстоюванні власного «Я» у військово-навчальному просторі; формування вмінь самостійної навчальної діяльності, зокрема на формування навичок роботи з навчальними посібниками, словниками, каталогами, електронними інформаційними технологіями тощо.

Педагогічну підтримку надавали курсантам на всіх етапах процесу фахової підготовки в різних формах (індивідуальній, фронтальній і груповій), вона була різноманітного характеру (превентивний, оперативний, безпосередній, опосередкований), при цьому шляхи її здійснення мали різні види (заміщення, заклик до наслідування, співпраця, ініціювання, випередження). Під час навчальних занять створювали сприятливу емоційно-психологічну атмосферу за допомогою спільних переживань, позитивного оцінювання професійних якостей курсантів, заохочення способу виконання завдання. Це допомагало

курсантам позбутися невпевненості в собі, подолати психологічні бар'єри.

Для формування позитивної мотивації курсантам постійно надавали інформацію, що містила переконливі докази соціальної й особистісної значущості професії сучасного офіцера; створювали неочікувані ситуації, що породжували подив, емоції, інтерес до професійного становлення, спонукали до дискусії. Для цього пропонували завдання, що надавали можливість курсантам висловлювати власні думки, відстоювати власну позицію щодо майбутньої професійної діяльності («Я вважаю, що...», «Що нового я привнесу в свою професію», «Ваш ідеал сучасного офіцера», «Роздуми про себе в своїй професії»).

Було проведено бесіди про основи військової ввічливості і порядку взаємодії між офіцерами та курсантами; організовано тренінги з метою їх взаємодії у ВНЗ ДСНС України. Також було проведено бесіди щодо поглибленого вивчення даних про курсантів (ознайомча бесіда і уточнення демографічних і біографічних даних); індивідуальні бесіди про відношення до служби в органах управління та підрозділах служби цивільного захисту, настрої, плани (психолог, заступник начальника з виховної роботи). Такі бесіди надають можливість актуалізувати прояв таких якостей особистості, як творчість, самостійність, самооцінка, індивідуальність, духовність. Було також проведено бесіду з батьками (листування з рідними і близькими курсанта, прохання до батьків розповісти про особливості виховання, характеру і поведінки їхнього сина до зарахування на службу; бесіди начальника курсу та заступника з виховної роботи з курсантом при приїзді батьків до нього; під час бесіди особлива увага акцентується на якісний стан справ, стан здоров'я, взаємовідносини у колективі; бесіда заступника командира з виховної роботи з батьками, коли особлива увага звертається на необхідність морально-психологічної підтримки курсанта з боку батьків щодо готовності до майбутньої професійної діяльності, своєчасність листування (телефонного спілкування) та наявність позитивної інформації у листах; організація «Дня батьків», зустрічі батьків з особовим складом підрозділів (звертається увага на батьківську довіру, надію та допомогу курсантам з формування готовності до професійної діяльності).

Також було проведено бесіди для формування професійної спрямованості: бесіди з курсантами щодо героїчних вчинків пожежників при гасінні масштабних пожеж; взаємодопомоги при проведенні рятувальних робіт. Зустріч з видатними особистостями пожежної охорони та цивільного захисту регіону; бесіди про здоровий спосіб життя серед курсантів. Організація масових спортивних заходів із особовим складом курсу та змагань між курсами; бесіди щодо підсумків навчання за результатами кожної сесії у присутності ректорату та професорсько-викладацького складу.

З метою формування професійної спрямованості кожного року наприкінці квітня у відповідності до Плану заходів ДСНС, пов'язаних з річницею Чорнобильської катастрофи, були проведені державно-правові заходи інформування за темою: «Дзвони Чорнобиля», зустрічі з ветеранами – учасниками ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС, вечори пам'яті. Працівники, курсанти університету взяли участь у покладанні квітів до пам'ятників героям пожежним та чорнобильцям.

Також метою формування професійної спрямованості кожного року, напередодні 9 травня, для відзначення річниці Перемоги у Вітчизняній війні 1941-1945 років, були проведені зустрічі особового складу з ветеранами Великої Вітчизняної війни; курсанти взяли участь у заходах на честь Дня Перемоги, які проводились обласними та районними державними адміністраціями, зокрема у покладанні вінків і квітів на Меморіалі Слави та у проведенні урочистого маршу військових формувань на площі Незалежності м. Харкова, що відображено у звітах про проведені заходи соціально-гуманітарної роботи в Університеті цивільного захисту України за 2008-2017 рік. Усі ці заходи спрямовані на формування професійної мотивації курсантів.

Основні завдання, які реалізовувались у різних видах діяльності за участю курсантів, були такі: а) розширення спектру можливих видів діяльності, в яких курсант може реалізувати себе або хоча б спробувати свої сили і можливості; б) максимальна орієнтація усіх видів діяльності на оволодіння виконавськими, організаторськими й командирськими вміннями при їх здійсненні; в) удосконалення курсантів в одному або кількох видах (найбільш близьких і таких, що відповідають їх внутрішнім інтересам) діяльності.

Фундаментальною у більшості досліджень є ідея про те, що особистість людини формується в процесі професійної діяльності. Задля цього усі зусилля спрямовувались на забезпечення різноманітної діяльності курсантської молоді: різні види пізнавальної діяльності (рольові і пізнавальні ігри; Що? Де? Коли?; пошукові проекти; групова та індивідуальна НДР; робота по раціоналізації; підготовка наукових робіт та ін.); суспільно-політичної діяльності (робота в органах курсантського самоврядування; співробітництво із молодіжними і політичними організаціями); художньо-естетичної діяльності (участь у художній самодіяльності ВНЗ і поза ним; робота у творчих гуртках і об'єднаннях та ін.); фізкультурно-спортивної діяльності (відвідування гуртків, секцій; участь у змаганнях як у ВНЗ, так і поза ним; туризм; професійний спорт; змагання з пожежно-стройової підготовки та ін.); трудової і професійної діяльності (керівництво роботою дружин юних пожежних у школах міста; стажування у практичних підрозділах та ін.); організаційно-командирської діяльності (до якої можуть бути залучені курсанти із числа активістів, лідерів); особистісної діяльності (самоорієнтація особистості в освітньому просторі,

самопрогнозування і самопроектування, самопізнання, самовираження, самоствердження, саморозвиток, самовдосконалення тощо).

Великі резерви має діяльність курсанта для формування професійної мотивації, яка допомагає формувати професійну спрямованість щодо готовності до професійної діяльності. Протягом навчальних занять на дисципліні «Основи педагогіки та психології», з курсантами нами особисто було проведено кілька дискусій, круглих столів, мозкових штурмів, рольових ігор, що виявилися ефективними формами і засобами стимулювання ціннісного ставлення до професійної діяльності курсантів.

Іншим методом, окрім дискусії, було обрано метод фокус-груп. Протягом семінарського заняття на дисципліні «Основи педагогіки та психології» з курсантами було проведено заняття за допомогою *метода фокус-групи*. Це групове інтерв'ю, що проводиться у формі групової дискусії. Групове обговорення дає такі результати, які важко одержати в індивідуальному дослідженні. Причому дані ці цілком достовірні, що забезпечується високою валідністю методу фокус-груп. Використання фокус-груп обумовлено і особливою значущістю якісних методів в експериментальних дослідженнях. Саме якісні методи дають можливість виявити і усвідомити неявні, приховані аспекти з урахуванням конкретного контексту. Вивчення процесів, які відбуваються в житті групи для формування внутрішньої мотивації, є важливим психолого-педагогічним завданням.

Мета заняття – виявлення уявлень про зміст і способи підвищення мотивації до професійної діяльності шляхом формування привабливого образу майбутнього офіцера. Оснащення: бажане використання аудіомагнітофона. Порядок роботи. Етап 1. Спостережуване обговорення. Етап 2. Узагальнення результатів дискусії. Етап 1. Спостережуване обговорення.

Учасники обговорення (8-12 чоловік) розсаджуються так, щоб кожний міг бачити інших. У ролі ведучого (модератора) виступає викладач, який керує проведенням опитування. Двоє спостерігачів протоколюють хід дискусії, наголошуючи на невербальних реакціях учасників. Час роботи – приблизно 1,5 години.

Обговорення починається зі встановлення доброзичливої атмосфери; слід також домовитися про регламент виступів. На початку інтерв'ю задаються більш загальні питання, по ходу дискусії вони конкретизуються й уточнюються.

Зразок тем для обговорення: Чи існують стереотипи в сприйнятті образу майбутнього офіцера? Що вам подобається в образі майбутнього офіцера? Що представляється неприйнятним для майбутнього офіцера? Чи є відмінності в поведінці, яку можуть демонструвати майбутні офіцери (наприклад, схильність до жорсткості, агресивності)? Як необхідно взаємодіяти майбутнім

офіцерам з підлеглими (примушувати, загрожувати, заохочувати, просити, співробітничати, радитися, допомагати, співчувати, захищати і т. ін.)? Яка інформація про особу майбутнього офіцера особливо важлива для формування їх привабливого образу (освіта, досвід, мотивація, здібності, діти, сім'я, звички і т. ін.)? Яким повинен бути зовнішній вигляд майбутнього офіцера? Яке значення має взаємодія курсанта і викладача у формуванні іміджу майбутнього офіцера? Як впливають уміння і навички використання інформаційних засобів на імідж майбутнього офіцера?

Зміст питань може змінюватися залежно від ходу дискусії. Учасники можуть не відповідати на питання, якщо у них відсутня думка з даного приводу. Етап 2. Узагальнення результатів дискусії. Підсумки дискусії оформлюються у вигляді звіту, в якому розглядаються вислови учасників. Аналізуються зміст і частота різних висловів, їх емоційна забарвленість, указуються саме дискусійні, проблемні аспекти питання, що вивчається. Наявність аудіозапису і протоколів спостереження полегшують вивчення одержаних даних.

Контрольні питання. Чим визначається зміст іміджу майбутнього офіцера? У чому полягають труднощі формування іміджу майбутнього офіцера? Які можливості надає використання фокус-груп у процесі створення іміджу майбутнього офіцера? Наприкінці відбувається аналіз результатів роботи фокус-групи.

Протягом семінарського заняття з курсу «Основи педагогіки та психології» з курсантами було проведено дослідження із впровадженням *методу «круглого столу»*. Ми дотримувалися методики проведення «Круглого столу». «Круглий стіл» – активна форма занять. Мета – забезпечити вільне, нерегламентоване обговорення поставлених проблемних питань. Атрибути: меблі розташовані таким чином, що учасники бачать один одного; кількість питань, на які учасники повинні дати відповідь, постійно оновлюється.

Нами пропонувалися теми, які мають неоднозначне тлумачення: «Морально-етичні цінності нашого взводу», «Повага та гідність майбутнього офіцера» тощо. Курсанти заздалегідь готують доповіді, реферати та виступи. Викладач рекомендує їм застосовувати технічні засоби, матеріали з періодичної преси, схеми, наочні приклади тощо.

Метод круглого столу може використовуватися для проведення позааудиторних занять з метою обговорення складних теоретичних чи практичних проблем і обміну досвідом. На це заняття корисно запрошувати компетентних осіб.

Заплановане семінарське заняття з курсу «Основи педагогіки та психології» з курсантами було проведено за допомогою *методу «мозкового штурму»*. При проведенні мозкового штурму ми дотримувалися методики її проведення. Для цього процесу характерне створення ситуацій вільного висловлю-

вання власних думок, стимулювання ціннісного ставлення до професійної діяльності курсантів. Нами було використано сценарій мозкової штурму, який був запропонований С. Гончаровим [1, с. 53-55] з теми: «Як підвищити інтерес курсантів до занять».

Наприкінці вивчення предмету «Основи педагогіки та психології» з курсантами було проведено заняття з використанням рольової гри. Для формування умінь і навичок взаємодії в освітньому просторі ми використовували різноманітні рольові ігри. Одним із найкращих способів організації навчання вважається *рольова гра*. Як відомо, вона є досить поширеною, багатоваріантною формою активного навчання, засобом та методом підготовки і адаптації до професійної діяльності, інструментом формування особистості професіонала. У процесі педагогічного експерименту в експериментальних групах ми використовували навчальні рольові ігри, спрямовані на імітаційне моделювання реальних процесів і механізмів професійної діяльності майбутніх офіцерів.

Ситуації рольової дії – педагогічний механізм цих ситуацій полягає у тому, що вихователь організовує імітаційно-ігрову діяльність курсантів, в якій обов'язково проявиться не лише певний об'єм їх досвіду, але і власна творчість.

З метою реалізації рольового підходу до опанування освітнього простору курсантів і його використання у ситуаціях майбутнього досвіду, нами були систематизовані різні ролі, програвання яких цілком можливе в умовах функціонування специфічного ВНЗ. Було встановлено їх взаємозв'язок з різними видами діяльності майбутнього офіцера служби цивільного захисту та специфіка цих ролей у навчально-виховному процесі. Всі ролі були диференційовані у відповідності з етапами навчання курсантів. Пакет ролей включає три групи ситуацій.

Перша група – курсант як суб'єкт і організатор майбутньої професійної діяльності – покликана формувати навички професійної діяльності. Друга група – курсант у системі особистісних стосунків, що сприяє формуванню досвіду взаємодії в освітньому просторі. Третя група – статутні ролі, коли формується досвід службово-професійних функцій як підлеглого, так і командира.

Теоретична підготовка та практична робота передбачають подальшу роботу, спрямовану на формування професійної спрямованості, корекцію складників готовності курсанта, які відповідають критеріям сформованості готовності курсанта до професійної діяльності. Всі ці форми використовувалися протягом всього періоду навчання. Багато уваги протягом навчального року приділялось спортивно-масовій роботі з працівниками, курсантами університету, організації участі у змаганнях різного рівня [6].

Для формування професійної спрямованості також проводилися заходи відповідно плану виховної роботи. На базі університету задля формування у курсантів уявлення про взаємодію різних навчальних закладів ДСНС було забезпечено проведення Фестивалю творчих колективів ВНЗ ДСНС України «Палаючі серця». Всі учасники Фестивалю – представники Університету цивільного захисту України, Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, Черкаської Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля та Вінницького вищого професійного училища цивільного захисту – показали високі творчі здібності та мистецький хист, що сприяло професійній взаємодії курсантів названих ВНЗ. Фестиваль довів, що «Палаючі серця» – це не тільки високий енергетизм, справжній ентузіазм, здоровий оптимізм, а ще й – курсантська взаємодія, міцна дружба, обмін досвідом, спілкування між учасниками заходу.

Висновки. В результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що, на наше глибоке переконання, необхідна спеціальна підготовка викладачів і командирів курсантських підрозділів до забезпечення професійної спрямованості в ВНЗ ДСНС України. Підготовка курсантів, командирів підрозділів, професорсько-викладацького складу є частиною єдиної професійно-педагогічної підготовки і передбачає формування психолого-педагогічних знань і умінь, які дозволяють конструктивно впливати на забезпечення професійної спрямованості до подальшої діяльності й сприяти виконанню комплексу навчально-виховних завдань. При цьому найефективнішими засобами забезпечення професійної спрямованості до діяльності є організаційно-діяльнісні й інноваційні ділові ігри, тренінгові методики, виховні заходи, орієнтовані на майбутню професійну діяльність.

Безперечно, забезпечення професійної спрямованості до діяльності буде успішним, якщо сприятиме забезпеченню співвідношення між суспільною значущістю військової професії і її особистісним сенсом для курсанта, між службовою і навчальною діяльністю і уявленнями курсанта про них, досягненню позитивних результатів в службі й навчанні, вихованні, підтриманню психічного мікроклімату.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні питання інтеграції різноманітних навчальних технологій й виховних заходів для забезпечення професійної спрямованості, що сприятимуть прискоренню і оптимізації процесу професійної діяльності майбутніх офіцерів ДСНС України.

Список використаних джерел:

1. Гончаров С. М. Креативні методи навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посібник. Рівне, 2007. 116 с.

2. Демент М. О. Аналіз результатів педагогічного експерименту у формуванні готовності майбутнього офіцера МНС до професійної діяльності. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. наук. статей. Ялта, 2013. Вип. 39. Ч. 2. С. 59–64.
3. Демент М. О. Експериментальна перевірка мотиваційної сфери у професійній підготовці майбутніх офіцерів МНС. Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис: зб. наук. праць. Київ, 2011. Дод. 2. №3. Том VI (31). С. 113–118.
4. Демент М. О. Сформованість професійної мотивації в ході педагогічного експерименту майбутніх офіцерів державної служби України з надзвичайних ситуацій. Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності : зб. наук. праць. № 7. Львів, 2013. С. 254–260.
5. Морозов С. М. Теоретико-методологічні засади розвитку службово-педагогічної спрямованості у майбутніх офіцерів-прикордонників. Педагогічні науки. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2013. Випуск 3. С. 33–45.
6. Положення про психолого-педагогічне супроводження навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах МВС України та Положення про порядок організації та проведення виховної роботи, з перемінним 18.12.2012 // <http://kiev.convdocs.org/docs/340/index-62604.html>
7. Черкашин О. Д. Формування професійної спрямованості майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2010. 18 с.

Transliteration of References:

1. Honcharov S. M. Kreatyvni metody navchannya v kredytno-modul'niy systemi orhanizatsiyi navchal'noho protsesu: navch.-metod. posibnyk. Rivne, 2007. 116 s.
2. Dement M. O. Analiz rezul'tativ pedahohichnoho eksperymentu u formuvanni hotovnosti maybutn'oho ofitsera MNS do profesiynoyi diyal'nosti. Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity. Ser.: Pedahohika i psykholohiya : zb. nauk. statey. Yalta, 2013. Vyp. 39. Ch. 2. S. 59–64.
3. Dement M. O. Eksperymental'na perevirka motyvatsiynoyi sfery u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh ofitseriv MNS. Vyshcha osvita Ukrayiny. Teoretychnyy ta naukovo-metodychnyy chasopys: zb. nauk. prats'. Kyiv, 2011. Dod. 2. #3. Tom VI (31). S. 113–118.
4. Dement M. O. Sformovanist' profesiynoyi motyvatsiyi v khodi pedahohichnoho eksperymentu maybutnikh ofitseriv derzhavnoyi sluzhby Ukrayiny z nadzvychaynykh sytuatsiy. Visnyk L'vivs'koho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttyediyal'nosti : zb. nauk. prats'. # 7. L'viv, 2013. S. 254–260.
5. Morozov S. M. Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku sluzhbovo-

pedagogichnoyi spryamovanosti u maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv. Pedagogichni nauky. Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy, 2013. Vypusk 3. S. 33–45.

6. Polozhennya pro psykholoho-pedagogichne suprovodzhennya navchal'no-vykhovnoho protsesu u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh MVS Ukrainy ta Polozhennya pro poryadok orhanizatsiyi ta provedennya vykhovnoyi roboty, z pereminnym 18.12.2012 // <http://kiev.convdocs.org/docs/340/index-62604.html>
7. Cherkashyn O. D. Formuvannya profesynoyi spryamovanosti maybutnikh ofitseriv u protsesi fakhovoyi pidhotovky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kharkiv, 2010. 18 s.



Ensuring cadets' professional orientation of the State Emergency Service of Ukraine.

DEMENT Maxim, Candidate of Pedagogic Sciences, Lecturer, lecturer of Department of organization and logistics of the rescue operations, national University of civil protection of Ukraine, Kharkiv, Ukraine
E-mail: dementd@mail.ru

ЄВТУШЕНКО Ю.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри медичної та
біологічної фізики,
медичної інформатики та
біостатистики,
в.о. зав. кафедри,
ДЗ «Луганський державний медичний
університет»,
м. Рубіжне, Україна

РОЛЬ ЕТИКО-ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

У статті розкрито роль етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів у процесі їх професійного становлення та визначено можливості її формування в освітньому процесі медичного ВНЗ. Наголошено, що вирішення поставленого завдання стає можливим у разі розробки та впровадження в освітній процес медичного ВНЗ низки педагогічних умов, які пов'язані з необхідністю інтеграції змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів з метою формування їх етико-деонтологічних знань, умінь та навичок; використання у процесі професійної підготовки студентів-медиків інноваційних інтерактивних форм та методів навчання, направлених на закріплення етико-деонтологічної поведінки майбутніх лікарів у подальшій професійній діяльності; активізації позааудиторної, самостійної та науково-дослідної роботи студентів вищих медичних закладів освіти з метою стимулювання мотиваційно-ціннісної складової етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів.

Ключові слова: етико-деонтологічна культура, професійне становлення, майбутні лікарі, освітній процес медичного ВНЗ, педагогічні умови.

В статье раскрыта роль этико-деонтологической культуры будущих врачей в процессе их профессионального становления и определены возможности ее формирования в образовательном

процессе медицинского вуза. Автор доказывает, что решение поставленной задачи становится возможным в случае разработки и внедрения в образовательный процесс медицинского вуза ряда педагогических условий, которые связаны с необходимостью интеграции содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки будущих врачей с целью формирования их этико-деонтологических знаний, умений и навыков; использования в процессе профессиональной подготовки студентов-медиков инновационных интерактивных форм и методов обучения, направленных на упрочение этико-деонтологического поведения будущих врачей в их дальнейшей профессиональной деятельности; активизации внеаудиторной, самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов высших медицинских учебных заведений с целью стимулирования мотивационно-ценностной составляющей этико-деонтологической культуры будущих врачей.

Ключевые слова: этико-деонтологическая культура, профессиональное становление, будущие врачи, образовательный процесс медицинского вуза, педагогические условия.

The article deals with the role that the ethical and deontological culture plays in the process of professional development of future doctors and the analysis of the ways of its formation in the teaching and educational process of medical higher educational establishments. The author emphasizes that the problem can be efficiently solved if a number of pedagogical conditions are worked out and implemented in the course of professional training of future doctors at medical universities. Among them are the following: integration of the content of academic disciplines of professional training of future doctors aimed at forming their ethical and deontological knowledge, skills and habits; the use of innovative interactive forms and methods of teaching of medical students aimed at reinforcing their ethical and deontological behavior in the course of their further professional activity; activation of the extra-curricular, independent and scientific research work of students of medical educational institutions with the aim to stimulate the motivational and axiological component of their ethical and deontological culture.

Key words: ethical and deontological culture, professional development, future doctors, teaching process at medical higher educational establishments, pedagogical conditions.

Процес професійного становлення майбутніх лікарів у сучасних умовах передбачає необхідність вирішення низки завдань, які постають перед вищими медичними закладами освіти. Вони пов'язані, насамперед, з формуванням та розвитком суто професійних (медичних) знань, навичок та вмінь у студентів медичних ВНЗ, але цим аж ніяк не обмежуються. Не менш важливою складовою професійного становлення майбутнього лікаря є рівень сформованості його етико-деонтологічної культури, про ще свідчить велика кількість наукових праць сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників у галузі підготовки медичних кадрів.

Предметом уваги вчених ставали проблеми формування та розвитку професійної культури медичних працівників (О. Креск, М. Лісовий, О. Уваркіна, Я. Цехмістер та ін.); осмисленню підходів до професійної деонтології сприяли праці Г. Караханової, К. Кертаєвої, А. Кудеріної; вивченню проблем формування деонтологічної культури присвячені окремі наукові дослідження вітчизняних (І. Бех, С. Гусарев, А. Мальований, В. Гриновець, В. Синиця, Ю. Сулим, В. Писаренко та ін.) та зарубіжних вчених (Л. Колберг, А. Маслоу та ін.).

Додаткового вивчення, на наш погляд, потребують проблеми формування етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів у процесі їх фахового навчання.

Отже, **мета** статті – визначити роль етико-деонтологічної культури у процесі професійного становлення майбутнього лікаря та окреслити можливості її формування в освітньому процесі медичного ВНЗ.

У вітчизняній і зарубіжній літературі, присвяченій проблемам вищої школи, термін «професійне становлення» використовується досить широко. Сутність категорії «професійне становлення» може бути виявлена в зіставленні її з категоріями «розвиток» і «формування». Розвиток визначається як об'єктивний процес внутрішньої послідовної кількісної і якісної зміни. Розвиток – це закономірна, спрямована якісна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Одночасна наявність цих властивостей відрізняє розвиток від інших змін. Становлення є відправним пунктом усього наступного розвитку, початковою точкою виникнення, породження речей та явищ. На відміну від формування, становлення – це процес, що не має заданого кінцевого результату [1].

Критерієм професійного розвитку студента виступає об'єктивна цінність реалізації його особистісних якостей у професійній діяльності. Основна передумова професійного розвитку – професійна спрямованість. Вона виражається у соціальних установках й ціннісних орієнтаціях студентів [3, с. 1].

Початком активного професійного становлення є **прийняття** особистістю професії як життєвого завдання, її індивідуально-значеннєве «вбудовування» у загальний життєвий план. Зміст цього процесу досить детально розкрив В.

Д. Шадриков. Він говорить про те, що первісним етапом освоєння діяльності є її прийняття. Вирішення цього питання буде визначатися тем, наскільки уявлення людини про професію будуть відповідати її потребам. Людина, вибираючи професію, нібито «проектує» свою мотиваційну структуру на структуру факторів, пов'язаних із професійною діяльністю, через які стає можливим задоволення потреб. Чим багатше потреби людини, тим більше високі вимоги вона пред'являє до діяльності, але одночасно вона може отримати й більше задоволення від праці [5, с. 34].

Оцінка особистісної й професійної зрілості випускника медичного ВНЗ здійснюється за допомогою різних підходів: системного, інтегративного, акмеологічного, синергетичного, компетентнісного та ін. У наш час одним із найактуальніших й найперспективніших напрямків в освіті є компетентнісний підхід, який полягає в підготовці фахівця, наділеного професійними знаннями, уміннями, навичками, і у формуванні цілісної, гармонічної, творчої особистості [4].

Під час обговорення стану медичної освіти на 5-й Всесвітній конференції з медичної освіти Всесвітньої медичної асамблеї (ВМА) було проголошено, зокрема, наступне:

- метою медичної освіти має бути виховання кваліфікованих і етично грамотних лікарів, які б дотримувалися своєї компетенції у взаєминах з пацієнтом;
- складові кваліфікації повинні включати знання, навички, цінності, поведінку і етику, які б забезпечували якісну профілактику та лікування окремого пацієнта і суспільства в цілому;
- дослідження, навчання і етичний догляд за пацієнтом нероздільні і істотні для досягнення мети – кваліфікованості лікаря [2].

Спроба сформулювати компетенції лікаря була здійснена й у документах американської Ради з Акредитації установ вищої медичної освіти, у яких йдеться про те, що професійне становлення майбутнього лікаря передбачає:

- 1) турботу про пацієнта, забезпечення лікування, яке є щадним, адекватним й ефективним для вирішення проблем здоров'я й профілактики;
- 2) наявність медичних знань, тобто знань про сучасний стан й тенденції розвитку біомедичних, клінічних й споріднених наук та вмінь застосовувати їх при лікуванні;
- 3) здатність до саморозвитку на основі практики;
- 4) здатність спілкування, тобто можливість демонструвати міжособистісні й комунікативні навички, які забезпечують ефективний інформаційний обмін й підхід до пацієнтів, родин пацієнтів та колег;
- 5) професіоналізм, тобто чесне виконання професійних обов'язків, прихильність етичним принципам, живий відгук на потреби пацієнтів і суспіль-

ства, відповідальність перед пацієнтами, суспільством і професією;

б) уміння діяти за правилами корпоративної системи, розуміння системи охорони здоров'я, здатність ефективно оперувати ресурсами системи, уміти взаємодіяти з колегами в рамках системи, забезпечувати економічно обґрунтований розподіл ресурсів у рамках, які не ставлять під загрозу якість лікування [6].

Як бачимо, міжнародна наукова спільнота, у центрі уваги якої перебувають проблеми ефективного професійного становлення майбутніх лікарів в освітньому процесі ВНЗ, наголошує на необхідності формування не лише суто фахових (медичних) знань, умінь та навичок студентів-медиків, а й наявності в них дбайливого ставлення до своїх пацієнтів, навичок комунікації з колегами, хворими та їх родичами, обізнаності щодо корпоративної етики тощо. Ці аспекти й складають у цілому етико-деонтологічну культуру майбутніх фахівців у медичній сфері.

У нашому дослідженні під етико-деонтологічною культурою ми розуміємо таку комплексну особистісно-професійну якість майбутнього лікаря, яка формує його моральну свідомість (сукупність моральних цінностей та етичних норм, які стають особистісними переконаннями і спрямовують професійну діяльність медичного працівника на формування і відтворення морально-етичних вимог суспільства у галузі охорони здоров'я), яка постійно формується, переосмислюється та удосконалюється у процесі професійної діяльності лікаря.

Сутність етико-деонтологічної культури майбутнього лікаря, на наш погляд, полягає у поєднанні ціннісно-змістовного, особистісно-емоційного та комунікативно-соціального аспектів професійної діяльності лікаря.

У структурі етико-деонтологічної культури майбутнього лікаря ми виокремлюємо такі її компоненти, як **когнітивний** (професійні знання та компетентності), **аксіологічний** (наявність професійно-етичних цінностей), **мотиваційний** (інтерес до використання морально-етичних норм у майбутній професійній діяльності), **особистісно-рефлексивний** (морально-етичні переконання медичного працівника у професійній діяльності), **поведінковий** (реалізація етико-деонтологічних норм у практичній діяльності лікаря).

Змістовне наповнення виокремлених компонентів у структурі етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів ми бачимо у наступному:

- когнітивний компонент (культура етико-деонтологічного мислення) – знання етичних принципів й деонтологічних норм, розвиненість рефлексивних, розумових здібностей, рівень інтелекту, уміння прийняти рішення у моральній ситуації, що склалася;
- аксіологічний компонент (культура етико-деонтологічних почуттів) – значимість для особистості моральних норм й цінностей, здатність до

емпатії й взаєморозуміння, гуманістична спрямованість, орієнтація на самовдосконалення;

- мотиваційний компонент (культура етико-деонтологічної самосвідомості) – свідомість як вища притаманна тільки людині форма узагальненого відбиття об'єктивних стійких властивостей й закономірностей навколишнього світу, формує в неї внутрішню модель зовнішнього світу, у результаті чого досягається пізнання й перетворення навколишньої дійсності у попередній уявній побудові дій і передбачення їх результатів, що забезпечує розумне регулювання поведінки й діяльності людини.
- особистісно-рефлексивний компонент (культура етико-деонтологічної самореалізації) – самореалізації сутнісних сил лікаря, його потреб, здібностей, інтересів, дарувань у професійній діяльності, яка складається із низки взаємозалежних етапів: самопізнання, самооцінка, саморегуляція, самоутвердження, за рахунок яких розкривається інтелектуальний, професійно-моральний потенціал особистості лікаря.
- поведінковий компонент (культура етико-деонтологічної поведінки) – реалізація етичних цінностей, етичних принципів, деонтологічних норм й правил у житті й професійної діяльності.

Зазначені компоненти можна розглядати як послідовні рівні оволодіння тим або іншим аспектом етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів. Однак, ця послідовність є досить умовною, оскільки на практиці усі визначені компоненти є взаємозалежними.

У нашому дослідженні процес формування етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів побудований на використанні наступних наукових підходів: системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований та культурологічний.

Можливості формування етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів у ході їх професійного становлення бачимо у розробці та впровадженні в освітній процес медичного ВНЗ відповідних педагогічних умов, які, на наш погляд, мають полягати у наступному: а) інтеграція змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів з метою формування їх етико-деонтологічних знань, умінь та навичок; б) використання у процесі професійної підготовки студентів-медиків інноваційних інтерактивних форм та методів навчання, направлених на закріплення етико-деонтологічної поведінки майбутніх лікарів у подальшій професійній діяльності; в) активізація позааудиторної, самостійної та науково-дослідної роботи студентів вищих медичних закладів освіти з метою стимулювання мотиваційно-ціннісної складової етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів.

Інтеграцію змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх

лікарів з метою формування їх етико-деонтологічної культури розглядаємо як форму, яку знаходять об'єкти, вступаючи у взаємодію один з одним. У структурі інтеграції навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів виокремлюємо три рівні: 1) асиміляція дисциплінарного інструментарію; 2) синтез взаємодіючих наук деонтологічної спрямованості на основі базової дисципліни; 3) формування нової навчальної дисципліни із власним предметом вивчення – створення цілісної інтеграційної системи, зокрема інтегративного курсу „Етико-деонтологічна культура у професійній діяльності лікаря”.

Інтеграція змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів з метою формування їх етико-деонтологічних знань, умінь та навичок повинна відбуватися на основі принципів відбору відповідного змісту (системності, відповідності значеннєвого й процесуального аспектів діяльності, єдності інтеграції й диференціації, інтегративності, антропоцентризму, культуровідповідності, професійно-етичної компетентності) і принципів структурування даного змісту (міждисциплінарності, ієрархічності, гнучкості й варіативності) з урахуванням критеріїв комплексності, соціальної й професійної значимості, доступності, оптимуму, педагогічної забезпеченості, що сприятиме процесу ефективного формування етико-деонтологічної культури майбутніх фахівців в галузі медицини.

Інноваційні інтерактивні методи та форми навчання студентів медичних ВНЗ надають можливість вирішувати одночасно кілька завдань, спрямованих на розвиток етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів. Інтерактивні методи допомагають установлювати емоційні контакти між студентами, розбудовують креативність, можливість нестандартно мислити й уміти відстоювати свої інтереси, формують навички роботи в команді, забезпечуючи високу мотивацію в саморозвитку й самонавчанні, активну життєву позицію, розкриття творчого потенціалу тощо.

Переваги інноваційних методів складно переоцінити, тому що вони відіграють значну роль у формуванні особистісних якостей майбутнього лікаря. Інноваційні методи допомагають студентам навчитися активним способам отримання нових знань, дозволяють опанувати більш високим рівнем соціальної активності, також стимулюють творчі здібності студентів й допомагають наблизити навчання до практики повсякденного життя.

Головною відмінною рисою інтерактивних методів при формуванні етико-деонтологічної культури майбутніх лікарів є те, що студенти проявляють ініціативу в освітньому процесі, яку стимулює педагог з позиції партнера-помічника. Процес й результат отримання етико-деонтологічних знань набуває особисту значущість для кожного студента, що дозволяє розбудовувати здатності самостійного вирішення проблем етико-деонтологічного характеру.

Активізація самостійної та позааудиторної навчальної діяльності дозво-

ляє вирішувати проблему недостатньої кількості навчальних годин, що приділяються на професійну підготовку майбутніх лікарів, створює передумови для розвитку вмінь пошукової й творчої діяльності, сприяє підготовці майбутнього медичного працівника до подальшої професійної самоосвіти й саморозвитку.

Активізація науково-дослідної роботи студентів-медиків є ефективним засобом формування та розвитку в них мотивації до наукової творчості, професійно-етичної відповідальності та самостійності, що сприяє реалізації діяльнісного, компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів до етико-деонтологічного навчання та виховання майбутніх фахівців у медичній галузі.

Отже, у процесі професійного становлення майбутніх лікарів величезну роль відіграє проблема формування в них етико-деонтологічної культури (високий рівень сформованості моральних цінностей та етичних норм, які стають особистісними переконаннями і спрямовують професійну діяльність медичного працівника на формування і відтворення морально-етичних вимог суспільства у галузі охорони здоров'я), вирішення якої пов'язана із розробкою та впровадженням в освітній процес медичного ВНЗ низки відповідних педагогічних умов.

Перспективи дослідження бачимо у розробці системи формування професійної культури майбутніх медичних працівників, однією з найважливіших складових якої виступає їх етико-деонтологічна культура.

Список використаних джерел:

1. Алборова З. О. Профессиональное становление будущих врачей / З. О. Алборова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск : СибАК, 2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/xii/26398>.
2. Декларація 5-ї Всесвітньої конференції ВМА щодо медичної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uazakon.com/documents/date_53/pg_ifcvof.htm.
3. Зарубин В. Г. Профессиональное становление современного студенчества / В. Г. Зарубин, И. В. Савин, В. В. Тумалев // Россия на пути выхода из экономического кризиса. – 2010. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ibl.ru/konf/130510/93.html.
4. Левчук Л. В. Тенденції світового розвитку вищої освіти / Л. В. Левчук // Publish journal РГПУ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rspu.edu.ru/university>.
5. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: уч.

- Пособие / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1998. – 320 с.
6. Graduate Medical Education (GME). Official site of the Association of American Medical Colleges <https://www.aamc.org/advocacy/gme/>.

Transliteration of References:

1. Alborova Z. O. Professional'noe stanovlenie budushhih vrachej / Z. O. Alborova // Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii: sb. st. po mater. XII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Chast' I. – Novosibirsk : SibAK, 2012. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://sibac.info/conf/pedagog/xii/26398>.
2. Deklaracija 5-i Vsesvitn'oi konferencii VMA shhodo medicinoi osviti. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.uazakon.com/documents/date_53/pg_ifcvof.htm.
3. Zarubin V. G. Professional'noe stanovlenie sovremennogo studenchestva / V. G. Zarubin, I. V. Savin, V. V. Tumalev // Rossiya na puti vyhoda iz jekonomicheskogo krizisa. – 2010. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: www.ibl.ru/konf/130510/93.html.
4. Levchuk L. V. Tendencii svitovogo rozvitku vishhoi osviti / L. V. Levchuk // Publish journal RGPU. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupu: <http://rspu.edu.ru/university>.
5. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka: uch. Posobie / V. D. Shadrikov. – М. : Logos, 1998. – 320 s.



The role of ethical and deontological culture and ways of its formation in the process of professional development of future doctors.

**YEVTUSHENKO Julia, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Acting Head of the Department of Medical and Biological Physics, Medical Informatics and Biostatistics, SE "Lugansk State Medical University" (Rubezhnoe), Lugansk region, Rubezhnoe, Ukraine
E-mail: julia.evtyshenko@ukr.net**

ЗАЙЦЕВА О.М.,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів, Україна

УПРАВЛІННЯ САМООСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розглядається суть, зміст, напрями самоосвітньої діяльності педагогічних працівників. Аналізуються показники успішності педагога в професії та шляхи підготовки їх до реалізації самоменеджменту як умови оптимізації педагогічної діяльності. Пропонується зміст особистісно-орієнтовані програми «Професійна кар'єра», як засобу реалізації технологій самоменеджменту.

Ключові слова: самоосвітня діяльність, самоменеджмент, самоврядування, самоорганізація, саморозвиток, самоконтроль, професійна кар'єра.

В статье рассматривается сущность, содержание, направления самообразовательной деятельности педагогов. Анализируются показатели успешности педагога в профессии и пути подготовки их к реализации самоменеджмента как условия оптимизации педагогической деятельности. Предлагается содержание личностно-ориентированной программы «Профессиональная карьера», как средства реализации технологий самоменеджмента.

Ключевые слова самообразовательная деятельность, самоменеджмент,: самоуправление, самоорганизация, саморазвитие, самоконтроль, профессиональная карьера.

The article defines the concept of essence, content and direction of self education teachers. Analyzed the success rates of the teacher in the profession and ways to prepare them to implement self-management as a condition for optimizing educational activities. Teacher's career achievements are depended on the level of his/her personal professional development. Important factors are qualification, motivation, socialization, and implementation. In our opinion, the main condition of successful self-educating activity of a teacher

is inner intrinsic motivation to the professional activity (the desire to fulfill their duties and tasks the best, effectively and qualitatively) and capacity for self-management. Effective conditions of organizing and managing self-educational activity of pedagogical workers on the basis of self-management are:

- *comprehensive staff diagnostic and thorough analysis of an organization's characteristics;*
 - *organization culture in the form of traditions, norms and value orientation, which in its totality can stimulate and support the initiative of workers in self-improving, and can, on the contrary, completely block it;*
 - *the examples of educational institution's heads who can be innovators or conservatives;*
 - *time for implementing the measures for self-education, free access to information;*
 - *methodical support of production conditions, i.e. a set of measures, teaching and training technologies and programs that the teachers can use for their own professional development.*
- Proposed content-centered program «Professional career» as a means of implementing self-management technologies.*

The article defines the concept of readiness for work in summer camps.

Key words: *self-educational activity, self-management, self-management, self-organization, self-development, self-control, career*

Постановка проблеми. Процес реформування освіти в Україні передбачає розвиток її гуманістичної та культуроосвітньої функції, реалізація яких в першу чергу залежить від особистості педагога, його професіоналізму, загальнокультурного розвитку, активної переконливої життєвої позиції.

Однак, сьогодні в суспільстві склалась суперечлива ситуація, при якій значна частина педагогічних працівників не виправдовує соціальних надій. Спостерігається відчуження учителя від суспільства, культури, школи, учня, студента. Виникли дефіцит духовності, інтелігентності педагога, значний відрив від національно-культурних традицій, збагачених загальнолюдським та інтернаціональним змістом. Ось чому на сьогодні актуальним для педагогічної теорії і практики є створення реальних умов для самоосвітньої діяльності педагогів, оволодіння навичками самоменеджменту з метою удосконалення загальної і професійної культури, здатності ефективно проектувати траєкторію свого життєвого шляху і професійного зростання за умов власної активності та свідомості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основою для виявлення сутності окресленого явища є дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців, які вивчали різні аспекти цієї проблеми. З-поміж учених-дослідників, які спрямовували науковий пошук у цьому напрямі, слід відзначити вагомий внесок праць В. Андреева, Л. Зайверта., М. Вудкока, Д. Френсіса, А. Хроленка, Б. і Х. Швальбе.

Так, в концепціях М. Вудкока і Д. Френсіса розкривається ідея подолання працівником власних обмежень. А. Хроленко наголошує на необхідності визначення ефективних шляхів розвитку особистої культури ділової людини. В. Андреев у своєму баченні суті самоменеджменту зосередив увагу на саморозвитку творчої особистості, для якої управління є підставою для забезпечення результативності праці. [5]

Л. Зайверт визначає само менеджмент як «послідовне й цілеспрямоване застосування випробуваних методів роботи в повсякденній практиці для оптимального, осмисленого використання свого часу» [Зс.12].

Концепція Б. і Х. Швальбе зосереджена на проблемах і умовах досягнення особистого ділового успіху [6]. Отже, вчені намагалися розглядати окреслену проблему на трьох рівнях: самоменеджмент особистості, самоменеджмент колективу, самоменеджмент організації.

Метою статті є визначення суті, шляхів та засобів активізації управління самоосвітньою діяльністю педагогічних працівників на засадах самоменеджменту.

Виклад основного матеріалу. Ми схиляємось до думки тих дослідників (І.А.Зязюн, Л.В.Кондрашова, А.Ф.Ліненко, О.М.Пехота), котрі вважають, що кар'єрні досягнення педагога багато в чому залежать від рівня його особистісного професійного розвитку. Тут набувають значення такі чинники, як: кваліфікація, мотивація, соціалізація, реалізація.

Умовно показники успішності педагога в професії можна розділити на три групи: педагогічні, психологічні, зовнішні. Педагогічні пов'язують, перш за все з рівнем навченості учнів, студентів, їх досягненнями та успіхами. Крім того, важливими є: високий рівень знань свого предмету, загальна ерудиція, самоосвіта, постійне удосконалення фахової майстерності, досягнення поставленої мети, здатність викликати в учнів, студентів інтерес до свого предмету. Успішний педагог володіє здібністю до самоаналізу, рефлексії. Його робота має інноваційний характер, що дозволяє здійснювати освітній процес на високому, сучаснішому рівні [4].

До психологічних показників успішності педагога належить мотивація, креативність мислення, доброзичливість, толерантність, уміння будувати стосунки з учнями чи студентами та їх батьками, колегами. Значимими є врівноваженість, вимогливість до себе і до учнів, студентів, виразність мови, почуття

гумору, уважність та спостережливість, організованість, тощо. Це означає, що особисті властивості виступають як усвідомлюваний інструмент професійної діяльності педагога, що забезпечує його успішну професійну реалізацію.

Зовнішніми ознаками успішності педагога є: повага та визнання учнів, студентів і колег, довіра батьків, гарний вигляд вчителя, впевнена хода, відкритий погляд.

Провідною умовою успішної самоосвітньої діяльності педагога, на нашу думку, є наявність внутрішньої мотивації до професійної діяльності (прагнення виконувати свої обов'язки та завдання найкращим чином, ефективно та якісно) та здатність до самоменеджменту.

Більшість науковців самоменеджмент розглядають як раціональне, ефективне використання особистих навичок, практик, методик, теоретичних розробок з метою усвідомленого управління власною діяльністю. Це, насамперед, самовизначені та самоконтрольовані дії, кроки, спрямовані на забезпечення ефективності професійної менеджерської (педагогічної) діяльності та самовдосконалення особистих якостей [2, 5].

Поділяючи думку науковців (Ю.М.Кулюткін, В.О.Якунін), котрі розглядають сутність педагогічної діяльності як специфічної форми соціального управління, ми враховуємо той факт, що самоменеджмент об'єктивно властивий кожному з учасників навчально-виховного процесу як сфери їхньої спільної праці [7]. Самоуправління ми розглядаємо в тісному взаємозв'язку як з людською природою, так і з організацією, із соціальним управлінням. Отже, поняття «самоменеджмент» вживаємо з метою розкриття технології управління педагогічним працівником своїм особистим розвитком, самовдосконаленням у професії, успішній побудові професійної кар'єри.

Мистецтво управління собою проявляється у стилі роботи педагогічного працівника, спілкуванні його з людьми, у здібностях до неформального впливу на інших. Ми вважаємо, що саме мистецтво управління собою визначає співвідношення формального і неформального управління, формування авторитету особистості та прояв його лідерських якостей. У зв'язку з цим у структурі педагогічної діяльності обов'язковим є наявність комплексу дій її суб'єкта з управління собою – самоменеджмент, який можна розглядати як самостійний, завершений і цілісний блок.

З огляду на це структуру системи самоменеджменту в освітньому процесі мають складати такі елементи: самоврядування (управління собою); самоорганізація (організація своєї діяльності); саморегуляція (підтримання внутрішньої рівноваги); саморозвиток (формування пріоритетних якостей); самоконтроль (оцінка та проектування власної діяльності); раціоналізація мислення, планування і облік часу; вибір цілей; інформаційний пошук; творче та інноваційне мислення.

Відомо, що організаторські здібності є професійно важливими для педагога. Однак, постійно організовуючи інших, педагог перш за все має вміти правильно організувати самого себе. Отже, знаючи основи самоменеджменту, педагог зможе ефективно організувати свою діяльність, позбутися стресу і навчитися знаходити час на відпочинок і дозвілля. Однак, оволодіння такими навичками потребує значних вольових зусиль, високого рівня самоконтролю. Проте, починати треба все ж таки з самоосвіти, причому не достатньо тільки набувати знання, потрібна ще й їх практична реалізація.

Самоменеджмент, як життєво необхідний та досить складний процес, потребує готовності педагогічного працівника до самовдосконалення, розробки особистої програми професійного та особистісного зростання з урахуванням ключових питань, які доводиться вирішувати в процесі професійної діяльності. При виборі самоосвітньої програми педагогу слід враховувати ті зміни, що відбуваються в житті суспільства, в економіці, соціальній політиці держави, в науці та сучасних методах управління навчанням, комунікаціями, спілкуванням, тощо. Особливо важливим є врахування аспекту практичної реалізації набутих знань. За допомогою такого аналізу та контролю можна не тільки навчитися контролювати себе, а й контролювати виконання щоденних професійних завдань [5].

Отже, переваги оволодіння технологіями самоменеджменту полягають у наступному: виконання роботи з мінімальними витратами часу, ефективніша організація праці; менше поспіху і стресів; більше задоволення від роботи; активна мотивація праці, зростання кваліфікації; зниження завантаженості роботою; уникнення помилок при виконанні своїх функцій; досягнення професійних і життєвих цілей найоптимальнішим шляхом.

Аналіз педагогічної практики дає можливість виділити наступні напрями професійної самоосвітньої діяльності педагогічних працівників:

1. Загальнокультурний розвиток (здійснюється самостійно за умов впливу середовища, засобів масової інформації, включення в різні види діяльності);
2. Формування необхідних професійно важливих умінь і якостей (за допомогою консультантів, тьютерів, тренерів);
3. Розвиток наявних позитивних умінь і якостей, які можна підсилити у процесі цілеспрямованого удосконалення (здійснюється самостійно за умов усвідомлення нестачі умінь та навичок);
4. Корекція та усунення недоліків і обмежень, що знижують ефективність діяльності педагога і заважають професійному зростанню (за допомогою тьютерів, викладачів і тренерів) [1].

Необхідними умовами активізації самоосвітньої діяльності педагогічних працівників, на нашу думку, є:

1. Комплексна та персональна діагностика колективу з метою виявлення особливостей організації, професійних потреб кожного педагогічного працівника;
2. Грунтовний аналіз організаційної культури закладу, тих традицій, норм і ціннісних орієнтацій, які виступають потужним стимулом для підтримки ініціативи педагогів у самовдосконаленні, та обмеження тих, які можуть, навпаки, її повністю блокувати;
3. Особистий, креативний приклад з боку керівництва закладу освіти, для зрушення консерватизму в організації;
4. Вільний доступ до інформації та наявність часу для активної участі в різноманітних самоосвітніх проєктах;
5. Розробка та активне впровадження нових інноваційних навчальних, методичних, тренувально-ігрових, інформаційних, проєктних засобів підтримки самоосвітньої діяльності педагогів;
6. Диференціація та персоналізація програм активного стимулювання самоосвіти та особистісного самовдосконалення;
7. Вивчення, узагальнення та впровадження в практику кращих зразків зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо самовдосконалення педагогічних працівників;
8. Розробка ефективної системи мотивації та стимулювання професійної діяльності та професійного розвитку педагогів.

На сьогодні, як показує практика, втратили актуальність традиційні курси підвищення кваліфікації, а найбільш дієвим інструментом самоосвітньої діяльності стають спеціальні особистісно-орієнтовані програми, що сприяють розширенню потенційних внутрішніх можливостей педагогів, навчають їх діяльності і рефлексії (самосвідомості, самоактуалізації, самореалізації, самопрезентації) себе відповідно до прийнятих професійних рішень. Тематика програм обирається відповідно до індивідуальних потреб та запитів професійного зростання педагога.

З огляду на це, як ефективний засіб професійного супроводу й активізації самоосвітньої діяльності вчителя ми пропонуємо програму «Професійна кар'єра», яка може бути реалізована як педагогами, так і студентами. При розробці змісту програми нами враховувалось, що навчання самоменеджменту педагогічних працівників необхідно розпочинати з усебічної діагностики колективу та ґрунтового аналізу особливостей організації, де він запроваджується. Це дозволяє сформулювати досяжні цілі, визначити, в яких колективах чи мікрогрупах і якими шляхами розвивати самоменеджмент.

Програма вміщує п'ять модулів. Перший дає можливість усвідомити такі поняття як професія, спеціальність, реальна і формальна кваліфікація,

професіоналізм, їх взаємозв'язок із професійною кар'єрою. Визначаються складові професійної кар'єри, її види, розглядаються особливості побудови кар'єри відомих людей. У результаті виводиться правило успіху в професійній діяльності: первинність «горизонтальної» кар'єри, вторинність «вертикальної».

Другий модуль акцентує увагу на важливості усвідомленого відношення до себе, пізнання своїх здібностей, професійних інтересів, ключових рис характеру, котрі розглядаються як важлива умова успішної побудови кар'єри.

Поряд з цим необхідно вміти трансформувати результати самовдосконалення в професійних успіх. Третій модуль розкриває роль аутогенного менеджменту (самоуправління) у досягненні професіоналізму. Пропонується практика в умінні ставити мету, планувати роботу, визначати пріоритети, розподіляти час, систематизувати й організовувати справи. Особливе місце займають засоби управління емоційним станом, прийоми подолання страху та страху в професії, стресових ситуацій, вироблення особистої антифобної тактики. Необхідність врахування фактора здоров'я для успішної професійної кар'єри здійснюється через формування умінь оцінювати свій фізичний стан та працездатність, використовувати засоби підтримки фізичного тону організму.

Шлях до успіху в професії здійснюється не тільки через копітку працю над собою, створення власного іміджу. Професійна кар'єра – це реальні люди, досягнення визначаються не тільки нашими зусиллями, але і з їхньою допомогою. Четвертий модуль акцентує увагу на правилах міжособистісної і професійної взаємодії, формує уміння здійснювати ефективну комунікацію: володіти прийомами трансактного аналізу, бути контактним і вміти підтримувати відносини, активно слухати, виражати думки і переконувати, контролювати і керувати мімікою і жестами, розуміти мову рухів інших. Професійна кар'єра – це і «вертикальна кар'єра», тобто просування в системі посад. Педагог, що зробив гарну «горизонтальну» кар'єру (професійна еліта) по праву може зайняти керівну посаду. Практичні завдання дають можливість виділити особистісні якості, значимі в управлінській діяльності, оцінити себе як майбутнього керівника, сформувати найважливіші управлінські уміння.

П'ятий модуль є узагальнюючим і сприяє систематизації отриманих знань про себе, суть професійної кар'єри і дозволяє скласти обґрунтований особистісний професійний план як стратегію свого професійного розвитку.

Зміст кожного окремого модулю можна також розглядати і як окрему самоосвітню розвивальну програму. Педагог може працювати в полі всієї програми, або обрати розділ відповідно до визначеної мети самовдосконалення.

Матеріал модулів логічно взаємопов'язаний між собою, акцентує увагу

на експериментальному дослідженні й аналізі своїх індивідуальних можливостей і психологічних ресурсів, дозволяє розвивати самостійність, впевненість і власні творчі здібності у зв'язку з виконуваною професійною діяльністю. Використання широкого спектра методичних засобів (діагностичні методики, рольові ігри, вправи, тренінги, методи включення в проблемну ситуацію, групові й індивідуальні бесіди, розповідь, проектна діяльність, дискусії, метод кейсів та ін.) є одночасно діагностуючим і розвиваючим. Це дає можливість педагогам, студентам одержати змістовну інформацію про себе як суб'єкта професійної діяльності, скласти обґрунтовану концепцію професійної кар'єри.

Висновки. Означене дослідження засвідчує, що удосконалення загальної і професійної культури, вміння ефективно проектувати траєкторію свого життєвого шляху і професійного зростання досягається педагогічними працівниками за умов власної активності та свідомості у процесі стимулювання й реалізації потреби в професійному саморозвитку, самовдосконаленні.

Важливою умовою є виявлення мотиваційно-ціннісного ставлення до себе як суб'єкта педагогічної діяльності, що знаходить свій прояв у безпосередньому здійсненні заходів та усвідомленій реалізації функцій самоменеджменту, зокрема: самодослідження, самопрогнозування, самоактуалізації, самоорганізації, самореалізації, саморегуляції, самокорекції, самовиховання. Володіючи технологіями самоменеджменту, як сукупністю способів, прийомів, процедур, алгоритмів, взаємопов'язаних у єдиній системі, педагог зможе продуктивно організувати свою діяльність, позбутися стресу, успішно побудувати свою професійну кар'єру.

Список використаних джерел:

1. Базиліук Н.В., Ковтун Л.А. Самовдосконалення педагогів у навчально-виховному процесі / Н.В. Базиліук, Л.А. Ковтун // Все для вчителя. - 2008. - №11. - С. 29-31.
2. Доронина М.С. Самоменеджмент: сутність, умови виникнення і розвитку. /М.С. Доронина., В.І. Пересунько // Економіка і управління. - 2006. - № 4. - С. 7-12.
3. Зайверт Л. Ваше время - в ваших руках /Л. Зайверт: перев. с нем. Л.Н. Цедилина. - М.: ИНФРА-М, 2005. - 268 с
4. Зязюн І. А.. Учительська професія в якісних вимірах нашого часу //Освіта України.- 2009.- №79. - С. 4-5.
5. Лукашевич Н.П. Теорія і практика самоменеджменту: навч. посібник - 2-ге вид. /Н.П. Лукашевич.. - К.: МАУП, 2006. - 360 с.
6. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех: психология бизнеса: пер. с нем. / Б. Швальбе, Х. Швальбе - Москва .: Прогресс, 1993. - 235с.

7. Шипунов В.Г. Основы управленческой деятельности: учеб.. пособ. /В.Г. Шипунов. - М.: Высш. шк., 2006. - 275 с.

Transliteration of References:

1. Bazy`lyuk N.V., Kovtun L.A. Samovdoskonalennya pedagogiv u navchal`no-vy`xovnomu procesi / N.V Bazy`lyuk, L.A Kovtun //Vse dlya vchy`telya.- 2008.- #11.- S. 29-31.
2. Dorony`na M.S. Samomenedzhment: sutnist`, umovy` vy`ny`knennya i rozvy`tku. /M.S. Dorony`na., V.I. Peresun`ko // Ekonomika i upravlinnya. - 2006. - # 4. - S. 7-12.
3. Zajvert L. Vashe vremya - v vashy`x rukax /L. Zajvert: perev. s nem. L.N. Cedy`ly`na. - M.: Y`NFRA-M, 2005. - 268 s
4. Zyazyun I. A. Uchy`tel`s`ka profesiya v yakisny`x vy`mirax nashogo chasu // Osvita Ukrainy. - 2009.- #79. - S. 4-5.
5. Lukashevy`ch N.P. Teoriya i prakty`ka samomenedzhmentu: navch. posibny`k - 2-ge vy`d. /N.P. Lukashevy`ch.. - K.: MAUP, 2006. - 360 s.
6. Shval`be B., Shval`be X. Ly`chnost`,kar`era,uspex: psy`xology`ya by`znesa: per. s nem. / B. Shval`be, X. Shval`be - Moskva .: Progress, 1993. - 235s.
7. Shy`punov V.G. Osnovy` upravlencheskoj deyatel`nosti`: uchb.. posob. /V.G. Shy`punov. - M.: Vyssh. shk., 2006. - 275 s.



Managing self-educating activity of teachers.

**ZAITSEVA Olha, Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine
E-mail: olga.urol@gmail.com**

ІГНАТЕНКО С.А.,
старший викладач,
Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

У статті розглядається важлива роль виховання у студентської молоді відношення до власної безпеки, безпечного способу життя як до головної людської цінності. Провідне місце у вирішенні цієї проблеми займає формування культури безпеки життєдіяльності особистості.

Ключові слова: безпека, небезпека, небезпечні ситуації, шкідливі та небезпечні фактори, культура безпеки життєдіяльності.

В статье рассматривается важная роль воспитания у студенческой молодежи отношение к собственной безопасности, безопасного образа жизни как к главной человеческой ценности. Ведущее место в решении этой проблемы занимает формирование культуры безопасности жизнедеятельности личности.

Ключевые слова: безопасность, опасность, опасные ситуации, вредные и опасные факторы, культура безопасности жизнедеятельности.

The article considers the important role of education in the students youth regarding their own security, safe lifestyle as the main human value. The leading place in solving this problem is the formation of a culture of safety of life of the individual.

Key words: safety, danger, dangerous situations, harmful and dangerous factors, life safety culture.

Відновлення державності, відродження багатого культурно-історичного досвіду та традицій національного виховання висуває покоління, соціалізації його як особистості. Такий стиль життєдіяльності спрямований перш за все

на підтримку та збереження здоров'я фактично здорових людей. Звичайно, саме у молодому віці повинна прищеплюватись та виховуватись мотивація до такого способу життя, його доцільність та необхідність.

Безпечна поведінка повинна бути першою необхідністю людини, але на задоволення цієї потреби, доведення її до оптимального результату носить складний, своєрідний, часто суперечливий характер і не завжди приводить до необхідного результату. Така ситуація обумовлена різними обставинами, перш за все тим, що : 1) в нашій державі ще не виявляється в достатній мірі позитивна мотивація до безпечної поведінки; 2) в людській природі закладена повільна реалізація зворотних зв'язків: (як негативних, так і позитивних впливів на організм людини); 3) безпека життєдіяльності в суспільстві, в першу чергу, низької культури, ще не стало на перше місце в ієрархії потреб людини.

Філософія розглядає проблему культури безпеки життєдіяльності як назрілу практичну проблему суспільства на сучасному етапі його розвитку і виділяє її практичну та гносеологічну сторони.

Безпека життєдіяльності, як практична проблема нашого суспільства, це питання про створення необхідних економічних, соціальних, політичних і духовних аспектів здоров'я людини.

Безпечне життя – це комплексне поняття, воно не може бути виведене за рамки філософської концепції людини, науковим виразом якої виступає філософське вчення про людину, яке орієнтується на те, що людина є результатом природної, біологічної та соціальної еволюції і як породження цієї еволюції повинна бути оптимально пристосована до природних умов її життя і створеною нею культури.

Вище викладене показує важливу роль виховання у кожній людині відношення до безпечного способу життя як до головної людської цінності. Формування загальної культури особистості в сучасному суспільстві виступає центральною потребою системи освіти. Провідне місце у вирішенні цієї проблеми займає формування культури безпеки життєдіяльності особистості, що є складовою її загальної культури.

Культура – це обличчя, душа суспільства, найбільш характерна загальнонозначима цінність. Рівень розвитку культури є вирішальною умовою прогресу суспільства й людини. [5]

Засвоєння культури здійснюється за допомогою навчання. Культура створюється, культурі навчаються. У результаті засвоєння цінностей, вірувань, норм, правил й ідеалів відбувається формування особистості й регулювання поведінки. Сучасне наукове визначення культури символізує переконання, цінності, які є загальними для якоїсь групи, служать для впорядкування і регулювання поведінки членів цієї групи. Цінності є основою й фундаментом культури, обґрунтовують норми або очікування й стандарти, що реа-

лізуються в ході взаємодії між людьми. Норми можуть являти собою стандарти поведінки людей.

Культурне життя без цінностей неможливе, тому що вони надають суспільству необхідний ступінь порядку й передбачуваності. Через систему цінностей здійснюється регуляція людської діяльності.

Формування культури безпеки життєдіяльності в студентів має свої принципові відмінності від її формування в інших соціальних верств населення в силу того, що здійснюється в навчальному процесі. З огляду на те, що об'єктом впливу й суб'єктом діяльності є практично сформована особистість, особливого значення набувають її свідомість і цільова настанова на характер трудової діяльності. Тому культура безпеки життєдіяльності студентів розглядається не як самоціль, а як необхідна умова його успішної різнобічної діяльності.

Відомо, що навчальна діяльність студентів проходить при значній нервово-емоційній перенарузі, що практично не можна виключити. Крім цього прискорення соціально-економічного прогресу вимагає інтенсифікації професійної підготовки. Тому необхідним є вдосконалення навчального процесу, створення відповідних умов для одержання студентами валеологічних знань, формування в них навичок і звичок культури безпечного життя.

Принципово важливим, є визначення педагогічних умов, що впливають на формування культури безпеки життєдіяльності студентів і процедуру вибору форм і методів роботи в цьому напрямку.

У роботах багатьох дослідників (Р.І. Айзман, Г.Л. Апанасенко, С.Е. Борисов, І. І. Брехман, Э. Н. Вайнер, В.В. Вальцев, М.С), у яких так чи інакше порушується досліджувана нами проблема, показує, що формування культури безпеки життєдіяльності студентства починається з першого курсу й забезпечується рядом педагогічних умов, а саме:

- сполученням навчального процесу з практичною діяльністю студентів у даному напрямку ;
- наявністю цільової настанови й мотивації студентів на безпечну поведінку й відповідних знань, умінь, навичок;
- станом учбово-матеріальної бази вузу, що забезпечує організацію й проведення заходів по формуванню культури безпеки життєдіяльності. [1]

Ми вважаємо за необхідне виділити ще деякі педагогічні умови, зв'язані: 1) із суб'єктністю студентів; 2) з організацією навчально-виховного процесу.

Розглянемо умову, що враховує суб'єктний показник. Робота над собою й над своєю безпекою вимагає такої ж великої праці й зусиль, як цього вимагає гарне освоєння будь-якої складної професійної діяльності. Тому найважливішим завданням вузу є не тільки включення студентів в активний процес

пізнання навколишнього світу, але й пізнання себе як особистості, формування в них культури безпеки життєдіяльності.

Особистість у сучасних дослідженнях з філософії, соціології, психології й педагогіці розглядається як особлива система нагромадження й узагальнення індивідуального досвіду, що діалектично включає всі природні ресурси людини (темперамент, здібності, фізіологічні особливості й ін.). Ці ресурси знаходять своє відбиття в життєдіяльності.

У силу сказаного, до числа педагогічних умов варто віднести облік особистісного фактора, що відіграє особливу роль у формуванні культури безпеки життєдіяльності, тому що всі аспекти здорового суспільства залежать від його головного складового елемента - конкретного індивіда, оскільки на основі аналізу його особистісних проблем визначаються шляхи рішення проблем суспільства в цілому. Вирішальним моментом тут є індивідуальні зусилля людини по збереженню й зміцненню фізичного й морального благополуччя. Зміни, що відбулися за останнє десятиліття в соціальній і трудовій сфері, сформували нову парадигму : турбота про безпеку - обов'язок кожного.

Особистість розглядається як феномен культури. Докладне поняття особистості було розглянуто В. В.Давидовим [4]і виділено, що в основі людського способу буття лежить категорія діяльності, де носієм є колективний й індивідуальний суб'єкт. Суб'єктом індивідуальної творчої діяльності є особистість, яка виникла в ході розвитку людського індивіда в умовах певних суспільних відносин. Таке розуміння особистості дозволяє співвіднести проблему особистості й проблему творчості як процесу створення нових форм громадського життя. Індивід як особистість завжди приносить у відтворення суспільних зв'язків ті або інші творчі зміни.

Характеризуючи особистісний рівень індивіда, В.В. Давидов відзначає наступні психологічні риси:

- потреба індивіда в активному творенні;
- здатність індивіда чуйно вловлювати нові суспільні потреби, уміння підкорити їм завдання власної діяльності [4] .

Людина в силу освоєних знань і життєвих установок сама вибирає собі спосіб життя з урахуванням її умов, опираючись на власний рівень культури. Важливе місце у вихідних посилках повинні займати індивідуально-мотиваційні якості людини, його життєві орієнтири. Індивідуально-мотиваційна установка людини на втілення своїх соціальних, фізичних, інтелектуальних і психічних здібностей і можливостей лежить в основі формування культури безпеки життєдіяльності.

Безумовно, у формуванні культури безпечного способу життя студентів значну роль грає організація навчально-виховного процесу, ефективність якого залежить від дотримання ряду педагогічних умов.

Необхідною педагогічною умовою формування культури безпеки життєдіяльності є конкретизація завдань, що визначають діяльність професорсько-викладацького складу й студентів.

Звертання до робіт Г. Л. Апанасенко, В. Г. Воронцової, В. В. Колбанова, В. И. Дубровського, Г. К. Зайцева, Э. М. Казіна, Н. Г. Блінова, та інш., показало, що у вузівському навчанні діють фактори, що перешкоджають успішному формуванню культури безпеки життєдіяльності студентів. [3] До числа цих факторів відноситься: недостатня поінформованість викладачів у питаннях безпеки, і як наслідок, їхня невідповідність до рішення порушеної проблеми; недотримання самими викладачами норм безпечного способу життя; перевантаження студентів кількістю навчальних занять у зв'язку із збільшенням обсягу інформації; не забезпеченість у повному обсязі матеріальної бази для організації занять у позаурочний час; відсутність реклами безпечного способу життя в засобах масової інформації й пропаганди культури безпеки життєдіяльності у вузах. Це припускає взаємодію викладачів і студентів у постановці й рішенні наступних завдань по вихованню культури безпечного способу життя й утворенню:

- усвідомлення ролі культури безпеки життєдіяльності в становленні особистості майбутнього фахівця ;
- освоєння студентами сучасними знаннями про культуру безпечного способу життя, про здоров'я, екстремальні стани, про адаптацію організму;
- формування мотиваційно-ціннісного відношення до збереження й зміцнення здоров'я;
- оволодіння вміннями й навичками по використанню різних форм, методів і засобів для покращення безпеки, проведення профілактичних заходів.

Найважливішою педагогічною умовою формування культури безпеки життєдіяльності є вдосконалювання змісту, утворення за допомогою включення в нього системи валеологічних знань й умінь. Сформована система утворення не сприяє формуванню культури безпечного способу життя, тому знання дорослих людей про такий спосіб життя не стали переконаннями. Студенти не займаються формуванням культури безпеки життєдіяльності, тому що це вимагає вольових зусиль, а в основному займаються попередженням порушень й реабілітацією втраченого. Фактори безпечного способу життя, за даними багатьох дослідників, використовують лише 10-15% з них, що обумовлено низькою активністю особистості, поведінковою пасивністю. Дотримання правил безпечної поведінки перебувають у прямій залежності від рівня культури, що відбиває міру усвідомлення й відносини людини до самої себе. А це міра містить у собі систему знань про безпеку, спрямованих на

стиль життя, що має моральні початки.

Удосконалювання змісту професійного утворення, що розуміє під ним система наукових знань, умінь і навичок, у процесі оволодіння якими в студентів формується науковий світогляд, розвиваються мислення й здібності, припускає не тільки розробку й читання спеціального курсу «Безпека життєдіяльності», але й доцільне включення питань безпечної поведінки у навчальні програми різних навчальних дисциплін, досліджуваних у вузі.

Призначення теоретичного курсу полягає в рішенні питання вибору студентами стилю життя відносно здоров'я. Насамперед, необхідно формувати світоглядну позицію, яка характеризується взаємо- зв'язком і взаємозумовленістю значень культури безпеки життєдіяльності, засвоєних індивідом з іншими світоглядними цінностями (щастя, любов, мир, самореалізація й ін.), і впливи, що детермінують стиль життя на безпеку й досягнення бажаних благ.

Отже, у якості ще однієї педагогічної умови виступає **оптимальний вибір форм, методів і засобів навчання**.

В залежності від рівня валеологічних знань, ціннісних орієнтацій, фізичного стану, самопочуття, медичних показників студенти мають можливість вибору форм і методів. Мова йде про те, що на основі обліку індивідуальних особливостей студентів підібрати найбільш доцільний для індивідуума вид фізичної активності й дати рекомендації про кращі форми занять фізичною культурою в процесі професійної діяльності. Тому до числа педагогічних умов формування культури безпеки життєдіяльності треба, віднести **диференційовану методiku занять** в різних навчальних відділеннях.

Для того, щоб не відставати від вимог часу, в сучасній вищій школі запроваджується інтенсифікація освітнього процесу за допомогою включення інтерактивних технологій навчання і створення психологічно комфортного середовища. Обов'язковими умовами інтерактивних методів навчання є висока активність студентів у навчальному процесі, опора на їхній суб'єктивний досвід, створення на заняттях проблемних ситуацій. Сутність інтерактивного навчання полягала в тому, що студенти і викладач були рівноправними, рівнозначними суб'єктами і знаходилися у постійній, активній взаємодії. Враховуючи зміст дисциплін „Екологія” та „Безпека життєдіяльності” (БЖД), організація інтерактивного навчання заснована на аналізі життєвих ситуацій, використанні рольових ігор, спільному вирішенню проблем. Активний тип навчання передбачав застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів, а саме: ситуаційне навчання, рольові та імітаційні ігри, загальні дискусії та дискусії в стилі ток-шоу, „мозковий штурм”, проектне навчання тощо.

Дискусія – це широке публічне обговорення спірної проблеми і є важливим засобом пізнавальної активності. Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію і допомагає сформувати

навички визначення власної позиції, поглиблює знання з обговорюваної теми. Запитання – це головний інструмент керівника [7] дискусії. Вони стимулюють процес колективного пошуку інформації, а тому заслуговують якнайпильнішу увагу. Джеймс Тербер слушно зауважив: „Краще знати кілька запитань, аніж усі відповіді”, але це суперечить відомому застереженню адвокатів: „Ніколи не ставте запитання, на яке ви не знаєте відповіді” [8].

Наприклад, ставлячи запитання до студентів щодо безпечності перебування людини у сучасних містах, як вирішити проблеми сміттєвих викидів – було надано багато відповідей, які передбачити заздалегідь неможливо. Дискусія за даним питанням виявила, що будь-яке місто України може бути чистим і безпечним: викиди можна використовувати як альтернативний спосіб отримання електричної та газової енергії, як матеріал для будівництва, як джерело вторинного матеріалу для промисловості та побуту, роздільний викид сміття за його природою (скло, папір, залишки продуктів харчування, метал тощо) та таке інше.

Дискусії в стилі „ток-шоу” допомагають студентам отримувати навички публічного виступу та дискутування, висловлення й захисту власної думки, формування громадянської та особистої активності. Така форма навчання дозволяє контролювати хід дискусії, оцінювати участь кожного студента.

Ситуаційне навчання, як одна з методик проведення занять, передбачає наявність проблеми, що виявляється прихованою описом ситуації, характеризується проблемним, конфліктогенним, рольовим аспектам (метод кейсів за даними інших авторів) [2,7,8]. Інформація надається у вигляді фактів, які базуються на реальних подіях. Студентам необхідно проаналізувати й дати рекомендації щодо їх вирішення. Рішення, які приймаються в аудиторії, не завжди є очевидними та однозначними, а іноді і зовсім їх не було. Ситуаційні завдання: Як сказати наркотикам „Ні”? Чи можливо пияцтво від вживання пивних напоїв? Яким чином необхідно діяти під час терористичного акту в літаку?

Імітаційна гра являє собою модель типової реальної проблемної ситуації і по суті є модельним експериментом. Метою імітаційних ігор є ілюстрування певних явищ і подій, пошук практичного рішення для виходу зі складної ситуації. Наприклад, імітація отруєння алкоголем потребує від студента знань щодо визначення першочергових дій, їх значення, можливого захисту не тільки себе, але й оточуючих, надання допомоги постраждалому тощо. Імітація перелому кінцівок чи втрати свідомості студентами (невідомих для працюючої групи) дозволяла визначити реактивність мислення студентів даної групи, їх спроможність надати першу медичну допомогу постраждалому з матеріалів, які є в наявності у той же час. Імітація захвату заручників в аудиторії, покаже психологічний стан аудиторії, їх здатність чинити опір зло-

чинцям. Імітація куріння через шприц наочно продемонструє вміст забруднюючих речовин на шматочку білої вати та інше.

У свою чергу рольова гра передбачає визначення ставлення студентів до конкретної життєвої ситуації, набуття шляхом гри навичок і досвіду безпечного способу життя та безпечної поведінки у різних ситуаціях.

У контексті розвитку нових освітніх технологій особливе місце посідають студентські навчальні проекти як дієвий засіб максимального наближення особистості до реального життя та залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі питань формування культури безпеки життєдіяльності, питань безпечної поведінки. Суть проектного методу полягає у розвитку особистості в процесі свідомої, мотивованої, індивідуальної діяльності в групі або особистого внеску при груповій співпраці для розв'язання завдання, проблеми, ситуації тощо.

Працюючи над проектом в групі або індивідуально, студент опиняється у середовищі проблеми, сприяє розвитку умінь та навичок вирішення окресленої проблеми, визначення мети, збирання інформації, обговорення форми роботи і вироблення оптимальних шляхів її виконання і презентації. Проект дає можливість кожному її учаснику, незалежно від рівня його підготовки, виявити свою індивідуальність та зробити особистий внесок у спільну справу. Правильно визначені умови і завдання проекту навіть в індивідуальному виконанні залучають студента до взаємодії з однокласниками, викладачами, бібліотекарями, іншими фахівцями, до розвитку навичок роботи з каталогом чи пошуку в мережі Інтернет [6].

Аналіз сутності виявлених педагогічних умов, що впливають на формування культури безпеки життєдіяльності студентів, розкриває необхідність включення валеологічних знань у цілісний навчальний процес підготовки майбутніх фахівців. Такий показник, як цілісність, властивий тільки системі (В. Г. Афанас'єв, Л. фон Берталанфі, В. П. Сагатовський). Отже, у рішенні проблеми валеологічного утворення й виховання студентів необхідно опиратися на системний підхід. Разом з тим, індивідуальні особистісні показники студентів указують на необхідність конкретизації завдань по формуванню культури безпеки життєдіяльності й здійснення диференційованого підходу до них. Тому правомірно говорити про реалізацію індивідуального, орієнтованого й диференційованого підходу у формуванні культури безпеки життєдіяльності студентів, що впливають на процедуру вибору організаційних форм, методів і засобів.

Враховуючи вище сказане, можна зробити певні висновки про результативність цього процесу:

1. Необхідність формування культури безпечного способу життя студентів, збереження й зміцнення їхнього здоров'я визначається об'єктивно існую-

чою потребою суспільства в підготовці фізично витривалих, мобільних, конкурентноздатних фахівців, готових до високоінтенсивної продуктивної діяльності.

2. Культура безпеки життєдіяльності являє собою складне інтегративне утворення, основними компонентами якого є знання про збереження й удосконалення особистої безпеки, відношення до здоров'я як самоцінності, ведення безпечного способу життя.

3. Для успішного рішення поставленої проблеми необхідно визначити вихідні теоретичні передумови, до яких відносимо валеологізацію освітнього простору, визначення педагогічних умов і рівнів сформованості культури безпеки життєдіяльності, модульний підхід до процесу навчання.

4. Найважливішими педагогічними умовами, що сприяють формуванню культури безпеки життєдіяльності, є:

а) суб'єктний показник - облік особистісного фактора, що грає особливу роль у формуванні культури безпеки життєдіяльності;

б) організація навчально-виховного процесу:

- удосконалення змісту навчання за допомогою включення
- системи валеологічних знань й умінь;
- конкретизація завдань, що визначають діяльність професорсько-викладацького складу й студентів по навчанню й вихованню правил безпечної поведінки;
- оптимальний вибір форм і методів навчання й
- виховання культури безпеки життєдіяльності.

Список використаних джерел:

1. Апанасенко Г.Л. Валеологія як наука/Валеологія, 1996.-№1.-с.2-9
2. Бурлаєва Л.Ф. Інтерактивні технології в таблицях // Управління школою. – 2005. - №16-18. – С.49-56.
3. Горашук В.П. Теоретичні підходи до формування культури здоров'я школярів/Основи здоров'я і фізична культура, 2005.-№5.-с.10-13. (2)
4. Давидов В.В. Про поняття особистості в сучасній психології/Психологічний журн., 1988.-т.9№1.-с.22-32.
5. Димов В.М. Здоров'я як соціальна проблема/Соціально-гуманітарні знання.-1996.-№6.-с.170-185.
6. Єфімова І.В. Проектна технологія як метод реалізації особистісно зорієнтованого навчання // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції „Дні науки 2005”. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – Том 21: Сучасні методи викладання. – С.48-49.
7. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект. – Харків: Основа, 2003. – 93с.

8. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / С.Беккер, Д. Бьорер, В.В.Ян та ін., Консорціум із удосконалення менеджмент освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку. Програма поширення ситуаційної методики навчання.- К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 191с.

Transliteration of References:

1. Apanasenko G.L.Valeologlya yak nauka/Valeologlya,1996.-#1.-s.2-9
2. BurlaEva L.F. Interaktivnl tehnologiyi v tablitsyah // Upravlnnya shkolyu. – 2005. – #16-18. – S.49-56.
3. Goraschuk V.P.Teoretichnl pldhodi do formuvannya kulturi zdo-rov'ya shkolyarlv/Osnovi zdorov'ya l flzichna kultura,2005.-#5.-s.10-13. (2)
4. Davidov V.V.Pro ponyattya osobistosti v suchasnl psihologiyi/Psihologichniy zhurn.,1988.-t.9#1.-s.22-32.
5. Dimov V.M.Zdorov'ya yak sotsialna problema/Sotsialno-gumanltar-nl znannya.-1996.-#6.-s.170-185.
6. Eflmova I.V. Proektna tehnologlya yak metod reallzatsiyi osobistlsno zorlEntovanogo navchannya // Materlali mlzhnarodnoyi naukovopraktichnoyi konferentsiyi „Dnl nauki 2005”. – Dnlpropetrovsk: Nauka l osvlt, 2005. – Tom 21: Suchasnl metodi vkladannya. – S.48-49.
7. Sirotenko G.O. Shlyahi onovlennya osvlti: Naukovometodichniy aspekt. – Harklv: Osnova, 2003. – 93s.
8. Situatsivna metodika navchannya: teorlya l praktika / S.Bekker, D. Borer, V.V.Yan ta In., Konsortslum lz udoskonalennya menedzhment osvlti v UkraYinl, Tsentr Innovatsly ta rozvitku. Programa poshirennya situatslynoyi metodiki navchannya.- K.: Tsentr Innovatsly ta rozvitku, 2001. – 191s.



Formation of the culture of life safety of student youth as an actual problem of the present.

IHNATENKO Sergey, Senior Teacher, The National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine
E-mail: ign.sergey@gmail.com

ІЛЬНИЦЬКА Л.В.,

кандидат філософських наук,
експерт з естетичного виховання
Європейського об'єднання з питань
естетики,
м. Київ, Україна

ЕСТЕТИЧНО-ВИХОВНІ ЗАСАДИ КНИЖКОВОЇ ІЛЮСТРАЦІЇ ДИТЯЧИХ ВИДАНЬ НА ПРИКЛАДІ ОФОРМЛЕННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ ПАВЛА ТИЧИНИ

Парадигма синтезу літератури та живопису в найбільшій мірі розкриває свій потенціал у винаходах книжкової ілюстрації. Оприлюднення художньою вимовою яскравих значень поетичної творчості, в даному разі віршованого доробку Павла Тичини, допомагає глибше зрозуміти виховний потенціал мистецтва та впливу його образного змісту на дитячий розвиток.

Ключові слова: книжкова ілюстрація, естетично-виховне призначення, поетичний твір.

Парадигма синтеза литературы и живописи в наибольшей мере раскрывает свой потенциал в открытиях книжной иллюстрации. Демонстрация художественной интонацией красочных значений поэтического творчества, в данном случае вдохновенного мира Павла Тычины, помогает намного глубже определить воспитательный потенциал искусства и влияние его образного содержания на детское развитие.

Ключевые слова: книжная иллюстрация, эстетически-воспитательное предназначение, поэтическое произведение.

The paradigm of synthesis of two kinds of arts – the literature and painting in the greatest measure opens the possibilities in opening of a book illustration, especially such is inspired-water coloring, as the Ukrainian book drawing. Demonstration by art intonation of thin colourful values of poetic creativity, in this case the example of the inspired world of known Ukrainian poet Pavel Tychina, helps to define much more deeply educational potential of art and influence of its bright figurative content on children's development. Aesthetic priorities of educational problems find the new sounding in disclosing of poetic images in the book drawing.

***Key words:** book illustration, aesthetically-educational mission, poetic genre.*

Постановка проблеми. Почуття гармонії, смаку прищеплюються змалку. Особливим розкриттям первинних естетичних засад виховної площини мистецтва займається художнє середовище книжкової графіки. Разом з тим, і багатовимовний світ поетичного слова знаходить розкриття своєї образної канви у ілюстративному серпанку авторської транскрипції віршованого саява. Відтак, дитячі видання поезій Павла Тичини у яскравих малюнках невимушеної художньої інтерпретації римованого тексту виховують у маленьких читачів відчуття щасливої легкості та піднесеної радості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика дослідження книжкової ілюстрації дитячих видань зрідка стає предметом аналізу для сучасної педагогічної галузі. Проте, навіть у поодиноких наукових розробках [4] естетично-виховний аспект художнього оформлення, в тому числі і поетичних творів, широко майже не підіймається.

Невирішені раніше частини загальної проблеми, яким присвячується стаття. Дидактично-виховна площина опрацювання авторського наративу поетичної естетики безпосередньо активно демонструє свої методичні якості при поясненні через казковий вимір художньо-вигадливої символіки реалістичність оточуючої дійсності. Тобто, при грайливому перенесенні через віршовані акценти плюралістичної творчої вигадливості задіюються виховні позиції мотивації малюків раннього дошкільного віку до пізнання світу. У цьому сенсі дитяча книжка з насиченим ілюстративним матеріалом супроводжує, а по-де-коли й адаптує процеси засвоєння ще не набутих соціально-поведінкових навичок завдяки, передусім, естетичним дороговказам гарно оформлених видань, зокрема і улюблених не одним поколінням поетичних шедеврів Павла Григоровича Тичини.

Мета статті передбачає розкриття методологічних функцій художньо-естетичного втілення виховних засад книжкової ілюстрації дитячих видань Павла Тичини.

Виклад основного матеріалу. Завбачливий перегук часів – майстерні вершини незвіданої літературної краси захоплює переосмислюються в новітню епоху. Отже, духовна скарбниця поетичного слова дійсно стає чи не головним чинником у вихованні підростаючого покоління.

Проте, як зрозуміти: яким же чином поетична інтонація наближується до читачів, особливо до маленьких? Усвідомлене ставлення до знаково-символічних контекстів індивідуальних механізмів внутрішнього аналізу дає змогу апелювати до твердження, що віршоване різноманіття нанизується у пам'яті

чергою образного перебігу. Зрештою, зосереджено охопити позасюжетний текст складно. Хаотичне накопичення багаточергових шарів поетично-образного мовлення переплітається із власним досвідом та враженнями, а незакріплений перебіг дитячої уяви диверсифікується у різноплановій творчій площині римованого висловлювання.

Дзвінки краплини прозорого натхнення осмислюються по-різному. Чорно-біле тло класичного віршованого сувою насичується хвилиною об'єднаного передбачення фінального утворення – занурення читачів у споконвічну динаміку рушійного значення слова.

Дидактичні пошуки ігрового віднесення дитячого необумовленого подиву до оточуючої дійсності та заглибленого відсікання непорозуміння сталої діалогічності «дорослий – маленький» розчиняються у закарбованих барвах віршованості. Відлуння зацікавленості – пізнавальні джерела окличної запитальності дитинства – пошук відповідей на неймовірні перлини самостановлення, самоствердження власного особистісного Я. Дитяча розкутість у сприйнятті усього простору, як дива, надає іншого педагогічного завдання – не схибити у формулюваннях. Відтак, ставлення до світу, як до явища – це вже прерогатива поетичного наміру. Спостережливе відновлення дитячого багатоголосся переплітається із виховним змістом віршованого потоку, необмежені адаптації якого дарують різноплановий дидактичний вимір.

Оркестрове спрямування вже класичних творів дитячої української літератури вбирає у себе безліч відомих променистих імен, таких наших сучасників та класиків, як Андрій Малишко, Павло Тичина, Наталя Забіла, Любов Забашта, Ганна Чубач. З батьківською довірою казкові розмови в поетичному ключі ненав'язливого заклику до гарного поведінкового наративу вмотивовують малюків прислухатися до віршованого темпоритму: по можливості запам'ятати спрощений рядковий механізм плавного розгойдування та перенести у свою реальність прототипні наголоси літературних персонажів.

Вільна дорога безмежного поетичного доробку, безпосередньо без загравання та надмірних зауважень, підхоплює запитально-запальні погляди дошкільнят. Незабутні звернення до малят, як до «зайчиків» та «ластовеняток», відомого видатного українського поета-діяча Павла Григоровича Тичини (1891 – 1967 рр.) мають яскравий виховний ефект спектрально-діалогічної виразності:

*Встали мати, встали й татко:
де ластовенятко?
А я тут, в саду на лавці,
де квіти-ласкавці [1, с. 11].*

Парадигма доброти зринає щиро й легко. Доповнення спрощеного мовленнєвого малюнку красою довколишнього світу відкриває інший мораль-

но-виховний конгломерат безмежної любові, що втілюється через порівняльний зразок індивідуального перенесення. Транскрипція сімейної ідилії – наповнене звучання народних перегуків – відправляє нашу уяву до звичних пояснень побутової частини життя, але образний акорд авторських дитинних струн розуміє спалах чуттєвої родинної теплоти, підкреслюючи саяво чотирьохрядкового кола вихопленими, ніби між іншим, встановленими променями-проміжками, – кларнетичним винаходом: «квіти-ласкавці».

Конфігурація створеного образу через ритмічний малюнок адаптує дійсність, закликає дитину до глибшого пізнання. Дотичний зв'язок «слово–образ» створює безпосередній рівень сприйняття текстологічної інформації, тим не менш, може і не пролунати у дитячій душі так чітко, як би цього хотілося, але картинка – це повчальна допомога у наочному оформленні поетичної дороги. Тому, ілюстрований образ – це вже конкретна площина по-відношенню до варіативного бачення – прочитання змісту. Саме тоді дивовижні відбитки зорового відчуття схоплюються на рівні первинного враження не інтуїтивного сприйняття, а на основі внутрішньої цілеспрямованості естетичного переказу пензлем. Поетичний текст закріплюється у деталізованій спробі митця подати текстовий універсум у художній формі.

При зверненні до теоретичного визначення книжкової ілюстрації, як естетично-виховного явища, слід збагнути синтез двох видів мистецтв – літератури та живопису. Понятійні уточнення спільного контексту мають взаємозалежні видозмінювальні нюанси. Літературознавчий довідник встановлює наступний базовий механізм дослідження книжкового ілюстративного матеріалу, вказуючи на те, що це «зображення, яке наочно пояснює або доповнює будь-який друкований текст, зокрема тексти літературно-художніх творів... Особливо значне місце посідає ілюстрація у виданні літературно-художніх творів для дітей, молодших вікових читацьких груп» [2, с. 298]. Словник з образотворчого фаху стверджує, що «ілюстрація – це різновид мистецтва (взагалі художньої графіки), призначення якого – образне пояснення та розкриття змісту літературного твору» [3, с. 69]. Таким чином, автори обох визначень, навіть заочно не обговорюючи предметну єдність питання, спираються на тому, що функціональне укорінення головного призначення ілюстрації зберігається у поясненні, але форми пояснення, звісно, різні. І якщо для літературного досвіду це пояснення унаочнюється, стаючи зображенням, то для образотворчої майстерності – пояснення втілюється у образному рішенні – послідовній художній фіксації, здебільшого графічній. Відтак, естетичний вимір виховного призначення книжкової ілюстрації проявляє свої гармонійні риси у другому визначенні, адже образотворчий ґатунок не тільки формує зображувальний компонент пояснення, а й викарбовує полісемантичну візуальну транскрипцію прочитаного, до того ж авторські втілення залуча-

ють індивідуальний творчий ресурс – натхненно-імпровізований імпульс до переосмислення, в тому числі і поетичного тексту.

Як наголошує Юлія Федіна: «надто важливим у книжках для дітей є естетичне навантаження знаків-ілюстрацій: вони мають збуджувати естетичну уяву дитини, формувати відчуття кольору, форми, гармонії, ритму, пропорції, прилучати її до культури мистецтва загалом і книжкового, зокрема» [4, с. 120]. Перші ознайомлення зі світом книги відбуваються у молодшому шкільному віці – тоді, коли вербалізована інформаційність розчиняється у знаково-символічній будові світу. Пізнавальний ефект зосередженості проходить через іграшкову якість мальовничо-казкової яскравості. У малюків з'являється реакція подиву, а запал приголомшеності змінюється неочікуваною внутрішньою мотивацією, що виникає у спокійних ментальних процесах роздивлення та розпізнавання нової намальованої картинності.

Переваги створення засобами художньої ілюстрації захопливого іншомовного контексту найпростіше обговорювати, апелюючи до практичного середовища конкретного книжкового переліку видань атрибутивної персоніфікації вищезгаданого проблемного витоку. Довершеність української класичної поетичної ліричності – мереживо переплетіння народності та м'якої енергійності – це осяйна, «яблуневоцвітна» віршована палітра Павла Григоровича Тичини.

Ілюстацією дитячих видань творів Павла Тичини займалося не одне покоління вітчизнаних художників-графіків. Такі майстри української книжкової ілюстрації, як Є. Матвеев, Е. Колесов, Г. Федченко створили кольорову платформу для розкриття поетичної палітри естетично-грайливого віршування образної метафоричності П. Тичини. Відтепер, вже у раритетних виданнях можна простежити, як розповідальний ефект сюжетних ілюстрацій ставав ще більш дидактично виразним, коли у центрі композиції традиційно зображали дитину, бо за необхідним було навести поведінковий приклад реального самоусвідомлення вікової диференціації дошкільного світу і, зрештою, провести образотворчим способом олюднення класичної віршовано-казкової канви.

Представниця сучасного книговидавничого простору Мар'яна Петрів пропонує зрозуміти поетичну мелодику Павла Тичини через вимір особисто винайденної казкової орнаментики [5].

Серед низки видатних художників-ілюстраторів виокремлюється постать нашої сучасниці Ніни Михайлівни Денисової, яка упродовж багатьох років створювала елегантну акварельну барвистість до радісних поетичних образів Павла Григоровича Тичини. Так, упродовж двох останніх десятиріч минулого століття у видавництві «Веселка» вийшло друком декілька проілюстрованих Ніною Денисовою чудових видань Павла Тичини: «А я у гай ходила», «Лісові дзвіночки» (обидві збірки датуються 1982 р.), «Добридень тобі, Україно

моя» (1989 р.). Обкладинки цих видань запрошують у «тичинівські» володіння «дзвінкоголосих» рядків. Поетична плакатність – авторський акварельний перфоманс титульної сторінки – невимушено звертає увагу маленьких читачів на книжкову стилістику, виконану набутим багаторічним досвідом осягнення літературного змісту пейзажно-плановими нарисами художниці. Декоративні пленери лісового, колоскового буяння – це не схематичність лаконічного підкреслення відповідності «текст-образ», а окрилені узагальнення антропоморфного звучання.

На фахову думку Ніни Михайлівни: «Книжка – це театр, рухливість, особливий простір, в якому працювати дуже цікаво. Але там є й таке, що художника стримує, наприклад – заданий текст» [6, 12]. Якщо особистий чинник промовисто, через творчі умовиводи, поєднується у цілісному звучанні із літературною темою, тоді видання дійсно знаходить емоційний відгук – затримується у пам'яті надовго, в найпершу чергу – через авторську художню інтерпретацію – доволі виконаному ілюстративному формообразі поетичної мелодики.

Ніна Михайлівна пропонує динамічно оглядати текст за допомогою чистих кольорів, адже зпроцесоване з'єднання не відволікає від поетичного контексту. Зайва деталізація замінена типізацією загального сприйняття спільної зрозумілої проєкції літературного сенсу. Оглядовість цікавих барвистих сполучень формують у дитини навички бачення тексту. За компетентним твердженням самої мисткині: «Бачення неможливо замінити нічим» [6, 12]. Априорність внутрішньо схопленої впізнаваності маленького читача паралельно із прослуханим метафоричним гатунком переопрацьовується у необтяжливий альянс цікавого бачення. Зорові відкриття підкріплюють афористичність літературної платформи.

«Малюнок, живопис, картина – це найчудовіша можливість людини бачити» [6, 12]. Художник запрошує і ніби очолює мандрівку до поетичного бачення образно-ліричної сонорності проголошеної, визнаної батьківської мудрості Павла Тичини. Зображення не має права дублювати значення відібраних, окремих висловлювань, але композиційна широчінь віршованого малюнку може здійснюватися драпованими, плямистими крилами, ілюстративно анонсує на сторінках прозорий прихід весни або вітерця. Проте, інколи, за баченням Павла Тичини, буває й так, коли «навшпиньках підійшов вечір» і «ніч зірки посвітила» [1, с. 14].

Слід підкреслити, що конкретність поетичних ілюзій може відчуті і пережити лише митець із особливим творчим мисленням, тобто нетипово-ілюстративним. Тому що зображення не є акомпонементом до інколи меланхолійних ритмічних ліній, воно не дублює вказівні поетичні наративи, а завершує образність за рахунок намальованих художніх еквівалентів.

Унікальна професійна спеціалізація художника-ілюстратора виокремлює самостійний механізм органічного моделювання літературної стилістики, зокрема і такої специфічної, як українська поетична дитяча лірика, у видавничий перфоманс нової якості. За словами Юлії Федіної: «Художник-ілюстратор, насамперед, глибоко осмислює задум автора, має добре знати час, описаний у творі, характери героїв, їхній зовнішній вигляд, побут, одяг, речі і т. ін., щоб ілюстрація цілком відповідала ідеї твору» [4, с. 119]. Амплітуда ілюстративного бачення – комплекс збагаченого імпровізаційного входження у духовні виміри письменницької вигадки. Хоча, вже деталізований перебіг прочитання більш притаманний для адаптованого спілкування з дитиною завдяки гарно оформленому літературно-художньому виданню. Окрім того, слід зазначити, що нюанси прискіпливого пошуку вдалого творчого рішення – це здебільшого колективна натхненна праця, результат якої не закріплений академічними образотворчими канонами, бо критерії оцінки будь-якого книжкового оздоблення спираються на невидимий діалог з вимогливою досвідченою читацькою аудиторією, де масові позиції естетично-модернізованого смаку окремих молодіжних верств населення превалюють над схоластичним класично-каліграфічним уявленням про оформлення поетичних видань улюблених не одним поколінням авторів. За теоретико-практичним масштабом естетичної доктрини гармонійного бачення зпрощеного відношення до найвищих ідеалів краси, у межах мистецтва книжкової ілюстрації, ця теоретична позиція знаходить своє відображення саме під час творчого перепрочитання поетичних вимірів.

Естетично-виховна цілісна значимість книговидавничого простору, окрім того, що це унікальна тема для дослідження, увібрала у себе такі наступні площинні складові поліграфічної, навіть поверхнево-оглядової характеристики, очікуваного ідейно-художнього забарвлення, як: привабливий супроводжуючий дизайн обкладинки, загальне оформлення книжки, індивідуальне авторське входження у літературний контекст, а також багатокomпонентне явище стилістико-композиційного вирішення видання, або книжкової серії. До цього об'ємного переліку слід долучити коментар Юлії Федіної, яка вважає, що «естетична функція ілюстрації визначається якістю її виконання, і тут важливим критерієм оцінки стає критерій художності. Багато чудових художників реалізували свій талант саме в дитячій книзі, яка тим самим прилучала читачів до галузі високого мистецтва» [4, с. 121].

Застосовані митцями очевидні механізми спільної однокореневої програми текстового супроводу по-різному переповідають змістовно-метафоричну ємність насамперед впізнаваного поетичного твору типовими засобами графічно-образотворчого виконання, наприклад такого проникливого естетично-образного тичинівського мелосу, як «А я у гай ходила». Видавнича

популярність саме цього дитячого твору Павла Григоровича Тичини вражає. Тільки у видавництві «Веселка» протягом 70-х років минулого століття вийшло декілька насичено оформлених варіантів незабутніх «квіткових» рядків дидактичного ґатунку, спрямованих для освітньої роботи у дошкільних закладах. Так, у виданні «Ластовенятко» 1974 року [1] художник Г. Федченко картинно-ілюстративно розповідає про послідовність дієвого пунктиру головної героїні – зафіксує віршовану реальність: перелік «зустрічей» з деревами, тваринами та птахом. Діти мають можливість осягати зором превальованість зеленого фону-гаю, який на рівні театральної декорації персоніфікує пояснювальні деталізовані графічні акценти, що ніби супроводжують літературний діалог П. Тичини з живою українською природою. Для порівняння ілюстративного прочитання класичного твору «А я у гай ходила», варто, також розглянути сучасне, несхоже на попередні, видання 2016 року [7]. Обраний книжковий формат «рядок-сторінка» надає змогу сфокусовано охопити головну ідею – площину одухотвореного віршованого настрою. Мар'яна Петрів видозмінює розташування конфігуративного підтекстового персонажного переліку народними вібраціями орнаментологічної рухливості. Тичинівський гай зображений сонцеликим дивом наближеної до малечі гармонійної безмежності. За баченням мисткині: теплий всесвіт гаю подібний до дитячих мрійливих володінь. Декоративний орнамент видовжено-спрямованої лінійності демонструє вібруючу гнучкість у перенесенні читача до вигадливої сконцентрованої лаконічності поетичної форми.

Шлях народної естетики інколи сприймається звужено-традиційно, але при оформленні дитячої літератури спалахи символічного звучання стають органічними для популярних рядків Павла Тичини: «А там дерева – люлі. І все отак зозулі: ку-ку!» [5, с. 5].

Отже, нестримна дитяча емоційність при зустрічі із пізнавальним книжковим виміром – це еквівалент радісного сприйняття естетично оформленого базового літературного надбання поетичного слова засобами наочно пояснювальної ілюстративної динаміки – автоським творчим входженням у неподібний художній імпровізаційний діалогічний дивертисмент – текст-образ зображувальних інновацій.

Висновки. Поетичний доробок Павла Тичини є неоцінним потрібним виховним джерелом, який завдяки вишуканій вимові осягає натхненною любов'ю до життя не одне покоління читачів. Ілюстративні відблиски переосмислення багатозначності винайденних П.Г. Тичиною невимовно гармонійних ритмічних променів слугують естетичною платформою для створення художньо-графічних умовиводів по відпрацюванню органічного відчуття зображувального мовлення у дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Тичина П. Ластовенятко / П. Г. Тичина. – К.: Веселка, 1974. – 18 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремка. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 752 с.
3. Пасічний А. М. Образотворче мистецтво. Словник-довідник. – Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2003. – 216 с.
4. Федіна Ю. Освітньо-виховний потенціал ілюстрації дитячої книги / Ю. Федіна // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. – 2014. – Вип. 35. – С. 119–124.
5. Тичина П. А я у гай ходила / П. Г. Тичина. – Л.: Видавництво Старого Лева, 2016. – 12 с.
6. Ніна Денісова: Живопис – це, як природа, яку ти оберігаєш // День – 2000. – № 144. – С. 12.
7. Тичина П. А я у гай ходила / П. Г. Тичина. – К.: Веселка, 1978. – 12с.

Transliteration of References:

1. Tichina P. Lastovenjatko / P.G.Tichina. – Kiev: Veselka, 1974. – 18 s.
2. The Literaturovedchesky dictionary. – Kiev: The publishing centre «Academy», – 2007. – 752 s.
3. Pasichnyj A.M. Fine arts. Dictionary. – Ternopol: «The book-Bogdan», 2003. – 216 s.
4. Fedina J. Obrazovatelno-educational potential of an illustration of the children's book / The Bulletin of Institute of development of the child. Series: Philosophy, pedagogics, psychology. – 2014. – V. 35. – S. 119–124.
5. Tichina P. And I went to a grove / P.G. Tichina. – Lvov: Publishing house of the Old Lion, 2016. – 12 s.
6. Nina Denisova: Painting is, as the nature about which you take care / Day. – 2000. – V. 144. – S. 12.
7. Tichina P. And I went to a grove / P.G.Tichina. – Kiev: Veselka, 1978. – 12 s.



Aesthetic-excellent bases of book illustration of children's examinations in the example of the design of the positive creations of Pavlo Tychyna.

ILNYTSKA L.V., Candidate of Philosophy, Expert in Aesthetic Education of European Union on issues aesthetics, Kiev, Ukraine
E-mail: acroverses@ukr.net

ІЩЕНКО В.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра ботаніки, екології та
методики навчання біології,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті обґрунтовано шляхи формування професійного самоменеджменту майбутніх учителів природничих дисциплін, визначені складові самоменеджменту, окреслено напрями вдосконалення підготовки студентів, пов'язані з інтенсифікацією навчального процесу та активізацією їх участі в ньому.

Ключові слова: самоменеджмент, складові самоменеджменту, педагогічний самоменеджмент.

В статье обоснованы пути формирования профессионального самоменеджмента будущих учителей естественных дисциплин, определены составляющие самоменеджмента, определены направления совершенствования подготовки студентов, связанные с интенсификацией учебного процесса и активизацией их участия в нем.

Ключевые слова: самоменеджмент, составляющие самоменеджмента, педагогический самоменеджмент.

The article substantiates the ways of forming the professional self-management of future teachers of natural sciences, identifies the components of self-management, outlines directions for improving the training of students, connected with the intensification of the educational process and activation of their participation in it. The question of the level of formation of independence in obtaining knowledge, self-organization in the students of first-year students, which today is low. It is revealed that insufficient level of self-organization in students' educational process takes place on other courses. The factors influencing the mastery of mastering skills of self-management are determined and described: a certain system of

methods is given, the role of teachers and colleagues in the realization of this issue is considered. It is noted that the training of future teachers takes place in conditions of creation of a new educational polyfundamental paradigm, the basic principle of which is to complement the existing theoretical approaches, principles, methods, concepts for developing a holistic system of updating approaches to education.

Key words: *self-management, self-management components, pedagogical self-management.*

Постановка проблеми. Сучасні умови стрімкого та інформативно насиченого простору вимагають неабияких вмінь самоорганізації, визначення пріоритетів, збереження своєї самотності. Самоменеджмент є основою розвитку кожної особистості, яка прагне бути успішною.

На сьогоднішній день освітній менеджмент стає необхідним атрибутом соціально-розвивального середовища вищого навчального закладу. Проблема самоменеджменту виділилася з широкої області менеджменту як науки і мистецтва управління й є вельми актуальною у сьогоденні. Появу самоменеджмента продиктовано перспективними змінами управлінського середовища вищого навчального закладу, що об'єктивно ускладнюється за умов впливу технологій управління, методик, відкриттів у сфері психологічної та педагогічної науки.

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні з досить високим рівнем культури потребує негайного удосконалення системи освіти. Зокрема досвід європейських країн вимагає відмовитись від «знанневої» моделі навчання, заснованої переважно на механістичному запам'ятовуванні. Сьогодні актуально впроваджувати інноваційну модель навчання, яка ґрунтується на використанні наявних здібностей і внутрішньої мотивації до навчання. Високий рівень самостійності студентів вимагає створювати власну систему організації праці. Як жоден вид діяльності неможливий без використання здібностей, мотивації та інформації, так неможливо бути успішним, максимально самореалізуватися без застосування на практиці основ самоменеджменту [2].

Кожний учитель чи викладач працює з великою кількістю дітей, які є дуже різними. Саме педагог є керівником й організатором життя і діяльності учнів чи студентів, він повинен готувати їх до життя в нових економічних умовах, бачити закладені в них резерви, зробити крок у саморозвитку. Організовуючи життя учнів, учитель повинен, передусім, уміти правильно організувати власну діяльність. Для цього потрібно вміти управляти собою та виявляти свої сильні та слабкі сторони, раціонально використовувати час,

мати чіткі цінності та цілі, вміти обробляти та використовувати інформацію, прагнути до саморозвитку, мати навички самостійного розв'язання нагальних питань та впливу на людей, уміти формувати колектив та запобігати конфліктам. Комплекс зазначених професійно-особистісних якостей характеризує рівень професійної компетентності педагога. Підвищити рівень власного професіоналізму кожна людина може самостійно, завдяки самоменеджменту – складній роботі над собою, що потребує поступовості, систематичності, послідовності, самокритичності та самоконтролю.

Для деяких людей достатньо їх власних знань і випадкової інформації, одержуваної з навколишнього середовища, для студентів знання та інформація, отримана у виші, є необхідною основою подальшого професійного вдосконалення. Саме тому цілеспрямована підготовка до оволодіння функціями самоменеджменту в сфері професійної діяльності повинна закономірно виступати провідним завданням вищої школи, щоб забезпечити високу ефективність готовності до відповідного виду діяльності.

Від професійної майстерності, ерудиції та рівня педагогічної культури вчителя залежить виховання молодого покоління. Сучасній школі потрібний не виконавець професійних функцій, а творчий вчитель чи викладач, здатний уміло організувати життя та діяльність дитячого колективу, готувати учнів чи студентів до життя в нових економічних умовах. Успішне розв'язання цих та інших питань залежить від рівня професіоналізму вчителя, а професійний розвиток – це прерогатива кожної конкретної людини. У сучасному світі, який швидко змінюється, перевага надається не послідовній зміні посад в одній ієрархії, а зміні позицій у різних проектах. У цих умовах такі традиційні елементи процесу формування і розвитку професіоналізму, як вища освіта, посадове просунення, підвищення кваліфікації втрачають своє значення. Роботодавець більше цікавить результат, якого може досягти спеціаліст, а не його диплом. Тому виникає необхідність говорити не про кар'єру, а про трудовий шлях, професійну долю людини, яка може бути різною: щасливою, важкою, успішною, вона може скластися або ні. «Що потрібно для того, щоб трудовий шлях був вдалим?» – питання, яке постає перед кожною людиною. «Щоб досягти успіху, потрібно вміти керувати собою» – зазначає Х. Швальбе.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблему сучасного менеджменту і самоменеджменту висвітлено в дослідженнях Б. Андрушків, М. Дмитрієва, Л. Зайверт, А. Кредісов, М. Лукашевич, М. Менсон, І. Осборна, Н. Островерхової, А. Хроленко, Б. Швальбе, Х. Швальбе; педагогічного менеджменту – Л. Даниленко, В. Крижко, В. Маслова, Є. Павлютенкова, М. Приходько, Л. Пермінової, В. Симонова; психології менеджменту – М. Боришевського, Л. Карамушки, Н. Карасьова, О. Філь.

Вивчення літературних джерел з актуальних проблем розвитку педагогі-

ки вищої школи засвідчило, що у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів, обов'язково має бути сформований особливий склад свідомості, який би відповідав специфіці майбутньої професійної діяльності. Йдеться про формування в майбутнього студента навичок бути активним суб'єктом педагогічного пізнання, навчитися моделювати діяльність як свою, так і майбутніх учнів, уміти спілкуватися на рівні полілогу. Важливими ознаками випускника становлять такі якості, як самопрогнозування, самопроектування, саморозвиток. Це вимагає необхідність створення спеціально організованої підготовки студентів, зокрема майбутніх учителів природничих дисциплін, до професійно-педагогічного самоменеджменту.

Це дозволить фахівцям, з одної боку, виявляти творчу активність як суб'єктів педагогічного пізнання, моделювання, спілкування і праці (І. Зязюн, Н. Кічук, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Р. Хмелюк), а з іншого, – як суб'єктів особистісно-професійного самопізнання, самопрогнозування, самопроектування, саморегулювання і саморозвитку (З. Курлянд, А. Ліненко, Т. Осадча, О. Пехота, В. Семиченко, Л. Таланова, О. Цокур та ін.).

Мета статті – розглянути сутність поняття «самоменеджмент» у сучасній літературі, з'ясувати його роль у професійному розвитку особистості та встановити значущість навичок самоуправління для майбутніх учителів природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У сучасній соціально-економічній ситуації в Україні залишається проблема вдосконалення системи вищої освіти. Відмовившись від «знаннєвої» моделі навчання, заснованої переважно на механістичному запам'ятовуванні, сучасна вища школа переходить на більш досконалий шлях формування креативних, мобільних спеціалістів. Відомо, що професіоналізм як інтегрована якість людини починає складатися саме в процесі опанування знаннями й уміннями. Однак, знаннями стає лише та інформація, яка структурована, потрібна своїм власникам, використовується ними за певними правилами і має позитивне значення для одержуваної інформації. Це багато в чому залежить від професійного інтересу, захопленості студентів навчанням, що розвиває здібності, формує навички і вміння, необхідні якості для самореалізації, орієнтує на кінцевий результат: теоретичне і практичне їх застосування.

Актуалізується в цьому контексті впровадження інноваційної моделі навчання, заснованої на використанні наявних здібностей і внутрішньої мотивації особистості студента щодо оволодіння професійними знаннями і навичками, максимальній самореалізації основ педагогічного самоменеджменту.

Відомо, що основною відмінністю навчання у вишу від шкільного є збільшення годин на самостійне вивчення студентом дисциплін. Звідси, для підвищення ефективності розумової праці і збільшення рівня працездатності

виникає необхідність створення власної системи організації праці. На жаль, практика засвідчує, що рівень сформованості самостійності в отриманні знань, самоорганізації в студентів першокурсників знаходиться на низькому рівні. Недостатній рівень самоорганізації в навчальному процесі студентів має місце і на інших курсах. Отже, існує проблема забезпечення умов для підготовки вмотивованого, інформованого, творчого, упевненого в собі студента.

Одним із складників поряд з мотивацією навчання і культурою розумової праці є забезпечення ефективної підготовки, успішності сучасного студента, реалізації останніх і сприяє самоменеджмент. Перш за все, це здатність до самоорганізації, володіння мистецтвом управління собою і процесом управління в часі, просторі, спілкуванні, діловому світі. Процес формування самоменеджменту студента передбачає набуття вмінь самовизначення, самоорганізації, самомотивації і самореалізації [3].

Під самовизначенням ми розуміємо пізнання студентом себе в процесі навчання та адаптації до нових знань і організаційної культури в освітньому просторі навчального закладу. Самоорганізація ж передбачає сприйняття і засвоєння знань студентом, оволодіння раціональними способами діяльності, навичками роботи з інформацією, оволодіння методологією і методикою організації життя і діяльності особистості, розвиток здібностей і вмінь шляхом самонавчання, самовиховання, самоконтролю тощо. Тобто вона включає здібність до самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції, уміння передбачати, цілеспрямованість, самостійність, рішучість, наполегливість, мужність, енергійність, ініціативність, самовладання, стриманість, самокритичність, самодисципліна, терпіння.

Не останню роль у становленні майбутнього педагога відіграє самопізнання, яке допомагає усвідомленню себе як особи, як керівника своїх можливостей і здібностей, сильних і слабких якостей, усвідомлення взаємин з іншими людьми, освоєння образів, ідей і речей об'єктивного світу, майбутньої кар'єри. Самопізнання неможливе без оцінки себе порівняно з іншими людьми, віри в себе, самомотивації. Зокрема, остання припускає уточнення власних професійних інтересів студента і вибір спеціалізації, усвідомлення ступеня прояву власних здібностей, умінь і навичок, які, безумовно, пов'язані з працездатністю студента. Так, наприклад, одним зі способів самомотивації є самооцінка студента, отже, чим вищою є самооцінка, тим триваліша працездатність, більша активність у засвоєнні нових знань.

Окрім мотивації на працездатність майбутнього спеціаліста впливає емоційна складова. Відомо, що емоційні переживання дозволяють підтримувати високий рівень розумових дій студента. Тому реалізація емоційного аспекту процесу пізнання має бути передбачена в навчальних планах факультативів, курсів за вибором або відображатись у національно-регіональному компо-

менті. У свою чергу, показник сформованості професійних знань і вмінь, який виражається у вивченні спеціальних дисциплін, проходженні практики і накопиченні знань для виконання та захисту випускної кваліфікаційної роботи на завершальному етапі навчання є критерієм рівня самореалізації студента. Згідно з принципом Парето 80% позитивного ефекту досягається завдяки 20% витрат на його досягнення. Таким чином, успіх студента в навчанні є результатом всього лише декількох кроків, які розвивають його власне мислення. Для того, щоб знайти більше часу на те, що приносить користь (накопичення знань, оволодіння раціональними способами дій), доведеться робити менше того, що виявляється марним, а це означає, що людині важливо визначити в чому сенс корисного проведення часу за допомогою розстановки пріоритетів. Зазначені вихідні положення дозволять студентам більш раціонально організовувати навчання, тобто оволодіння основами самоменеджменту надасть можливість якнайшвидше досягти кінцевого результату – оволодіти обраною професією.

Аналіз спеціальної літератури дозволив визначити й узагальнити основні складові структури самоменеджменту: самопізнання (пізнання самого себе, свого місця і своєї ролі в цій дійсності); самоорганізація (організація свого життя і діяльності); самовиховання (формування пріоритетних якостей); саморегуляція (підтримка внутрішньої рівноваги); самоконтроль (оцінка і коректування своєї діяльності); вибір цілей життя і професійної діяльності; планування особистого часу; пошук інформації; раціональність мислення; спілкування; робота в групі; креативність мислення; самоосвіта (підвищення якості життя); технологія здоров'я (збереження і зміцнення здоров'я як першооснови високої працездатності і повноцінного життя); робота над подоланням конфліктності. Реалізація завдань щодо оволодіння студентом навичками педагогічного самоменеджменту і, зокрема, організації навчального часу вимагає використання певної системи методів. Так, можна використати метод «Альпи», який включає наступні стадії: складання завдань, перелік основних справ дня і тижневого (місячного) плану; оцінка тривалості акцій (проставляється проти кожного завдання приблизний час для виконання, підсумовується і визначається орієнтовний загальний час); резервування часу (планом повинно бути охоплено не більше 60% часу і приблизно 40% повинно бути залишено як резервний час); ухвалення рішень по пріоритетах з метою скорочення часу відведеного на виконання завдань; контроль і перенесення незробленого.

Результати аналізу відповідних наукових джерел та самооцінки студентів підтверджують необхідність надання останнім більшого «права голосу» в питаннях визначення цілей освіти, її змісту та методів навчання, які використовуються; поступове перетворення навчання на самонавчання, коли сту-

дент ставить себе в умови, в яких він повинен одержувати знання в основному за рахунок творчої самостійної роботи, самостійно шукаючи потрібну для виконання навчальних завдань інформацію та творчо її опрацьовувати, щоби зробити необхідні висновки та отримати обумовлені навчальним завданням результати; зміна функцій викладача – давати студентам напрями та орієнтири, а також необхідну допомогу у творчому самонавчанні, залучення викладачем студентів до виконання навчально-дослідної та науково-дослідної роботи; вивчення викладачем своїх студентів та реалізації диференціації викладання, розкриття та використання в навчальних цілях психологічних резервів тих, хто навчається, перетворення їх з пасивних об'єктів педагогічних зусиль на активних суб'єктів-учасників навчального процесу; спільна робота студентів над навчальними завданнями проблемного характеру (наприклад, у виконанні навчальних проектів), коли рішення досягається через поєднання зусиль, тобто кооперацію студентів, які колективними зусиллями досягають спільної мети, що сприяє об'єднанню знань, навичок та вмінь студентів, їх здібностей та можливостей, що створює умови для взаємонавчання; використання проблемного підходу до навчання, де виконуючи навчальні завдання, студенти самостійно відкривають та створюють нові знання, набувають нові навички та вміння (зокрема, уміння функціонувати, працювати та приймати рішення в нестандартних ситуаціях), що дуже важливо для ефективної майбутньої професійної діяльності; інформатизація навчального процесу у виші; удосконалення системи контролю (у тому числі тестового контролю) знань, навичок та вмінь, набутих студентами.

Означені напрями вдосконалення підготовки студентів природничих дисциплін тісно пов'язані з інтенсифікацією навчального процесу та активізацією їх участі в ньому. Найбільш ефективними в цьому плані є:

- інтерактивні лекції, а саме: впровадження коротких запитально-відповідних співбесід зі студентами протягом лекції; проведення коротких підготовлених самостійно або під керівництвом викладача презентацій студентів у ході лекції, які б розкривали одне з питань, поставлених у ній; проведення коротких тестів на 5-10 хвилин, що демонструвало б розуміння студентами викладеного матеріалу [2];
- перетворення практичних занять/семінарів на «майстерні», тобто такі види занять, де студенти під час обговорень, дискусій вирішують значущі проблеми спеціальності на основі власних самостійних напрацювань, а не просто «опитуються» за матеріалом, начитаним у лекціях;
- упровадження в практичні/семінарські заняття презентацій, самостійно підготовлених студентами за завданнями викладача;
- широке впровадження рольових та ділових ігор;

- використання кейсів (кейс-стадіз);
- включення до навчального процесу, як обов'язкової складової, виконання студентами індивідуальних та групових короткострокових / довгострокових (протяжністю до одного семестру) навчальних проєктів, які відображають практику роботи за фахом;
- проведення майстер-класів на практичних/семінарських заняттях;
- використання мультимедійних засобів у процесі читання лекцій та проведення практичних/семінарських занять, електронних та різних видів опорних конспектів лекцій, надання студентам навчальної інформації на електронних носіях, Інтернет-пошук як студентами, так і викладачами для цілей навчального процесу тощо [5].

Таким чином, слід зауважити, що підготовка майбутніх педагогів відбувається в умовах створення нової освітньої поліфундаментальної парадигми, основний принцип якої полягає у взаємодоповненні існуючих теоретичних підходів, принципів, методів, понять для вироблення цілісної системи оновлення підходів до освіти. Для цього у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу слід враховувати: умови впровадження концепції різнорівневої підготовки студентів з наданням різноманітних компетенцій; створення освіти, яка у змісті адекватно відображає суб'єктність процесу навчання; орієнтованість на формування педагога інноваційного типу, який являє собою розвинену особистість, здатну до постійного оновлення знань, високої професійної компетентності і мобільності за рахунок оволодіння інноваційними педагогічними технологіями; запровадження культурологічної підготовки та формування професійно-педагогічної культури і розвиток культури мислення, почуттів, поведінки; сформованості навичок самоменеджменту; запровадження інноваційних технологій навчання. Зокрема, науково-теоретичне й практичне дослідження поліфункціонального застосування інноваційних технологій у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін показало, що більш перспективними є інформаційні, проєктні, інтерактивні технології навчання студентів. Вивчаючи практику оволодіння студентами навичками самоменеджменту, можна зробити висновок, що найбільш ефективним (так вважають 59% із 171 респондентів) є метод проєкту, який створює умови для самодостатнього розвитку студентів через формування здатності до самоосвіти, саморозвитку, самопізнання своєї індивідуальності, свого творчого потенціалу, готовності до інноваційної діяльності, володіння дидактичними й виховними технологіями. Слід зауважити, що метод проєктів широко використовується у системі навчання у виші як у аудиторній роботі, так і у позааудиторних заходах.

В умовах формування навичок самоменеджменту навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі якісно змінюється, оскільки готує

фахівця, що уміє прогнозувати майбутнє і діяти на його реалізацію.

Цілі, завдання і структура освітнього модуля взаємопов'язані з етапами формування навичок самоменеджменту в процесі самостійної проектно-дослідницької діяльності майбутніх педагогів. Під час виконання проектних робіт студенти на свій розсуд можуть об'єднуватися у групи. При цьому робота може виконуватися відповідно до обліку творчої самостійності кожного, що дозволяє майбутнім учителям набути досвіду колективної роботи: вибір методик, адекватних цілям і завданням дослідження, вироблення плану дослідження, сумісного генерування ідей, пошуку правильного рішення, визначення необхідних ресурсів тощо. Робота в групах має наступні переваги: сприяє прагненню студента до самореалізації і розвитку рефлексії, виконуючи завдання на творчому рівні; формування дослідницьких умінь, навичок самоменеджменту успішно проходить в умовах керованої і ефективної організації діяльності учасників цього процесу, дії кожного з яких були узгоджені з діями інших членів колективу. Така кооперація в роботі значно ефективніша, ніж конкуренція або монолог. Як і будь-яка інша, навчальна група студентів повинна характеризуватися, перш за все, достатнім ступенем згуртованості, координацією дій, регулярною взаємодією і наявністю загальної мети.

При успішній роботі всі відомі достоїнства командної роботи (об'єднання знань і навичок, можливість вчитися один у одного, взаємна підтримка, певна незалежність) можуть бути успішно реалізовані, що дозволяє студентам більшою мірою досягти розвитку організації проектної діяльності. Але варто врахувати і те, що для отримання ефекту від самостійної роботи одних умінь студентів організовувати свою діяльність недостатньо. Необхідна педагогічна взаємодія (педагогічна співпраця) студента і викладача, яка досягається шляхом: – емоційної підтримки, а також реальної допомоги особливо на початкових етапах проектної діяльності, коли у деяких студентів виникали труднощі (наприклад, з вибором об'єкту, методик дослідження та ін.), також у разі невдач, що виникли вже в ході дослідження, коли необхідно було проявляти наполегливість, цілеспрямованість, творчий підхід; впровадження елементів взаємодопомоги в систему самостійної роботи студентів (між учасниками групи, а також між учасниками інших груп); створення системи спілкування, яка зорієнтована на полілог із високим рівнем свідомості і самооцінки студента, здатного адекватно оцінити рівень розвитку навичок самоменеджменту на кожному етапі проектної діяльності [4].

Навички самоменеджменту формуються поетапно: 1 етап – самопізнання (є основним для саморозвитку і самореалізації студента). Усвідомлення себе одночасно як об'єкт і суб'єкт пізнання потребує наявності високого рівня психологічної культури, розвинутих якостей психіки (воля, мислення, емоції), здатність до самоаналізу, самооцінки, володіння прийомами самоконтролю

та саморегуляції. 2 етап – саморозвиток, який спрямовується на самоудосконалення у процесі навчання та готовність до продуктивної професійної діяльності. 3 етап – раціональне використання часу, що впливає на реальні можливості і потенційні резерви психічного розвитку особистості як суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування.

Висновки. Таким чином, необхідною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін є формування основ самоменеджменту. Самоменеджмент являє собою комплексну систему управління собою і своєю діяльністю, що включає послідовне застосування ефективності, технології, стратегії та філософії. Успішний студент свідомо «творить» своє життя. Здатність до самоменеджменту в його технічному, стратегічному і філософському вимірах є універсальним інструментом професійної творчості педагога. Основними напрямками ефективного формування основ самоменеджменту є впровадження інтерактивних методів його розвитку; раціональне поєднання традиційних і активних форм навчання; упровадження кейс методу, майстер-класів, дебатів; активного залучення студентів до науково-дослідницької діяльності.

Список використаних джерел:

1. Ищенко В.И. Самоменеджмент инноваций как модель самостоятельного направления профессионально-педагогической деятельности учителя / В.И. Ищенко / Международный журнал экспериментального образования. Научный журнал №4. – 2015. – С. 125–127.
2. Колпаков В.М. Самоменеджмент : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.М. Колпаков. – К. : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2008. – 528 с.
3. Лукашевич Н.П. Теория и практика самоменеджмента : Учебн. пособ. / Н.П. Лукашевич. – К. : МАУП, 1999. – 360 с.
4. Ноздренко Є.А. Самоменеджмент в організації навчання студентів / Є.А. Ноздренко // Сучасні проблеми науки та освіти. – 2006. – № 1 – С. 81-82.
5. Токарев В.Ф. Самоменеджмент: методология и практика / В.Ф. Токарев. – Нижний Новгород : Изд-во НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, 1999. – 136 с.

Transliteration of References:

1. Ischenko V.I. Samomenedzhment ynnovatsyi kak model samostoiatelnoho napravleniya professyonalno-pedahohycheskoi deiatelnosti uchytelia / V.I. Ischenko / Mezhdunarodnyi zhurnal eksperymentalnoho obrazovaniya. Nauchnyi zhurnal №4. – 2015. – С. 125–127.
2. Kolpakov V.M. Samomenedzhment : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / V.M. Kolpakov. – K. : DP «Vydavnychiy dim «Personal», 2008. – 528 s.

3. Lukashevych N.P. Teoriya y praktyka samomenedzhmenta : Uchebn. posob. / N.P. Lukashevych. – K. : MAUP, 1999. – 360 s.
4. Nozdrenko Ye.A. Samomenedzhment v orhanizatsii navchannia studentiv / Ye.A. Nozdrenko // Suchasni problemy nauky ta osvity. – 2006. – № 1 – S. 81-82.
5. Tokarev V.F. Samomenedzhment: metodolohyia y praktyka / V.F. Tokarev. – Nyzhnyi Novhorod : Yzd-vo NHLU ym. N.A.Dobroliubova, 1999. – 136 s.



Formation of the bases of self-management of the future teacher of natural disciplines.

**ISCHENKO Volodymyr, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate of the Department of Botany, Ecology and Biology Teaching Methods, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, Poltava, Ukraine
E-mail: pspubot2009@rambler.ru**

КАМІНСЬКА О.В.,

доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри загальної
психології та психодіагностики,
Рівненський державний гуманітарний
університет,
м. Рівне, Україна

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ПОБУДОВИ «Я-ОБРАЗУ» В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті проаналізовано особливості побудови «Я-образу» в ранньому юнацькому віці та встановлено гендерні відмінності в уявленнях респондентів про себе. Актуальність дослідження зумовлюється тим, що дисгармонійна структура «Я-образу» юнака може негативно вплинути на його подальше становлення як особистості, що вимагає детального аналізу піднятої проблеми з метою розробки відповідних засобів профілактики та корекції. Метою роботи є виявлення гендерних відмінностей побудови «Я-образу» в ранньому юнацькому віці. В процесі емпіричного дослідження використано методи тестування та анкетування. Встановлено, що в структурі «Я-образу» дівчат домінують особистісні характеристики та соціальні ролі, які вони виконують в суспільстві. Натомість в «Я-образі» хлопців більшою мірою акцентовані характеристики, що вказують на їх компетенцію, самовизначення, приналежність до певної групи. Експериментально підтверджено, що дівчата значно частіше характеризують свою емоційну сферу, в той час як у відповідях юнаків частіше зустрічаються характеристики інтелектуальної та вольової сфери.

Ключові слова: «Я-образ», «Я-концепція», гендер, гендерні стереотипи, ранній юнацький вік.

В статье проанализированы особенности построения «Я-образа» в раннем юношеском возрасте и установлены различия в представлениях респондентов о себе. Актуальность исследования обусловлена тем, что дисгармоничная структура «Я-образа» юноши может негативно повлиять на его дальнейшее становление как личности, что требует детального анализа поднятой проблемы с целью разработки

соответствующих средств профилактики и коррекции. Целью работы является выявление гендерных различий построения «Я-образа» в раннем юношеском возрасте. В процессе эмпирического исследования использованы методы тестирования и анкетирования. Установлено, что в структуре «Я-образа» девушек доминируют личностные характеристики и социальные роли, которые они выполняют в обществе. В «Я-образе» юношей в большей степени акцентированы характеристики, указывающие на их компетенцию, самоопределение, принадлежность к определенной группе. Экспериментально подтверждено, что девушки значительно чаще характеризуют свою эмоциональную сферу, в то время как в ответах юношей чаще встречаются характеристики интеллектуальной и волевой сферы.

Ключевые слова: «Я-образ», «Я-концепция», гендер, гендерные стереотипы, ранний юношеский возраст.

The article analyzes the peculiarities of constructing the self-image in the early youth and identifies the gender differences in the perceptions of respondents about oneself. The urgency of the study is due to the fact that the disharmonious structure of the self-image of a young man may adversely affect his further formation as a person, which requires a detailed analysis of the raised problem in order to develop appropriate means of prevention and correction. The purpose of the work is to identify the gender differences in the construction of the self-image in the early youth. In the process of empirical research, the methods of testing and questioning were used. It is established that in the structure of the self-image of girls dominated personal characteristics and social roles that they perform in society. Instead, in the self-image of boys, the characteristics that indicate their competence, self-determination, affiliation with a particular group are more accentuated. It has been experimentally proved that girls are much more likely to characterize their emotional sphere, while young people respond more often to the characteristics of intellectual and volitional spheres.

Key words: self-image, "I-conception", gender, gender stereotypes, early adolescence.

Постановка проблеми. В умовах сучасних соціально-економічних перетворень до молодшої людини висувуються підвищені вимоги щодо її особистісних якостей та професійних можливостей, що викликає підвищений інтерес дослідників до психологічних особливостей формування «Я-образу» особистості на різних етапах її становлення. Зокрема, в ранньому юнацькому віці продовжується процес побудови цілісної «Я-концепції», що забезпечує адекватну оцінку індивідом власних здібностей та можливостей, усвідомлення своїх вад та недоліків. Порушення цього процесу призводить до деформації уявлень про себе, формування неадекватної самооцінки, що заважає особистості гармонійно розвиватись в подальшому. Одним з факторів, що впливають на специфіку «Я-образу» юнака, є гендерний аспект, що передбачає усвідомлення особистістю себе як носія певної гендерної ролі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості формування «Я-образу» активно піддаються дослідженню в сучасній науці. Так, його становлення на різних вікових етапах пов'язується з впливом системи ціннісних орієнтацій (К.О. Островська [4]), специфікою емоційно-вольової сфери (В.Г. Тодорова [5], О.Б. Басюк [1]), розвитком фізичних здібностей (Т.А. Нечитайло [3]) тощо.

В сучасній науці існують різні погляди на взаємозв'язок понять «Я-образ», «Я-концепція» та самооцінка. Так, Р. Бернс стверджує, що образ «Я» і самооцінка піддаються лише умовному концептуальному розрізненню, оскільки в психологічному плані вони нерозривно взаємопов'язані. Образ і оцінка свого «Я» спонукають індивіда до певної поведінки, тому «Я-концепція» розглядається як сукупність установок індивіда, спрямованих на самого себе [2, с. 61].

Н.Є. Трофименко стверджує, що зміст образу «Я», якості, які утворюють його формально структурні характеристики, визначають як окрему самооцінку, так і глобальне ставлення до себе у вигляді самоприйняття чи самовідторгнення [6].

На думку І.І. Чеснокової «Я-образ» є елементом «Я-концепції», в якій міститься оцінка особистістю самої себе і більш чи менш адекватно відображається рівень власної гідності, в зв'язку зі специфікою якого людина може відчувати почуття своєї неповноцінності чи почуття невиправданої переваги над іншими [7, с. 87].

Незважаючи на значну кількість праць із піднятої проблеми недостатньо дослідженим залишається вплив гендерного фактору на формування «Я-образу» юнаків. Враховуючи це, **метою** дослідження є виявлення гендерних відмінностей побудови «Я-образу» в ранньому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження проводилось протягом 2017 р. та охопило 80 учнів старших класів ЗОШ №12 м. Рівного. Серед респондентів було 50% хлопців та 50% дівчат. В процесі про-

ведення дослідження використано тест двадцяти тверджень самоставлення М. Куна і Т. Мак Партланда та анкету дослідження гендерних стереотипів Г. Гейманса. Для встановлення статистичної достовірності гендерних відмінностей використано χ^2 -критерій Пірсона.

Гендерні стереотипи, що сформувались в свідомості респондентів щодо представників своєї та протилежної статі, оцінювались за допомогою анкети Г. Гейманса. З метою виявлення особливостей «Я-образу» респондентів використовувався тест двадцяти тверджень самоставлення М. Куна і Т. Мак Партланда. Отримані дані подано на рисунку 1.

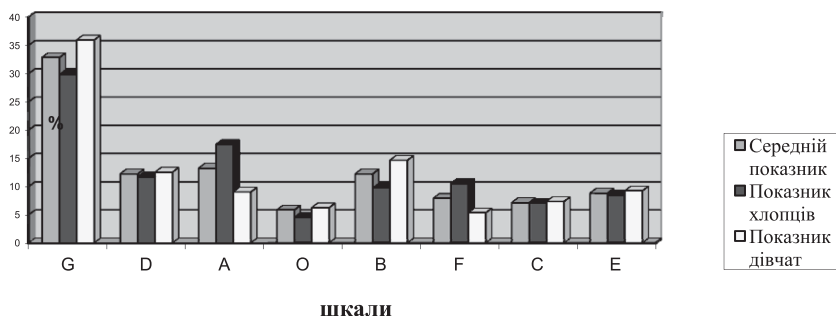


Рис. 1. Розподіл суджень за категоріями самопрезентацій (тест двадцяти тверджень самоставлення М. Куна і Т. Мак Партланда) (%)

Де: G – особистісні характеристики; D – нахили, форми активності; A – судження зарахування; O – інтерперсональний стиль; B – соціальні ролі; F – компетенція, самовизначення; C – оціночно-ідеологічні судження; E – фізичне «Я».

Найвищий показник (32,8%) був отриманий за шкалою «Особистісні характеристики», тобто найбільше тверджень відносяться до особистісних характеристик обстежуваних. Це свідчить про те, що більшість діагностованих усвідомлюють риси свого характеру, для чого необхідні розвинуті навички рефлексії. Юнаки називають внутрішні якості, що притаманні їм як особистості, усвідомлюють свої індивідуальні особливості, які виділяють їх з-поміж інших. Прикладами висловлювань, які можна віднести до цієї шкали, є наступні: відвертий, добрий, довірливий, чуйний, оптиміст, невдаха тощо.

Досить високий показник (12,2%) був отриманий за шкалою «Соціальні ролі». Це свідчить про те, що для опитаних досить важливими є ті ролі, які вони виконують у суспільстві. Прикладом можуть слугувати такі характеристики: учень, брат, син, онук, староста, капітан команди та інші.

Твердження, які можна віднести до шкали «Нахили та форми активності», складають 12,2% висловлювань респондентів. Це свідчить про те, що для

юнаків досить важливими є інтереси та уподобання, які вони виділяють у самозвітах. Прикладом можуть слугувати наступні висловлювання: люблю займатися спортом, читати, малювати, працювати за комп'ютером тощо.

Дещо вищий показник був отриманий за шкалою «Судження зарахування», що відображує усвідомлення себе представником певної національності, раси чи релігійної течії. Наприклад: українець, православний, християнин, атеїст та інші.

За шкалою «Фізичне «Я»» було отримано 8,8% тверджень. Як приклад можна назвати такі характеристики: блондинка, кароока, висока, кремезний, велетень та інші. Це свідчить про те, що зовнішність у юнацькому віці є досить важливим фактором у самосприйнятті та оцінюванні себе, але не відіграє провідної ролі. Набагато більше уваги приділяється опису психологічних характеристик.

За шкалою «Компетенція, самовизначення» отримано 7,9% тверджень. Незначна кількість характеристик була отримана і за шкалою «Оціночно-ідеологічні судження» (7,1%). Це свідчить про те, що юнаки не досить чітко усвідомлюють себе як майбутніх професіоналів, представників певної професії. Спостерігається незначна кількість таких висловлювань: майбутній економіст, юрист, фахівець в обраній справі тощо.

Також у самозвітах зустрічаються філософські, політичні та моральні висловлювання. Наприклад, юнаки говорять: «Хочу, щоб на землі був мир, щоб суспільство змінилося, щоб країна процвітала».

Найнижчий показник (5,8% суджень) отримано за шкалою «Інтерперсональний стиль». У самозвітах зустрічалося небагато висловлювань, які свідчили б про стиль взаємодії опитуваного з оточуючими. Наприклад: «Легко вступаю в контакт із оточуючими, маю широке коло знайомих» тощо.

При подальшому аналізі були виявлені гендерні відмінності «Я-образу». За шкалою «Особистісні характеристики» (G) дівчата мають вищий показник ніж хлопці, що підтверджується застосуванням методу математичної статистики – χ^2 Пірсона ($\chi^2 = 9,24$, $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$). Дівчата у своїх самозвітах частіше ніж хлопці виділяють психологічні якості. Це свідчить про більш глибокий рівень розвитку самосвідомості у дівчат та розвинені навички рефлексії, що дозволяє сформуванню адекватний образ «Я», краще усвідомлювати свої психологічні й особистісні характеристики.

За шкалою «Нахили та форми активності» (D) показники дівчат і хлопців практично не відрізняються ($\chi^2 = 5,84$, $\chi^2_{кр} = 5,99$), що свідчить про те, що як для дівчат, так і для хлопців цього віку інтереси та форми активності відіграють майже однакову роль. Якісний аналіз відповідей дозволяє виявити відмінності в спрямованості особистості, залежно від її статі. Так, дівчата частіше

проявляють соціальну активність, тоді як хлопці скеровані на самореалізацію в майбутній професійній сфері. Аналізуючи відмінності у сфері інтересів, слід зазначити, що хлопці проявляють зацікавленість спортом, технікою, точними науками, що відповідає статево-рольовим очікуванням та є підтвердженням їх маскулінності. Дівчата ж більшою мірою спрямовані на спілкування, побудову близьких міжособистісних стосунків і цікавляться гуманітарними та природничими науками, що також відповідає гендерним стереотипам щодо поведінки жінок.

За шкалою «Судження зарахування» (А) дівчата мають нижчий показник, ніж хлопці ($\chi^2 = 14,17$, $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$). Так, було отримано 9% характеристик за цією шкалою у дівчат та 17,4% у хлопців. Звідси випливає, що для хлопців їх приналежність до певної групи відіграє більшу роль, і вони частіше це відзначають. Хлопці характеризують себе як представника певної політичної, релігійної чи ідеологічної групи. Ці дані узгоджуються з гендерними стереотипами, у відповідності з якими хлопці розглядаються як політично активні; сфера їх інтересів виходить за межі побудови взаємостосунків у малій соціальній групі, вони цікавляться соціально-політичним устроєм країни, розвитком економіки та виробничої сфери. Дівчата ж більше зацікавлені емоційними стосунками в сім'ї та міжособистісними стосунками з друзями.

За шкалою «Компетенція, самовизначення» (F) показники хлопців дещо вищі ($\chi^2 = 7,99$, $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$), що пов'язано з такими характеристиками маскулінності, як самореалізація в професійній сфері, ріст самооцінки за рахунок відчуття власної компетентності у важливих для особистості сферах.

За шкалою «Соціальні ролі» (В) у дівчат показники вищі ($\chi^2 = 19,24$, $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$). Це свідчить про те, що дівчата більшою мірою усвідомлюють свої соціальні ролі та частіше виділяють їх серед інших особистісних характеристик аніж хлопці. При здійсненні якісного аналізу рольових характеристик хлопців та дівчат помітно, що дівчата частіше виокремлюють такі ролі, як хазяйка, майбутня дружина та мати. Це пов'язано з дією гендерних стереотипів та статево-рольових очікувань, у відповідності з якими кожна дівчина повинна прагнути вийти заміж та мати дітей, а всі інші її інтереси є вторинними щодо цих сімейних ролей. Для виконання традиційної ролі домашньої хазяйки дівчина повинна володіти такими рисами, як чуйність, емпатійність та турботливість.

Хлопці виокремлюють такі ролі, як майбутній працівник, годувальник, голова родини. Тобто хлопці зорієнтовані на досягнення в професійному плані, які є особливо важливими для формування позитивного самоставлення. Це пов'язано з тим, що оточуючі оцінюють чоловіків перш за все відповідно до їх професійних успіхів, що пов'язано з впливом гендерних стереотипів, згідно з якими саме чоловік повинен фінансово забезпечувати родину.

За шкалами «Фізичне «Я»», «Оціночно-ідеологічні судження» (С), «Інтерперсональний стиль» (О) не було виявлено гендерних відмінностей.

При порівнянні самохарактеристик дівчат і хлопців помітно, що хлопцям притаманна більша самовпевненість та демонстративність, а також схильність переоцінювати свої переваги та позитивні риси. В цьому випадку можна констатувати відповідність поведінки особистості гендерним очікуванням, згідно з якими від хлопця-юнака вимагається прояв сили, рішучості та самостійності. Також були виявлені самозвіти, в яких переважали негативні характеристики. Ці юнаки описували себе як пасивних, чутливих, довірливих та м'яких, демонструючи наявність рис, які вважаються фемінінними та неприйнятними для хлопця-юнака. Тобто особа, якій притаманні риси, що не узгоджуються з гендерними очікуваннями, схильна сприймати себе негативно, недооцінюючи власні переваги та досягнення. Можна стверджувати, що надмірна емоційність самоописів хлопців, їх афективна забарвленість свідчить про наявність дезадаптивних проявів та емоційного дискомфорту.

Виразність самохарактеристик розглядається як прояв емоційної розкритості в спілкуванні, імпульсивності та відкритості, що очікується від жінок та дівчат згідно з уявленнями про їх гендерні ролі. Виразні самохарактеристики, насичені позитивними емоціями, свідчать про адаптованість, психічне благополуччя дівчини. Коли ж самоописи дівчини неемоційні, невиразні та стислі – це свідчить про недостатній ступінь її адаптованості, про негативне сприйняття певних сторін власної особистості та можливі труднощі в комунікативній сфері, у встановленні міжособистісних контактів.

Повнота самоопису, відкритість при демонстрації власного «Я» може свідчити як про достатній рівень розвитку самосвідомості, добре розвинену здатність до рефлексії, так і про характерологічні особливості особистості, зокрема: спроможність розкриватися перед іншими, демонструвати різні сторони свого «Я», які можуть бути як позитивними, так і негативними, здатність впустити іншу людину в свій внутрішній світ, подолати власні захисні бар'єри.

Отже, емоційність, як характеристика самоописів хлопців і дівчат, інтерпретується по-різному. Це залежить від їх ціннісно-мотиваційних особливостей, що проявляються, зокрема, в різному ставленні до соціальних норм. Оскільки, згідно з гендерними експектаціями, від хлопців не очікуються виразні прояви емоцій, крім гніву та агресії, надмірна емоційність не схвалюється та не підтримується оточуючими. Якщо ж ця риса притаманна хлопцю, негативна реакція референтної групи спонукає його до зміни сприйняття власної особистості, в бік знецінення цієї особистісної характеристики, що може вплинути на загальне почуття задоволеності собою. В цей час для дівчат емоційність є природною, бажаною рисою, прояв якої отримує пози-

тивне підкріплення оточуючих. Це, в свою чергу, зумовлює емоційну оцінку дівчиною себе у самозвітах та інтерпретується як показник психологічного благополуччя. Таким чином, хлопці позитивно оцінюють себе, якщо їм притаманні такі риси, як психічна врівноваженість, стриманість, неемоційність, рішучість та самостійність. Дівчата ж добре ставляться до себе, якщо в них проявляються такі риси, як відкритість, емоційність, комунікабельність тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В процесі емпіричного дослідження встановлено, що в структурі «Я-образу» дівчат домінують особистісні характеристики та соціальні ролі, які вони виконують в суспільстві. Натомість в «Я-образі» хлопців більшою мірою акцентовані характеристики, що вказують на їх компетенцію, самовизначення, приналежність до певної групи. Експериментально підтверджено, що дівчата значно частіше характеризують свою емоційну сферу, в той час як у відповідях юнаків частіше зустрічаються характеристики інтелектуальної та вольової сфери.

Список використаних джерел:

1. Басюк О. Б. Особливості Я-концепції осіб юнацького віку з високим рівнем невротичності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Б. Басюк. – Івано-Франківськ, 2011. – 20 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания / Р. Бернс; [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1996. – 421 с.
3. Нечитайло Т.А. Генезис образу фізичного Я у підлітковому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т.А. Нечитайло. – К., 2010. – 20 с.
4. Островська К.О. Взаємозв'язок образу «Я», самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К.О. Островська. – К., 2003. – 20 с.
5. Тодорова В.Г. Емоційно-вольовий образ «Я» студентів, що займаються різними видами фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.Г. Тодорова. – Одеса, 2005. – 20 с.
6. Трофименко Н.Є. Самоставлення як один з ефективних компонентів розвитку самосвідомості в сучасних умовах / Н.Є. Трофименко [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: http://www.rusnauka.com/DN2006/Psichologia/5_trofimenko.dok.htm
7. Чеснокова И.И. Проблема сознания в психологи / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1997. – 144 с.

Transliteration of References:

1. Basiuk O. B. Osoblyvosti Ya-kontseptsii osib yunatskoho viku z vysokym rivnem nevrotychnosti : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia» / O. B. Basiuk. – Ivano-Frankivsk, 2011. – 20 s.
2. Berns R. Razvytye Ya-kontseptsyy y vospytanya / R. Berns; [per. s anhl.]. – M.: Prohress, 1996. – 421 s.
3. Nechytailo T.A. Henezys obrazu fizychnoho Ya u pidlitkovomu vitsi : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia» / T.A. Nechytailo. – K., 2010. – 20 s.
4. Ostrovska K.O. Vzaiemozviazok obrazu «Ia», samoosynky i tsinnisnykh oriiantatsii molodshykh shkoliariv : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia» / K.O. Ostrovska. – K., 2003. – 20 s.
5. Todorova V.H. Emotsiino-volovy obraz «Ia» studentiv, shcho zaimaiutsia riznymy vydamy fizychnoi kultury : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia» / V.H. Todorova. – Odesa, 2005. – 20 s.
6. Trofymenko N.Ie. Samostavleniia yak ody z efektyvnykh komponentiv rozvytku samosvidomosti v suchasnykh umovakh / N.Ie. Trofymenko [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu do dzherela: http://www.rusnauka.com/DN2006/Psichologia/5_trofimenko.dok.htm
7. Chesnokova Y.Y. Problema soznanyia v psykholohy / Y.Y. Chesnokova. – M.: Nauka, 1997. – 144 s.



Gender differences of the self-image building in an early junior birth.

**KAMINSKA Olha, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of General Psychology and Psychodiagnostics, Rivne
State Humanitarian University,
Rivne, Ukraine
E-mail: kaminolga1@gmail.com**

KLOCHKOVA T.,

PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Department of Foreign Languages,
Sumy National Agrarian University,
Sumy, Ukraine

THE IMPROVEMENT IN THE METHODOLOGICAL SUPPORT FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN A MODERN UNIVERSITY

The article provides for the preconditions, which force the Ukrainian government and, in turn, universities to implement measures aimed at evolving new methods and techniques, embracing new technologies, adopting a new pedagogy for teaching English, and setting higher standards that properly equip English learners with the practical language skills at the present stage. The author identifies the specific organizational and methodological measures to optimize the process of teaching English in a modern university under the government policy. The key features as a framework for applying the competency-based approach to the process of teaching a foreign language have been characterized. A special focus is placed on the support materials such as the English learning and teaching support kits, classroom resources, self-access teacher development resources, knowledge-sharing tools tailored to meet individual students' needs and promote the English language in the university, including, but not limited to, digital English language learning products and tools. The advantages of using technologies in the foreign language teaching have been determined.

Key words: English language, teaching process, learning, methodological support, modern university.

У статті схарактеризовано передумови, що визначають необхідність з боку уряду і, в свою чергу, університетів України у розробці та реалізації заходів, спрямованих на розвиток інноваційних методів і методик, впровадження новітніх технологій у процесі викладання англійської мови, а також на встановлення більш високих стандартів, які б належним чином забезпечили студентів практичними мовними навичками та вмінням на сучасному етапі. Визначено особливості

організаційних і методичних заходів щодо оптимізації процесу навчання англійській мові у сучасному університеті у рамках державної політики. З'ясовано основу застосування компетентнісного підходу в процесі викладання іноземної мови. Визначено переваги використання технологій у процесі викладання іноземної мови.

Ключові слова: англійська мова, процес викладання, навчання, методична підтримка, сучасний університет.

В статье охарактеризованы предпосылки, определяющие необходимость со стороны правительства и, в свою очередь, университетов Украины в разработке и реализации мероприятий, направленных на развитие инновационных методов и методик, внедрение новейших технологий в процессе преподавания английского языка, а также на установление более высоких стандартов, которые бы должным образом обеспечили студентов практическими языковыми навыками и умением на современном этапе. Определены особенности организационных и методических мер по оптимизации процесса обучения английскому языку в современном университете в рамках государственной политики. Выявлена основа применения компетентностного подхода в процессе преподавания иностранного языка. Определены преимущества использования технологий в процессе преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: английский язык, процесс преподавания, обучение, методическая поддержка, современный университет.

Problem statement. The changes arising from globalisation, technological advances, and the rising needs for highly skilled manpower have made it necessary for modern universities to be innovative in their approach to preparing students for success in a fast-changing global economy. Such success can be achieved by acquiring sufficient proficiency in English as it is increasingly perceived all over the world as an essential basic skill. English is widely considered to be one of the most valuable components driving not only personal enhancement but also social mobility. The staggering development of English at the global level has had a direct impact on the language planning and policy of the Ukrainian government and, in turn, universities. The current government policy provides for the implementation of measures aimed at evolving new methods and techniques, embracing new technologies, adopting a new pedagogy for teaching English, and setting higher

standards that properly equip English learners with the practical language skills, which they can confidently apply when hewing out a career for themselves.

In the last few years, the domestic universities have been forced to re-examine the quality of their English language provision. It's all but impossible to do without ensuring the essential conditions and infrastructure for the effective English language teaching in place. In light of this, higher educational institutions have redesigned their curriculums and extended the scope of English provision to students.

The issue of providing students with a positive and successful language learning experience has always been, and remains a pressing challenge, and requires the utmost powers on the part of all actors in the educational process at the national and institutional level.

Analysis of recent research and publications. The issue of the application of different methods and techniques in the process of learning English has been highlighted by a great number of domestic and foreign authors. In particular, M. Liakhovyt'skyi describes the experience of the systematic and structural description of the methodology of teaching foreign languages. N. Halskova focuses mainly on the actual problems of modern theory and practice of teaching foreign languages, as well as the basic methodological categories in the context of new educational policy in this area. Such Ukrainian scientists as V. Bondarenko O. Vasylenko, R. Hryshkova and H. Zakharov study the peculiarities of the implementation of interactive methods in learning a foreign language. The works of Ye. Passov are devoted to the main problems of teaching foreign language communication in line with the communicative approach.

The foreign researchers such as B. Bjorkman, G. Hellekj r, J. Richards, E. Roulet, F. Sierra focus mainly on the development of foreign language teaching methods. In particular, while describing approaches and methods in language teaching, J. Richards and T. Rodgers place each method within its historical context and describe them according to approach or the underlying theories of language learning, design (learning objectives, the syllabus model used, roles of teachers, learners and materials). Focusing on the teaching and principles in language, D. Larsen-Freeman examines each method from the real activities and procedures practiced in classrooms, and revises the principles and techniques from these model classrooms.

Consequently, the issue of improving the application of the English teaching methods and techniques is understudied, and of a particular interest nowadays.

Goal of the article is to identify the specific measures for the improvement in the methodological support for English teaching in a modern university.

Presentation of the research basic material. Over the past few decades, the power of English language has been recognized at the national level in Ukraine, and

the government has called for greater focus to be placed on the improvement of the standards of teaching English, and its methodological support. The goal of the government project on the language promotion is “to facilitate English learning in order to improve an access of the citizens to the global economic, social, educational and cultural opportunities, to ensure the integration of Ukraine into the European political, economic and scientific-education space” [5]. In order to achieve this top-priority goal, the Ukrainian higher educational institutions have developed and implemented the programs aimed not only at equipping students with the professional knowledge and skills required for their future profession, but also at students’ acquiring foreign language skills, which are considered to be critical to career prospects.

In the era of the global information society, the Ukrainian higher educational institutions maintain a high profile “on language as a tool for communication rather than on language knowledge as an end in itself” [4, p. 425]. The main organizational and methodological measures to optimize the process of teaching English under the government policy include:

- a focus of the educational process on the formation and development of the main skills and abilities in social and professional communication, the development of pragmatic competence, the improvement in the organization of self-study in a foreign language using the learning and teaching support kits, teaching materials placed in the virtual learning environment Moodle, other information obtained via the Internet, preference to the communicative method of teaching language, the development of listening comprehension, speaking and integrated skills;
- the application of active and interactive methods and forms of teaching with the purpose of the formation of communicative competence, namely: the formation of student’s motivation to learn a foreign language; the development of all kinds of language activities (listening, speaking, reading and writing); the improvement in communicative skills; mastering of the most important functional components of the language system; ensuring the students’ incentive to learn; students’ getting acquainted with the culture, geography, history of the country, the language of which they learn;
- the determination of the objectives, content and methods of teaching, and the development of training programs by accommodating wishes of students, in particular those who have undertaken the internship abroad, regarding their participation in language immersion, future prospects that will meet the requirements of the European recommendations of foreign language education;
- the implementation of such principles of teaching students and trainees as

the consideration of individual experience, the level-qualification differentiation, the age-related approach, freedom of choice, problem-situational organization, the stimulation of self-study and independence of thoughts, teamwork, and the development of creative potential, career and life management, the actualization of learning outcomes, etc.;

- the creation of psycho-pedagogical conditions that would contribute to the implementation of cognitive and creative potential of students, promote the expression of student's own thoughts etc.

Following the government policy, and being the agents of change in the system of higher education, the domestic universities implement a plenty of other measures to improve the quality of teaching English, which include the introduction of new educational technologies in compliance with the main requirements for conducting modern classes that would ensure the positive motivation of students to acquire knowledge, form a strong interest in them, ensure a sense of the need for self-study, as well as the conduct of seminars, the subject of which should be specific problems in teaching a foreign language, their solutions, usage of the language being learnt to solve problems, etc.

Nowadays, the low student recruitment and inadequate funding from the government force universities to attract the international student population. In this regard, lots of higher educational institutions implement the academic curriculum providing for cross-cutting English language training that, in turn, results in some representatives of academic staff being under the necessity of teaching their subjects in a foreign language. The universities develop and introduce the foreign language courses for academic staff, after which the level of English proficiency is assessed. A positive trend is observed in an increase of the percentage of faculty members who deliver lectures and conduct practical classes and seminars in English after their successful completion of the foreign language courses.

It should be emphasized that the competency-based approach programs have been recently implemented in a foreign language teaching. A lot of methodists consider it expedient to substitute the system of the formation of knowledge, abilities and skills with a set of competencies that should become a means of the development of intellectual abilities of students. Thus, competence is a set of knowledge, skills, abilities formed in the process of learning a foreign language, as well as the ability to use language as a means of communication. The word "competence" originates from the Latin word "competentio", deriving from the word "compe" which means "to achieve, to fit".

E. Aurebach has identified the key features as a framework for applying the competency-based approach to the process of teaching a foreign language:

1. An emphasis placed on the successful functioning in a society: The objective is to make it possible for students to become autonomous individuals being

able to cope with the global demands.

2. An emphasis placed on life skills: A foreign language should be taught as a function of communication regarding certain tasks rather than in isolation. Students are taught the language skills required under the situations in which they function.

3. Task- or performance-centered orientation: A focus is put on overt behavior or grandstanding rather than on knowledge or the ability to talk about language and skills.

4. Modularized instruction: Language learning is broken down into manageable and immediately meaningful components. Objectives are divided into narrowly focused sub-objectives so that faculty members and students could get a clear insight into progress and performance.

5. Outcomes which are made explicit a priori: Outcomes are public knowledge, known and agreed upon by both learner and faculty members. They are specified in terms of behavioral objectives so that students know exactly what behavior modes are expected of them.

6. Continuous and ongoing assessment: Students are pretested to determine what skills they lack and posttested after training in those skills. If they fail to reach the required level of mastery, they keep on accomplishing the objectives, and will be retested. Program evaluation is based on test results, and considered to be objectively quantifiable.

7. Demonstrated mastery of performance objectives: Assessment is based on the ability to demonstrate predetermined mode of behavior rather than the traditional paper-and-pencil tests.

8. Individualized, student-centered training: In their content, level, and scope, objectives should be determined with the consideration of individual needs; prior learning and achievement are taken into account in developing curricula. Teaching a foreign language is not time-based; students progress at their own rates and concentrate on just those areas in which they lack competence. (1, p. 414-415)

When executing a large-scale work on applying the innovative approaches to the organization of educational process, the administration of the Ukrainian universities seek to create and sustain the immersive language learning environment. For this purpose, they attract the academic teaching staff from the target language country.

Another innovative approach is the teacher-led design-based research, a teacher-centred option of the design-based research methodology, proposed by Bannan-Ritland as a form of teachers' professional development. This approach is based on the development of the adaptive expertise of academic teaching staff: the ability to develop and innovate professional skills, knowledge, and expertise. Under the above approach, academic teaching staff undertakes research activities

in the classrooms by designing and testing instructional material prototypes (including software) and participating in the innovative teaching practices along with other faculty members (working in teams with a research team) engaged in multiple cycles of data collection about the students' learning outcomes [2, p 246].

Special mention should be made of the support materials which include the English learning and teaching support kits, classroom resources, self-access teacher development resources, knowledge-sharing tools tailored to meet individual students' needs and promote the English language in the university. The digital English language learning products and tools are designed to stimulate students' interest and, therefore, there is an increasing demand for them at the global level. Nowadays, the large-scale digitization of educational content is getting underway across the globe. Ukraine, the government and universities of which take measures to promote and implement digital content, live online tutoring, and custom content services, is not an exception in this regard.

The virtual learning environment Moodle is part of this digitization wave. In recent times, Moodle has been coming into ascendance in the sphere of higher education, in particular in the English language teaching process, e.g. when holding the course "English for Professional Purposes". Moodle is the Learning Management System (LMS), that is a free open-source software package designed to help educators create an effective e-learning system in the higher education environment based on sound pedagogical principles. In this online environment students and teaching staff have the opportunity to interact, access course materials, and submit or deliver assignments. Moodle enables the student population to significantly extend their English language communication outside the restricted number of class hours, and offers plenty of options stimulating creativity and content creation, as well as speaking, writing and listening assignments. The virtual learning environment Moodle offers a wide range of activities that can be used to improve the foreign language learning process. It is worth mentioning the following options: the Database module, Lecture/Seminar module, Assignment, Chart, Forum, Questionnaire, Test, etc. In other words, in the Moodle environment students may be provided not only with the lecture content, grammar and lexical materials, and assignments to be done and submitted, but also with the opportunities to chat with the Moodle users and discuss various challenging issues while practising language, to ask and answer questions while being the participant of e-forum, etc.

The work of Butler-Pascoe provides for the following advantages of using technologies in the foreign language learning: ensuring the interaction and communicative activities in specific professional or academic environments; understanding of the socio-cultural aspects of the language as practised in various fields and professions; providing comprehensible field-specific input and facilitating

student performance; sheltering strategies for language development and content-specific understanding (modelling, bridging to students' background experiences, contextualising, metacognitive activities, etc.); using authentic materials from specific disciplines and occupations; supporting cognitive abilities and critical thinking skills required in the disciplines; ensuring collaborative learning; facilitating focused practice for the development of reading, writing, listening, and speaking skills across the curriculum and disciplines; meeting specific needs of students; meeting affective needs of students: motivation, self-esteem, and autonomy; using multiple modalities to support different learning styles; providing appropriate feedback and assessment of content knowledge and English skills [3, p. 2-3].

Thus, the implementation of the proposed measures to optimize teaching English is not only to increase the interest of students in learning the English language, but also to motivate them for success in their future professional activities.

Conclusions. Nowadays, English is not an academic course as it used to be some years ago where students would mainly focus on reading, writing, doing grammar and lexical drills. English is becoming a life skill for people all over the world, who use it as a lingua franca in such spheres as business, education, politics, etc. The fast-changing global economy requires the preparation of specialists who are sufficiently proficient in English. In this regard, a modern university is forced to implement the policies aimed at applying new tools, methodologies, approaches and frameworks to promote active foreign language teaching and learning, ensuring an individualized feedback to students, helping them learn the communication skills and build the confidence essential to job and workplace success.

The above findings could direct further research that seems essential for better understanding of the methodologies and tools for teaching English for Specific Purposes (ESP), including Business English (BE), in the Ukrainian higher school.

Список використаних джерел:

1. Aurebach, E. R. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back. *TESOL Quarterly*, 20 (3). 411-430.
2. Bannan-Ritland, B., Baek, J. (2008). Teacher design research: An emerging paradigm for teachers' professional development. In A. Kelly, R. Lesh & J. Baek (Eds.), *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*. London: Routledge.
3. Butler-Pascoe, ME (2009). English for Specific Purposes (ESP), Innovation, and Technology. *English Education and ESP*. 1–15.

4. Nunan, D. (2007). Standard-based approaches to the evaluation of ESL instruction. In: J. Cummins & C. Davison. (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 421-438). New York: Springer.
5. The Decree of the President of Ukraine No. 641/2015 dated November 16, 2015 "On Declaring 2016 the Year of English Language in Ukraine" [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>

Transliteration of References:

1. Aurebach, E. R. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back. *TESOL Quarterly*, 20 (3). 411-430.
2. Bannan-Ritland, B., Baek, J. (2008). Teacher design research: An emerging paradigm for teachers' professional development. In A. Kelly, R. Lesh & J. Baek (Eds.), *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*. London: Routledge.
3. Butler-Pascoe, ME (2009). English for Specific Purposes (ESP), Innovation, and Technology. *English Education and ESP*. 1–15.
4. Nunan, D. (2007). Standard-based approaches to the evaluation of ESL instruction. In: J. Cummins & C. Davison. (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 421-438). New York: Springer.
5. Указ Президента України від 16 листопада 2015 року № 641/2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>



The improvement in the methodological support for English language teaching in a modern university.

KLOCHKOVA Tetiana, PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Sumy National Agrarian University, Sumy, Ukraine
E-mail: taniaklochkova@ukr.net

КОСТИКОВА І.І.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри теорії і практики
англійської мови, Харківський
національний педагогічний
університет
імені Г. С. Сковороди

ФОМЕНКО К.І.,

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант, кафедра практичної
психології,
Харківський національний
педагогічний
університет імені Г.С.Сковороди

КУЗНЕЦОВ О.І.,

кандидат психологічних наук,
докторант,
кафедра практичної психології,
Харківський національний
педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна

НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ АНГЛОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті визначено засади навчання професійно орієнтованого читання англomовних текстів студентів психологічного спрямування. У роботі використовувався комплекс методів теоретичного дослідження: порівняльний аналіз методичних джерел з метою визначення стану розробленості проблеми дослідження; аналіз навчально-методичної літератури щодо ефективності навчання читанню; систематизація поглядів різних учених на проблему компонентного складу, етапів, умов, принципів навчання професійному іншомовному читанню майбутніх психологів. Основні результати роботи полягають у визначенні властивостей навчання читанню як виду мовленнєвої діяльності, систематизації психологічних, лінгвістичних, методичних підвалин навчання читанню іншомовного тексту та його розуміння, характеристики

компонентного складу, моделей, етапів, умов навчання професійному іншомовному читанню майбутніх психологів, визначенні принципів навчання читанню англійською мовою для професійної діяльності майбутніх психологів. Результатом проведеного дослідження є висновок про те, що навчання читанню має спиратися на методичні засади (компонентний склад, умови, принципи) навчання професійному іншомовному читанню, а досягнення адекватного розуміння прочитаного тексту відбувається при врахуванні професійної автентичності використаних навчальних матеріалів під час переходу від одного виду мовленнєвої діяльності до іншого.

Ключові слова: навчання, читання, англomовна література, використання, майбутній психолог, викладач, студент.

В статье определены основы обучения профессионально ориентированному чтению англоязычных текстов студентов психологического направления. В работе использовался комплекс методов теоретического исследования: сравнительный анализ методических источников с целью определения состояния разработанности проблемы исследования; анализ учебно-методической литературы по эффективности обучения чтению; систематизация взглядов разных ученых на проблему компонентного состава, этапов, условий, принципов обучения профессиональному иноязычному чтению будущих психологов. Основные результаты работы заключаются в определении признаков обучения чтению как вида речевой деятельности, систематизации психологических, лингвистических, методических основ обучения чтению иноязычного текста и его понимания, характеристике компонентного состава, моделей, этапов, условий обучения профессиональному иноязычному чтению будущих психологов, определении принципов обучения чтению на английском языке для профессиональной деятельности будущих психологов. Результатом проведенного исследования является вывод о том, что обучение чтению должно опираться на методические основы (компонентный состав, условия, принципы) обучения профессиональному иноязычному чтению, а достижение адекватного понимания прочитанного текста зависит от профессиональной аутентичности использованных учебных материалов и происходит при переходе от одного вида речевой деятельности к другому.

Ключевые слова: обучение, чтение, англоязычная литература, использование, будущий психолог, преподаватель, студент.

The features of teaching reading professionally oriented English-language texts of psychological direction students are shown in the article. The complex of methods of theoretical research was drawn in the work: comparative analysis of methodical sources with the purpose of determination the state of developed research problem; the analysis of methodical sources about the efficiency of teaching reading; systematization of different scientists' views of the problem of components, stages, conditions, principles of teaching future psychologists professional reading. For many years, teaching reading comprehension was based on a concept of reading as the application of a set of skills such as identifying words, finding main ideas, identifying cause and effect relationships, comparing and contrasting, and sequencing. Teaching reading comprehension was viewed as a mastery of these skills. Comprehension instruction followed what the study called mentioning, practicing, and assessing procedure where teachers mentioned a specific skill that students were to apply, had students practice the skill by completing workbook pages, then assessed them to find out if they could use the skill correctly. Teaching students to become effective readers is an important goal of the years of learning. It involves extending student's vocabularies and knowledge of the world, developing their knowledge of English grammar and their decoding skills, developing their reading fluency and extending their ability to comprehend what they read and view from the literal level to the inferential and critical levels. When good students approach a text, they use a number of ways of thinking about text in order to understand what they are reading. Our basic results consist of determination of teaching reading as a type of speech activity, systematizations of psychological, linguistic, methodical bases of teaching reading and reading comprehension, as well as the description of components, models, stages, conditions, of teaching future psychologists professional reading, determination of principles of teaching reading English-language texts for future psychologists' professional activity. The conclusion is teaching reading must include the methodical bases (components, conditions, principles) of teaching professional reading; reading comprehension depends on used professional authentic materials and it happens while changing different kinds of speech activity.

Key words: teaching, reading, English-language literature, use, future psychologist, teacher, student.

Постановка проблеми. В сучасних умовах вища освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку держави і характеризується суттєвими змінами, появою нових вимог до особистості

студента, до його професійно важливих якостей та результатів діяльності [3]. Реформа освіти в Україні, яка спирається на положення Болонської конвенції, включає як один з провідних компонентів реформу мовної освіти, навчання іноземних мов відповідно вимогам Загальноєвропейських Рекомендацій.

Викладання англійської мови майбутнім психологам – студентам психологічних спеціальностей – з урахуванням їх професійної специфіки, а особливо навчання читанню англійської літератури, є об'єктивною вимогою сучасної методики навчання іноземних мов.

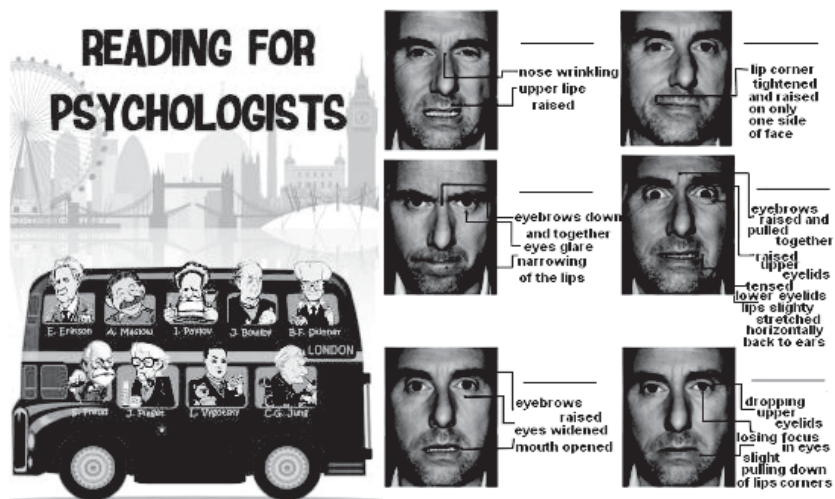
Мірою наукової розробки проблеми виступили концептуальні положення когнітивного та метакогнітивного підходу до навчання читанню та розуміння тексту (С.А. Васильєв, Т.І. Доцевич, Т. Двідзе, Т.Б. Хомуленко, Н.В. Чепелева), діяльнісного підходу до суб'єкта навчання (О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн), компетентнісного підходу до професійної підготовки й розвитку особистості (Дж. Равен, Р. Уайт, Б. Оскарсон, Н. Хомський, Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, Л. А. Петровська, І. О. Зимня, А. О. Деркач та ін.). Ученими Н.І. Гез, Б.А. Лапідусом, М.В. Ляховицьким, С.Ф. Шатиловим були досліджені окремі питання теорії та методики викладання іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідниками Ю.В. Дегтярьовою [1], Р.Ю. Мартиновою [2], І.В. Султановою [4], О.Б. Тарнопольським [5; 6], Т.А. Третьяковою [7], С.І. Шевченко [10] визначено методологічні засади навчання англійської мови майбутніх психологів. Однак *невирішеною* залишається проблема розкриття особливостей навчання читанню англійських професійно орієнтованих текстів майбутніх психологів.

Формулювання мети статті та завдань. Мета – визначити особливості методики навчання професійно орієнтованому читанню англійських текстів студентів психологічного спрямування. Завдання дослідження: 1) З'ясувати специфіку навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. 2) Узагальнити та систематизувати психологічні, лінгвістичні, методичні засади навчання читанню іншомовного тексту та його розуміння. 3) Охарактеризувати методичні засади (компоненти, моделі, етапи, умови) навчання професійному іншомовному читанню майбутніх психологів. 4) Визначити принципи навчання читанню англійською мовою для професійної діяльності майбутніх психологів, навести приклади вправ для навчання читанню.

Виклад основного матеріалу статті. Відповідно компетентнісного підходу визначимо комунікативну компетентність іншомовного читання під час навчальної діяльності у вишій як вмотивовану здатність до читання професійно спрямованих іншомовних текстів, яка втілена у читацькому досвіді. Комунікативна компетентність іншомовного читання у загальному вигляді відноситься до одного з чотирьох видів мовленнєвої діяльності, що представлена лінгвістичним, соціокультурним, когнітивним, предметним та паралінгві-

стичним компонентами, кожний з яких передбачає оволодіння певними знаннями, вміннями, навичками [8].



При оволодінні іноземною мовою усвідомлене читання характеризується: гнучкістю, варіюванням швидкості читання в залежності від змісту того, що читається, інтерактивним сприйняттям тексту, що читається, використанням фонових знань, “підказок” семантичної, синтаксичної, та графічної систем тексту для прогнозування і здогадки, ефективною читацькою стратегією в залежності від мети й умов читання, умінням читати незнайомі автентичні тексти мовчки і з адекватним розумінням прочитаного. При цьому вирішальними факторами під час формування вмінь і навичок читання на «зрілому» / досвідченому рівні є: 1) мета читання, 2) фонові знання читача, 3) мовні труднощі тексту, 4) прогнозування, 5) розширення контексту, 6) спільне з автором знання світу, культури і предмета змісту.

При читанні тексту важливу роль відіграють категорія мови та категорія мислення, де перша пов’язана із закономірностями та властивостями мови та, у свою чергу, відповідає за лінгвістичну інформацію, а друга – з індивідуальними знаннями про світ і відповідає за семантичну інформацію. Відповідно до цих категорій дослідники розрізняють уміння та здатності, пов’язані з розумінням мовного матеріалу (вміння, пов’язані зі сприйняттям матеріалу, відомого студенту і невідомого до моменту читання та змісту тексту) та уміння та здатності, пов’язані з розумінням змісту тексту (уміння виділяти в реченні

головне й другорядне, виділяти ключові слова, здатності до рематизації повідомлення, побудови тезаурусу тексту, вміння узагальнювати, синтезувати одержані факти за формальними (мовними) ознаками та на основі логіки викладу, здатності до антиципації та рецитації прочитаного) [10].

Читання виступає активною розумовою діяльністю, продуктом якої є відтворення, реконструкція авторського тексту. Головною дидактичною метою у навчанні читання іноземною мовою є досягнення адекватного розуміння прочитаного. Методичними засадами навчання майбутніх психологів читанню іншомовних професійно орієнтованих текстів виступають: враховування професійної автентичності використовуваних навчальних матеріалів, а також автентичності професійно орієнтованої навчальної діяльності, реалізація системного викладу професійної інформації в підручнику (навчальному посібнику) і курсі англійської мови, побудованому на його основі, перехід від одного виду мовленнєвої діяльності до іншого у професійній комунікації.

Нами було досліджено погляд О. Б. Тарнопольського на навчання майбутніх психологів у контексті змісту визначеної спеціальності [6]. Він вважає, що іншомовно-мовленнєва діяльність відразу використовується з її природною метою, а професійна діяльність, будучи домінуючою, стає джерелом мовного та мовленнєвого матеріалу для навчання іноземної мови.

Так, навчання читанню здійснюється за чотирма основними напрямками, вважає вчений [5]: професійна автентичність навчальних матеріалів; автентичність професійно орієнтованої навчальної діяльності; системність викладу професійної інформації в підручнику; перехід від одного виду мовленнєвої діяльності до іншого у професійній комунікації.

Дослідниця Р. Ю. Мартинова вважає, що навчання читанню є успішним при вивченні фахових дисциплін іноземною мовою, але обґрунтовує необхідність паралельного початкового вивчення того ж навчального матеріалу рідною мовою, оскільки: 1) не бачить реальних перспектив у підготовці профільних фахівців з високим рівнем лінгвістичної освіти; 2) не вірить у реальну можливість студентів немовних спеціальностей отримати складні професійні знання засобами іноземної мови без етапу попередньої лінгвістичної підготовки; 3) не вважає можливим навчання складної професійної інформації (у нашому контексті, з практичної психології) відразу за автентичними текстами англomовних психологів без їх первинної адаптації до реальних лінгвістичних можливостей студентів [2, с. 80–88].

У дослідженні І.В. Султанової для студентів – майбутніх психологів – введено принцип взаємозв'язку навчання іноземної мови зі змістом професійної підготовки [4]. У цій роботі зазначено, що процес навчання відбувається на автентичному матеріалі, який враховує культуру і менталітет носіїв мови, яку навчають. Саме це положення забезпечує майбутнього психолога можливіс-

то надати дієву психологічну допомогу його клієнтам як у вирішенні конфліктної ситуації, так і в захисті їх інтересів.

Авторка пропонує враховувати такі особливості навчання читанню: 1) знання про відносини еквівалентності і безеквівалентності лексичних одиниць професійної сфери, типи професійних лакун, краєзнавчу і соціолінгвістичну наповнюваність лексики, лексико-граматичні структури, сумісність або несумісність стереотипів мовленнєвої і немовленнєвої поведінки рідною та іноземною мовами, соціокультурні аспекти мовленнєвої поведінки іноземною мовою в умовах монокультурного та міжкультурного спілкування; 2) уявлення про культурно-історичні цінності, традиції і норми взаємодій представників різних соціальних груп у досліджуваному суспільстві; 3) навички впізнавання професійно маркованих мовленнєвих одиниць і понять, розпредметнення соціокультурного змісту досліджуваних текстів, коректного вживання соціокультурно маркованих одиниць у мові, перекладу краєзнавчих і професійно маркованих мовних одиниць; 4) вміння здійснювати соціокультурний аналіз професійно значущих текстів, вибирати прийнятний в соціокультурному плані стиль мовленнєвої поведінки; 5) вміння реагувати на дискурсивні маркери, відхилення від очікуваних інокультурних фреймів відповідною модифікацією власної комунікативної поведінки [4, с. 14–15].

Безумовно, цими компонентами змісту навчання професійно орієнтованого мовлення майбутніх психологів не вичерпується весь обсяг необхідних їм знань і умінь, але вони, на нашу думку, можуть стати прийнятною основою для розробки передбачуваного змісту навчання.

Дослідниками також вивчено переваги методичної моделі навчання професійно орієнтованому читанню оригінальних англійських текстів психолого-педагогічного спрямування на основі функціонального підходу. Таке навчання включає три етапи освітнього процесу (попередній, перший і другий етапи з виконанням предтекстових, текстових і післятекстових вправ), стратегії (суто когнітивні при пошуковому, переглядовому, ознайомчому читанні і когнітивні аналітико-синтетичні при пильному читанні), контроль і самоконтроль рівня сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь використовувати функціональні орієнтування на тлі їх зв'язків із загальним контекстом (проміжний, підсумковий), результат (сформованість інформаційної компетенції і функціональної грамотності).

Також визначено організаційно-методичні умови навчання студентів професійно орієнтованому іншомовному читанню, які полягають в розробці змісту та структури програмно-методичного забезпечення через:

- оцінку відібраного текстового матеріалу щодо його доступності в процесі читання науково-популярних і науково-навчальних текстів психолого-педагогічної спрямованості англійською мовою і визначен-

- ня критеріїв відбору рецептивного текстового матеріалу;
- виявлення лексичних, граматичних, стилістичних характеристик оригінальної англійської психолого-педагогічної літератури, їх функціонування в мовній діяльності, читанні, що служать змістовною основою методики навчання студентів професійно орієнтованого читання, використовуються в якості функціональних орієнтувань і включаються в комплекс вправ;
- розробку етапів освітнього процесу (попереднього етапу, що представляє комплекс вправ для формування умінь використання функціональних орієнтувань; першого етапу, роботи з текстами малого обсягу, другого етапу, роботи з текстами більшого обсягу, проведення контролю і самоконтролю на етапах навчання);
- розробку навчально-методичного посібника для читання науково-популярних і науково-навчальних текстів психолого-педагогічної спрямованості з комплексом вправ для аудиторних і позааудиторних занять, методичні поради щодо організації навчання професійно орієнтованого читання на основі функціонального підходу, в результаті якого студенти зможуть застосовувати отримані вміння та навички при читанні власне наукової іншомовної літератури за фахом в процесі професійного становлення конкурентоспроможного фахівця.

Безперечно, урахування основних принципів навчання читанню англійської мови є нагальною проблемою в опануванні професійним спілкуванням майбутніх психологів. У дослідженні Ю.В. Дегтярьової зазначено, що, починаючи вивчати англійську мову, студенти мають украй нечіткі уявлення про свою майбутню професію, тому вивчення англійської мови фахового спрямування та її використання для комунікації досить низько мотивовано, й навіть найкращі автентичні навчальні матеріали створюють в учнів психологічне враження практично мало реальних і мало ефективних та часто не викликають ніяких емоцій, крім нудьги. Як наслідок, низька навчальна й комунікативна мотивація вкрай негативно впливають на результати навчання. У зв'язку з цим для створення ефективної методики викладання англійської мови фахового спрямування важливо забезпечити високу мотивацію студентів, яка могла б стимулювати як оволодіння цією мовою, так і його практичне застосування у спілкуванні [1].

О.Б. Тарнопольський пропонує три основних принципи навчання англійської мови за фахом [5, с. 173-179], а саме: принцип забезпечення комунікативної достатності: методика навчання повинна забезпечувати високу навчальну й комунікативну мотивацію студентів у процесі оволодіння іноземною мовою за допомогою створення таких умов, при яких ведення фаху англійською мовою стане для студентів абсолютно реальним та увійде в їх

повсякденне життя; принцип практичної реалізації англomовної комунікативної компетенції: неможливо досягти сприйняття студентами англomовної комунікації як чогось психологічно реального й абсолютно для них необхідного, якщо вони не будуть поставлені в умови, коли на практиці почнуть самі брати участь у такій комунікації для вирішення практичних завдань; принцип навчальної автономії, який вимагає від студентів уміння приймати автономні незалежні рішення.

Усі ці принципи вірні й стосовно навчання читання для професійного спілкування, але для їхньої практичної реалізації необхідно спиратися на набір додаткових (підпорядкованих) принципів, безпосередньо орієнтованих на читання.

До вищезгаданих Ю.В. Дегтярьовою [1] були висунуті наступні принципи навчання читанню англomовних професійно спрямованих текстів, до яких віднесено принцип автентичності, принцип контекстуальної обумовленості, принцип інтенсивного використання фонових знань студентів, принцип подолання когнітивного розриву, принцип інтерактивності, принцип автономії навчальної діяльності в читанні, принцип інтегрованості.

Сукупність методів та вправ, які представлені у методиці навчання читання іншомовної літератури, умовно можна поділити на чотири групи: 1) вправи, які передують роботі над текстом (дотекстові вправи); 2) вправи, під час яких здійснюється читання (текстові вправи); 3) вправи, які виконуються після читання тексту (післятекстові вправи); 4) мовлення вправи з підготовки до безперекладного розуміння прочитаного тексту.

Висновки. При навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням у немовних вишах є доцільним використання такої методики навчання, за якою всі види мовленнєвої діяльності розвиваються інтегровано, проте при роботі з автентичними та адаптованими текстами основна увага приділяється навчанню читання. Читання виступає активною розумовою діяльністю, продуктом якої є відтворення, реконструкція авторського тексту.

Головною дидактичною метою у навчанні читання є досягнення адекватного розуміння прочитаного тексту. Методичними засадами навчання майбутніх психологів читання іншомовних професійно орієнтованих текстів виступають: врахування професійної автентичності використаних навчальних матеріалів, автентичності професійно орієнтованої навчальної діяльності, реалізація систематичного викладу професійної інформації в підручнику і курсі англійської мови, побудованому на його основі, перехід від одного виду мовленнєвої діяльності до іншого у професійній комунікації.

Оволодіння майбутніми психологами компетенцією з читання англomовних текстів психолого-педагогічного спрямування є нагальним питанням методики викладання, вирішення якого стає можливим при урахуванні осо-

бливості навчання читання як виду мовленнєвої діяльності, систематизації психологічних, лінгвістичних, методичних засад навчання читання, аналізі компонентів, моделей, етапів, умов, принципів навчання професійному іншомовному читанню.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні питань особливості розробки навчального курсу та навчально-методичного посібника з читання англомовних текстів психологічного спрямування для майбутніх психологів, які охопили б основні розділи психології, включали б оригінальні, адаптовані та перекладені з української мови тексти та вправи до них.

Список використаних джерел:

1. Дегтярьова Ю.В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 325 с.
2. Мартинова Р.Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія. Київ, 2004. 454 с.
3. Костікова І. І. Моніторинг якості професійної підготовки студентів різними методами педагогічного дослідження. Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 4, Т. II (20). Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність. Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи. Київ, 2010. С. 148–153.
4. Султанова И.В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов: на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Волгоград, 2007. 238 с.
5. Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Одесса, 1991. 524 с.
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови студентів-психологів : монографія. Дніпропетровськ, 2011. 264 с.
7. Третьякова Т.А. Методика формирования коммуникативной компетенции в чтении литературы по специальности в интенсивном курсе обучения английскому языку (неязыковой вуз, начальный этап) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Киев, 1992. 142 с.
8. Фоменко К.І. Методичні засади навчання читання англомовної літератури студентів психологічних спеціальностей. Филологический сборник: сборник статей. Харьков, 2016. Вып. 21. С. 162–171.
9. Черноватий Л.М., Карабан В.І., Хомуленко Т.Б. Переклад англомовної психологічної літератури: навч. посіб. для студ. вищих заклад. освіти. Вінниця, 2012. 512 с.
10. Шевченко С.І. Формування комунікативної компетенції в читанні англій-

ською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 22 с.

Transliteration of References:

1. Dehtyar'ova Yu.V. Metodyka navchannya studentiv vyshchych nemovnykh navchal'nykh zakladiv chytannya anhliys'koyu movoyu dlya dilovoho spilkuvannya : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2006. 325 s.
2. Martynova R.Yu. Tsilnisna zahal'no dydaktychna model' zmistu navchannya inozemnykh mov : monohrafiya. Kyiv, 2004. 454 s.
3. Kostikova I. I. Monitorynh yakosti profesiynoyi pidhotovky studentiv riznymi metodamy pedahohichnoho doslidzhennya. Vyshcha osvita Ukrayiny. Teoretychnyy ta naukovy-metodychnyy chasopys. Dodatok 4, T. II (20). Tematychnyy vypusk: Vyshcha osvita Ukrayiny u konteksti intehtratsiyi do yevropeys'koho osvith'oho prostoru: Upravlinnya yakistyu osvity: standartyzatsiya ta innovatsiynist'. Monitorynh yakosti osvity: zasoby, tekhnolohiyi ta perspektyvy. Kyiv, 2010. S. 148–153.
4. Sultanova Y.V. Formyrovanye ynoyazychnoy sotsyokul'turnoy kompetentsyy u studentov-psykholohov: na materyale anhlyyskoho yazyka : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Volhohrad, 2007. 238 s.
5. Tarnopol'skyy O.B. Osnovy opytmyzatsyy obuchenyya ynostrannym yazykam v neyazykovom vuze : dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02. Odessa, 1991. 524 s.
6. Tarnopol's'kyy O. B. Metodyka navchannya anhliys'koyi movy studentiv-psykholohiv : monohrafiya. Dnipropetrovs'k, 2011. 264 s.
7. Tret'yakova T.A. Metodyka formyrovannya kommunykativnoy kompetentsyy v chtenyy lyteratury po spetsyal'nosty v yntensyvnom kurse obuchenyya anhlyyskomu yazyku (neyazykovoy vuz, nachal'nyy etap) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyev, 1992. 142 s.
8. Fomenko K.I. Metodychni zasady navchannya chytannu anhlo-movnoy literatury studentiv psykholohichnykh spetsial'nostey. Fylolohychesky sbornyk: sbornyk statey. Khar'kov, 2016. Выр. 21. S. 162–171.
9. Chernovatyy L.M., Karaban V.I., Khomulenko T.B. Pereklad anhlo-movnoy psykholohichnoy literatury: navch. posib. dlya stud. vyshchych zaklad. osvity. Vinnytsya, 2012. 512 s.
10. Shevchenko S.I. Formuvannya komunikativnoy kompetentsiyi v chytanni anhliys'koyu movoyu iz zastosuvannyam komp'yuternykh tekhnolohiy u vyshchych navchal'nykh zakladakh : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2004. 22 с.



Teaching reading future psychologists English-language literature.

KOSTIKOVA Ilona, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Theory and Practice of the English Language of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University; Kharkiv, Ukraine
E-mail: ilonakostikova@rambler.ru

FOMENKO Karyna, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Theory and Practice of the English Language of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University; Kharkiv, Ukraine
E-mail: ilonakostikova@rambler.ru

KUZNETSOV Oleksiy, PhD in Psychology, postdoctor student of the Department of Practical Psychology of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine
E-mail: ilonakostikova@rambler.ru

КОЧЕРГА О.,

кандидат психологічних наук,
доцент, заступник директора
Інституту післядипломної педагогічної
освіти Київського університету
імені Бориса Грінченка

ХМЕЛЬКО В.,

практичний психолог,
м. Київ, Україна

ЧУТЛИВІСТЬ СЕНСОРНИХ СИСТЕМ У ДІЯХ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

У статті розглянуто важливі питання психофізіології чутливості людини. Досліджено поняття чутливості та його значення в розвитку психічної та соматичної сфери людини. Представлено попередні результати досліджень чутливості психічної та соматичної сфери в учнів початкових класів. Системно проаналізовано основні попередні результати експериментального дослідження. Пропонується інструментарій для дослідження змін чутливості в психофізіологічній сфері учнів через вплив на її вестибулярний апарат. Показує результати практичної апробації означеного інструментарію дослідження загальної чутливості психічної та соматичної сфери учнів початкової школи. Характеризує роботу вестибулярного апарату в учнів початкової школи та його значення для їх навчальних успіхів. Досліджується методика впливу на вестибулярний апарат учнів за допомогою вправ на баламетричній дошці. Розроблено систему впливів з метою підвищення загальної чутливості в психічній та соматичній сфері учнів. Зроблено перші узагальнюючі висновки про впливи вправ на баламетричній дошці, на загальний стан психофізіологічних систем учнів початкової школи.

Ключові слова: чутливість, вестибулярний апарат, психічна та соматична сфери, психофізіологічні механізми, баламетрична дошка.

В работе рассмотрены важные вопросы психофизиологии чувствительности человека. Исследовано понятие чувствительности и его значение в развитии психической и

соматической сферы человека. Представлены предварительные результаты исследований чувствительности психической и соматической сферы у учащихся начальных классов. Системно проанализированы основные предварительные результаты экспериментального исследования. Предлагается инструментарий для исследования изменений чувствительности в психофизиологической сфере учащихся через влияние на ее вестибулярный аппарат. Показывает результаты практической апробации указанного инструментария исследования общей чувствительности психической и соматической сферы учеников начальной школы. Характеризуя работу вестибулярного аппарата у учащихся начальной школы и его значение для их учебных успехов. Исследуется методика воздействия на вестибулярный аппарат учеников с помощью упражнений на баламетрической доске. Разработана система воздействий с целью повышения общей чувствительности в психической и соматической сфере учеников. Сделаны первые обобщенные выводы о влиянии упражнений на баламетрической доске, на общее состояние психофизиологических систем учащихся начальной школы.

Ключевые слова: чувствительность, вестибулярный аппарат, психическая и соматическая сферы, психофизиологические механизмы, баламетрична доска.

The article deals with the fundamental issues of human sensitivity psychophysiology. It studies the understanding of sensitivity and its significance for the development of the human psychic and somatic sphere. The article presents the preliminary results of studies on the psychic and somatic field sensitivity of the elementary school students. The work systemically analyzes some preliminary results of experimental research; offers the toolkit for studying changes in sensitivity of the students' psychophysiological field through the influence on their vestibular apparatus; shows the results of practical testing of the aforementioned toolkit for studying of the mental and somatic field general sensitivity of the of elementary school students; characterizes the work of the elementary school students' vestibular apparatus and its importance for their educational successes. The article studies the technique of influence on the students' vestibular apparatus with the help of exercises on a ballometric board; offers the system of impacts on increase of general sensitivity in the students' mental and somatic sphere. The article

presents initial generalized conclusions about the effect of ballometric board exercises on the general condition of elementary school students.

Key words: *sensitivity; vestibular apparatus; psychic and somatic fields; psychophysiological mechanisms; ballometric board.*

Для досягнення успіху в учнів початкової школи в будь-якій діяльності і в навчальній зокрема важливо вміти швидко реагувати, адекватно оцінювати наслідки дій та упереджувати небезпеки, а саме загрози, виклики, зони тривалого дискомфорту. Це відбувається в різні періоди життя, але особливого значення це набуває в перехідні етапи (зміна видів діяльності, оточуючого середовища, ритму життя). Не менш це важливо і в період адаптації дітей до нових незвичних умов життєдіяльності, а саме з приходом їх до початкової школи. Для них важливо зберегти врівноважений стан в роботі їх психофізіологічних систем для створення максимально комфортних умов в процесі їх адаптації до школи та подальшого набуття ними соціального статусу (який є тривалим в часі) – учня.

Чому так важливо діяти в русі для кожного учня початкової школи бо це його сутність життя (глибинна психофізіологічна природа записана та редагована його діями) актуальна для власного саморозвитку. Між тим педагогам та батькам для якісної взаємодії з учнями початкової школи необхідно розуміти їх природу та логіку дії. Яка до речі в перше десятиліття спрямовується саме на реалізацію руху: розкриття, розвиток та розвій енергопотенціалу, потенціалів психомоторики тіла, мислення, почуттів та уяви.

Будь-які дії людини оптимально (з мінімальними але достатніми для здійснення дії затратами енергії) реалізується за умови збалансованих та зважених, системних кроків. Які мають певну послідовність відповідно природних потреб організму («вмикаючи» можливості плавної регуляції засобами різних механізмів психічної сфери) учня. Або як кажуть за умови енергетичної рівноваги (витрата енергії яка не викликає розбалансування та перекосів в її розподілі між тими чи іншими операціями як психомоторними так і мисленням, почуттями та уявою) в психофізіологічних діях для реалізації як рухових так і розумових задач.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням явища чутливості психіки займалися відомі філософи, психологи, фізіологи. Серед них Арістотель [1] вперше заявив про чутливість як властивість душі людини, Л.С. Виготський [2] вважав чутливість важливою передумовою психічної діяльності, І.П. Павлов [3] практично встановив значення чутливості органів для становлення тих чи інших фізіологічних та психічних процесів, О.М. Леонтьєв [4]

встановив залежність процесів становлення окремих аналізаторів від ступеня їх чутливості, С.Л. Рубінштейн [5] означив універсальну залежність психічних процесів від стану їх чутливості, Б.Г. Ананьєв [6] дослідив вплив чутливості на єдність сенсорних систем в процесі цілісного відображення об'єктивної реальності, С.Д. Максименко [7] вказав на шляхи пошуку закономірностей в процесах чутливості, В.В. Клименко [7] розкрив вплив чутливості на роботу системи аналізаторів та інші.

Чутливість розуміють, як: «чутливість загальна здатність до відчуття» [8,390], чутливість здатність до відчуття, тобто здатність живого організму сприймати адекватні і не адекватні подразники і відповідати на них певною реакцією» [9,620].

Процес утримання рівноваги доволі складний механізм в своїй успішній реалізації для будь-якої дитини, хоча і достатньо автоматизований (прописаний в певних програмах психомоторики). Означення дії у досягненні тілом людини рівноваги не є раз і назавжди визначеною наперед сформованою операцією (це не є готовим кліше, а скоріш за все це пошуковий «творчий» процес нашого тіла який реалізується що секунди на протязі всього життя). Така постійна імпровізація пошуку руху рівноваги чимось нагадує «руховий джаз» психомоторних дій.

Тому вона не позбавлена можливостей налаштування, удосконалення та корекції в продовж життя (але це потребує ще подальших досліджень і більш ретельного та тривалого вивчення). З одного боку вестибулярна система частково залежить від генетичного коду людини з іншого боку вона має певні прижиттєві резерви розвитку (результати досліджень вказують на наявність певного діапазону для покращення її роботи). Тобто вона може удосконалювати свою роботу та перефарматовувати свої можливості залежно від виконуваних нею задач, підвищуючи власну та загальну чутливість сенсорних систем людини незалежно від їх призначення та дії.

Природно працюючи вона (та в процесі життя може набувати) має доволі значний діапазон свого налаштування так як повинна розв'язувати різноманітні рухові дії та задуми, які реалізує психомоторна система дитини для вирішення енергетичних (як заощадити кванти енергії), рухових (ергономіка розподілу дій), оцінювальних (робота почуттів) задач. Останні дослідження роботи вестибулярного апарату та дії тіла дитини з пошуку рівноваги вказують на їх вплив на роботу мислення, почуттів та уяви. Підвищення чутливості «датчиків» положення тіла суттєво змінює роботу в системах зосередження та пильності (уваги) на виконанні тих чи інших видів діяльності (гра, навчання, праця) учня початкових класів. Тому так важливо розуміти природу цієї взаємодії педагогам. Це не ефемерна взаємодія, а та від якої залежить успіх злагодженої дії багатьох психофізіологічних систем учня початкових класів

(формування настрою, активної роботи, адекватного сприймання, пошукової діяльності та багато іншого).

Пошук рівноваги тіла та робота всіх її «датчиків» активно впливає на корегування, як фізичної так і психічної сфери у життєдіяльності людини. Це нагадує процес пошуку необхідної хвилі радіостанції в радіоприймачі, коли ми підлаштовуємось до резонансу її трансляції і починаємо чітко без зайвих шумових перешкод чути бажану радіопередачу в чистому діапазоні.

Тому кожного разу вестибулярний головний керуючий орган має дати відповідь на ті чи інші просторові виклики які отримало тіло повідомивши цю інформацію мозку (а це не може відбутись без активізації різних його відділів серед яких є і ті, що керують мисленням, почуттями та уявою). Шлях проходження сигналу від вестибулярного апарату (розташованого у внутрішньому вусі людини) до мозкових структур активізує їх роботу стимулюючи їх взаємодію. Вестибулярний сигнал виступає в ролі пускового механізму до вмикання «турбо» режиму роботи систем оцінки, прийняття та моделювання рішень різноманітних задач як фізичного так і психічного плану.

Цей психофізіологічний механізм (головний керуючий орган) допомагає реалізовувати різноманітні просторові задачі людини (знаходити своє місце як популярно зараз казати в три де просторі). Його період розгортання є неоднозначним та тривалим в часовому вимірі (є певні етапи його продуктивної активності – становлення, розвиток, стабілізація та етапи зниження продуктивної активності – відхилення, порушення, розлади). Особливий вплив на його становлення мають перші десять років життя дитини (але є підстави говорити і про його вдосконалення роботи протягом всього життя). З приходом її до початкової школи вміння тримати рівновагу удосконалюється суттєво впливаючи на загальну координацію рухів за рахунок постійної взаємодії та корекції м'язового каркасу тіла. Загальне керівництво станом рівноваги здійснює вестибулярний апарат за підтримки зорового аналізатору та м'язових, шкіряних та суглобових рецепторів.

Доречі це єдиний орган тіла (його місце розташування знаходиться в різних частинах тіла: головний керуючий орган, який аналізує показники всіх датчиків – рецепторів очей, слуху і виробляє відповідні сигнали у внутрішньому вусі, решта в різних м'язах тіла там же і виконавці дії коригують процес дії очі, слух) людини який працює постійно ніколи не перемикаючись на відпочинок. Отже праця його триває цілодобово у продовж всього життя не перериваючись не на секунду. Він як невтомний трудівник який постійно змінює потужність, якість інформаційного потоку, що надсилається до мозку.

Це не великий, маленький і навіть мініатюрний парний орган (точніше керуючий орган, який аналізує показники всіх датчиків та виробляє управляючі сигнали для діючих хіміко – біологічних виконуючих м'язово – нервових

систем, через відповідні ділянки мозку) який розташований в правому та лівому вушному каналі. Його робота впливає на активацію структур мозку для їх спільної взаємодії з метою прийняття швидких оперативних рішень просторового плану та стратегії майбутніх дій (психомоторики, почуттів, мислення, уяви). Отримана інформація спрямовується на аналіз, обробку та оцінку просторового розташування тіла, підготовки до проектування майбутніх дій для утримання рівноваги. Окремим важливим завданням в роботі системи є швидка координація її роботи між різними ділянками вестибулярної системи. Безпосередньо це та інформація яка активує (а іноді і навидь «формує») процеси мислення, почуттів та уяви вибудовуючи тримірний простір для оцінки їх дії.

Рівновага тіла залежить від точного контролю здійснюваного центральною нервовою системою над: *шкірою, м'язами, суглобами, зором, вестибулярним апаратом*. Це все відбувається несвідомо, але є **суперстимулятором** для свідомих дій мислення, почуттів та уяви учня початкових класів. Це відбувається за рахунок того, що відбувається одночасно потужний аналіз та синтез обробки інформації від величезної кількості рецепторів, що «провокує» активізацію роботи мозкових структур. Цей складний процес формує поведінку учня в навколишньому середовищі (і як побічний ефект відбувається одночасна стимуляція мислення, як визначення дій; почуттів, як визначення оцінки; уяви, як проектування наступної можливої дії).

Маленький датчик (показує або видає результат зміни певної конкретної ділянки тіла, м'язів і т.п.) керуючий орган – вестибулярного апарату (тим більше, що він) впливає на фізичний та психічний стан учня (і навпаки). Розлади в його роботі є причиною понад 30 відсотків захворювань, що є своєрідним рекордом серед решти органів тіла. Причому ці розлади уповільнюють психомоторні здібності учні та створюють певні дискомфорти (нудоту, запаморочення, кваліість яка може супроводжуватись головним болем).

Але цього можна уникнути якщо звертати увагу на діяльність вестибулярного апарату. Тому необхідно знати, що може зробити вчитель для цього мінімально спростивши для учня час його перебування в школі. Говорячи про цей аспект варто шановним педагогам враховувати, природні можливості учня початкової школи до навчальної, ігрової та трудової діяльності.

Перше що необхідно враховувати – психофізіологічний механізм взаємодії між тілом, психічною сферою та навколишнім світом. Щоб сформувати повну й точну картину навколишнього світу важлива інтеграція інформації організму дитини, яка отримується за допомогою всіх почуттів (за ланцюжком: **чутливість – загальна чутливість – відчуття – сприймання – почуття**). Проте створення тривимірної моделі світу забезпечує саме вестибулярний апарат: відчуття рівноваги забезпечує рамки, необхідні для сенсорної інтегра-

ції всіх систем організму в «цілісний апарат» взаємодії з оточуючим світом.

Тільки так може відбутись оптимальна безсвідома (рефлекторна) відповідь на зовнішні виклики середовища. Але цікаво те, що при залученні свідомості дитини до процесів стимулювання рівноваги можна досягти подвійних позитивних результатів у будь якій діяльності, а отже навчити дитину отримувати від цього задоволення, а отже сформувати позитивну модель .

Друге – вестибулярна й рухова сенсорні системи знаходяться в стані постійної взаємодії. З вище сказаного можна зробити висновок, що вестибулярний і руховий аналізатори безпосередньо пов'язані між собою і мають надважливе значення для організму. Для роботи та активації енергопотенціалу, психомоторики, мислення, почуттів та уяви учня початкової школи.

Таким чином, вестибулярний і руховий аналізатори відіграють важливу роль у житті людини. Оцінка положення тіла в просторі, сприйняття дії на організм сили земного тяжіння, характеру переміщення тіла, правильність і точність рухів, виконання й розуміння нових рухів - усе це здійснюється за допомогою функціонування вестибулярного і рухового (кінестетичного) аналізаторів. Функціональний зв'язок цих двох аналізаторів проявляється в тому, що відчуття рівноваги і оцінка положення тіла в просторі у людини пов'язано не тільки з органом рівноваги, а й із наявністю великої кількості рецепторів (барорецепторів) у м'язах і шкірі, які сприймають здійснюваний на них механічний тиск. Пошкодження одного з цих аналізаторів (рецепторів) істотно впливає на функціонування іншого.

Третє – вестибулярний і руховий аналізатори мають спільні зв'язки з такими мозковими структурами, як мозочок, таламус, ядра, спинний мозок. Отже, вестибулярна і рухова та сенсорні системи перебувають у стані постійної взаємодії.

З вище сказаного можна зробити висновок, що вестибулярний і руховий аналізатори безпосередньо пов'язані між собою і мають важливе значення для функціонування живих організмів їх успішності у взаємодії з навколишнім середовищем. Тому учень початкової школи який має можливість тренувати свою вестибулярну систему може краще адаптуватись до нових ситуацій та мати шанс оптимально, швидко, з найвищою потужністю використовувати можливості свого енергопотенціалу, психомоторики, мислення, почуттів та уяви.

Між тим на сьогодні вестибулярний апарат, ще недостатньо вивчений фахівцями. З фізіологічної точки зору, він головна частина складного механізму, що дозволяє людині орієнтуватися в будь-якому тривимірному, навіть у безопорному просторі, а також утримувати рівновагу тіла, незвичайно чуйно реагуючи на гравітаційне поле Землі, силу земного тяжіння. Саме завдяки вестибулярному апарату, людина може досить чітко визначити своє

місцезнаходження навіть із заплученими очима. За допомогою рецепторів вестибулярного апарату відбувається сприйняття положення голови та рухів тіла в просторі. Подразнення його рецепторів відбуваються під час нахилу або руху голови: саме тоді виникають рефлекторні скорочення м'язів, які сприяють випрямленню тіла і збереженню пози.

У тлумачному психологічному словнику зазначено: «Рівновага має місце, коли всі діючі на тіло сили взаємно врівноважені. Рівновага тіла може бути стійкою, нестійкою і байдужою. *Стійкою* називається така рівновага, коли після незначного відхилення від положення рівноваги тіло знову в нього повертається, точніше, здійснює стосовно положення рівноваги дрібні коливання; *нестійкою* - коли після незначного відхилення від положення рівноваги тіло все більш і більш від нього віддаляється; *байдужою* рівновага вважається тоді, коли тіло після незначного відхилення від положення рівноваги продовжує залишатися в рівновазі в новому положенні».

Вправи на тренування рівноваги активізують діяльність мозку і координаційних процесів, що сприяє підвищенню рівня рентабельності і ефективності їх роботи, виступаючи як засіб підвищення інтелектуальних, соціальних і спортивних результатів учнів початкових класів.

Експеримент який ми розпочали в другому класі початкової школи триває вже другий рік. Він спрямований на дослідження роботи сенсорних систем організму учнів через «вправлення» роботи їх вестибулярного апарату. Спостерігаючи за роботою вестибулярного апарату в умовах його поміркованої стимуляції (вправи на баламетричній дошці) ми намагаємось віднайти оптимальні механізми впливу на нього.

Крім цього спостерігаємо за процесами впливу через штучну стимуляцію активності вестибулярного апарату учнів на роботу їх аналізаторів органів відчуттів. Фіксуємо, як змінюється робота мислення, почуттів та уяви. Побіжно спостерігаємо за соціалізацією, навчальною діяльністю та здоров'ям. Отримані перші результати зафіксували наступні тенденції змін які вважаємо за необхідне представити.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати особливості психофізичного розвитку дітей та вікові можливості щодо використання баламетричної дошки в навчальному процесі; розвивати позитивне ставлення педагогів і батьків до фізичної корекції розвитку дітей; розробити методiku, спрямовану на визначення та фіксацію зміни у навчальному процесі при використанні баламетричної дошки.

Базою для експерименту вибрано Комунальний заклад НВК «Школа І ступеня – гімназія Потенціал» Оболонського району м. Києва.

Об'єкт дослідження: розвиток фізичної та психічної сфер здоров'я дітей. Реалізація проведення експериментально-дослідної роботи вибудовувалась

за наступною логічною схемою взаємодії між всіма ланками дотичними до організації навчально-виховного процесу навчального закладу:

Було визначено вікову категорію дітей та клас. Дослідження вирішили проводити з другим класом початкової школи (30 чоловік)– експериментальна група. Тому що, це дає можливість протягом п'яти років прослідкувати за впливом вправ на баламетричній дошці, на успішність у навчанні дітей та фізичного здоров'я в найбільш проблемний пубертатний період життя. В зв'язку з тим, що НВК тільки почали набирати молодшу школу в закладі був тільки один другий клас. І тому для порівняння результатів тестування вирішили брати початок і кінець кожного навчального року. На наш погляд це кращий варіант, тому що всі діти, які беруть участь в експерименті знаходяться в однакових умовах (одне і теж приміщення, один і той же класний керівник, одне і теж дитяче середовище) таким чином прибирається вплив деяких суттєвих зовнішніх соціальних джерел.

Перед початком проведення експерименту для узгодження сумісних дій було організовано п'ять зустрічей з: адміністрацією навчального закладу; педагогами які працюють в цьому класі, з класоводом та вчителем фізичної культури; практичними психологами НВК «Потенціал»; батьками, на батьківських зборах в експериментальному класі, де батьки були ознайомлені з програмою роботи і де був отриманий письмовий дозвіл від них на проведення експериментально – дослідної роботи з їх дітьми; педагогічним колективом, на педагогічній раді НВК «Потенціал», де було затверджено план роботи експериментальної групи.

Предметом дослідження цієї дослідно-експериментальної роботи є вплив вестибулярної чутливості на розвиток фізичного та психічного здоров'я дітей та покращення якості навчальної діяльності учнів.

Визначились, що працювати з дітьми будемо за наступним алгоритмом:

- основна робота дітей з баламетричною дошкою буде відбуватись на уроках фізкультури, які проводяться двічі на тиждень, під керівництвом вчителя по фізичній культурі Дорошенко І.В, при цьому кожна дитина зможе постояти на дошці 1, 2 рази на тиждень протягом 10 хвилин;
- цей процес повинен відбуватись протягом року, не беручи до уваги що не всі діти зможуть бути присутні на одному або на кількох уроках з різних обставин;
- відповідно до програми кожного року буде проведено три зрізи: на початку навчального року проводиться тестування всіх учнів за відповідно вибраними тестами, для фіксації стану їх здоров'я, а також в кінці першого та другого семестрів, для можливості моніторингу змін в стані здоров'я учнів під впливом дії баламетричної дошки;

- в кінці року провести аналіз результатів тестування і зробити висновки. Для проведення тестування були вибрані наступні тести:

1. тест для «Визначення мислення й психомоторики та норми почуття простору» у дітей (скорочено «7 метрів»). [В.В. Клименко. Психологія творчості. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.];

2. тест на «Визначення розвитку правої та лівої півкулі мізків» у дітей (скорочено «Нулики») [В.В. Клименко. Психологія творчості. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.];

3. тест для «Визначення напруженості психічних станів або енергетичного потенціалу» дітей (скорочено «Потенціал») [В.В. Клименко. Психологія творчості. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.];

4. тест «Вади особистого розвитку» дитини, автор Зоя Карпенко, для визначення тривожності, асоціальності, замкненості, агресивності та невпевненості учнів;

5. тест «Батьки і діти», автори А.Я. Варга і В.В. Столін, для визначення симбіозу та автаритарності батьків у стосунках з дітьми.

Цей вибір тестів обумовлений тим, що вони в процесі проведення дослідно-експериментальної роботи дають можливість визначити зміни:

- мислення й психомоторики та норм почуття простору;
- у розвитку правої та лівої півкулі мозку дітей;
- напруженості психічних станів або енергетичного потенціалу у дітей;
- вад особистісного розвитку у дітей;
- в стосунках дітей з батьками та їх вплив на вади особистого розвитку а також взаємозв'язок їх з іншими результатами тестів і вправами, які виконують діти на баламетричній дошці.

В процесі роботи, протягом 2016 - 2017 навчального року, як це було заплановано, діти тестувались три рази: на початку експерименту (в жовтні 2016 року), на початку другого семестру (в січні 2017 року і наприкінці 2016 – 2017 навчального року (кінець квітня 2017 року). Окрім того в кінці навчального року було проведено опитування класоводу і батьків. Вони відповіли на запитання: «Чи були ними зафіксовані якісь зміни у їх дітей: в поведінці, психологічному, соціальному та фізичному стані, протягом року?

Результати цих досліджень були зведені в загальну таблицю, яку потім ми поділили на окремих п'ять таблиць в яких об'єднали дітей по групах з приблизно схожими результатами, чи відповідним соціальним положенням, або фізичними даними.

В основі поділу особливу увагу звертали на стан енергопотенціалу (готовність до дії) учнів. Так в таблицю 1 увійшли діти шульги (з провідною лівою рукою), їх троє.

Таблиця 1

Ім'я учня / учениці	Енерг опоте нціал	Впр 7 метр	0 прав	0 лів а	Тревож ність	Агр есія	Асоці альніс	Замк нені сть	Нев певн еніс ть	Сем біоз	Авто ритар ність
Настя Шульга .	1хв12	0.06	32	47	1 Б	2		0 Н	7 3	5,0	5,7
	1хв12	-	44	56		Б	2 Б			3	Б
	2хв12	0.60	46	70							
		- 0.10									
Розумна, здібна дівчина, не пускають в колектив. Потаємна дитина. Виховують тітка та бабуся.											
Вікторія Шульга	1хв10	-	28	17	4 3	1	0 Н	2 Б	3 Б	3.3	5.7
	3хв35	0.88	37	23		Б				3	3
	3хв15	-	44	37							
		1.10									

До другої таблиці увійшло четверо дітей з енергопотенціалом який в середньому перевищує 4 хвилини і досягає 8 хвилин.

Таблиця 2

Ім'я учня / учениці	Енерг опоте нціал	Впр 7 метр	0 прав	0 ліва	Трево жніст ь	Агр есія	Асоці альніс	Замкн еність	Нев певн еніс ть	Се мбі оз	Авт ори тарн ість
Артем	0хв40	-0.17	35	13	4 3	1	0 Н	1 Б	8	1.7	4.3
	8хв48	+4	63	24		Б			Ч	Ч	3
	6хв43	+1	61	23							
Здібний але не вміє самоорганізовуватись, не любить програвати. Став трохи врівноважений.											
Дарина	0хв45	-0.56	52	29	4 3	5 3	0 Н	5 3	2 Б	3,3	4,3
	3хв37	-0.20	60	29						3	3
	4хв22	+0.2	84	24							
Замкнута, дівчина, одинак. Не сприймалася дітьми. Стала більш активна, спілкується з дітьми, вже обнімає вчительку. З'явилася бажання вчитись.											
Євген	2хв11	-1.14	28	20	---	---	---	---	---	10,	5,7
	8хв50	-2.20	30	29						0	Б
	7хв50	-0.9	41	25						Н	

Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору

Вчиться гірше сестри близнючки, не любить працювати, піддається сторонньому впливу. Нема мотивації до навчання. Частіше хворіли.(є сестра близнючка, в неї енергетичні параметри в межах 2 хвилин)

Дмитро	2хв11	0.35	32	15	4 3	1 Б	0	0	6 3	1.7	1.4
	5хв50	-0.80	52	18						ч	ч
	5хв50	-0.50	60	24							
Позитивний, закритий, до навчання нема мотивації. Став уважніший. В навчанні уважний, самостійний; слухняний, лагідний, допомагає.											

Третя таблиця об'єднала семеро дітей з енергопотенціалом який зафіксували в межах 1 – 6 хвилини.

Таблиця 3

Діти з потенціалом в межах двох, трьох і є відгуки батьків											
Ім'я учня / учениці	Енергоп отенціал	Впр 7 метр	0 прав	0 ліва	Трев ожні сть	Агр есія	Асо ціал ьніс ть	Зам кнен ість	Нев певн еніс ть	Се мбі оз	Авт орит арні сть
Арман	1хв07	-2.10	33	14	5 3	5 3	1 Б	1 Б	7 Ч	0,0	4,3
	3хв07	-5	38	19						Ч	3
	3хв37	-5	40	16							
Невпевнений, тихий, розумний, уважний. Може за себе постояти. Став краще вчитись.											
Радіон	0.40с	-1.68	81	33	2 Б	5 3	1 Б	0 Н	8 Ч	5,0	4,3
	3хв10	-0.10	89	34						3	3
	3хв45	= 7	96	50							
Розумний, творчий, скритний, скупий на емоції, слова, речі, Не дає себе в обиду, гордий. Дуже часто хворів в 2 семестрі											
Владислав	1хв30	-0.88	03	52	5 3	8 Ч	5 3	4 3	3 Б	5	5.7
	1хв30	-1.70	85	53						3	Б
	2хв30	-0.80	112	79							
Ведмедик, нав'язливий, позитивний лідер, футболіст не сприймав вчителя.. Став відкритіший, став краще вчитись.											
<i>Експертна оцінка батьків</i>											
В здоров'ї особливих змін не сталося, дитина здорова активна, займається спортом; здається на протязі другого семестру дійсно дитина навчається краще, відповідальніше відноситься до своїх предметів, оцінки краще; дуже старається бути самостійним, любить виконувати самостійно завдання, які надають батьки; наша дитина – наш помічник, намагається бути слухняним, краще висловлює свої думки, його інтереси розширились.											

Аріна	0 сек 0 1хв10	-1.05 +2 +1	- 31 -	- 11 -	2 Б	4 3	0 Н	0 Н	6 3	6.7 Б	8.6 Н
Дівчинка спокійна, розумна, не конфліктна. Почала краще вчитись											
Експертна оцінка батьків											
З'явилися симптоми алергічного характеру; стала більш вразливою, емоційною; самостійною; більш відвертою.											
Анна	1хв26 2хв07 2хв37	-2.34 -0.70 +0.05	31 44 43	14 26 24	1 Б	3 Б	1 Б	1 Б	5 3	1,7 Ч	4,3 3
Здібна, розсудлива, горда дівчинка (королева). Стала простіше у спілкуванні.											
Експертна оцінка батьків											
В кінці II семестру не має бажання вчитись; Стала більш емоційною; більше проявляється; інших змін не помітила, стан моєї дитини цілком задовільний.											
Дарина	2хв 0хв30 2хв30	-1.16 = 7 = 7	42 62 68	34 35 37	-	-	-	-	-	5.0 3	4.3 3
Дитина без комплексів, безпосередня, емоційна, вразлива., боротьба за лідерство. Стала рівноважнішою. Дорослішою.											
Експертна оцінка батьків											
Більш слухняна стала, спокійніша; більше хоче поваги, стала лагіднішою, хоче допомагати готувати їсти разом зі мною.											
Дмитро	2хв11 5хв50 5хв50	-0.35 -0.80 -0.50	32 52 60	15 18 24	4 3	1 Б	0	0	6 3	1.7 Ч	1.4 Ч
Позитивний, закритий, до навчання нема мотивації. Став уважнішим.											

В цьому класі є близнюки, їх результати представлені в четвертій таблиці.

Таблиця 4

Ім'я учня / учениці	Енерг опоте нціал	Впр 7 метр	0 прав	0 ліва	Тревож ність	Агр есія	Асоці альні сть	Зам кнен ість	Невпе внені сть	Се мбі оз	Автор итарн ість
Назар	- 1хв10 1хв15	5	- 44 26	- 15 26	5 3	9 Ч	3 Б	3 Б	5 3	8,3 Н	5,7 Б

Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору

Гіперактивна дитина, розумник, лінійний. Може себе відстояти. Але діти не сприймають його. Часто хворіє. Батьки не знаходять часу зайнятись дитиною. Став більш врівноваженим.

	4хв25	-1.10	43	48	9 Ч	3 Б	1 Б	2 Б	4 3	5.0	4.3
Люба	-	-0.50	52	31						3	3
шульга	4хв15	-0.50	39	54							
Загадкова закрита, сумна дитина. Піддається впливу інших. Змін немає.											

До п'ятої таблиці потрапила решта учнів, які залишились.

Таблиця 5

№	Ім'я учня / учениці	Енерго потенц іал	Впр 7 метр	0 пра в	0 лів а	Т р и в	Аг рес ія	Ас оці аль ніс	Зам кнен ість	Нев певн еніс ть	Семб іоз	Авторит арність
1	Олена	2хв55 1хв15 2хв15	- 1.90 -2 -1.50	74 84 65	30 36 33	5 3	5 3	1 Б	1 Б	7 Ч Ч	1,7 Ч	1,4 Ч
Обдарована, розумна дитина. Позитивний лідер, дипломатична. Змін не помічено.												
2	Назар	- 1хв10 1хв15	5	- 44 26	- 15 26	5 3	9 Ч	3 Б	3 Б	5 3	8,3 Н	5,7 Б
Гіперактивна дитина, розумник, лінійний. Може себе відстояти. Але діти не сприймають його. Часто хворіє. Батьки не знаходять часу зайнятись дитиною. Став більш врівноваженим.												
3	Світлана	0.29с 1хв50 2хв55	-2.18 -0.50 -0.50	 17 36	 14 13	2 Б	3 Б	0 Н	0 Н	8 Ч	---	---
Вибула												
4	Євгенія	- 1хв25 2зв15	- -1.70 -1.50	41 61 65	19 40 60	-- -	--- -	---	---	---	8,3 Б	2,9 Ч
Здібна, соціалізована, емоційна. Мама почала відпускати на екскурсії. Стала більш відкритою.												
5	Ірина	0.49 с 1хв58 2хв48	-1.52 +0.70 +0.30	57 81 46	17 30 44	 - - -	 - -	 - -	 - -	 - -	3.3 3	5.7 Н
Скромна, розумна, старанна, гарно себе поводить. Стала більш відкритіша. Стала краще вчитись.												

6	Вікторія	0 сек	-2.18	46	41	6	4	1	3	Б	6	3	3,3	4,3
		3хв20	-1.70	55	50	3	3	Б					3	3
		3хв30	-1.30.	-	-									
Неповна сирота. Мама є але з нею не живе. Невпевненість в собі, занижений рівень самооцінки. Змін не було. Дуже сумні очі..														
7	Олександр	2хв11	-1.20	39	14	5	6	3	6	3	5		5.0	7.1
		2хв27	-0.90	53	30	3	3	Б			3		3	Б
		2хв57	-0.50	52	32									
Здібний з усіх боків (обдарований), був. Спокійний. Став рухливіший, емоційний. В навчанні – вчиться стабільно.														
8	Кіра	1хв23	- 34	42	28	1	4	0	1	6	5	3	4.3	
		2хв26	= 7	40	25	Б	3	Н	Б	3			3	
		2хв56	= 7	47	21									
Добра, розумна, позитивна, швидка дівчинка, спортсменка. Встигає всюди. Комунікабельна. Відмінниця.														
9	Михайло	1хв17	+0.30	76	48	2	2	1	2	Б	8	3	8,3	7,1
		2хв47	= 7	79	45	Б	Б	Б					Н	Б
		2хв57	= 7	88										
Тихий спокійний врівноважений, замкнутий. Загадковий хлопчик. Зміни: став трохи розкутий, може вихорця дати здачі, симпатія дівчат. Вірний, надійний друг. Став потихеньку розкриватись.														
10	Діана	1хв10	- 0.46	42	21	--	---	---	---	---			1,7	4,3
		1хв20	-	72	33	-							ч	3
		1хв40	0.05	49	31									
Здібна, розумна, творча дівчинка, але нема мотивації до навчання. Зміни: стала більш організованою														
11	Микита	2хв40	-1.80	56	19	3	2	0	1	Б	6	3	3,3	4,3
		4хв50	-0.80	63	31	Б	Б	Н					3	3
		4хв40	-0.60	95	28									
Рухливий, активний розумний., відповідальний, швидко виконує те, що йому доручають. Став спокійніший. Має контакт в вчителем.														
12	Олексій	1хв	- 1.07	42	21	--	---	---	---	---	---	---	---	---
		2хв17	-3.00	57	26	-								
		2хв37	-2.00	-	-									
Рухливий, непосидючий, неуважний там де йому не цікаво. Став більш комунікабельний.														
	Вероніка	1хв.	- 1.70	-	-	-	-	-	-	-			5.0	5.7
		1хв45	-0.80	60	40	-	-	-	-	-	-		3	3
		1хв55	-0.70	-	-									

Не бажає вчитись, відсутність мотивації. Безініціативна, нічого не хоче. Стала краще вчитись.											
Тимур	Зхв20	- 0.45	56	28	5	3	1	2 Б	4 3	5.0	8.6
	Зхв48	- 0.50	76	37	3	Б	Б			3	Ч
	Зхв54	- 0.25	83	41							
Здібний, ледащий, піддається впливу інших. Батько недавно помер. Став більш спокійним.											

Аналізуючи загальні результати можна зробити висновок, що у всіх дітей, окрім Любові (табл.4) енергетичний потенціал і розвиток правої і лівої півкуль покращився після виконання дітьми вправ на баламетричній дошці. У Люби на 6 одиниць покращився тільки розвиток лівої півкулі. Причиною тому можуть бути завищені показники тривожності і невпевненості (вади особистісного розвитку), а в стосунках з батьками проявляється симбіоз і авторитарне ставлення батьків. Що підтверджує характеристика класовода, в якій вона представляє її як закриту, сумну дитину, в якій змін не було помічено.

По характеристикам, які дала класовод і деякі батьки позитивні зміни у більшості дітей є. Так стали спокійнішими і більш врівноваженими: Артем (табл.2), Назар (табл.5), Микита (табл.5), Тимур (табл.5), Дарина (табл. 3). Більш організованою стала Діана (табл.5). Стали краще вчитись: Дарина (табл. 3), Вероніка (табл.5), Владислав (табл. 3), Євгенія (табл.5), Ірина (табл.5), Аріна (табл. 3). Більш емоційними та комунікабельними стали Вікторія (табл.1 шульга), Марина, Олексій (табл.5). Змін не побачила вчителька у Олександри, Олени (табл.5) та Любові (табл.5). В деяких дітей в кінці року відбувся невеликий спад показників енергетичного потенціалу, це можна пояснити тим що діти втомились і ще, так як в більшості з них в стосунках з батьками проявляється симбіоз та авторитаризм, що викликає, зазвичай, у дітей тривожність, агресію та невпевненість. Тому, що в кінці року батьки активізують своє виховання дітей, з приводу оцінок.

Враховуючи, що це тільки початок, перший рік, експериментально – дослідницької роботи, то отримані данні, які фіксують позитивні результати, потребують додаткового більш глибокого дослідження..

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

В результаті проведення дослідно-експериментальної роботи «Вправи на баламетричній дошці, їх вплив на успішність у навчанні дітей» протягом 2016 – 2017 навчального року з дітьми другого класу НВК «Потенціал» можна зробити наступні висновки:

Робота вестибулярного апарату впливає на активацію структур мозку для їх спільної взаємодії з метою прийняття швидких оперативних рішень просторового плану та стратегії майбутніх дій (психомоторики, почуттів, мислення, уяви). Отримана інформація спрямовується на аналіз, обробку та

оцінку просторового розташування тіла, підготовки до проектування майбутніх дій для утримання рівноваги. Окремим важливим завданням в роботі системи є швидка координація її роботи між різними ділянками вестибулярної системи. Безпосередньо це та інформація яка активує (а іноді і навидь «формує») процеси мислення, почуттів та уяви вибудовуючи тримірний простір для оцінки їх дії.

Тренування вестибулярного апарату, за допомогою дошки Ф. Белгау (баламетричної дошки) є доволі цікавим з точки зору простоти проведення (мінімальна кількість обладнання) експериментом, з точки зору покращання психомоторики, почуттів, мислення та уяви дітей – учнів молодшої школи. І, природно, можуть позитивно впливати на їх успішне навчання.

Аналіз результатів проведеної дослідно – експериментальної роботи демонструють взаємозв'язок змін: показників мислення й психомоторики та норм почуття простору; у розвитку правої та лівої півкулі мозку дітей; напруженості психічних станів або енергетичного потенціалу у дітей; вплив стосунків дітей з батьками на вади особистого розвитку дітей а також взаємозв'язок їх з іншими результатами тестів і вправами, які виконують діти на баламетричній дошці.

Результати проведених досліджень вказують на, що тренування вестибулярного апарату дитини впливає на її стан психологічний, фізичний і розумовий, а саме покращання психомоторики, почуттів, мислення та уяви дітей – учнів молодшої школи.

Між тим представлені результати потребують, ще подальших спостережень та досліджень з метою пошуку певних тенденцій у впливах та відповідних змінах. Результати спостережень та експериментальних випробовувань в рамках представленої статті не дозволяють, ще зробити остаточних висновків.

Зафіксовані тенденції змін необхідно ще додатково перевірити в подальші роки розвитку дітей. Але фіксуємо певну тенденцію в діях учнів, яка залежить від мінімального впливу на один з найважливіших механізмів переробки сигналів зовнішньої інформації – вестибулярний апарат. Отже знання особливостей роботи вестибулярного апарату дитини дозволить краще зрозуміти приховані творчі потенціали, а також допоможе педагогу в здійсненні успішного освітнього процесу.

Врахування психофізіологічних механізмів чутливості (через стимулювання роботи вестибулярного апарату) учнів дозволить гармонізувати їх дії та активізує їх задатки для перетворення в здібності. Отже врахування цих природних потенціалів при організації освітнього процесу допоможе створити передумови для становлення творчих можливостей учнів.

Список використаних джерел:

1. Аристотель Трактат про душу. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1937.- 179 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М.: Наука, 1973. – 661 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Издательство МГУ, 1981.- 583 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Издательство Питер, 2000. – 678 с.
6. Б.Г. Ананьев Человек как предмет познания — СПб.: Питер, 2001. — 288 с. — (Серия «Мастера психологии»)
7. Загальна психологія: Підручник. — К., 2004; Общая психология: Учеб. пособие (М.-К., 2004). – 704 с.
8. Психологічна енциклопедія.- К.: «Академвидав», 2006. С. –390.
9. Человек: анатомия, физиология, психология. Энциклопедический иллюстрированный словарь / Под ред. А.С. Батуева, Е.П. Ильина, Л.В. Соколовой. – СПб.: Питер, 2007. – С.620.

Transliteration of References:

1. Aristotel Traktat pro dushu. M.: Gosudarstvennoe sotsialno-ekonomichskoe izdatelstvo, 1937.- 179 s.
2. Vygotsky L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. – M.: Izd-vo Smysl: Eksmo, 2005. – 1136 s.
3. Pavlov I.P. Dvadsatiletniy opyt obektivnogo izucheniya vysshey nervnoy deyatel'nosti (povedeniya) zhivotnykh. – M.: Nauka, 1973. – 661 s.
4. Leontyev A.N. Problemy razvitiya psikhiki. – M.: Izdatelstvo MGU, 1981.- 583 s.
5. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii. – M.: Izdatelstvo Piter, 2000. – 678 s.
6. B.G. Ananyev Chelovek kak predmet poznaniya — SPb.: Piter, 2001. – 288 s. – (Seriya «Mastera psikhologii»)
7. Zagal'na psyhologija: Pidruchnyk. — K., 2004; Obshchaya psikhologiya: Ucheb. posobie (M.-K., 2004). – 704 s.
8. Psyhologichna encyklopediya.- K.: «Akademvydav», 2006. S. – 390.
9. Chelovek: anatomiya, fiziologiya, psikhologiya. Entsiklopedicheskiy illyustrirovannyi slovar / Pod red. A.S. Batueva, Ye.P. Ilina, L.V. Sokolovoy. – SPb.: Piter, 2007. – S.620.



Sensitivity of sensory systems in the actions of the student's individual.

**KOCHERGA Alexander, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Deputy Director Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Kyiv
University named after Boris Grinchenko, Kyiv, Ukraine
E-mail: ecosoul@ukr.net**

**KHMELKO Volodymyr, practical psychologist, Kiev, Ukraine
E-mail: ecosoul@ukr.net**

КРИВЕНКО В.І.,

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри

ФЕДОРОВА О.П.,

кандидат медичних наук, доцент

ПАХОМОВА С.П.,

кандидат медичних наук, доцент

НЕПРЯДКІНА І.В.,

кандидат медичних наук, асистент

КАЧАН І.С.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра сімейної медицини, терапії,
кардіології та неврології,
факультет післядипломної освіти,
Запорізький державний медичний
університет,
м. Запоріжжя, Україна

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ В ІНТЕРНАТУРІ

Стаття висвітлює досвід підготовки лікарів-інтернів на кафедрі сімейної медицини, терапії, кардіології та неврології факультету післядипломної освіти Запорізького державного медичного університету. У статті показані основні форми та засоби навчання, методики викладання та контролю якості підготовки з використанням сучасних поглядів на освіту. Зокрема, самостійну роботу, використання дистанційних методів, соціальних мереж в якості інтерактивної платформи. Описано структуру та принципи формування у майбутніх фахівців клінічного мислення, творчого підходу до засвоєння практичних навичок.

Ключові слова: інтернатура, клінічне мислення, самостійна робота, методи підготовки.

В статье освещены вопросы подготовки врачей-интернов на кафедре семейной медицины, терапии, кардиологии и неврологии факультета последипломного образования Запорожского государственного медицинского университета. В статье показаны основные формы и методы обучения, методики преподавания и контроля качества подготовки с использованием современных взглядов на образование. В частности,

самостоятельную работу, использование дистанционных методов, социальных сетей в качестве интерактивной платформы. Описана структура и принципы формирования у будущих специалистов клинического мышления, творческого подхода к освоению практических навыков.

Ключевые слова: интернатура, клиническое мышление, самостоятельная работа, методы подготовки.

The article deals with the questions of training of interns at the department of family medicine, therapy, cardiology and neurology of the postgraduate education faculty of the Zaporozhzhia State Medical University. The article shows the main forms and methods of teaching, coaching methods and quality control of training using modern views on education. In particular, self-regulating work, the use of remote methods, social networks as an interactive platform. The structure and principles of formation of future specialists in clinical thinking, creative approach to mastering of practical skills are described.

Key words: internship, clinical thinking, independent work, training methods.

Основним завданням інтернатури є підготовка молодих спеціалістів до самостійної професійної діяльності. Навчання включає в себе поглиблення та закріплення теоретичних знань, удосконалення практичних навичок та застосування їх у діагностичній, лікувальній і профілактичній роботі. Метою навчання є не стільки накопичення самих знань, скільки формування здатності самостійно ці знання знаходити, завоювати та ефективно використовувати у практичній діяльності.

Один із напрямків сучасної концепції медичної освіти – це орієнтація навчання на формування у випускників відповідних видів компетенцій. Основною метою післядипломної підготовки лікаря-інтерна є формування професійної готовності до самостійного прийняття рішень. Для цього необхідні: визначений рівень знань, який відповідає доказовій медицині, набір навичок та вмінь за кваліфікаційною характеристикою спеціаліста. Особливу увагу приділяється індивідуальній роботі, яка дозволяє кожному засвоїти практичні навички та вміння, розкрити творчі здібності, розвинути клінічне мислення.

Клінічне мислення – це взаємодія знань і діяльності. У теперішній час створені комп'ютерні технології, які дозволяють приймати діагностичні рішення на основі багатостороннього аналізу клінічних, лабораторних і

інструментальних даних, але ніяка програма не здатна інтерпретувати цілісну картину хвороби пацієнта, все розмаїття симптомів, включаючи атипові, окрім лікарського клінічного мислення [1].

У клінічній діяльності лікаря паралельно здійснюються два види дії: мислення і практична реалізація. Лікар-інтерн має великий набір знань, хаотично розподілених і низьку здатність до їх реалізації. А також відсутність алгоритму послідовності розумового процесу, практичної дії в тій чи іншій ситуації. Це призводить до невміння виділити в клініці хворого провідний на даний момент захворювання синдром або ускладнення, а, відповідно, до помилок у діагностиці, запізненого лікування або відстрочки невідкладної допомоги. Труднощі в роботі з пацієнтом пов'язані також з віковими аспектами, поєднанням у одного і того ж хворого декількох захворювань, атиповим перебігом, деонтологічними і соціальними проблемами.

Типовий план і навчальні програми дають перелік захворювань, які повинен діагностувати лікар-інтерн, перелік практичних навичок, і годинни, відведені на це засвоєння. Однак необхідно включати методичні аспекти з управління навчанням в інтернатурі, методам формування клінічного мислення. Самостійна робота лікаря-інтерна відкриває новий шлях в розвитку клінічного мислення, так як може бути представлена різноманітними видами і формами діяльності які вимагають аналізу, синтезу, вибору прийняття рішення. А в програмах навчання види самостійної роботи представлені у 4-х варіантах: переважно реферати, складання алгоритмів програми лікування та методика засвоєння практичних навичок. Видів самостійної роботи значно більше і необхідно їх доповнити і застосовувати в роботі з лікарями-інтернами. Удосконалення клінічного мислення неможливо без знань положень, законів логіки, викладання яких є необхідним елементом в підготовці майбутнього лікаря.

Чим має відрізнятися навчання в інтернатурі від навчання на додипломному етапі в університеті і що необхідно для цього здійснити?

1. Потрібно систематизувати існуючі знання і привести їх у відповідність з доказовою медициною (стандартами діагностики та лікування, клінічними рекомендаціями, протоколами лікування).

2. Навчити правильно формулювати діагнози згідно сучасних класифікацій.

3. Навчити виділяти в клініці хворого головне захворювання, ускладнення, які вимагають лікування або невідкладної допомоги в першу чергу, а також вирішувати питання про місце лікування пацієнта (стаціонарне, амбулаторне).

4. Поліпшити якість і обсяг практичних навичок.

5. Вміти складати індивідуальні профілактичні програми для хворих.

6. Навчитися лікувати конкретного хворого з урахуванням коморбідності, ускладнень, побічних дій препаратів.

7. Проводити аналіз помилок у діагностиці та тактиці ведення хворого.

8. Вирішувати конкретні деонтологічні питання.

9. Алгоритмувати процес клінічного мислення і практичних дій. Алгоритм дає раціональну, впорядковану послідовність дій. Алгоритми складаються згідно сучасних Настанов лікування та надання медичної допомоги, а також Протоколів.

10. Викладач повинен навчитися управляти ходом засвоєння знань і застосування знань вихованця.

Для розвитку і вдосконалення клінічного мислення ми використовуємо на кафедрі в підготовці лікарів-інтернів наступні методики:

1. Формування здатності у лікаря-інтерна знаходити потрібні знання (заняття з доказової медицини, Кокранівські огляди та ін.).

2. Удосконалення діяльності з опрацювання встановлених симптомів, висунування гіпотез, проведення міркувань при побудові діагнозу. Після доповіді куратора про суб'єктивні і об'єктивні дані пацієнта викладач та інші інтерни уточнюють достовірність поданої інформації і встановлюють, при наявності, причину допущеної помилки. Після огляду хворого пропонується кожному письмово виділити основні клінічні симптоми, об'єднати їх в синдроми, знайти взаємозв'язок і взаємну підпорядкованість, сформулювати діагноз основного захворювання, ускладнень, супутніх захворювань. При цьому не повинно залишатися інформації, яка б не була відображена у діагнозі.

3. Використання алгоритмів як найбільш логічного і короткого шляху вирішення завдання, а також складання алгоритмів самим лікарем-інтерном з діагностики, лікування для конкретного хворого з подальшою його реалізацією і перевіркою правильності обраного шляху у вирішенні поставленого питання.

4. Складання конкретних програм для хворого з модифікації способу життя, профілактики, амбулаторного лікування.

5. Оцінка результатів лікування та якості життя пацієнта.

6. Вирішення комп'ютерних багатоетапних клінічних завдань, де пропонується вибір у відповіді (3-4 варіанти діагнозу) з подальшим ланцюжком запитань і відповідей при будь-якому варіанті вибору і відповідним кінцевим результатом діяльності лікаря.

7. Складання тестів самим лікарем-інтерном заданою темою, де пропонується дати варіанти відповідей близьких до дійсності і визначити найбільш достовірні.

8. Складання клінічних завдань з моделюванням ситуації за пропонуванням викладачем клінічним діагнозом. При можливості надання в комп'ютер-

ному варіанті з ілюстративним матеріалом.

9. Використання ділових рольових ігор у вирішенні тієї чи іншої ситуації з обов'язковою наявністю рецензента. При цьому роль рецензента також виконують лікарі-інтерни. Цей метод широко використовується в діагностиці та наданні невідкладної допомоги при ургентних станах.

10. Аналіз історій хвороб хворих, які лікувалися у відділенні (правомірність і правильність формулювання діагнозів, повнота обстеження, якість лікування).

11. Рецензування історій хвороби померлих з вирішенням питань: причини розбіжності діагнозів, можливості поставити його правильно, впливу проведеного лікування на результат захворювання.

12. Формування орієнтовної основи діяльності лікаря в тій чи іншій ситуації зі створенням алгоритму орієнтовних етапів дій (ОЕД).

Наприклад, біль за грудиною або у лівій половині грудної клітини.

ОЕД: 1) Біль коронарний або НЕ коронарний? 2) При коронарному болю – стабільний або нестабільний стан (ГКС – гострий коронарний синдром). 3) При ГКС – його вид: з підйомом ST або без підйому ST.

13. Вирішення конкретної деонтологічної проблеми (взаємовідносини інтерн-лікар, інтерн-медсестра, інтерн-санітарка, лікар-хворий, лікар-родич та ін.).

Ми бажаємо поділитися досвідом з індивідуальної роботи з лікарями-інтернами на кафедрі сімейної медицини, терапії, кардіології та неврології ФПО. Під час очного періоду навчається одночасно 25-30 осіб. Індивідуальна робота проводиться в декількох напрямках: організаційному, методичному, виховному.

Методика навчання. Індивідуальна робота з кожним лікарем-інтерном спрямована, насамперед, на підвищення якості оволодіння практичними навичками та вміннями. Лікарі-інтерни курирують хворих, описують госпіталізованих, при цьому викладач перевіряє роботу кожного зі вказівкою на позитивні або негативні моменти у роботі щодо обстеження хворого, формулювання діагнозу та лікування. Велике значення надається вмінню виконувати маніпуляції: проводити плевральну пункцію, парацентез, різні види ін'єкцій та ін. Викладач стежить за тим, щоб кожний інтерн оволодів навичками у період навчання в очній інтернатурі та закріпив його в період заочної інтернатури. Це надає можливість лікарю-інтерну виконувати дію власноруч під ретельним контролем викладача, який підстраховує молодого фахівця. Кожному, хто навчається на базі Університетської клініки, надається можливість проводити лабораторні та інструментальні дослідження. Зокрема: робота з лабораторними експрес-тестами для визначення глюкозурії, протеїнурії, якісний метод визначення тропоніну I. Інструментальні дослідження: реєстрація та трактовка

ЕКГ, проведення спірографії, бронхомоторного тесту, участь у дослідженні ДМАТ, ХМЕКГ, денситометрії, УЗД органів черевної порожнини, тощо.

Для навчання правильному трактуванню лабораторних та інструментальних досліджень у кожного викладача є набори результатів досліджень, на підставі яких кожний лікар-інтерн в спеціальному журналі записує трактування, а викладач робить відмітку про правильність висновків.

За програмою надається перелік практичних навичок, котрими повинен оволодіти в інтернатурі лікар-інтерн, ступінь оволодіння позначено схематично: «+» – ознайомлення (1-й рівень); «++» – уміння застосовувати набуті знання та навички при курації хворих, виконувати певні маніпуляції (2-й рівень); «+++» – вміння самостійно застосовувати набуті знання та навички в обстеженні, діагностиці і лікуванні хворих (3-й рівень).

Реєстрація засвоєння практичної діяльності проводиться кожним в своєму щоденнику, де є розділи чисельної та якісної характеристики. Індивідуальний підхід передбачає розширення практичних дій, які непередбачені в кваліфікаційній характеристиці спеціаліста, розвинути його здібності у спеціальних іграх та завданнях. Наприклад: оволодіння за програмою передбачає ознайомлення з навиком, а інтерн вміє самостійно застосовувати набуті навички в обстеженні, діагностиці і лікуванні хворих. Як це оцінювати? Використовуючи рейтингову шкалу оцінки знань.

На кафедрі з метою індивідуального підходу до оцінки знань та вмінь, відношенню до роботи було складено рейтингову шкалу і згідно з нею проводиться атестація очного періоду навчання. Ця шкала складається із 3 груп показників: *основні бали* (сума середніх оцінок-балів за циклами з поправкою на коефіцієнт тривалості циклу, бали за комп'ютерну тестову програму за фахом, рівень балів за «Крок 3», своєчасне оформлення документації, написання рефератів), *додаткові бали* (засвоєння додаткових методів дослідження, які не позначені міткою «+++», участь та виступи на конференціях, створення комп'ютерних програм, відеофільмів), *негативні бали* (несвоєчасне оформлення документації, несвоєчасне отримання заліків з циклів, пропуски занять та лекцій з неповажної причини, відсутність на конференціях).

При підготовці методичних рекомендацій до занять ми більше уваги приділяли формам і методам індивідуальної роботи.

З цією метою в університеті створено на платформі EDX комп'ютерні курси за додатковою тематикою. Лікарі-інтерни мають можливість дистанційно позааудиторно проходити навчання та отримувати бали за правильні відповіді на тести та завдання, передбачені програмою.

Окрім того, у очний період навчання використовуються соціальні мережі, зокрема Facebook, для розбору цікавих випадків з практики, для тестування за темами занять [1]. Вибір саме цього варіанту ґрунтується на декількох поло-

женнях. *По-перше*, можливість охоплення аудиторії та організації професійного спілкування без застосування додаткових програм та обладнання. *По-друге*, середній час активного перебування користувачів у соціальних мережах на теперішній час становить майже дві години, що дає змогу ефективно поєднувати дозвілля та підготовку поза навчальною аудиторією [3]. *По-третє*, стандартний функціонал соціальних мереж відповідає більшості вимог до ефективної співпраці викладача та контингенту осіб, що навчається [4].

Виховна робота передбачає розкриття потенційних можливостей та творчості у молодих спеціалістів. Це здійснюється наданням кожному можливості працювати та набувати, за рахунок розширення та урізноманітнення самостійної роботи, змінюванні форми написання рефератів: комп'ютерні презентації щодо питань за інтересом. Значне місце в розкритті індивідуальних здібностей займає НДР, яка виконується в період заочного та очного навчання та передбачає аналіз результатів практичної діяльності, з виступами на конференціях.

Організаційні моменти. Як за традиційною системою так і за Болонською концепцією навчання студентів, лікарів-інтернів здійснюється за груповим принципом. Хоча кількість осіб у групах невелика (5-7), але якщо в групі є сильні та слабкі інтерни – заняття проводиться на більш низькому рівні. Тому на початку року ми формуємо групи з урахуванням попередньої підготовки лікарів-інтернів, базового контролю за рівнями: високий, середній, низький. Кращі не повинні страждати через оточення посередніх, а останні не повинні бути обділені увагою через відмінників. На другому році проводиться реформування з урахування проміжної атестації. Обговорення, дискусія в однорідній групі більш результативні. При складанні плану інтернатури ми враховуємо індивідуальне бажання щодо проходження того чи іншого розділу на базах стажування в залежності від інтересу лікаря-інтерна до якоїсь спеціальності.

Лікар повинен мати енциклопедичні знання, гнучкий розум, умілі руки, швидку реакцію і здатність самостійно діяти та приймати рішення. При навчанні лікарів не можна обмежуватися тільки передачею певної кількості інформації, треба навчити молодих лікарів самостійному рішення типових та нетипових клінічних ситуацій. Введення нових методів навчання не повинно означати відмови від кращих національних традицій в підготовці медичних працівників. В медичних вузах лозунг повинен бути незмінним «Ближче до лікарні, ближче до хворого».

Таким чином, методичні підходи до проведення практичних та семінарських занять, самостійної роботи лікаря-інтерна вимагають удосконалення і повинні бути спрямовані, перш за все, на формування клінічного мислення результатом якого буде правильний діагноз і адекватне лікування.

Список використаних джерел:

1. Дідик Л.А. Інтернет-комунікації vs соціальні мережі: причини «popularization» / Л.А. Дідик // Збірник наукових праць «Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент». – 2013. – № 14. – С. 84-93.
2. Гопко О.Ф. Проблемні питання набуття професійної етики у студентів медичних ВМЗ // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г.Сковороди» – Дод. 1 до Вип. 31, Том VIII (50): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. – С.119-125.
3. Колесник М.Ю., Качан І.С. Роль соціальних мереж у дистанційній освіті лікарів на післядипломному етапі // Медична освіта. – 2016. – № 3. – С. 110-113.
4. Peter Cartledge. The use of social-networking sites in medical education / Peter Cartledge, Michael Miller, Bob Phillips // Medical Teacher. – 2013. – Vol. 35. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2013.804909>.

References:

1. Didik L.A. Internet communication vs. social networks: reasons for «popularization» / L.A. Didik // Collection of scientific works «International Nation Forum: Sociology, Psychology, Pedagogy, Management». – 2013. – № 14. –P. 84-93.
2. Gopko O.F. Problematic Issues of Professional Ethics in Students of Higher Medical Institutions // Humanitarian Bulletin SU «Pereyaslav-Khmel'nitsky State Pedagogical University by H.Skovoroda» – Supplement 1 to Vol. 31, Volume VIII (50): Thematic issue «Higher Education in Ukraine the context of integration into the European educational space». – K.: Gnosis, 2013. – P.119-125.
3. Kolesnyk M.Yu., Kachan I.S. Role of social networks in doctor's distant postgraduate education // Medical education. – 2016. – No. 3. – P. 110-113.
4. Peter Cartledge. The use of social-networking sites in medical education / Peter Cartledge, Michael Miller, Bob Phillips // Medical Teacher. – 2013. – Vol. 35. [Electronic resource]. – Access mode: <http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2013.804909>.



Modern problems of education in the Internatura.

KRYVENKO V.I., Doctor of medical sciences, Professor, Head of Department

FEDOROVA O.P., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor

PAKHOMOVA S.P., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor

NEPRYADKINA I.V., Candidate of Medical Sciences, Assistant

KACHAN I.S., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,

**Department of Family Medicine, Therapy, Cardiology and Neurology, Faculty of
Postgraduate Education, Zaporizhzhya State Medical University,
Zaporizhzhya, Ukraine
E-mail: marelena7767@gmail.com**

ЛЕНЧУК Т.Л.,

доцент, кафедра радіології та
радіаційної медицини,
ДВНЗ «Івано-Франківський
національний медичний університет»,
м. Івано-Франківськ, Україна

РОЛЬ АНАЛІЗУ І САМОАНАЛІЗУ У ФОРМУВАННІ МАЙБУТНЬОГО МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА

Метою дослідження було виявлення психолого-педагогічних умов й чинників формування самоаналізу у майбутніх медиків. З метою детальнішого вивчення проблеми аналізу та самоаналізу нами була використана модифікована методика «20 тверджень», розроблена М. Куном, Т. Макпартлендом [8]. У нашому дослідженні вона отримала назву «Хто Я як майбутній медик?». Її основна пізнавальна цінність полягає в тому, що вказана методика дає змогу аналізувати самоставлення, сформульоване самим досліджуваним. Установлено, що найбільше (65,0%) респондентів наголошують на винятковості власної іособистості, підтверджуючи загальноприйняте твердження, що кожна людина прагне до самоствердження. Вагома частка респондентів (43,0%) вказують на незадоволеність собою, своїм соціальним статусом, на недостатню реалізованість. Отримані результати дослідження свідчать про домінантну спрямованість студентства на власну особистість, індивідуальні особливості, а також на внутрішні конфлікти чи проблеми. Встановлена наявність загального потенціалу для розвитку рефлексії, проте він є недостатнім у сфері професійної ідентифікації майбутніх фахівців.

Ключові слова: аналіз, самоаналіз, рефлексія, професійна підготовка, майбутній медичний працівник, студент медик.

Целью исследования было выявить психологические и педагогические условия и факторы формирования самоанализа в будущих медиков, определить виды и стратегии. С целью детального изучения проблемы анализа и самоанализа нами была использована модифицированная методика «20 утверждений», разработанная М. Куном, Т. Макпартленда [8]. В

нашем исследовании она получила название «Кто Я как будущий медик?». Установлено, что больше всего (65,0%) респондентов отмечают исключительность собственной личности, подтверждая общепринятое утверждение, что каждый человек стремится к самоутверждению. Значительная часть респондентов (43,0%) указывают на неудовлетворенность собой, своим социальным статусом, недостаточной реализуемостью. Полученные результаты исследования свидетельствуют, что доминантную направленность студенчества на собственную личность, индивидуальные особенности, а также на внутренние конфликты или проблемы. Установлено наличие общего потенциала для развития рефлексии, однако он недостаточен в сфере профессиональной идентификации будущих специалистов.

Ключевые слова: анализ, самоанализ, рефлексия, профессиональная подготовка, будущий медицинский работник, студент-медик.

We set the goal to identify psychological and pedagogical conditions and factors for the formation of self-examination of future physicians, to identify species and strategies. For a more detailed study of the problem of analysis and introspection, we used the modified method "20 statements", developed by M. Kun, T. McPertland [8]. In our study, she received the name "Who am I as a future physician?". It has been established that the largest (65.0%) respondents emphasize the exclusiveness of their own personality, confirming the generally accepted assertion that every person seeks self-affirmation. A significant proportion of respondents (43.0%) indicate dissatisfaction with oneself, their social status, and insufficient implementation. The obtained results of the research indicate that the dominant orientation of students to their own personality, individual characteristics, as well as internal conflicts or problems. There is a general potential for the development of reflection, but it is insufficient in the field of professional identification of future specialists.

Key words: analysis, introspection, reflection, vocational training, future medical worker, student physician.

Вступ. Одним із важливих завдань педагогіки і психології вищої школи є вивчення особливостей студентської молоді та її адаптації до професійної діяльності. Уміння самостійно і творчо працювати – це ті головні риси, які

характеризують готовність фахівця до вказаної діяльності. Для того, щоб підготувати студента медика, здатного ефективно працювати в медичному закладі, необхідні: відповідна система навчального процесу та його забезпечення, досвідчені викладачі, належний рівень взаємин між ними та студентами, наявність у студентів стимулів до навчання. Самостійна і творча робота студентів медиків – вагомий складник навчального процесу. Це активна пріоритетна форма навчання, здійснюваного під керівництвом викладачів. Саме вона вимагає того, щоб студенти оволоділи навичками аналізу та самоаналізу, що є необхідним для професійного становлення майбутніх медиків. Самоаналіз був предметом дослідження багатьох сучасних зарубіжних і вітчизняних педагогів – науковців. Певні аспекти його формування розглянуто у працях Л. А. Аврамчук, О. Л. Главацької, І. А. Зязюна, Л. Г. Терлецької. Однак з'ясування психолого – педагогічних передумов виникнення самоаналізу, їх обґрунтування, систематизація й конкретизація потребують спеціального поглибленого розгляду.

Мета дослідження: виявити психолого – педагогічні умови й чинники формування самоаналізу у майбутніх медиків, визначити види і стратегії.

Матеріал та методи. З метою детальнішого вивчення проблеми аналізу та самоаналізу нами була використана модифікована методика «20 тверджень», розроблена М. Куном, Т. Макпартлендом [8]. У нашому дослідженні вона отримала назву «Хто Я як майбутній медик?». Її основна пізнавальна цінність полягає в тому, що вказана методика дає змогу аналізувати самоставлення, сформульоване самим досліджуваним. М. Кун, Т. Макпартленд для зручності опрацювання отриманих результатів пропонують використовувати певні категорії, які за своїм змістом є досить близькими до визначених нами з урахуванням найважливіших характеристик респондентів. Зауважимо також, що нашим опитуваним була запропонована традиційна, хоча й дещо модифікована інструкція: «Задайте собі 20 разів запитання «Хто Я як майбутній медик?» і 20 разів дайте на нього різні відповіді».

Результати дослідження та їх обговорення.

Важливим фактором у формуванні рефлексії є самоаналіз, тобто аналіз свого внутрішнього світу, своєї діяльності, який полягає у зіставленні запланованого з тим, що зроблено або могло бути зроблено, а також у виокремленні певних рис, якостей для детального вивчення [5, С. 40].

Сучасна дослідниця Л. Терлецька характеризує самоаналіз як розгляд, вивчення своїх вчинків, переживань, що передбачає виділення відповідних складових і визначення певних елементів, а також аналіз властивостей. Самоаналіз охоплює такі структурні компоненти, як: відчуття, переживання, усвідомлення, опір, інсайт, прийняття, катарсис. Відчуття, які можуть бути предметом самоаналізу, викликають не зовнішні органи чуттів (зір, слух,

смак, дотик, нюх) чи певні внутрішні органи людського тіла. У цьому випадку йдеться передусім про різні відчуття, почуття, наповнені психологічним змістом. Вони бувають сильними, тяжкими (занепокоєння, страждання, страх, незахищеність, розпач, ненависть, сором, безвихідь тощо). У позитивній частині спектра – це яскраві прояви сутності, стійкі й тверді переконання, бурхлива радість тощо. До легких і слабких належать тонкі відчуття (звичайні позитивні та негативні почуття й емоції, легке занепокоєння, усвідомлення тих чи інших властивостей особистості, внутрішній стан спокою та ін. [7].

За С. Рубінштейном, переживання є специфічною рисою, яка, виражаючись по – різному, наявна в будь – якому прояві свідомості. Переживання завжди виступає в єдності та взаємозв'язку з іншим аспектом свідомості – знанням. У переживанні відображається особистісно значуще з усього пізнаного в об'єктивній реальності про самого себе [7, С. 35]. Переживання не є абсолютно суб'єктивним явищем, оскільки, як зауважує згаданий психолог, воно, по – перше, є переживанням чогось і, по – друге, його специфічно особистісний аспект означає не випадання його з об'єктивного плану, а включення у певний план, співвіднесений із особистістю як реальним суб'єктом [7, С. 35].

Перебіг особистісних переживань від неусвідомлення до реального факту свідомості тасамосвідомості закономірно пов'язаний із розвитком пізнання людини, її мотивації, діяльності та поведінки. Трансформація переживань у напрямку від неусвідомлених до чітко усвідомлених – одна з необхідних умов зростання й удосконалення рівня самосвідомості й свідомості загалом [7, С. 36]. Небажання приступити до самоаналізу, захисні емоційні реакції, стримування, відкрите протистояння проблемі – це прояви опору. Його подолання та розв'язання проблеми внаслідок самоаналізу веде до певного розуміння – інсайту. Прийняття – це оцінка суб'єктом певної ситуації, проблеми, вибору, стратегії, риси характеру з погляду подальшої зміни ситуації, розв'язання проблеми, можливості зробити вибір, змінити стратегію, рису чи своє ставлення до неї [7, С. 37].

Катарсис допомагає людині краще розібратись у своїх проблемах, сприяє особистісному зростанню. Займаючись самоаналізом, вона починає одержувати повідомлення «з середини» самої себе – усвідомлювати свої власні відчуття: страху, злості, гордості, самовдоволення тощо. Тим самим людина стає відкритішою для змін, що відбуваються з нею, та здатною відчувати почуття, вона вчиться чути себе [7, С. 47]. Важливого значення процесу самоаналізу надає Т.Колишева, виокремлюючи самоаналіз первинний й узагальнювальний. Первинний самоаналіз, що виникає під час виявлення й осмислення тієї чи іншої суперечності, стосується передовсім емоційно – експресивної характеристики студента медика. Це своєрідна діагностика самого

себе, метою якої є осмислення причин виникнення суперечностей і критичний аналіз власних особистісних якостей, а основою – нагромаджений досвід, отриманий ззовні (від пацієнтів, колег). Узагальнювальний самоаналіз Т. Колишева поєднує із завершальним етапом рефлексивної діяльності, коли провідним стає узагальнення наслідків первинного самоаналізу й саморегуляції. Воно забезпечує глибше усвідомлення й оцінювання аналізованих процесів, фактів, зокрема реалій педагогічної дійсності, а також вихід у сферу практичного застосування результатів рефлексивного аналізу у професійній діяльності [4].

Виховний ефект самоаналізу полягає в тому, що він дає змогу встановити причинно – наслідкові зв'язки в діях і вчинках. Одну й ту саму дію можуть викликати різні збуджувальні чинники – якості особистості, спосіб життя, стресовий стан (страх, гнів, радість, закоханість тощо). Доречно шукати головну причину, яка зумовлює поведінку. Якщо вона моральна, то необхідно діяти; якщо ж егоїстична – потрібно негайно зупинити себе. Докладніше розглянемо категорійний розподіл результатів, отриманих за допомогою методики « 20 тверджень » . Очевидно, що особа з розвиненішим самоаналізом формулює більшу кількість самохарактеристик. Загалом вважається, що дві – три самохарактеристики свідчать про надто низький рівень самоаналізу. А для того, щоб стверджувати про його достатній рівень у певного респондента, необхідно отримати від нього не менше 12 різних висловлювань.

У нашому випадку частотний аналіз виявив, що середня кількість відповідей респондентів – 7. Це демонструє недостатній рівень здатності до самоаналізу за всією вибіркою. Домінантні узагальнені категорії у порядку спадання кількості відповідних висловлювань наведено у табл. 1.

Установлено, що найбільше (65,0%) респондентів наголошують на винятковості власної особистості, підтверджуючи загальноприйняте твердження, що кожна людина прагне до самоствердження. У самоописах опитуваних найчастіше трапляються словосполучення на зразок: «самодостатня особистість», «професіонал своєї справи», «обізнана, грамотна, сучасна молода людина».

Вагома частка респондентів (43,0%) вказують на незадоволеність собою, своїм соціальним статусом, на недостатню реалізованість. Вони наголошують, що дуже часто незадоволені собою, оскільки не вміють захистити, відстояти свої переконання, відчувають невпевненість серед незнайомих людей.

Значну частку в самохарактеристиках опитуваних становить сфера «риса характеру» – 54,17%. Студенти медицини розуміють вагомість власних якостей, акцентуючи на тому, що відсутність будь – якої з них унеможливило б ефективне здійснення діяльності. При цьому респонденти також наголошують на тому, що хотіли б володіти деякими іншими характеристиками, як – от:

бути соціально активними, правдивими, справедливими, порядними, чесними та гідними людьми.

За даними дослідження, 35,8% студентів намагаються бути матеріально незалежними від батьків. На їхню думку, це «забезпечує свободу дій та умови самому відповідати за себе, дає можливість реалізувати себе в різних сферах». Матеріальний добробут стає для них підставою відчувати власну значущість та позитивно ставитися до себе. Зацікавленість студентів медиків у високому рівні матеріального добробуту пояснюється високими потребами цього віку та низькою соціальною захищеністю. Вони також наголошують на необхідності впровадження у практику суб'єктивно– прагматичного методу стимулювання діяльності та поведінки, що створить такі умови, за яких бути невихованим, неосвіченим, порушувати дисципліну і громадський порядок стає нерентабельно.

Поряд із домінантними якостями, респонденти виокремлюють периферійні (30,0%): привітність, почуття гумору, артистизм, наявність життєвого досвіду, зовнішня привабливість. Включаючи їх до переліку, вони наголошують на тому, що володіють ними недостатньо, однак хотіли б, щоб ці якості були їм притаманні.

Мрії, ідеали, фантазії студентів медиків (19,17%) зазвичай не позбавлені прагматизму. Молоді люди прагнуть віднайти своє місце в житті, самореалізуватись, однак не впевнені у власних силах і покладають надії на батьків та державу, зацікавлену сприяти їхній самореалізації.

У сфері «Мотиви самовиховання» (15,0%) респонденти вказують, що професійне самовиховання у них розпочалося після ретельного ознайомлення з обраною професією, вимогами, які вона диктує. Тобто поштовхом стали: перехід з позиції «Я – студент, нехай мене вчать і виховують» на позицію «Я – майбутній спеціаліст. Я готую себе до важливої професії»; набуття досвіду самостійної роботи, спрямованої на отримання знань і певних умінь; розвиток особистості. Стимулом також була самостійна й творча діяльність під час педагогічних практик, яка постійно вимагала оновлення фахових знань і навичок. Перед собою студенти медики ставлять питання: «Яким педагогом я повинен стати?», «Що я вмію, що можу зробити, щоб здобути майбутню професію?». У сфері «Збереження власної індивідуальності» (8,3%) висловлювання респондентів свідчать про їхнє прагнення до незалежності від інших і бажання зберегти неповторність, своєрідність власної особистості, своїх поглядів, переконань. Залежно від тривалості навчання та дорослішання студентів.

«Науково-пізнавальні мотиви» свідчать про притаманну студентам високу потребу у власних досягненнях (16,7%), тобто студенти медики прагнуть домогтися відчутних і конкретних результатів у будь-якій діяльності. Цю необ-

хідність можна пояснювати характером самого навчання. Пізнавальні мотиви є високими серед першокурсників. На жаль, стосовно відповідного показника простежується тенденція до його зниження. Однак він залишається однією з найбільш значущих ціннісних орієнтацій студентів медиків.

Цікавляться проблемами релігії 7,5% респондентів. Вони переконані, що лікар, формуючи науковий світогляд, повинен поважати релігійні почуття віруючих пацієнтів та їх, із належною повагою ставитись до релігії.

Висловлень, що стосуються конкретних професійних рис медика, виявилося порівняно небагато – 4,17%. Причому вони здебільшого мають форму надто узагальненої характеристики («знавець своєї справи», «хороший спеціаліст» тощо). Це свідчить про те, що лише в окремих наших респондентів спостерігається саморефлексія передовсім глобального й дифузного характеру, спрямована на майбутню медичну діяльність. Професійна сфера для більшості студентів медиків ще не набула того значення, якого вони надають навчанню та захопленням. Студенти нечасто замислюються над своїм завтрашнім днем. Професійне життя є для них невідомим і виглядає недостатньо привабливим. Їх набагато більше влаштовує безтурботне та більш звичне студентське життя, в якому навчання конкурує з їхніми улюбленими формами дозвілля.

Респонденти, висловлюючи свої прагнення, які стосуються сфери «Мотиви соціального престижу» (4,2%), наголошують на тому, що хочуть мати справжніх друзів, бажають контактувати з різними людьми, особливо з ровесниками, причому не тільки зі своєї країни, але й з – за кордону. При цьому студенти медики характеризують себе так: «люблю подорожувати», «легко знаходжу спільну мову з людьми», «у спілкуванні з людьми шукаю розуміння та співчуття».

Висновки. Таким чином, отримані результати дослідження свідчать про домінуючу спрямованість студентства на власну особистість, індивідуальні особливості, а також на внутрішні конфлікти чи проблеми. Встановлена наявність загального потенціалу для розвитку рефлексії, проте він є недостатнім у сфері професійної ідентифікації майбутніх фахівців.

Перспективи подальших досліджень: результати цього дослідження стануть базою для розроблення спеціальної технології формування самоаналізу в майбутніх медиків.

Список використаних джерел:

1. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом розросте : авто-реф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Н.И.Гуткина. – М.: 1983. – 24 с.
2. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога / Г. М. Коджаспирова. – М. : ИЦ «Академия», 1994. – 147 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 117 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1997. – 308 с.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко.- Ростов-на-Дону: 1997. – 484с.
6. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / И. Н. Семенов. – М. : НИИ общей и пед. психологии, 1990. – 215 с.
7. Степанов С. Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99 – 104.

Transliteration of References:

1. Hutkina, N.I. (1983). Lichnostnaia refleksiiia v podrostkovom vozrastie [Personal reflection in adolescent overgrowth] . Doktors thesis. Moskva . – 24 s. [in Russian].
2. Kodzhaspirova, H. M. (1994) Kultura profesionalnogo samoobrazovaniia pedahoha [Culture of professional self-education teacher]. Moskov. IC «Akademiiia». – 147 s. [in Russian].
3. Kuzmina, N.V. (1990) Professionalizm lichnosti priepodavatielia I mastiera proizvodstviennogo obuchieniia [The professionalism of the teacher's personality and the master of industrial training]. Moskov. Vysshaia shkola. – 117 s. [in Russian].
4. Markova, A. K. (1997) Psikhologiiia professionalizma [Psychology of professionalism] . Moskov. Znaniie. – 308 s. [in Russian].
5. Stoliarenko, L.D (1997) Osnovy psikhologii [Fundamentals of Psychology]. Rostov na Donu. – 484s. [in Russian].
6. Semenov, I.N. (1990) Problemy rieflieksivnoi psikhologii resheniia tvorchieskikh zadach [Problems of reflexive psychology of solving creative problems].Moskov : Nil obshchei I ped. psikhologii. – 215 s. [in Russian].
7. Stepanov, S. I. (1982) Problema formirovaniia tipov refleksii v rieshenii tvorchieskikh zadach [The problem of the formation of types of reflection in solving creative problems].Voprosy psikhologii № 1 [in Russian].



The role of analysis and self-analysis in forming the future medical worker.

LENCHUK Tetiana, Associate Professor, Department of Radiology and Radiation Medicine, Ivano-Frankivsk State Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: tatyanalenchuk@gmail.com

ЛУКІНА Н.Б.,

аспірант, кафедра психології,
Чорноморський національний
університет
імені Петра Могили,
м. Миколаїв, Україна

САМОРОЗВИТОК ПЕРФЕКЦІОНІСТІВ З ПОЗИЦІЇ ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНOSTІ

У статті представлені результати емпіричного дослідження процесу саморозвитку з позиції цільової спрямованості перфекціоністів. Виділено структурні компоненти саморозвитку: самовизначення, самореалізація, самовдосконалення та самоактуалізація. Самовизначення – це процес саморозвитку, коли особистість ставить цілі, які стосуються вибору або зміни професії. Самореалізація – це процес саморозвитку, в якому особистість ставить цілі, які можуть бути досягнуті в конкретний період майбутнього часу. Самовдосконалення – це процес саморозвитку, в якому особистість ставить цілі, пов'язані з власним ростом та розвитком. Самоактуалізація – це процес саморозвитку, пов'язаний з постановкою цілей, які відображають самостійний і творчий характер діяльності. Встановлено кореляційний зв'язок між типами перфекціонізму (перфекціонізм, що орієнтований на себе, перфекціонізм, що орієнтований на інших, соціально приписаний перфекціонізм) та складовими саморозвитку особистості.

Ключові слова: особистість, перфекціонізм, цільова спрямованість, самовизначення, самореалізація, самовдосконалення, самоактуалізація, саморозвиток.

В статье представлены результаты эмпирического исследования процесса саморазвития с позиции целевой направленности перфекционистов. Выделены структурные компоненты саморазвития: самоопределение, самореализация, самосовершенствование и самореализация. Самоопределение – это процесс саморазвития, когда личность ставит цели, касающиеся выбора или смены профессии. Самореализация – это процесс саморазвития, в котором личность ставит цели, которые могут быть достигнуты в конкретный период будущего

времени. Самосовершенствование - это процесс саморазвития, в котором личность ставит цели, связанные с собственным ростом и развитием. Самоактуализация – это процесс саморазвития, связанный с постановкой целей, которые отражают самостоятельный и творческий характер деятельности. Установлена корреляционная связь между типами перфекционизма (перфекционизм, ориентированный на себя, перфекционизм, ориентированный на других, социально предписанный перфекционизм) и составляющими саморазвития личности.

Ключевые слова: личность, перфекционизм, целевая направленность, самоопределение, самореализация, самосовершенствование, самоактуализация, саморазвитие.

The results of the empirical research of the process of self-development are from position of the targeted orientation of perfectionists are presented in the article. Structural components of self-development are emphasized: self-determination, self-realization, self-improvement and self-actualization. Self-determination is a process of self-development, when a person sets goals that relate to his choice or changing the profession. Self-realization is a process of self-development, in which a person sets goals in life situations that can be achieved in a particular period of the future time. Self-improvement is a process of self-development, in which the person sets goals associated with his own growth and development. Self-actualization is a process of self-development, associated with the formulation of goals, which reflects the desire of personality to activity, reveal his potential. The correlation between the types of perfectionism (perfectionism, which are perfectionism focused on yourself, perfectionism oriented on others and socially oriented perfectionism) and the components of self-development of the personality is established.

Key words: personality, perfectionism, targeted orientation, self-determination, self-realization, self-perfection, self-actualization, self-development.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає у тому, що процес саморозвитку особистості у психологічній науці є маловивченим. Це зумовлює складність при дослідженні цільової спрямованості осіб, які схильні до перфекціонізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес саморозвитку особистості як конструкт з виділенням його основних компонентів був розглянутий Я.

В. Васильєвим у монографії «Футурреальна психологія особистості» [1]. Даний підхід був використаний у нашому дослідженні.

У дослідженнях науковців Н. Д. Левітова, В. І. Селіванова, П. А. Рудика, Л. А. Шифмана, В. А. Іваннікова, Є. В. Ейдмана цілеспрямованість визначається як вольова риса характеру. Н. П. Гуменюк та В. В. Клименко розглядають цілеспрямованість як мотиваційну властивість особистості, її спрямованість. В. В. Нікандров, вивчаючи вольові якості особистості, розглядає цілеспрямованість з погляду просторового параметру, що полягає у спрямуванні вольової дії на самого суб'єкта. Є. П. Ільїн вважає цілеспрямованість складною вольовою якістю, складовими елементами якої є терплячість, наполегливість та завзятість.

Щодо перфекціонізму особистості то останнім часом ця тема висвітлювалася у роботах російських науковців (Н. Гаранян, С. Степанов, І. Грачова, Є. Соколова, П. Циганкова, А. Холмогорова, Т. Юдєєва, В. Ясная) та українських вчених (І. Гуляс, Л. Данилевич, О. Лоза, Г. Чепурна, В.С.Павлова, О.І.Кононенко). Але все ж таки основний внесок належить зарубіжним дослідникам (Д. Барнс, С. Блатт, Р. Фрост, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Д. Хамачек, Д. Боучер, Л. Девідсон, Р. Слейні, Р. Оуенс, П. Слейд).

Проте незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених перфекціонізму, питання щодо саморозвитку перфекціоністів з позиції цільової спрямованості залишається недостатньо вивченим.

Постановка завдання. Завданням даного дослідження є аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження процесу саморозвитку перфекціоністів з позиції цільової спрямованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблему саморозвитку особистості у навчальній діяльності досліджує український психолог С. Д. Максименко, який пов'язує дане поняття із становленням особистості та розглядає саморозвиток як рух від нижніх до верхніх рівнів [2, с. 41]. Це положення підтверджується у наших дослідженнях рівневої структури цільової спрямованості. Ми використовували методiku Я. В. Васильєва «Дослідження цільової спрямованості особистості» з метою виявлення основних цілей перфекційних особистостей, визначення рівневої структури цих цілей та виділення трьох позицій (рівнів): альтруїстичної, раціональної та егоцентричної. Відповідно до інструкції методики, необхідно було визначитися з основними цілями всього за десять хвилин, при цьому кількість цілей обмежувалась до двадцяти. Отримані цілі відображали спонтанну психічну діяльність суб'єктів, адже ніяких вказівок, окрім завершення двадцяти речень, не давалось. Єдиною умовою, яка обмежувала респондентів – брак часу. Саме обмеженість у часі та спонтанність сприяли отриманню достовірних цілей, які на момент проведення дослідження мали значущість. Також методика дозво-

лила побачити віддаленість мети. Це дало можливість охарактеризувати суб'єкта, наскільки він готовий йти до своєї мети, що він здатен зробити для її реалізації. Цей фактор показує, що дальні цілі є найбільш високі у гуманістичному та морально-етичному плані.

Всього було проаналізовано 6900 цілей, які склали сім сфер спрямованості особистості. На основі отриманих даних, акцентуємо на тому, що переважають цілі, які пов'язані з особистими потребами особистості. Дана сфера цільової спрямованості містить цілі, які орієнтовані на своє Я, та пов'язані із піклуванням про себе. Але до цієї ж сфери відносяться і цілі, спрямовані на підтримку здоров'я, на саморозвиток та самовдосконалення. Особистісна сфера становить 24% від загального обсягу цілей, і це найбільша кількість цілей серед всіх семи сфер – 1656. Навчально-професійна – друга після особистісної провідна сфера у студентів, це і підтвердилось нашим дослідженням. До її складу входить 1311 цілей, що у відсотковому еквіваленті складає 19%. На третьому місці розташована самодіяльна сфера спрямованості особистості, вона складає 1242 цілі, що у відсотковому еквіваленті дорівнює 18 %. Наступною за кількістю цілей є дружня сфера – 828 цілей, що складає 12 % від загальної кількості. Інтимна сфера спрямованості особистості, в якій цілі спрямовані на взаємовідносини з протилежною статтю, складає 690 цілей, що у відсотковому еквіваленті – 10 %. Шостою за кількісною характеристикою сфер спрямованості особистості є суспільна – 621 цілі, тобто 9 % від загальної кількості. Остання сфера спрямованості особистості – це сімейна, 552 цілі, які складають 8 %.

Щодо дослідження перфекціонізму серед студентської молоді, то за методикою «Багатовимірна шкала перфекціонізму» П. Х'юїта і Г. Флетта було виявлено такі типи цього феномену як перфекціонізм, що орієнтований на себе (ПОС), перфекціонізм, що орієнтований на інших (ПОІ) та соціально приписаний перфекціонізм (СПП). У результаті дослідження було встановлено, що більшість студентів – перфекціоністи 178 з 345 (52 %), а переважаючим є тип – перфекціонізм, що орієнтований на себе (38 %).

Перш ніж перейти до розгляду процесу саморозвитку перфекціоністів у процесі їх цільової спрямованості, зупинимося на характеристиці даного процесу та його структурних компонентів (Див. рис1).

Здійснюючи процес дослідження цільової спрямованості перфекціоністів, ми прийшли до висновку, що постановка цілей в процесі саморозвитку найбільш чітко проявляється в чотирьох видах: самовизначенні, самореалізації, самовдосконаленні та самоактуалізації. Кількісною характеристикою даного процесу є сумарне число цілей, зазначених вище чотирьох процесів саморозвитку.

Самовизначення – це процес саморозвитку, коли особистість ставить

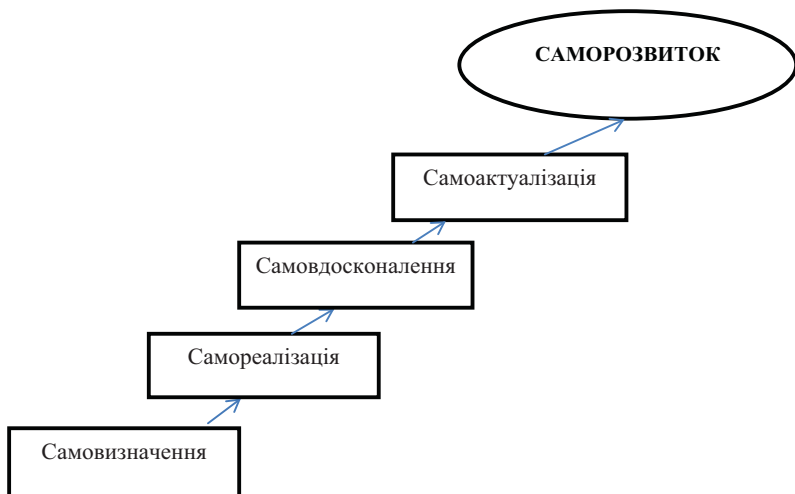


Рис.1. Структурні компоненти саморозвитку особистості

цілі, які стосуються вибору або зміни професії. Провідною сферою цільової спрямованості особистості є навчально-професійна сфера [1, с. 427].

Самореалізація – це процес саморозвитку, в якому особистість ставить цілі в життєвих ситуаціях, які можуть бути досягнуті в конкретний період майбутнього часу, при цьому всі умови і способи досягнення цілей відомі. Такі види діяльності розглядаються як нормативні, наприклад, навчальна діяльність в школах і ВУЗах, а також в різних сферах цільової спрямованості особистості, але, перш за все, в навчально-професійній, громадській та самодіяльній.

Самовдосконалення – це процес саморозвитку, в якому особистість ставить цілі, пов'язані з власним ростом і розвитком, зміною особистих або інтелектуальних якостей, а також з тими видами діяльності, які сприяють такому зростанню. Провідними сферами цільової спрямованості даного процесу саморозвитку є: особиста, навчально-професійна і самодіяльна.

Самоактуалізація – це процес саморозвитку, пов'язаний з постановкою цілей, які відображають прагнення особистості до видів діяльності, що розкривають її потенційні можливості, відображають самостійний і творчий характер діяльності. Провідними сферами даного процесу саморозвитку цільової спрямованості особистості є: навчально-професійна, громадська, самодіяльна та особиста [1, с. 427].

Процес самореалізації, можна припустити, є найпоширенішим серед процесів саморозвитку. Ми відрізняємо процес самореалізації від процесу

самоактуалізації, хоча іноді їх ототожнюють. У процесі самореалізації людина досягає цілей, які вона ставить в нормативних видах діяльності, в яких всі умови їх досягнення відомі. починається з моменту вступу до середньої школи і триває до кінця життя, коли людині відомі всі умови досягнення цілей і необхідно їх виконувати [1, с. 427].

Процес самоактуалізації значно складніший, ніж три попередні. Разом з тим, без цих процесів саморозвитку не виникає процес самоактуалізації. По-перше, треба самовизначитися, тобто знайти задатки та здібності, які потенційно є у кожної особистості. Якщо вдасться визначити, то це буде означати, що пів справи вже буде зроблено, так як точно визначити їх дуже складно, але буде краще, якщо це буде зроблено якомога раніше.

Найважливішим фактором процесу самоактуалізації є цільова спрямованість особистості, її цілеспрямованість та утримання в свідомості ієрархії або співвідпорядкованості головної мети діяльності та її підцілей. Наступною особливістю процесу самоактуалізації є його творчий характер, чим даний процес відрізняється від самореалізації. Однак, якщо це творчий процес, то він повинен бути самостійною діяльністю особистості, або вона повинна очолювати колектив, але бути носієм творчих ідей.

І остання умова процесу самоактуалізації – він повинен викликати позитивні емоції при досягненні головної мети або її підцілей. На основі цих емоційних переживань успіху формується зворотний зв'язок між успіхом діяльності для досягнення мети і бажанням продовжувати цю діяльність. В результаті такого взаємного зв'язку виникає стан особистості, коли без здійснення обраної діяльності людина вже не може існувати, в цьому полягає суть «само» «актуалізації» [1, с. 427].

Для початку розглянемо, як корелюють віддаленість цілей та кількість цілей, що відносяться до компонентів саморозвитку. Перед цим, нагадаємо рівневу структуру особистості за Я.В.Васильєвим:

Егоцентричний рівень – цілі, які мають матеріальне значення (близькі цілі).

Раціональний рівень – цілі, які стосуються саморозвитку особистості (середні цілі)

Альтруїстичний рівень – цілі, які спрямовані на загальнолюдські цінності (дальні цілі)

Отже, у результаті емпіричного дослідження було виявлено, що у близьких цілей відсутні достовірні кореляційні зв'язки із самореалізацією ($r = 0,018$) і самовизначенням ($r = 0,021$). З двома іншими компонентами існує зворотна кореляційна залежність на високому рівні достовірності: самовдосконалення $r = -0,301^*$; самоактуалізація $r = -0,426^*$. Це вказує на те, що ці цілі не виконують функцію саморозвитку, а навпаки, гальмують її. Відсутність кореляційних зв'язків з двома першими компонентами показує, що вони

обслуговуються іншими психологічними механізмами.

Середні цілі мають позитивний зв'язок з трьома компонентами саморозвитку цільової спрямованості особистості, але різного ступеня достовірності кореляційних зв'язків. Позитивна та найвища кореляція у них з самореалізацією ($r = 0,361^*$), але відсутня кореляція з самовизначенням ($r = 0,076$). З двох компонентів саморозвитку, що залишилися, негативний кореляційний зв'язок з самоактуалізацією ($r = -0,293$), а з самовдосконаленням ($r = 0,199$) – позитивна на низькому рівні. Це свідчить про те, що середні цілі впливають на саморозвиток особистості, в тому числі найсильніше на самореалізацію, але до самоактуалізації вони не «дотягують», так як впливають негативно.

Дальні цілі мають один негативний кореляційний зв'язок і три позитивні, але всі вони з високим ступенем достовірності. Єдиний негативний кореляційний зв'язок встановлено з самореалізацією ($r = -0,372^*$), як раз з тією, з якою у середніх цілей найвищий позитивний зв'язок. Кореляційний зв'язок з самоактуалізацією у далеких цілей ($r = 0,438^{**}$) – найвищий позитивний, як за рівнем достовірності, так і за значимістю. Отже, ці цілі також працюють за допомогою різних психологічних механізмів.

Нами було встановлено, що між усіма показниками віддаленості цілей – близькими, середніми та далекими – існує достовірний негативний кореляційний зв'язок на високому статистичному рівні.

Таблиця 1

Кореляція типів перфекціонізму та компонентів саморозвитку особистості

Тип перфекціонізму	Компоненти саморозвитку особистості			
	Самовизначення	Самореалізація	Самовдосконалення	Самоактуалізація
Перфекціонізм, що орієнтований на себе (ПОС)	0,209	-0,354*	0,197	-0,294*
Перфекціонізм, що орієнтований на інших (ПОІ)	-0,201	-0,183	-0,107	-0,201
Соціально-приписаний перфекціонізм (СПП)	-0,236*	-0,211	0,155	-0,129

Відповідно до методики «Багатовимірна шкала перфекціонізму» П. Х'юїта і Г. Флетта, автори виділяють наступні типи перфекціонізму: перфекціонізм, що орієнтований на себе – високі вимоги до себе, прагнення бути досконалим у всьому; перфекціонізм, що орієнтований на інших – високі вимоги до інших; соціально-приписаний перфекціонізм – уявлення про те, що суспільство висуває занадто високі вимоги до особистості. Щодо саморозвитку перфекційних особистостей, розглянемо кореляційні зв'язки між вищеперахованими типами перфекціонізму та складовими саморозвитку особистості.

З таблиці 1. видно, що для перфекціоністів, які орієнтовані на себе (ПОС) властива негативна кореляція з процесами «Самореалізація» $r = -0,354^*$ та «Самоактуалізація» $r = -0,294^*$. Позитивна кореляція з компонентом «Самовизначення» $r = 0,209$, на наш погляд, зумовлена тим, що провідною сферою цільової спрямованості є навчально-професійна, в якій перфекціоністи, які орієнтовані на себе прагнуть бути найкращими. Також виявлено позитивний кореляційний зв'язок з процесом «Самовдосконалення» $r = 0,197$. Тобто перфекціоністи, що орієнтовані на себе ставлять цілі щодо покращення свого розвитку та зміни інтелектуальних та особистих якостей. Так як, перфекціонізм, що орієнтований на себе – це не тільки «синдром відмінника» у навчальній діяльності, але також до нього відносимо досягнення найвищих результатів в особистісній сфері. Таким чином, проаналізувавши отримані дані, можемо стверджувати, що перфекціоністам, які орієнтовані на себе притаманні близькі та середні цілі, але не далекі, які сприяють самоактуалізації особистості та її саморозвитку.

Перфекціоністи, які орієнтовані на інших (ПОІ) мають негативні кореляційні зв'язки з усіма процесами саморозвитку особистості: «Самовизначення» $r = -0,201$, «Самореалізація» $r = -0,183$, «Самовдосконалення» $r = -0,107$, «Самоактуалізація» $r = -0,201$. Це очевидно, адже особистостям, які схильні до даного типу перфекціонізму властиве прагнення досконалості від інших, тому це ніяк не може вплинути на саморозвиток перфекційної особистості. Таким чином, перфекціоністам, які орієнтовані на інших – властиві близькі та далекі цілі, які пов'язані з іншими.

Соціально-приписані перфекціоністи мають негативну кореляцію з трьома процесами саморозвитку: «Самовизначення» $r = -0,236$, «Самореалізація» $r = -0,211$ та «Самоактуалізація» $r = -0,129$. Щодо позитивного кореляційного зв'язку, він наявний з процесом «Самовдосконалення» $r = 0,155$.

Пояснити отримані дані можемо з наступної позиції: так як соціально-приписаний перфекціонізм – це впевненість людини у тому, що вона буде визнана суспільством лише тоді, коли буде бездоганною, звідси позитивний зв'язок з процесом самовдосконалення, для того, щоб відповідати цим умовам суспільства. Щодо негативних кореляційних зв'язків – це зумовлено

прагненням відповідати соціальним вимогам, а не займатися саморозвитком. Даному типу перфекціонізму властиві близькі та середні цілі.

Висновки. Отже, враховуючи вищезазначені результати проведеного емпіричного дослідження щодо процесу саморозвитку перфекціоністів з позиції цільової спрямованості, можемо стверджувати, що таким типам перфекціонізму як перфекціонізм, що орієнтований на себе (ПОС), перфекціонізм, що орієнтований на інших (ПОІ) та соціально-приписаний перфекціонізм (СПП) – не властивий процес саморозвитку особистості. Адже саморозвиток – це процес самостійної активності особистості, спрямований на досягнення цілей самовизначення, самореалізації, самовдосконалення та самоактуалізації у життєвих ситуаціях майбутнього часу, що веде до її постійного зростання та розвитку. Отримані результати вказують на деструктивну сторону перфекціонізму.

Список використаних джерел:

1. Васильев Я.В. Футурреальная психология личности: монография / Я.В.Васильев. – Николаев: Изд-во «Илион», 2007. – 519 с
2. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К. : ООО «КММ», 2006, - 240с.

Transliteration of References:

1. Vasyly'ev Ya.V. Futurreal'naya psykhologhiya lychnosty: monohrafiya / Ya.V.Vasyly'ev. – Nykolaev: Yzd-vo «Ylyon», 2007. – 519 s.
2. Maksymenko S.D. Henezys sushchestvovanyia lychnosty. – K. : ООО «КММ», 2006, - 240s.



Self-development of perfectionists from the position of the target orientation.

LUKINA Natalia. Post-graduate student of the Department of Psychology of the Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, Ukraine
E-mail: lukina.natalia@ukr.net

МАЯТИНА Н.В.,

старший викладач, кафедра
інформаційно-технічних та
природничих дисциплін,
Київський кооперативний інститут
бізнесу і права,
м. Київ, Україна

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті проводиться аналіз теоретико-методологічних напрацювань з області акмеологічних знань з метою обґрунтування актуальності акмеологічного підходу у формуванні готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації як найбільш перспективного на даному етапі розвитку освіти. Дається визначення акмеології як науки. Розкривається суть предмету акмеології, а також сутність понять «акме» та «акмеологічний підхід». Представлена класифікація акмеології, дається коротка характеристика різних її видів. Описується акмеологічна технологія як інструмент реалізації акмеологічної теорії. Розглядається професіоналізм особистості з точки зору акмеології та умови його розвитку.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний підхід, напрямки акмеології, формування готовності до професійної самореалізації.

В статье проводится анализ теоретико-методологических наработок из области акмеологических знаний с целью обоснования актуальности акмеологического подхода в формировании готовности будущих специалистов к профессиональной самореализации как наиболее перспективного на данном этапе развития образования. Дается определение акмеологии как науки. Раскрывается суть предмета акмеологии, а также сущность понятий «акме» и «акмеологический подход». Представлена классификация акмеологии, дается краткая характеристика разных ее видов. Описывается акмеологическая технология как инструмент реализации акмеологической теории. Рассматривается

профессионализм личности с точки зрения акмеологии и условия его развития.

Ключевые слова: акмеология, акмеологический подход, направления акмеологии, формирование готовности к профессиональной самореализации.

The article gives analysis of theoretical and methodological works in the field of acmeological knowledge for the purpose of justification of the popularity of the acmeological approach for future specialists' professional self-realization readiness development as one of the most promising one at this stage of the educational development. The definition of acmeology as a science is given in the article. The essence of acmeology is also explained as well as that of the terms of "acme" and "acmeological approach". Acmeology is a new progressively developing knowledge which combined advanced achievements of multiple sciences. Having perfected those achievements, it created a totally new approach for the development and successful self-realization of one's self. Acmeology appeared on the border of natural, social, and humanitarian disciplines; it studies peculiarities and mechanisms of human development during one's of maturity especially at its peak.

Key words: acmeology, acmeological approach, directions of acmeology, professional self-realization readiness development.

Нові соціально-економічні умови розвитку нашої країни потребують оптимізації традиційної освітньої системи з метою підвищення якості професійної освіти для створення конкурентоспроможних висококваліфікованих спеціалістів, які досягають вершин професіоналізму. Останнім часом при розв'язанні питання щодо формування готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності зростає увага до акмеологічного підходу, суть якого полягає у «вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу» (О. Є. Антонова) [6].

Науковою проблематикою, пов'язаною з акмеологією, займалися зарубіжні (К. О. Альбуханова, Б. Г. Ананьєв, С. Я. Атласова, О. О. Бодальов, О. В. Гагарін, Ю. М. Гончаров, А. О. Деркач, В. М. Дьячков, Є. П. Ільїн, М. М. Кашапов, Н. В. Кузьміна, Л. Г. Лаптева, О. В. Москаленко, С. Д. Пожарський,

Н. В. Соловйова, Л. В. Темнова, В. А. Храпик та ін.) [1-3,5,7] та вітчизняні науковці (В. М. Антонов, А. В. Баран, О. В. Вознюк, В. М. Гладкова, Є. П. Голобородько, Л. Б. Лук'янова, С. Д. Максименко, І. О. Ніколаєску В. О. Огнев'юк, О. А. Орлова, О. Б. Проценко, Н. Г. Сидорчук, І. В. Соколова) [4,6,8]. Акмеологічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів у вітчизняній науці розглядали: С. С. Вітвицька, О. М. Галус, М. М. Греб, О. В. Іванова, О. М. Добош, О. А. Дубасенюк, Л. В. Козак, Н. В. Лалак, Н. М. Носовець, Н. В. Ольхова, Р. О. Пріма, О. М. Пинзеник, Г. М. Романова, Т. А. Щебликіна. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з інших спеціальностей на засадах акмеологічного підходу піднімали наступні українські вчені: О. Є. Антонова, В. Г. Заєць, О. М. Кабанкова, С. М. Калаур, Р. А. Кубанов, А. О. Майборода, О. Ф. Мельник, Н. М. Миколаєнко, А. В. Опольська, Р. В. Чубук. Питання створення акмесередовища як чинника розвитку особистості висвітлювали: Т. Г. Дерека, Л. М. Завацька, С. М. Мартиненко, Л. Б. Паламарчук, Л. С. Рибалко та ін. [6].

Мета даного дослідження – обґрунтування актуальності акмеологічного підходу у формуванні готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації як найбільш перспективного на даному етапі розвитку освіти на основі аналізу теоретико-методологічних напрацювань з області акмеологічних знань.

Представник Олександрійської школи Апполодор, ще в 144 році до нашої ери, найвищу точку розвитку людини, а саме її стан, при якому досягається найкращий результат її діяльності («зоряний час»), назвав «акме». «Акме» в перекладі з давньогрецької означає «найвища точка, вершина». Акмеологія виникла на межі природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін і вивчає закономірності та механізми розвитку людини на щаблі її зрілості і особливо при досягненні нею найвищого рівня в цьому розвитку (К. О. Альбуханова, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, Л. Г. Лаптев) [1]. Це відносно нова наука, але, в ній вже виділились і певні наукові напрямки.

За класифікацією провідного акмеолога та продовжувачки ідей В. М. Бехтерева і Б. Г. Ананьєва, Н. В. Кузьміної, вона поділяється на класичну акмеологію, фундаментальну (базову) акмеологію та прикладну (галузеву) акмеологію. В останній виділяють такі підвиди: педагогічна акмеологія, соціальна акмеологія, політична акмеологія, юридична акмеологія, військова акмеологія, акмеологія управління та ін. Прикладна акмеологія розглядає шляхи досягнення результату в конкретних галузях наукового знання. На думку російського акмеолога С. Д. Пожарського фундаментальна акмеологія інтегрує знання філософії, психології, математики, педагогіки та інших наук, які ведуть до вершин пізнання та досягнення результату в кожній з них. На відміну від психології, її предметом є продукт праці, а центральним поняттям

– «творення» як ведуча діяльність зрілої людини. Класична ж акмеологія є одним з розділів вікової психології, яка стоїть у ряді з геронтологією, ювенологією та педологією [5].

Вперше в науковий обіг термін «акмеологія» було введено радянським психологом М. О. Рибніковим. В 1928 р. він підняв питання про створення розділу про психологію дорослості (зрілості) і назвав його акмеологія. Основні принципи акмеології були закладені В. М. Бехтеревим, а Б. Г. Ананьєв визначив місце акмеології в системі наук про людину, виділивши її як самостійну науку. В 1991 році термін «акмеологія» було зареєстровано в Державному комітеті Ради міністрів СРСР по науці і техніці, а з 1995 року починають видавати перші посібники з акмеології. В 1991 році була створена Міжнародна академія акмеологічних наук зі штаб-квартирою у Санкт-Петербурзі. В 2006 році було створено Всеукраїнську громадську організацію «Українська Академія Акмеологічних Наук», яка об'єднала зусилля вітчизняних науковців та фахівців.

Розглянемо суть поняття «акме» та сутність акмеології як науки. Російський акмеолог О. О. Бодальов вважає акме – багатомірним станом, який хоча й охоплює певний етап життя людини та показує, наскільки вона реалізувалася в певній діяльності, разом з тим не є статичним утворенням – навпаки йому властива мінливість. На його думку акме – це найвищий для кожної людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі, які взаємодіють таким чином, що вона досягає найбільшого результату, виявляючи себе як індивід, як особистість та як суб'єкт діяльності. Вчений вважає, що акмеологія як наука повинна розв'язувати наступні задачі: «наукове висвітлення феноменології акме, об'єктивування загального та відмінного в ній у різних людей, відслідковування в дії факторів, які визначають якісно-кількісні характеристики акме», тобто розкриття закономірностей і механізмів, які необхідні для досягнення людиною повноцінного акме [2].

О. Бодальов підкреслює, що акмеологія також аналізує акме і більш звужено, маючи на увазі оволодіння людиною професії та досягнення в ній високого рівня майстерності. В цьому випадку, при вивченні досвіду роботи професіоналів високого класу, задачею акмеології є виділення спільного, що їх об'єднує, тобто наукове розкриття явища професіоналізму та відповідних йому понять. Дослідник наголошує на тому, що професійна підготовка не буде повноцінною, якщо в людини не виникне постійне прагнення до професійного зростання. Тому ще однією з задач акмеології Бодальов О. О. вважає: через проведення комплексних розробок запропонувати максимально технологічні стратегію і тактику організації та практичного здійснення процесу переходу молодого спеціаліста, що розпочинає свою самостійну діяльність, на більш високі рівні професіоналізму [2]. Саме в цьому і заключається акме-

ологічний підхід у формуванні готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації.

Українська дослідниця акмеологічної теорії Н. Г. Сидорчук розглядає акме як послідовний ряд досягнень людини, які вона здійснює протягом життя. «Підкреслюючи часовий аспект і кількісне акме в життєдіяльності людини, як вершину індивідуального і особистого розвитку людини на етапах життєдіяльності – дитинство, юність (ювеналогія), період дорослої людини (зрілість), період старості (герантологія), а також як досягнення вершин особобою і соціумом (вдосконалення особистості в період дорослості і зрілості; аналіз змін як процес вдосконалення, який відбувається у внутрішньому світі людини, відбивається в психіці і вивчається в комплексі з іншими науками про людину; як результат – досягнення вершин в соціальній і професійній діяльності)» [8].

Існує багато визначень акмеології як науки, та по суті все зводиться до головного – це вчення про вдосконалення та досягнення вершинності. Наприклад, вітчизняний науковець Ніколаеску І. О. визначає акмеологію – як науку про «досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей». Центральною її проблемою вважає вивчення зрілої особистості, яка прогресивно розвивається та самореалізується, головним чином у професійних досягненнях. Серед інших напрямків акмеології І. Ніколаеску виділяє акмеометрію, яка «забезпечує можливість аналізу процесів і вершинних результатів навчальної та професійної діяльності крізь призму можливих вершинних досягнень, інтегративних показників, «вузлів» зв'язку різних напрямів розвитку і творчої діяльності людини». В загальному предмет акмеології науковець окреслює вивченням зрілості особистості та її акме [4].

Предметом акмеології Н. В. Кузьміна вважає «закономірності умови, фактори та стимули самореалізації творчого потенціалу людини протягом життєвого шляху, розвитку творчої готовності до майбутньої діяльності, досягнення вершин життя та професіоналізму діяльності». Вона підкреслює, що акмеологія, як нова область наукових знань, не тільки окреслила новий предмет дослідження – зрілу людину, але й визначила нову систему понять та методів, де ведучим є моделювання. Дякуючи цьому, з акмеологічними методами можуть працювати не тільки спеціалісти, а й звичайні люди, які прагнуть зрозуміти причини своєї низької продуктивності та досягти успіху. Отже, принципова новизна акмеології в порівнянні з іншими науками – це новий вихід в практику [6].

Підтримуючи думку С. Я. Атласової, інструментом реалізації акмеологічної теорії вона вважає акмеологічну технологію успішної діяльності, яка

містить науково обґрунтовані та перевірені на практиці закон, базові цінності та принципи успішної діяльності, структури, алгоритми, рекомендації і т.п., які сприяють глибокому та всебічному осмисленню суті того, що відбувається, виявленню ключових моментів; піднесення вміння та майстерності спеціаліста (в будь-якій сфері самореалізації) до вершин мистецтва з метою досягнення найвищого рівня якості процесу та результату особистісно, професійно і суспільно корисної праці, за умови економних витрат часу та сил; що створює сприятливі умови для перетворення кожної людини на суб'єкта успішної діяльності, не тільки носія, але й творця духовно-моральних, інтелектуальних і культурних цінностей [6].

Акмеологічний підхід – це базисна узагальнююча категорія, що передбачає сукупність принципів, прийомів, методів наукового дослідження, які дозволяють вивчати й вирішувати наукові та практичні проблеми в обсязі їх реального онтологічного буття. Він спрямований на дослідження умов самовдосконалення людини, чинників її саморозвитку, темпів її просування від однієї вершини до іншої, на досягнення «акме» у різні періоди зрілості людини в її творчості, у розвитку всіх її життєвих сил. (О. Є. Антонова). Значущими акмеологічними умовами самореалізації особистості О. Є. Антонова визначає загальні та спеціальні здібності об'єкта праці, стан суспільства, умови навчання та виховання, а найважливішими акмеологічними чинниками – високий рівень мотивації, потреба у досягненнях, прагнення самореалізації [6].

Готовність до успішної професійної діяльності передбачає високий рівень професіоналізму майбутніх фахівців. Як стверджує російський педагог, прихильниця акмеологічної теорії З. В. Румянцева, з позицій акмеологічної науки професіоналізм особистості – це «якісна характеристика, яка відображає високий рівень професійно важливих особистісних якостей, перш за все, креативності, професійно-орієнтованої мотивації та ціннісного ставлення до процесів самовдосконалення та самореалізації в професії». Розвиток професіоналізму здійснюється завдяки формуванню системи найважливіших властивостей і вмінь, які забезпечують стабільність та ефективність виконання завдань та розглядаються як акмеологічні інваріанти професіоналізму [7].

Погоджуючись з думкою інших науковців (В. М. Дьякова Ю. М. Гончарова, Л. В. Темної, В. О. Храпика та ін.), Румянцева З. В. вказує на акмеологічний зміст дослідження високопродуктивної професійної діяльності, який визначається вивченням умов досягнення її ефективності та стабільності, обґрунтуванням специфіки та особливостей змісту, характеристикою рівнів продуктивності та критеріїв оцінки якості. Розглядаючи особистісно-професійний розвиток як базисну акмеологічну категорію, вона наголошує на єдності процесів становлення професіонала та розвитку його профе-

сіоналізму в діяльності. Цей процес спрямовано на високий рівень професіоналізму та професійних досягнень в процесі навчання та саморозвитку під час професійного становлення [7].

Спираючись на багаторічні дослідження Н. В. Кузьміна стверджує, що підвищити якість, суттєво не здорожуючи освіти можна, спираючись на акмеологічну теорію освіти. Акмеологічний (генеральний) закон продуктивної компетентності спеціаліста освіти в проектуванні продуктивного образу результату учнів (студентів) заключається в тому, що існує залежність між досягненням вершин продуктивності в розвитку творчої готовності до успішного вирішення майбутніх завдань у випускників та авторитетом викладача, що забезпечує довіру до вимог викладача, повагу та викликає потребу наслідувати його. Також продуктивна компетентність спеціаліста легше та більш плідно розвивається у тих особистостей, вимоги обраної професії яких, узгоджуються з їхніми природними потенціалами та потребами в самореалізації. Суб'єктивні фактори, що забезпечують продуктивність діяльності дослідника визначає наступним чином:

- загальні та спеціальні здібності як ознаки природних потенціалів (здібності – це «специфічна чутливість суб'єкта до об'єкта, процесу, результатів діяльності, взаємодії з об'єктами діяльності та пізнання»);
- мотиви та спрямованість на задоволення природної потреби в самореалізації та результатах даного виду діяльності як ознаки потреб самореалізації у конкретній діяльності;
- відповідальність як ціннісне ставлення до суспільства, до природи, до себе, до інших людей, до праці та до її результатів;
- адекватна структура компетентності щодо вимог діяльності даного виду (компетентність – це особистісне новоутворення, яке розвивається в процесі застосування раніше засвоєних знань на практиці; отримання з практики нових знань, їхня інтеграція та застосування в нових ситуаціях);
- вправність та майстерність в розв'язанні спеціальних і професійних задач в поточній та майбутній діяльності.

Недостатня розвиненість чи випадіння будь-якого елемента моделі у властивостях спеціаліста веде до зниження рівня продуктивності діяльності [3].

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити наступний висновок. Професійна діяльність майбутнього фахівця буде успішною тільки у випадку грамотно сформованої готовності до професійної самореалізації по обраній спеціальності. Акмеологія – нове прогресивне знання, яке об'єднало в собі передові досягнення багатьох наук. Вдосконаливши їх, вона створила зовсім новий підхід до розвитку та успішної самореалізації особистості. Використання акмеологічних знань значно розширює можливості та підвищує якість освіти.

Тому в сучасній професійній освіті, при розв'язанні питання щодо формування готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації, використання акмеологічного підходу є найбільш доцільним.

Проаналізувавши теоретико-методичні напрацювання, присвячені застосуванню акмеологічного підходу до формування готовності випускників вузів до успішної діяльності з'ясувалось, що питання підготовки майбутніх технологів до професійної самореалізації не було предметом спеціального наукового дослідження. Враховуючи актуальність та ефективність акмеологічного підходу у вирішенні даного питання, перспективами наших подальших розвідок буде робота над формуванням готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів з технології харчування саме за допомогою акмеологічного підходу.

Список використаних джерел:

1. Акмеология: методология, методы и технологии: Материалы научной сессии [Електронний ресурс] // М.: Издательство РАГС. – 1998. – Режим доступу до ресурсу: <http://akmeolog.narod.ru/kus.html>.
2. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. / А. А. Бодалев. – М: Флинта: Наука., 1998. – 168 с.
3. Кузьмина Н. В. Созидательный вектор фундаментального образования // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнар. наук.- практ. конференції [Електронний ресурс] / Н. В. Кузьмина // Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://eprints.zu.edu.ua/18226/1/%D0%9A%D1%83%D0%B7%D1%8C%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%9D.pdf>.
4. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: Навчально-методичний посібник [Електронний ресурс] / І. О. Ніколаєску // ОІПОПП. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://nsgymnasium.org.ua/attachments/article/222/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8.pdf>.
5. Пожарский С. Д. Акмеология – наука о совершенствовании [Електронний ресурс] / С. Д. Пожарский // СПб. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Pedagogica/4_pozharskiy%20s.d.doc.htm.
6. Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – 356 с.

7. Румянцева З. В. Акмеологическая концепция развития профессионала в подготовке педагога-музыканта в вузе [Электронный ресурс] / З. В. Румянцева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Режим доступа до ресурсу: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_2pp/44.pdf.
8. Сидорчук Н. Г. Розвиток акмеологічної науки як одна із умов підвищення якості освіти // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць [Електронний ресурс] / Н. Г. Сидорчук // – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка. – 2014. – Режим доступа до ресурсу: <http://eprints.zu.edu.ua/13705/1/%D0%A1%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D1%80%D1%87%D1%83%D0%BA%20%D0%9D.pdf>.

Transliteration of References:

1. Akmeologija: metodologija, metody i tehnologii: Materialy nauchnoj sessii [Elektronnij resurs] // M.: Izdatel'stvo RAGS. – 1998. – Rezhim dostupu do resursu: <http://akmeolog.narod.ru/kus.html>.
2. Bodalev A. A. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka. Harakteristiki i uslovija dostizhenija. / A. A. Bodalev. – M: Flinta: Nauka,, 1998. – 168 s.
3. Kuz'mina N. V. Sozdatel'nyj vektor fundamental'nogo obrazovanija // Innovacijni pidkhody do vykhovannja students'koji molodi u vyshhykh navchal'nykh zakladakh : materialy Mizhnar. nauk.- prakt. konferenciji [Elektronnyj resurs] / N. V. Kuz'myna // Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. – 2014. – Rezhym dostupu do resursu: <http://eprints.zu.edu.ua/18226/1/%D0%9A%D1%83%D0%B7%D1%8C%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%9D.pdf>.
4. Nikolajesku I. O. Praktychni osnovy akmeologichnogo rozvytku osobystosti v umovakh osvityjno-informacijnogo prostoru: Navchal'no-metodychnyj posibnyk [Elektronnyj resurs] / I. O. Nikolajesku // OIPOP. – 2012. – Rezhym dostupu do resursu: <http://nsgymnasium.org.ua/attachments/article/222/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8.pdf>.
5. Pozharskij C. D. Akmeologija – nauka o sovershenstvovanii [Elektronnij resurs] / C. D. Pozharskij // SPb. – 2006. – Rezhim dostupu do resursu: http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Pedagogica/4_pozharskij%20s.d.doc.htm.
6. Problemy osvity: zbirnyk naukovykh pracj. – Vyp. 84. – Zhytomyr-Kyjiiv, 2015. – 356 s.
7. Rumjanceva Z. V. Akmeologicheskaja koncepcija razvitija professionala v podgotovke pedagoga-muzykanta v vuze [Elektronnij resurs] / Z. V. Rumjanceva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2011. – Rezhim dostupu do resursu: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_2pp/44.pdf.
8. Sydorčuk N. Gh. Rozvytok akmeologichnoji nauky jak odna iz umov pidvyshhennja jakosti osvity // Innovaciji v osviti: integracija nauky i

praktyky: zbirnyk naukovo-metodychnykh pracj [Elektronnyj resurs] / N. Gh. Sydorчук // – Zhytomyr : ZhDU im. I. Franka. – 2014. – Rezhym dostupu do resursu: <http://eprints.zu.edu.ua/13705/1/%D0%A1%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D1%80%D1%87%D1%83%D0%BA%20%D0%9D.pdf>.



Akmeological approach for formation of future factors 'readiness to professional self-realization.

**MAYATINA N.V., Senior lecturer, Department of Informational, Technical and Natural Sciences, Kyiv Cooperative Institute of Business and Law, Kyiv, Ukraine
E-mail: mynataly2007@ukr.net**

МЕЛЬНИЧУК Ю.П.,

ад'юнкт, кафедра педагогіки та
соціально-економічних дисциплін,
факультет іноземних мов і
гуманітарних дисциплін,
Національна академія Державної
прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПРОЕКТНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Стаття присвячена проблемі формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Визначено зміст поняття «проектно-аналітична компетентність». Розкрито структуру «проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників». На основі аналізу сутності проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників автор виокремив такі її компоненти, а саме: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний.

Ключові слова: проектно-аналітична компетентність, проектна культура, аналітична діяльність, майбутні офіцери-прикордонники, фахова підготовка, компоненти проектно-аналітичної компетентності.

Статья посвящена проблеме формирования проектно-аналитической компетентности будущих офицеров-пограничников. Определено содержание понятия «проектно-аналитическая компетентность». Раскрыта структура «проектно-аналитической компетентности будущих офицеров-пограничников». На основе анализа сущности проектно-аналитической компетентности будущих офицеров-пограничников автор выделил такие ее компоненты, а именно: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Ключевые слова: проектно-аналитическая компетентность, проектная культура, аналитическая деятельность, будущие офицеры-пограничники, профессиональная подготовка, компоненты проектно-аналитической компетентности.

The priority place in modern vocational education belongs to the formation of a high level of professional competence of future specialists. Modern Ukrainian higher education is in a state of reform, since it is oriented towards European integration, the search for innovative approaches in education, new opportunities for the implementation of self-education and self-improvement. The article is devoted to the problem of the design and analytical competence of future officers-border guards. The content of the concept "design and analytical competence" is determined. The structure of "design and analytical competence of future officers-border guards" is revealed. The analysis of the essence of design and analytical competence officers singled out by guards following its components, namely: motivational, cognitive, active, reflexive. Thus, the set of analyzed theoretical and methodological approaches will thoroughly investigate the problem of forming design and analytical competence of officers of border guards of the nature, content and structure. In the context of solving the problem of forming design and analytical competence officers, border guards are relevant issue of implementation in the educational process of higher military education methods and technologies of competence specified.

Key words: *design and analytical competence, design culture, analytical activity, future officers-border guards, professional training, components of design and analytical competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Пріоритетне місце у сучасній професійній освіті належить формуванню високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців. Сучасна українська вища освіта знаходиться у стані реформування, оскільки зорієнтована на євроінтеграцію, пошук інноваційних підходів у навчанні, нових можливостей для реалізації самоосвіти та самовдосконалення.

Здебільшого таким вимогам, на сьогодні, відповідає компетентнісний підхід. Цей підхід ґрунтується на врахуванні інтересів майбутніх фахівців, застосуванні ситуативних та проблемних методів, і в кінцевому результаті – на формуванні відповідного виду компетентності.

Метою статті є аналіз сутності, змісту та структури проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Розглянемо теоретико-методологічні засади формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх

фахівців у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі: Е. Зеер [7] (професійна компетентність), Л. Тархан [18] (дидактична компетентність), Л. Усеїнова [20] (професійно-практична компетентність), О. Шаріпова [21] (професійно-педагогічна компетентність) та інших. Слід згадати наукові праці С. Артюха [10], Н. Брюханової [3], О. Коваленко [11], О. Овчарук [16], в яких започатковано основи щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Питання аналітичної компетентності майбутніх спеціалістів висвітлено в наукових працях І. Абрамової [1] та Н. Зинчук [9], а також в наукових публікаціях Л. Половенко [5], Н. Волкової [4] (інформаційно-аналітична компетентність майбутніх фахівців), О. Максимової [14] та інших.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна компетентність майбутніх фахівців Державної прикордонної служби України є результатом освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі зазначеного правоохоронного відомства. Складовими професійної компетентності у сучасній освіті є проектна та аналітична компетентність.

У реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців прикордонного відомства особлива увага приділяється проблемі формування в них професійної компетентності.

Результати аналізу положень вітчизняних і закордонних науково-педагогічних праць, а також низки документів Європейського Союзу засвідчили, що поняття «професійна компетентність» в освіті в сучасній науці трактується по-різному. Домінує думка, що його сутність є багатогранною. За результатами досліджень наукової педагогічної та психологічної літератури, вчені виокремлюють різні види професійної компетентності: етичну, соціальну, спеціальну, комунікативну, економічну тощо.

На основі аналізу Стратегії розвитку Державної прикордонної служби до 2020 року нами виділено вимоги щодо створення системи інтегрованого управління безпекою державного кордону; впровадження європейських норм і стандартів у систему прикордонного контролю; посилення системи безпеки державного кордону; удосконалення системи аналізу та оцінки інформації; створення ефективної системи підготовки фахівців з питань інформаційно-аналітичного забезпечення тощо.

У зв'язку із вище зазначеним, нашу увагу привернула проектно-аналітична компетентність майбутніх фахівців прикордонної служби України.

Щодо проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, то на сьогодні відповідних досліджень не виявлено. Проте існують окремі доробки щодо аналізу «проектної компетентності» та «аналітичної компетентності».

Дослідження представленої проблеми щодо формування так званої «проектної культури», здійснювалось зокрема у працях російських вчених М.

Ахметової [2], Н. Запесоцької [6], І. Колеснікової [12], А. Маркова [15], В. Радіонова [5], Н. Топіліної [19], Л. Філімонюк [5] проаналізовано зміст поняття «проектна культура», а В. Сідоренко [17], І. Зімня [8], А. Кравцов [13] піднімали питання формування проектної культури.

Розкриття педагогічної сутності поняття «проектно-аналітична компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників» потребувало теоретичного розгляду категорій «проектна компетентність», «проект», «проектування», «проектна діяльність», «проектна культура», «інформаційна культура», «аналітична культура», «аналіз» тощо. Низка праць вітчизняних вчених присвячена проблемі використання методу «проектів», зокрема: В. Беспалько (метод проектів як система оптимального освітнього середовища та технологія навчання); В. Гузєєв, Н. Кисельова (метод проектів виступає як педагогічна технологія); О. Рибіна (метод проектів як технологія здобуття та використання нових знань); С. Гончаренко (метод проектів як форма організації освітньої діяльності щодо набуття знань та навичок у процесі виконання практичних завдань); М. Запрудський (метод проектів як модель спільної діяльності суб'єктів та об'єктів навчання з проектування, організації та реалізації освітнього процесу); І. Чечель (метод проектів як сукупність засобів для досягнення поставленої мети) [5].

Аналіз досліджень з питань формування аналітичної компетентності продемонстрував різні підходи до розкриття змісту цієї компетентності. Вчений І. Абрамов виділяє аналітичну компетентність у структурі професійної компетентності, вважаючи, що вона є складовою усіх різновидів професійної компетентності. Є. Гайдамак зазначає, що аналітична компетентність пов'язана з усіма професійними компетентностями, що ускладнює її виокремлення в самостійну компетентність. Е. Назначило стверджує, що аналітична компетентність є основою професійної компетентності [15].

Деякі вчені, В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов, вважають, що у професійній діяльності будь-яких фахівців існують послідовні взаємопов'язані функції щодо планування, організації, контролю та інші. Здійснення цих функцій вимагає логічного обґрунтування, що відображають зміст аналітичної діяльності майбутнього фахівця. Ю. Конаржевський зазначає, що освітня діяльність, а зокрема засвоєння основ майбутньої професійної діяльності, вимагає сформованості високого рівня аналітичної компетентності [4].

Результати проведеного аналізу наукової літератури дозволили встановити, що **проектно-аналітична компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників** – це інтегративна характеристика майбутнього офіцера-прикордонника, що виражається у здатності та готовності фахівця до самостійної теоретичної та практичної розробки та реалізації проектів у професійній та соціальній сферах, а також комплекс спеціальних мисленнєвих дій, спрямованих на

виявлення, оцінку та узагальнення отриманих знань, аналіз та переведення їх у новий якісний стан.

З'ясовано, що проектно-аналітична компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників є комплексом мисленнєвих, пошукових, логічних, дослідницьких та творчих процесів пізнання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Для майбутніх офіцерів-прикордонників значення проектно-аналітичної компетентності значно зростає у зв'язку із особливостями освітньої діяльності та специфікою майбутньої професійної діяльності. Важливість цієї компетентності в особистісному та професійному зростанні майбутнього офіцера-прикордонника зумовлена також актуальністю проектно-технологічного типу організаційної культури професійної діяльності офіцерів-прикордонників.

Проектно-аналітична компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників означає їх здатність як суб'єктів професійної діяльності ефективно функціонувати у професійному середовищі, реалізовувати закріплені за ними задачі.

Узагальнення різноманітних наукових точок зору щодо проектної та аналітичної компетентності майбутніх фахівців, дало можливість розглядати структуру проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників через єдність її компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного.

Мотиваційний компонент проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників – відображає прагнення до виконання проектної та аналітичної діяльності та визначення їх цілей. Мотиваційний компонент представлений мотивами, почуттями, емоціями та особистісними пріоритетами щодо усвідомлення значущості професійної проектно-аналітичної діяльності.

Когнітивний компонент проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників поєднує знаннями щодо проектної діяльності, здатність аналізувати та оцінювати можливості та результати власної діяльності; можливість генерувати певну кількість ідей, що мають значення для професійної діяльності, відкритість до отримання нових знань. Когнітивний компонент виражається у безперервному самопізнанні, саморозвитку необхідних особистісно-професійних якостей, формуванні логічної грамотності, культури мислення та поведінки.

Діяльнісний компонент проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників – заснований на комплексі знань, представлених у когнітивному компоненті та включає оволодіння вміннями щодо конструювання власних знань, способів обробки інформації, презентації результатів своєї діяльності; формування навичок аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, а також комунікативних вмінь та навичок; формування вмінь продуку-

вати, аргументувати та захищати свої ідеї.

Рефлексивний компонент проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників – включає самоаналіз та самооцінку майбутнім офіцером прикордонником своєї проектно-аналітичної діяльності та її результатів, дозволяє усвідомити та оцінити ступінь реалізації запланованих цілей цієї діяльності. Рефлексивний компонент означає вироблення власного погляду на відповідні події та передбачає розвиток здібностей щодо самовизначення та цілепокладання. Рефлексивний компонент визначає готовність та здатність особистості до самовдосконалення та саморозвитку у професійній сфері (готовність та здатність самостійно навчатись, готовність розв'язувати проблемні ситуації, здатність контролювати та оцінювати власну поведінкову активність у процесі проектної та аналітичної діяльності).

Отже, ретельний аналіз наукової літератури дав можливість розкрити зміст ПАК МОП, а на його основі сформулювати методичні рекомендації щодо її формування.

Висновки. Таким чином, сукупність проаналізованих теоретико-методологічних підходів дозволить всебічно дослідити проблему формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, її сутність, зміст та структуру.

Перспективи подальших досліджень. У контексті розв'язання проблеми формування проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, актуальними є питання впровадження в освітній процес вищих військових навчальних закладів методики та технології формування зазначеної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Абрамова И. А. Формирование аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе средств и методов информатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Иванна Андреевна Абрамова. – Москва : РГБ, 2007. – 179 с.
2. Ахметова М. Н. Проектная культура будущего учителя / М.Н. Ахметова // Журнал Школьные технологии // Научно-практический журнал. – Москва : Нар. образование : НИИ школ. Технологий, 2004. - №4. – С. 210-220
3. Брюханова Н. О. Концептуальні положення проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / Н. О. Брюханова // Проблеми інженерно- педагогічної освіти: зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2012. – Вип. 34-35. – С. 8– 13.
4. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2009. – 3-тє видання. – 616 с.

5. Дем'янюк Ю. А. Діагностика сформованості організаторської компетентності у процесі моніторингу якості навчання майбутніх офіцерів-прикордонників / Ю. А. Дем'янюк, Н. П. Левчук // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки. - 2015. - № 1. - С. 77-89. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadrpcnp_2015_1_9
6. Запесоцкая Н. А. Проектная культура как основа профессионального мастерства менеджера социально-культурной сферы : автореф. дис. канд. пед. наук. : 13.00.05 / Н.А. Запесоцкая. - Санкт-Петербург, 2007 – 24 с.Е. Зеер
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. // Э. Зеер / 2-изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебн. пособие / И.А. Зимняя. - Ростов-на-Дону : Феникс, 1997.
9. Зінчук Н. А. Підготовка майбутніх менеджерів до аналітичної діяльності: проблеми та шляхи їх розв'язання [Електронний ресурс] / Н.А. Зінчук // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – №2. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/ejournals/ttmuo/2009_2/09sinwts.pdf. Е. Коваленко
10. Инженерная педагогика: ещё один шаг вперед / С. Ф. Артюх, А. Т. Ашеров // Новый коллегіум. — 2000. — № 2. — С. 48–49.
11. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання. Навчальний посібник // О. Коваленко/ – Харків, 2002 – 158 с.
12. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
13. Кравцов А. О. Воспитание творческих установок как составляющая становления проектной культуры субъектов образовательного процесса / А.О. Кравцов// Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. - СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - С. 324-330. О. Максимова
14. Максимова О.О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О.О.Максимова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.20 (1-2016). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 229 – 234
15. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 312 с.
16. Овчарук, О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири

- міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : кол. моногр. – К., 2006. – С. 6–16. – (Бібліотека освітньої політики).
17. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень : навчальний посібник / В. К. Сидоренко, М. А. Хайрулдінов, У. А. Абдулгасис. – Симферополь : СОНАТ, 2000. – 168 с.
 18. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: [монография] / Л.З. Тархан. – Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.
 19. Топилина Н. В. Проектная культура как основа готовности педагога к инновационной деятельности : автореф. дис. канд. пед. наук. : 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.В. Топилина. – Таганрог, 2006. – 23 с.
 20. Усеинова Л. Ю. Теоретические основы проектирования организации учебно-исследовательской лаборатории ВУЗа. / Л.Ю. Усеинова, С. Эмирова // Современные инженерные и инженерно-педагогические технологии. Симферополь : НИЦ КИПУ. – № 5. – 2014 г. – С. 107-113.
 21. Шаріпова О. С. Гармонізація діяльності як процес забезпечення економічної безпеки підприємства / О. С. Шаріпова, Г.О. Надьон // Управління проектами та Розвиток виробництва: Зб.наук.пр. - Луганськ: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2012. - № 1 (41). - С. 50-55.

Transliteration of References:

1. Abramova I. A. Formirovanie analiticheskoy kompetentnosti studentov inzhenernykh fakultetov vuzov agrarnogo profilya na osnove sredstv i metodov informatiki : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Ivanna Andreevna Abramova. – Moskva : RGB, 2007. – 179 s.
2. Ahmetova M. N. Proektnaya kultura buduschego uchitelya / M.N. Ahmetova // Zhurnal Shkolnyie tehnologii // Nauchno-prakticheskiy zhurnal. – Moskva : Nar. obrazovanie : NII shkol. Tehnologiy, 2004. - #4. – S. 210-220
3. Bryuhanova N. O. Kontseptualni polozhennya proektuvannya sistemi pedagogichnoyi pldgotovki maybutnih inzheneriv-pedagogiv / N. O. Bryuhanova // Problemi Inzhenerno- pedagogichnoyi osvlti: zb. nauk. pr. / Ukr. Inzh.-ped. akad. – H., 2012. – Vip. 34-35. – S. 8– 13.
4. Volkova N. P. Pedagogika / N. P. Volkova. – K. : Akademlya, 2009. – 3-tE vidannya. – 616 s.
5. Dem'yanyuk Yu. A. Diagnostika sformovanosti organizatorskoYi kompetentnosti u protsesi monitringu yakosti navchannya maybutnih ofitseriv-prikordonniv / Yu. A. Dem'yanyuk, N. P. Levchuk // Zbirnik naukovih prats NatsionalnoYi akademiyi DerzhavnoYi prikordonnoYi sluzhbi

- UkraYini. Seriya : Pedagogichni nauki.
6. Zapesotskaya N. A. Proektnaya kultura kak osnova professionalnogo masterstva menedzhera sotsialno-kulturnoy sfery : avtoref. dis. kand. ped. nauk. : 13.00.05 / N.A. Zapesotskaya. - Sankt-Peterburg, 2007 – 24 s.E. Zeer
7. Zeer E.F. Psihologiya professiy: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. // E. Zeer / 2-eizd., pererab., dop. – M.: Akademicheskii Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. – 336 s.
8. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya : Uchebn. posobie / I.A. Zimnyaya. - Rostov-na-Donu : Feniks, 1997.
9. Zlnchuk N. A. Pldgotovka maybutnlh menedzherlv do analltichnoYi dlyalnosti: problemi ta shlyahi Yih rozv'yazannya [Elektronniy resurs] / N.A. Zlnchuk // Teoriya ta metodika upravlnnnya osvltouy. – 2009. – #2. – Rezhim dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/ejournals/ttmuo/2009_2/09sinwts.pdf. E. Kovalenko
10. Inzhenernaya pedagoglka: eschYo odin shag vpered / S. F. Artyuh, A. T. Asherov // Noviy koleglum. — 2000. — # 2. — S. 48–49.
11. Kovalenko O. E. Metodika profesynogo navchannya. Navchalniy poslbnik // O. Kovalenko/ – Harklv, 2002 – 158 s.
12. Kolesnikova I. A. Pedagogicheskoe proektirovanie : Ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedeniy / I.A.Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; Pod red. I.A. Kolesnikovoy. — M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2005. — 288 s.
13. Kravtsov A. O. Vospitanie tvorcheskikh ustanovok kak sostavlyayuschaya stanovlennya proektnoy kulturyi sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa / A.O. Kravtsov// Innovatsii i obrazovanie. Sbornik materialov konferentsii. Seriya «Symposium», vypusk 29. - SPb. : Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obschestvo, 2003. - S. 324-330. O. Maksimova
14. Maksimova O.O. Formuvannya sotsialnoYi kompetentnostl ditini doshklnnogo vlku yak zaporuka YiYi usplshnoYi adaptatslYi do navchannya v shkoll / O.O.Maksimova // Pedagoglchna osvlt: teoriya l praktika. Zblrnik naukovih prats / Kam'yanets-Podllskiy natslonalniy unlvrsitet Imenl Ivana OglEnka; Institut pedagoglki NAPN UkraYini [gol. red. Labunets V.M.]. – Vip.20 (1-2016). – Ch.2. – Kam'yanets-Podllskiy, 2016. – S. 229 – 234
15. Markova A. K. Psihologiya professionalizma / A. K. Markova. – M. : Prosveschenie, 1996. – 312 s.
16. Ovcharuk, O. V. Rozvitok kompetentnl'nogo pldhodu : strateglchnl orlEntiri mlzhnarodnoYi spllnoti / O. V. Ovcharuk // Kompetentnl'sniy pldhld u suchasnl osvltl: slvtoviy dosvld ta ukraYinskiy perspektivi : kol. monogr. – K., 2006. – S. 6–16. – (Biblloтека osvltnoYi polltiki).
17. Sidorenko V. K. Osnovi naukovih doslldzhen : navchalniy poslbnik / V. K. Sidorenko, M. A. Hayruddlnov, U. A. Abdulgazis. – Smferopol : SONAT, 2000. – 168 s.
18. Tarhan L.Z. Didakticheskaya kompetentnost inzhenera-pedagoga:

- teoreticheskie i metodicheskie aspekty: [monografiya] / Lenuza Zapaevna Tarhan. – Simferopol: KRP «Izdatelstvo «Kryimuchpedgiz», 2008. – 424 s.
19. Topilina N. V. Proektnaya kultura kak osnova gotovnosti pedagoga k innovatsionnoy deyatel'nosti : avtoref. dis. kand. ped. nauk. : 13.00.01. «Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» / N.V. Topilina. – Taganrog, 2006.
20. Useinova L. Yu. Teoreticheskie osnovy proektirovaniya organizatsii uchebno-issledovatel'skoy laboratorii VUZa. / L.Yu. Useinova, S. Emirova // Sovremennyye inzhenernyie i inzhenerno-pedagogicheskie tehnologii. Simferopol : NITs KIPU. – # 5. – 2014 g. – S. 107-113.
21. Sharlpova O. S. Garmonizatsiya dlyalnostl yak protses zabezpechennya ekonomichnoyi bezpeki pldpriEmstva / O. S. Sharlpova, G.O. Nadon / / Upravlnnya proektami ta Rozvitok virobnitstva: Zb.nauk.pr. - Lugansk: vid-vo SNU Im. V.Dalya, 2012. - # 1 (41). - S. 50-55.



The essence, content and structure of design and analytical competence of future officers-border guards.

MELNYCHUK Yu. P., Adjunct, Department of Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, Faculty of Foreign Languages and Humanities, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bogdan Khmel'nitsky, Khmel'nitsky, Ukraine
E-mail: kltushko@ukr.net

НИКИТЕНКО О.В.

старший викладач,
кафедра ділової іноземної мови та
міжнародної комунікації,
Національний університет харчових
технологій,
м. Київ, Україна

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ

У статті розглядається поняття та зміст іншомовної комунікативної компетентності, як вагової складової професійної компетентності студентів ВНЗ немовних спеціальностей. Значна увага приділяється аналізу таких понять, як «професійна компетентність» економіста, «комунікативна компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність» та їх структурним компонентам. Вчинено спробу проаналізувати взаємозв'язок між викладанням іноземної мови та підготовкою майбутніх фахівців у галузі економіки. З'ясований вплив іншомовної підготовки на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. Визначені фактори, які сприяють найбільш ефективному розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів. Робиться акцент на важливості компетентісних форм та методів роботи, які спрямовані на розвиток мовленнєвих навичок на основі професійно - спрямованого учбового матеріалу.

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетентність, професійна компетентність, складові компетентності, мовна підготовка, фахівці з економіки.*

В статье рассматривается понятие и содержание иноязычной коммуникативной компетентности, как весомой составляющей профессиональной компетентности студентов вузов неязыковых специальностей. Значительное внимание уделяется анализу таких понятий, как «профессиональная компетентность» экономиста, «коммуникативная компетентность», «иноязычная коммуникативная

компетентность» и их структурным компонентам. Предпринята попытка проанализировать взаимосвязь между преподаванием иностранного языка и подготовкой будущих специалистов в области экономики. Выяснено влияние иноязычной подготовки на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов. Определены факторы, способствующие наиболее эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Делается акцент на важности компетентностных форм и методов работы, направленных на развитие речевых навыков на основе профессионально - направленного учебного материала.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, составляющие компетентности, языковая подготовка, специалисты по экономике.

The article deals with the concept and content of foreign language communicative competence as an important component of the professional competence of students of non-linguistic specialties. Considerable attention is paid to the analysis of such concepts as "professional competence" of an economist, "communicative competence", "foreign language communicative competence" and their structural components. An attempt was made to analyze the relationship between the foreign language teaching and the training of future economists. The influence of foreign language training on the formation of professional competences of future specialists is clarified. The factors that contribute to the most effective development of students' foreign communication skills are identified. The emphasis is given on the importance of such forms and methods of work that are aimed at developing language skills and based on professionally oriented material.

Key words: foreign language communicative competence, professional competence, competency components, language training, specialists in economics.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Випускники українських вузів, які володіють високим рівнем професійних та наукових знань, стикаються зі значними труднощами рівноправного входження в інше іноземне професійне середовище, що викликане незнанням етики професійного спілкування; невмінням користуватися професійною термінологією, обговорювати та спільно вирішувати професійні задачі. Водночас саме випускники вузів

немовних спеціальностей задіяні в першу чергу в інтенсивному міжнародному професійному спілкуванні і потребують цілеспрямованої підготовки до нього.

Зміна характеру попиту на іноземну мову призвело до зміни вимог до лінгвістичної освіти в немовному ВНЗ. Домінуюча роль у підготовці майбутніх фахівців відводиться формуванню компетенцій, призначених забезпечити оволодіння студентами навичками професійно-орієнтованого іноземного спілкування як ефективного засобу, що підвищує професійний потенціал економіста та результативність його діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що проблема формування професійної компетентності фахівців, в тому ж числі і іншомовної комунікативної компетентності, завжди цікавила науковців.

Серед вітчизняних та зарубіжних авторів, які присвятили свої роботи проблемі підготовки студентів економічних спеціальностей В. Андрущенко, В.Беспалько, Г.Васянович, Л.Волович, Ю.Голубєв, В.Зінченко, І.Зязюн, Ю. Колесников, С.Касіянц, В.Кремень, В.Медніков, В.Стасюк, В.Яровий, та ін. Таке питання, як професійна компетентність студентів-економістів аналізували Н. Боярчук, О.Овчарук, Н.Сімаєва та ін. Проблеми професійно-спрямованого навчання іноземних мов висвітлювалися у працях Е.Бревстера, С.Джекобсона, О.Коваленко В.Кохонена, О.Кузнєцової, К.Стенберга, І.Шестопалової та ін. Психологічний аспект навчання іноземним мовам окреслюється в роботах Н.Гез та І.Зимньої. Питання комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки та культури професійного спілкування розглядалися В.Черевко та В.Лівенцовою; питання дидактичних та методичних основ викладання іноземної мови у вищих учбових закладах висвітлювали І. Берман, Г.Китайгородська, Л.Образцова, Г. Чередніченко та ін.

Розглянуті в роботах фактори професійної та мовної підготовки студентів дозволяють більш повно аналізувати умови формування інтересу до економічної професії, а також використовувати їх при розробці основних умов навчання іноземної мови як фактору формування професійно компетентного спеціаліста.

Отже, **мета нашого дослідження** полягає у розкритті змісту понять «професійна компетентність», «комунікативна компетентність» та «іншомовна комунікативна компетентність»; аналізі та узагальненні різноманітних підходів щодо визначень цих понять; розгляді взаємозв'язку між викладанням іноземної мови та підготовкою майбутніх фахівців та виявленні факторів, які сприяють найбільш ефективному розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів-економістів.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності як складової професійної компетент-

ності потребує визначення понять «професійна компетентність» та «комунікативна компетентність».

Поняття «професійна компетентність» вважалося складовою професіоналізму з появою у 80-тих роках ХХ століття. Термін «компетентність» (від лат. *competentia*, від *competo* – взаємно прагну; відповідаю, підхожу) – гарна обізнаність у чому-небудь, знання, досвід; поняття, що висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у діяльності. Професійна компетентність розуміється як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості, яка забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань [6].

С.Горобець розглядає компетентність як володіння людиною відповідною компетенцією (від лат. *compe-te* – добиваюсь, відповідаю, підхожу), яка містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетентнісна в окремій галузі людини має певні знання та здібності, що надають їй можливість обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній [2].

Професійно-компетентною визнається така робота спеціаліста, в якій професійна діяльність здійснюється на достатньо високому рівні, досягаються відчутні результати праці, реалізується особистісний потенціал. При цьому компетентність фахівця визначається співвідношенням у реальній діяльності його професійних знань і вмінь з одного боку, та професійних позицій, психологічних якостей – з іншого. Компетентність розглядається як поєднання психічних якостей, тобто психічного стану, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції [7; 387].

Підсумовуючи різні трактування поняття, можна виділити спільні особливості для всіх тлумачень «компетентність»: представляє собою сукупність різних компетенцій людини, розглядається у контексті професійної діяльності, її сформованість передбачає сукупність вмінь та навичок діяльності спеціаліста, зорієнтованих на майбутню спеціалізацію особистості з урахуванням взаємодії у групі, самовдосконалення, розвитку лідерських, організаційних, комунікативних якостей, а також мотиваційних факторів особистості.

За А. Хуторським [4], складовими компетентності є: навчально - пізнавальна компетентність, яка несе освітню функцію компетентності; особистісна й ціннісно-смилова компетентності, які виконують психолого - індивідуалізуючу функцію компетентності та соціально-трудова й загальнокультурну компетентності, які виконують діяльнісно - групову функцію компетентності. Класифікація А. Хуторського орієнтована як на індивідуальний, так і професійний розвиток особистості.

За іншою класифікацією структурними компонентами професійної компетентності є три сфери: мотиваційна, предметно-практична (операційно-технологічна) та сфера саморегуляції [2; 14].

Слідом за А. Хуторським ми розділяємо поняття «компетентність» і «компетенція». Якщо особистісні якості студентів умовно розглядати як якусь «даність», «реальність», а придбання комунікативного досвіду як перспективу, то саме від наявності (або відсутності) комунікативної компетенції буде залежати рівень професіоналізму фахівця, його професійна комунікативна компетентність. Поняття «компетентність» визначається як здатність людини до практичної діяльності, а «компетенція» як змістовний компонент такої можливості у вигляді знань, умінь, навичок.

На основі узагальнення опрацьованих джерел можна виділити такі компоненти в структурі професійної компетентності майбутніх економістів, а саме: 1) компетенції у сфері економічної діяльності (знання методів економічного аналізу; наявність системного уявлення про структуру і тенденції розвитку української та світової економіки; знання принципів прийняття і реалізації економічних рішень; уміння здійснювати пошук економічної інформації та використовувати її у професійній діяльності; уміння проводити економічний, стратегічний аналіз та оцінку фінансово-господарської діяльності підприємств; уміння проводити контроль, аудит грошових коштів, виробничих запасів, основних фондів на підприємствах та організаціях тощо); 2) компетенції в інших сферах професійної діяльності (система знань з фінансів, маркетингу, обліку, аудиту, міжнародної економіки, менеджменту); 3) виробничо-діяльнісна компетенція (передбачає знання посадових інструкцій згідно з кваліфікацією фахівця, а саме: обізнаність з вимогами, функціями, правами, обов'язками); 4) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (впевненість у собі, самоконтроль, високий рівень мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти впродовж життя тощо); 5) інформаційно-комп'ютерна компетенція (передбачає знання теоретичних основ функціонування комп'ютерної техніки; уміння працювати в Інтернет-мережі; уміння працювати із спеціалізованим програмним забезпеченням тощо); 6) комунікативна компетенція (знання ділового етикету, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе й оточуючих тощо);

Цілі навчання у вищій школі, які зазначені у «Концепції розвитку економічної освіти в Україні», підтверджують значну роль комунікативної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх економістів, яка спрямована на оволодіння студентами методами організації власної навчально-пізнавальної діяльності з метою вдосконалення професійних якостей, умінь та навичок. [5].

Тому, в рамках даного дослідження зацікавленість становить поняття «комунікативна компетентність», яка є важливим структурним компонентом професійної компетентності та якісною характеристикою особистості фахівця і охоплює сукупність науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок в області здійснення професійної комунікації, стійку мотивацію професійного спілкування.

Професійна компетентність як єдність спеціальних і міждисциплінарних ключових компетентностей особистості означає не тільки ефективне використання знань і майстерності, але й постійну генерацію нових знань і вмінь, які мають забезпечити конкурентоспроможність сучасного фахівця. Іншомовна компетентність як функціональний, предметний компонент професійної компетентності майбутніх економістів набуває нових характеристик в глобальному інформаційному просторі [1].

Під поняттям «іншомовної комунікативної компетентності» (ІКК) слід розуміти здатність і готовність здійснювати ефективну іншомовну комунікацію не носіями тієї чи іншої мови; така здатність і готовність формується на основі певного комплексу компетенцій і якостей особистості, які складають структуру іншомовної комунікативної компетентності особистості.

Дослідник А. Щукін розглядає іншомовну комунікативну компетентність як «здатність засобами мови, що вивчається, здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей і ситуацій спілкування в рамках тієї чи іншої сфери діяльності» [8, 139]. Щодо структури ІКК автором виділяється: 1) лінгвістична (мовна) компетенція, тобто володіння знаннями про систему мови, про правила функціонування одиниць мови в мовленні і здатність за допомогою цієї системи розуміти чужі думки і висловлювати власні судження в усній і письмовій формі; 2) мовна компетенція, або знання способів формування і формулювання думок за допомогою мови, що забезпечують можливість організувати і здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність такими способами користуватися в мовному акті; 3) соціокультурна компетенція передбачає знання учнями національно-культурних особливостей соціальної і мовної поведінки носіїв мови: їх звичаїв, етикету, історії та культури, а також способів користування цими знаннями в процесі спілкування; 4) соціальна компетенція, або бажання і вміння вступати в комунікацію з іншими людьми, здатність орієнтуватися в ситуації спілкування і будувати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця і ситуації; 5) стратегічна (компенсаторна) компетенція - це заповнення учнями прогалин у знанні мови, а також мовному та соціальному досвіді спілкування в іншомовному середовищі; 6) дискурсивна компетенція, що означає здатність учня використовувати певні стратегії для конструювання та інтерпретації тексту; 7) предметна компетенція - це здатність орієнтуватися в змістовному

плані спілкування в певній сфері людської діяльності; 8) професійна компетенція, тобто здатність до успішної професійної діяльності [8, 139-142].

Отже, іншомовна комунікативна компетентність – це інтегративне утворення особистості з комплексною структурою. Вона виступає як взаємодія лінгвістичної, соціокультурної, соціальної, стратегічної, комунікативної компетенцій і рівень сформованості останніх дозволяє майбутньому фахівцеві здійснювати іншомовну, зокрема міжмовну, міжособистісну комунікацію.

На нашу думку мовна, лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, стратегічна, дискурсивна і соціальна компетенції є ключовими або базовими компетенціями, тобто тим мінімумом іншомовних компетенцій, яким повинен володіти випускник немовного вузу для здійснення успішної та ефективної комунікації в повсякденному і професійній сферах спілкування.

Ефективність формування професійної компетентності забезпечується підготовкою економіста на основі інтеграції елементів, змісту профільних дисциплін та іноземної мови в учбовій діяльності, формування професійних вмінь вирішувати важливих виробничих завдань іноземною мовою, навчанню діловому спілкуванню, іншомовній комунікації, використовуючи сучасні технічні засоби навчання.

На даний час в економічній освіті відбувається процес посилення ролі гуманітарних дисциплін, як фактор забезпечення успішної соціалізації студентів, а іноземна мова як дисципліна має виражений міждисциплінарний характер.

Курс англійської мови, який вивчають майбутні економісти розроблено з урахуванням того, що студенти володіють знаннями з таких дисциплін, як економічна теорія, зовнішньоекономічна діяльність, макроекономіка та мікроекономіка, менеджмент, маркетинг, управління виробництвом. Зміст навчального матеріалу економічних факультетів є орієнтовним на конкретні задачі й ситуації [3].

У загальній стратегії навчання іноземним мовам на немовних факультетах вузу передбачена вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетенції в професійній сфері спілкування. На сьогодні вищий заклад ставить завдання не лише суттєво оновити зміст навчання іноземним мовам, але і ввести нові способи формування ІКК майбутніх фахівців. При відборі підходів до формування комунікативної компетенції студентів враховується відповідність форм і методів навчальної роботи поставленим цілям з метою формування компетентнісного фахівця. Для цього потрібно відібрати такі підходи, спрямовані на формування компетенцій, які можна назвати компетентнісними. Компетентнісними є ті форми і методи роботи, які мають не тільки навчальне, а й життєве обґрунтування, при цьому формування компетенцій студентів залежить від їх активності.

Процес формування ІКК майбутнього фахівця повинен враховувати специфіку викладання іноземної мови в немовному вузі і можливий за певних педагогічних умов: поетапності формування іншомовної комунікативної компетенції та інтенсифікації цього процесу; визначення складу змісту комунікативної компетенції, аналізуючи відповідну професійну діяльність; заглиблення в іншомовне середовище за допомогою проведення конференцій, рольових і ділових ігор, читання оригінальної літератури зі спеціальності.

Серед факторів, які сприяють формуванню ІКК варто виділити участь у розробках проектів, швидкий доступ до інформації та можливість підвищення кваліфікації закордоном.

Для формування ІКК необхідно перш за все створити таку сприятливу обстановку, де можна було б відпрацьовувати комунікативні навички, тобто спілкуватися. В. Хуторський наголошує на необхідності розвитку соціально-групової компетентності, оскільки майбутня професійна діяльність особистості передбачає взаємовідносини у групі та потребує вміння швидко реагувати у команді та адаптуватися до її членів [4].

У процесі навчання іноземної мови студентів можна використовувати, наприклад, такі компетентнісні технології, як розвиток критичного мислення (виконуючи вправи на розвиток письма та читання), метод дебатів, ігрова технологія, проблемні дискусії, технологія інтерактивного навчання, технологія модульного навчання та проектний метод. При навчанні мов особливе значення приділяється парній, груповій або колективній роботі. Ці форми роботи поступово знімають мовний бар'єр, і студенти можуть одночасно відпрацьовувати і удосконалювати навички розмовної мови і навички сприйняття іноземної мови на слух. Саме завдяки мовній практиці студенти можуть перевірити свою гіпотезу щодо того, як мова працює і розвивається. Інтерактивні завдання допомагають студентам спілкуватися і набувати нових умінь та навичок на практиці [10, с. 380].

Відповідно, згаданий компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми, тому технології для формування професійної компетентності повинні бути зорієнтовані на практику, і в результаті сформувати здатність студента до дії, вирішення професійних завдань.

Дуже часто використання різноманітних матеріалів та технологій навчання на заняттях з іноземної мови є обмеженим, з одного боку, рівнем розвитку студентів, їх готовністю до сприйняття таких складних явищ, з іншого, що також важливо, особистісними і професійними якостями педагога. Таким чином, з метою отримання максимального ефекту від подібного роду занять необхідними стають наступні умови забезпечення інноваційного характеру діяльності викладачів, а саме: постійне вдосконалення професійних навичок,

розгляд способів підвищення внутрішньої і зовнішньої мотивації студентів та визначення базових принципів навчання іноземної мови у світлі формування професійної компетентності майбутніх економістів.

Отже, формування професійної компетентності майбутнього економіста засобами іноземної мови буде успішним, якщо професійна компетентність економіста буде формуватися на основі інтеграції елементів змісту профільних дисциплін та іноземної мови у навчальній діяльності; формування професійних умінь для вирішення виробничо-економічних завдань на іноземній мові; формування інтерактивного професійного середовища в навчанні ділового спілкування, груповій роботі з використанням сучасних засобів іншомовної комунікації.

Висновки. Стрімкий розвиток та зміцнення міжнародних зв'язків в різних галузях життєдіяльності суспільства актуалізувало вимоги до професійної підготовки спеціалістів. Особливе значення в даних умовах набувають такі професійні якості особистості майбутнього економіста, які сприяють успішній професійній комунікації в рамках професійної компетентності та розвитку економічного партнерства. Саме ці якості спроможні забезпечити його конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

Одним з найважливіших аспектів розвитку соціально активної особистості в умовах університету є становлення спеціаліста, який іншомовно-комунікативно-компетентний та орієнтований на досягнення взаємних узгоджених дій у суспільстві.

Перспективами нашого подальшого наукового пошуку вважаємо вивчення питання щодо можливих шляхів подолання протиріч між вимогами, пред'явленими міжнародними стандартами до рівня володіння професійною мовою, та недостатньою розробленістю технологічного аспекту навчання іншомовній комунікативній компетентності та професійно-орієнтованому спілкуванню студентів немовних ВЗН.

Список використаних джерел:

1. Авраменко М.М. Іноземна мова як засіб формування професійної компетентності майбутніх економістів / М. М. Авраменко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2009. – Вип. 132. – С. 393–397.
2. Горобець С. А. Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста / С. А. Горобець // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – Вип. 31. – С. 106–109.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Відділ сучасних мов. – К: Ленвіт, 2003. – 78с.

4. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
5. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта в Україні. – 2004. – 23 січня. – С. 4-5.
6. Чаплук М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів [Електронний ресурс] / М. Чаплук, С. Котова // Современные вопросы мировой науки - 2010: матеріали конференції. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm.
7. Чередніченко Г.А. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей / Г. А. Чередніченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сєр.: Педагогіка і психологія: збірник статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип. 41. – Ч. 4. – С. 386-392.
8. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
9. Kasiiants S. The peculiarities of future economists' professional training at foreign universities / S. Kasiiants // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. 2nd edition. Vol.3. Psychology and pedagogics: research articles, B&M publishing, San Francisco, California. 2014. – 35-39 pp.
10. Swain M. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning / M. Swain, S. Lapkin / Applied Linguistics, 16. – 1995. – P. 371-391.

Transliteration of References:

1. Avramenko M.M. Inozemna mova yak zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv / M. M. Avramenko // Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. – 2009. – Vyp. 132. – S. 393–397.
2. Horobets S. A. Teoretychni zasady problemy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia-ekonomista / S. A. Horobets // Visnyk Zhytomyrskoho derzh. un-tu im. I. Franka. – 2007. – Vyp. 31. – S. 106–109.
3. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. Viddil suchasnykh mov. – K: Lenvit, 2003. – 78s.
4. Kompetentsii v obrazovanii: opit proektirovaniya: sb. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
5. Kontseptsiiia rozvytku ekonomichnoi osvity v Ukraini // Osvita v Ukraini. – 2004. – 23 sichnia. – S. 4-5.
6. Chaplук M. Suchasni tendentsii formuvannia profesiinoi kompetentnosti

- maibutnikh pedahohiv [Elektronnyi resurs] / M. Chaplak, S. Kotova // *Sovremennye voprosy mirovoi nauki* - 2010 : materialy konferentsii. - Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm.
7. Cherednichenko H. A. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv ekonomichnykh spetsialnostei / H. A. Cherednichenko // *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity*. Ser.: Pedahohika i psykholohiia: zbirnyk statei. - Yalta: RVV KHU, 2013. - Vyp. 41. - Ch. 4. - S. 386-392.
 8. Schukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya prepodavatelei i studentov. - M.: Filomatis, 2004. - 416s.
 9. Kasiiants S. The peculiarities of future economists professional training at foreign universities / S. Kasiiants // *Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach*. 2nd edition. Vol.3. Psychology and pedagogics: research articles, B&M publishing, San Francisco, California. 2014. - 35-39 pp.
 10. Swain M. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning / M. Swain, S. Lapkin / *Applied Linguistics*, 16. - 1995. - P. 371-391.



Innovative communicative competence as a non-wide complex of the future economists.

NIKITENKO O.V., Senior Lecturer, Department of Business Foreign Language and International Communication, National University of Food Technologies, Kyiv, Ukraine
E-mail: nikitolya@i.ua

РАССКАЗОВА О.,

докторант, кафедра освіти й управління навчальним закладом, кандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет,
м. Запоріжжя, Україна

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано й узагальнено особливості розуміння ключових компетентностей дорослих в умовах неперервної освіти. Провідними напрямками їх формування і розвитку у сучасних умовах визначено: особистісно значущий (компетентності: ціннісно-орієнтаційні, здоров'язбереження, громадянськості, самовдосконалення і саморозвитку, у тому числі мовний, мовленнєвий, культурний, професійний розвиток); соціальний (компетентності соціальної взаємодії, комунікативні компетентності); діяльнісний (компетентності когнітивні, креативні, інтелектуальні; компетентності організації діяльності; компетентності інформаційних та цифрових технологій).

Ключові слова: компетентності, компетенції, компетентнісний підхід, ключові компетентності дорослих, неперервна освіта.

В статье обоснованы и обобщены особенности понимания ключевых компетентностей взрослых в условиях непрерывного образования. Ведущими направлениями формирования и развития которых в современных условиях определены: личностно значимое (компетентности: ценностно-ориентационные, здоровьесбережения, гражданственности, самосовершенствования и саморазвития, в том числе языковое, речевое, культурное, профессиональное развитие); социальное (компетентность социального взаимодействия; коммуникативные компетентности); деятельностное (компетентности когнитивные, креативные, интеллектуальные; компетентности организации деятельности; компетентности информационных и цифровых технологий).

Ключевые слова: компетентность, компетенции, компетентностный подход, ключевые компетентности взрослых, непрерывное образование.

The article substantiates and generalizes the features of understanding the key competencies of adults in conditions of continuing education. The leading directions of formation and development of which in the present-day conditions are determined: personally significant (competencies: value-orientation, health savings, citizenship, self-improvement and self-development, including linguistic, speech, cultural, professional growth) social (competence of social interaction, communicative competence) activity (competences cognitive, creative, intellectual, competence of the organization of activity, competence of information and numbers technologies). As a result of the development of key competencies of an adult in the context of a continuous educational process, there should be a certain way a structured set of personality traits that enables them to participate effectively in life spheres of activity at different levels.

Key words: *competences, competence approach, key competencies of adults, continuous education.*

Постановка проблеми. Активна пропозиція в останні десятиріччя освітніх послуг поза межами офіційної освіти різноманітними провайдерами неформального простору свідчить про високий попит дорослого населення на запропоновані можливості здійснення навчання протягом життя в різних сучасних напрямках і формах.

Століття тому доросла людина з дипломом про шкільну або тим більше вищу освіту вважала, що цей диплом отриманий нею один раз назавжди, і їй більше ніколи не доведеться вчитися. Трендове словосполучення «освіта протягом усього життя» сьогодні свідчить, що ситуація значно змінилася, і одного диплома, навіть найпрестижнішого, буде недостатньо. Постіндустріальне суспільство перетворюється на суспільство інформаційне. Розробки в області генетики, штучного інтелекту, робототехніки, нанотехнологій, 3D-друку та біотехнологій стали частиною суспільного й приватного життя, заклали основу для революції більш глобальної та всеосяжної. Створення глобальної інформаційної мережі забезпечило ефективну взаємодію людей, їхній доступ до світових інформаційних ресурсів, задоволення їхніх потреб щодо інформаційних продуктів і послуг.

Складність професійних завдань зростає. Реальний попит на професії ринку праці значно відрізняється від пропозицій формальної освіти щодо підготовки таких фахівців. Сучасність, яку відтепер часто описують з точки зору теорій людського капіталу й людського розвитку, характеризує те, що доросла людина є інвестором власного особистісного і професійного розвитку. Щоб отримувати заохочення або дивіденди у вигляді високої зарплати,

кар'єрного зростання, зміни соціального статусу, інших бонусів, доросла людина інвестує в розвиток своїх особистісних і професійних знань, вмінь, навичок, який можливий завдяки вкладенням у власну освіту. Доросла людина (дорослий), таким чином, стає власним активом – матеріальним або нематеріальним, і сама обирає якими компетентностями потрібно оволодіти, щоб бути затребуваним фахівцем у мінливому соціальному і професійному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до ст. 1 п. 15 Закону України «Про освіту» динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність є компетентністю [6].

Поняття компетентностей, компетенцій, орієнтованої на компетенції освіти (*competence based education – CBE*) науково обґрунтовано вченими європейських країн після 60-х років минулого століття Р. Бадер, В. Байденко Д. Мертенс, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомський, А. Шелтон та ін. Адаптовано і значно розвинуто вченими радянського й пострадянського просторів Л. Алексєєва, Н. Бібік, І. Зімняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, Л. Петровська, О. Пометун, В. Серіков, Т. Сорочан, І. Тараненко, А. Хуторської, Н. Шаблігіна та ін.

Оновлені рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018 р.) [8] змінили і доповнили рекомендації «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.) [7]. У них визначені еталонні рамки основних компетенцій, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, і кожна, з яких вважається однаково важливою.

Таблиця 1. Порівняльний аналіз ключових компетентностей для навчання впродовж життя [7; 8]

«Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.) [7]	«Ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018 р.) [8]
1) спілкування рідною мовою;	1) грамотність;
2) спілкування іноземними мовами;	2) мовна компетентність;
3) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки;	3) математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії;
4) навички роботи з цифровими носіями;	4) цифрова компетентність;
5) навчання заради здобуття знань;	5) особиста, соціальна та навчальна компетентність;

Компетентнісний підхід покладено сьогодні в основу Концепції «Нова українська школа», у розвиток вищої і професійної освіти. Актуальним питанням вважаємо застосування компетентнісного підходу в освіті дорослих протягом життя. Отже, **метою статті** є обґрунтувати й узагальнити особливості розуміння ключових компетентностей дорослих в умовах неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. В основі концепції компетентності, як вважає І. Тараненко, лежить ідея виховання компетентної людини й працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, й бере на себе відповідальність за певну діяльність [10].

Т. Гофман розглядає компетентність у таких розуміннях: очевидних і фіксованих результатів діяльності; певних стандартів виконання діяльності; особистісних властивостей, які визначають ефективність однієї або іншої діяльності [1]. Дж. Равен вважає компетентністю «таке явище, яке складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного, ... деякі компоненти належать швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ... ці компоненти можуть замінити один одного в якості складових ефективної поведінки» [9, с. 253]. І. Зімня тракує компетентність як засновану на знаннях, інтелектуально та особистісно-обумовлену соціальну-професійну життєдіяльність людини [3, с. 13].

Науковцями-засновниками компетентнісного підходу Н. Бібік, І. Зімня, О. Овчарук, О. Пометун, В. Серіков, А. Хуторської та іншими, в його основу, закладено інтеграцію особистісної, діяльнісної, мотиваційної, етичної, соціальної та інших складових, коли компетентності стосуються особистості й виявляються нею в процесі виконання певної діяльності або комплексу дій, вирішення конкретних життєвих завдань й розв'язання проблемних задач. В основі компетентнісного підходу знаходиться спрямованість освіти на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості.

За О. Пометун поняття «ключова компетентність» є об'єктивною категорією, яка фіксує певний рівень знань, умінь, навичок, які можна застосовувати в будь-якій сфері діяльності. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [5, с. 21]. Концептуальними положеннями ключових компетентностей О. Пометун виокремлено такі: – «ключова компетентність» є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків тощо певного рівня, які можуть бути застосовані в широкій сфері діяльності людини; – ключові компетентності є

інтегральними характеристиками якості підготовки суб'єктів навчання, пов'язаними з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, стосунків щодо певного міждисциплінарного кола проблем; – основні ознаки життєвих (ключових) компетентностей: 1) поліфункціональність; 2) надпредметність і міждисциплінарність; 3) багатомірність; 4) забезпечують широку сферу розвитку особистості [5].

Питанням аналізу ключових компетентностей присвячена значна увага науковців і педагогічної спільноти. До концептуальних особливостей ключових компетентностей відносять: ключові компетентності як відображення реалій соціального і професійного життя; ключові компетентності, пов'язані з усіма сферами життєдіяльності людини; від ключових компетентностей залежить не лише професійна діяльність людини, а й участь у політичному житті, громадських організаціях, сімейне життя; ключові компетентності, які відносять до розумової діяльності найвищого ступеня складності: розкривається рівень складності розумової діяльності; передбачається певна розумова автономність, що включає активний і рефлексивний підходи до життя [4].

Для кращого розуміння змістового наповнення ключових компетентностей доцільно звернутися до їхнього місця в системі компетентностей в освіті. Так, за О. Пометун, ця система складається з таких груп: ключові (надпредметні, міжпредметні), загальногалузеві, предметні компетентності [5]. Схожі групування проаналізовані й іншими вченими: ключові (універсальні, основні, базові), загальнопредметні (загальногалузеві), предметні (спеціальні).

І. Зімня розмежовує три такі основні групи ключових компетентностей: 1) компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; 2) компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими людьми; 3) компетентності, що відносяться до діяльності людини, які проявляються в усіх її типах і формах [3, с. 23]. Якщо уявити власне актуальні компетентності, зазначає І. Зімня, то очевидно, що вони будуть включати такі характеристики, як: готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); володіння знанням змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); відношення до змісту компетентності та об'єкта її застосування (ціннісно-смісловий аспект); емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [3, с. 25-26].

Стосовно сфери професійної діяльності дорослих розуміння ключових компетентностей виникає із загальноприйнятих категорій «професія», «спеціальність», «професійна діяльність», «трудова діяльність», «кваліфікація», і дозволяє виокремити їх загальний змістовий критерій – наявність певних якостей, без яких людина не може бути успішною у здійсненні професійних функцій. Іншим важливим критерієм професійної діяльності є сам суб'єкт

діяльності – дорослий, який опановує певні якості. В процесі оволодіння професійною діяльністю фахівець опановує кваліфікацію, яка визначається як ступінь і вид професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи. Професійна кваліфікація визначає успішність діяльності за фахом певного профілю.

До числа значимих, ключових кваліфікацій прийнято відносити загальнопрофесійні знання, вміння та навички, а також здібності і якості особистості, необхідні для виконання роботи за певною групою професій. Компонентами ключових кваліфікацій є ключові компетентності екстрафункціонального змісту, такі, як загальнокультурні та загальногалузеві знання, уміння, навички, здібності, необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах.

А. Шелтеном складено розширений каталог ключових кваліфікацій: загальноосвітні знання, вміння і навички широкого профілю: культура мовлення, знання іноземних мов, загальне професійне знання; загальнопрофесійні знання та вміння в області конкретної професійної діяльності; когнітивні здібності до перенесення знань з одного виду професійної діяльності на інший, до вирішення проблем, самостійність і критичність мислення; психомоторні здібності – загальні психомоторні вміння: координація дій, витривалість, швидкість реакцій, ручна вправність, концентрація уваги тощо; персональні якості: надійність, відповідальність, самостійність, оптимізм, мотивація досягнень, прагнення до якості в роботі; соціальні здібності: співпраця, готовність до кооперації, комунікативність, толерантність, корпоративність, справедливість [11].

Е. Зеєр виокремлює три групи ключових компетенцій фахівця: 1) соціальна компетенція – здатність орієнтуватися в соціально-економічних умовах регіону, взаємодіяти з людьми різних соціально-професійних груп, етнічної та релігійної приналежності; 2) навчально-методична компетенція – здатність самостійно опановувати нові знання, уміння та способи дій, а також постійно збагачувати свою професійну компетентність; 3) спеціальна компетенція – вільне володіння способами виконання узагальнених дій, необхідних у конкретній спеціальності [2].

У результаті здійсненого аналізу провідними щодо формування і розвитку ключових компетентностей дорослих в сучасних умовах необхідності постійної неперервної освіти нами визначені такі напрями.

° *Особистісно значущий*: – ціннісно-орієнтаційні компетентності: провідні цінності буття; покликання й самореалізації у житті; сімейні цінності; культури (живопис, література, мистецтво, музика); науки, виробництва; історії цивілізацій, власної країни; релігійні цінності; – компетентності здоров'язбереження: знання та дотримання норм здорового способу життя, знання шкідливих

небезпек й запобігання щодо їх вживання; знання та дотримання правил особистої гігієни, побуту; фізична і велнес культура, екологічність особистої поведінки; – компетентності громадянськості: знання і дотримання прав і обов'язків громадянина держави, володіння культурою демократії, усвідомлення рівних прав і можливостей, свобода і відповідальність, впевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок, знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн); – компетентності самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та професійної рефлексії, здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, реалізації себе у професійній праці; сенс і покликання життя; професійний розвиток; мовний і мовленнєвий розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземними мовами.

° *Соціальний*: – компетентності соціальної взаємодії з суспільством, спільнотою, колективом, родиною, друзями, партнерами, конструктивна співпраця, безконфліктна взаємодія, толерантність, повага і прийняття Іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність; – комунікативні компетентності (компетентності у спілкуванні): усному, письмовому, ведення діалогів, риторика, ораторське мистецтво, копірайтинг, рерайтинг; знання і дотримання традицій, ритуалів, етикету; крос-культурний аналіз спілкування; ведення ділової переписки, діловодство, перемовини, бізнес-мова; іншомовне спілкування.

° *Діяльнісний*: – когнітивні компетентності: мобільний пошук інформації, ініціативність, створення і прийняття креативних рішень, продуктивне і репродуктивне пізнання, інтелектуальна діяльність; – компетентності організації діяльності: критичне та системне мислення, творчість, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати питання планування, організації, управління, проектування, модулювання, прогнозування, орієнтація у різних сучасних видах діяльності; – компетентності інформаційних і цифрових технологій: прийом, обробка, передавання і трансформація інформації, мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність, володіння мережевими технологіями тощо.

Результатом розвитку ключових компетентностей дорослого в умовах неперервного освітнього процесу має бути певним чином структурований комплекс якостей особистості, який дає можливість ефективно брати участь у життєвих сферах діяльності різного рівня; сформована системна інтегрована характеристика особистості дорослого, яка виявляється через різноманітні форми, наприклад, такі, як загальна професійна кваліфікація; як спосіб особистісної самоорганізації (звички, спосіб життєдіяльності, захоплення), як підсумок саморозвитку і самореалізації дорослого; як форми прояву здібностей; як рівень освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходжен-

ню людиною свого покликання, «свого місця в світі».

У цілому, потреба визначення, обґрунтування і застосування поняття загальнопрофесійних ключових компетентностей дорослих обумовлена низкою соціально-економічних умов і нагальною необхідністю неперервного підвищення рівня освіти і кваліфікації. Серед них: соціальна й економічна нестабільність; зміна організаційно-виробничої структури; розвиток малого і середнього бізнесу; децентралізація управління; масове впровадження цифрових технологій у галузі соціальної, виробничої і побутової сфер; багатомовний і полікультурний простір тощо. Ключові професійні компетентності визначають соціально-професійну мобільність фахівців і професіоналів і дозволяють їм успішно адаптуватися до різних соціально-професійних спільнот у мінливих соціально-економічних умовах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Провідними напрямками формування і розвитку ключових компетентностей дорослих в сучасних умовах неперервної освіти є: *особистісно значущий*, який включає такі компетентності: ціннісно-орієнтаційні, здоров'язбереження, громадянськості, самовдосконалення і саморозвитку, у тому числі мовний, мовленнєвий, культурний, професійний розвиток; *соціальний*: соціальної взаємодії з суспільством, спільнотою, колективом, родиною, друзями, партнерами; комунікативні компетентності; *діяльнісний*: когнітивні, креативні, інтелектуальні компетентності; компетентності організації діяльності; компетентності інформаційних та цифрових технологій тощо.

Отже, подальші пошуки щодо розвитку ключових компетентностей дорослих в умовах неперервної освіти зорієнтовані на необхідність перегляду традиційного розуміння професій, професійних кваліфікацій, професійного розвитку у зв'язку зі змінами, які відбулися на ринку праці, і неможливості складання сталої і довготривалої основи професійної діяльності дорослих протягом життя.

Список використаних джерел:

1. Hoffman T. The meanings of competency / T. Hoffman // Journal of European Industrial Training, 1999. – Vol. 23. – № 6. – P. 277.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Учебн. пособие. / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2003. – 480 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : [наук.-ме-

- тод. посібн.] / за ред. І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 290 с.
5. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 16–25.
 6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення 21.01.2018)
 7. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС). 18.12.2006. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975?test=4/UMfPEGznhhAMY.Zi691C5hHl4ags80msh8le6 (дата звернення 21.01.2018)
 8. Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning. 2018/0008 (NLE). Brussels, 17.01.2018. URL : <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (дата звернення 29.01.2018)
 9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. / Джон Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – 298 с.
 10. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. збірник / ред. кол. Н. Софій (гол.), І. Єрмаков (кер. авт. кол. і наук. ред.), та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.
 11. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: Учеб. пособие. / А. Шелтен. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. – 288 с.

Transliteration of References:

1. Hoffman, T.(1999). The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. Vol. 23. № 6. [in English]
2. Zeer, E.F. (2003). Psychology of vocational education. The training allowance. Moscow; Voronezh. [in Russian]
3. Zimnyaya, I.A. (2004). Key competences as the effective-target basis of the competence approach in education. Moscow : Research Center for Quality Problems in Training Specialists. [in Russian]
4. Life competence of the person: from theory to practice. (2005). Method. manual. Zaporozhye: Centrion. [in Ukrainian]
5. Pometun, O. I. (2004). Theory and practice of consistent implementation of the competent approach in the experience of foreign countries // Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Kyiv : «K.I.S.». 16-25. [in Ukrainian]
6. About education: Law of Ukraine dated 09/57/2017 № 2145-VIII. (2017). URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> [in Ukrainian]

7. Basic competences for lifelong learning. Recommendation 2006/962 / EC of the European Parliament and of the Council (EU). 18.12.2006. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975?test=4/UMfPEGznhhAMY.Zi691C5hHl4ags80msh8le6 [in Ukrainian]
8. Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION is Key Competences for Lifelong Learning. 2018/0008 (NLE). Brussels, 17/01/2018. URL : <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> [in English]
9. Raven, John. Competence in modern society. Identification, Development and Implementation. (2002). Moscow : Kogito Center. [in Russian]
10. Taranenko, I. (2000). Development of Life Competence and Social Integration: the Experience of European Countries. Steps to Competence and Integration into Society: Science-Method. collection. Kyiv : Context, 37-40. [in Ukrainian]
11. Shelten, A. (2008). Introduction to professional pedagogy: Proc. allowance. Ekaterinburg: Publishing house Ural. state. prof.-ped. University. [in Russian]



Key competences of adults in conditions of continuous education.

**RASSKAZOVA Olena, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Doctoral Candidate of the Chair of Education and Management of an Educational
Institution, Classical Private University, Classic private university,
Zaporozhye, Ukraine
E-mail: tkachenkoe@ukr.net**

СОЗИКІНА Г.С.,

аспірант, Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди,
викладач, кафедра іноземних мов
Харківського національного
автомобільно-дорожнього
університету
м. Харків, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОЇ ГАЛУЗІ

У статті підкреслено, що подолання негативних явищ у автомобільно-дорожній галузі України, які перешкоджають євроінтеграційним планам України, вимагає сформованості у фахівців галузі соціальної відповідальності. Виділено такі педагогічні умови її формування, як розвиток професійно-етичного світогляду студентів та усвідомлення ними соціальної значущості обраної професії; створення суб'єктивних ситуацій, що вимагають прояву відповідального ставлення до навчальних і навчально-професійних завдань у різних видах професійної підготовки (навчальній, позааудиторній, виховній, науково-дослідній, а також виробничий практиці); стимулювання студентів до самовиховання. Розкрито систему дидактичних засобів, що використовувалася для формування соціальної відповідальності майбутнього фахівця автомобільно-дорожньої галузі, і яка представляла собою таку сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, як розробка і проведення навчальних занять професійно-етичної спрямованості, цілеспрямована практико-орієнтована підготовка соціально відповідального фахівця, актуалізація пізнавальної самостійності студентів засобами позанавчальної діяльності і виробничої практики. Підкреслено ефективність сучасних освітніх технологій, що передбачають активну взаємодію викладачів і студентів, використання ігрових комплексів, відпрацювання професійних ролей з прийняттям відповідальних рішень, методи активного навчання, застосування яких сприяє формуванню професійних знань і

переконань, виробленню власної позиції, отриманню досвіду відповідального ставлення до професійних обов'язків.

Ключові слова: майбутній фахівець, автомобільно-дорожня галузь, соціальна відповідальність, формування, педагогічні умови.

В статье подчеркивается, что преодоление негативных явлений в автомобильно-дорожной отрасли Украины, которые препятствуют евроинтеграционным планам государства, требует сформированности у специалистов отрасли социальной ответственности. Выделены такие педагогические условия ее формирования, как развитие профессионально-этического мировоззрения студентов и осознание ими социальной значимости выбранной профессии; создание субъективных ситуаций, требующих проявления ответственного отношения к учебным и учебно-профессиональным задачам в различных видах профессиональной подготовки (учебной, внеаудиторной, воспитательной, научно-исследовательской, а также производственной практике); стимулирование студентов к самовоспитанию. Раскрыта система дидактических средств, использованная для формирования социальной ответственности будущего специалиста автомобильно-дорожной отрасли и представляющая собой такую совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, как разработка и проведение учебных занятий профессионально-этической направленности, целенаправленная практико-ориентированная подготовка социально ответственного специалиста, актуализация познавательной самостоятельности студентов средствами внеаудиторной деятельности и производственной практики. Подчеркнута эффективность современных образовательных технологий, предусматривающих активное взаимодействие преподавателей и студентов, использование игровых комплексов, отработку профессиональных ролей с принятием ответственных решений, методы активного обучения, применение которых способствует формированию профессиональных знаний и убеждений, выработке собственной позиции, приобретению опыта ответственного отношения к профессиональным обязанностям.

Ключевые слова: будущий специалист, автомобильно-дорожная отрасль, социальная ответственность, формирование, педагогические условия.

It is emphasized in the article that overcoming the negative phenomena in the automobile and road industry of Ukraine which hinder European integration plans of the state, requires the formation of the industry future specialists' social responsibility. There have been singled out such pedagogical conditions of its formation as the development of students' professional and ethical world outlook and their awareness of the social importance of the chosen profession; the creation of subjective situations that require a responsible attitude to educational tasks in various types of professional training (classroom, extracurricular, research, production practice); stimulating students to self-education. The system of didactic means used to form the social responsibility is described. It is presented as a set of interrelated and interdependent components, such as the development and conduct of training sessions of a professional and ethical orientation, the purposeful practice-oriented training of a socially responsible specialist, the actualization of students' cognitive independence due to extracurricular activities and production practice. The effectiveness of modern educational technologies, providing for active interaction of teachers and students, gamification, the development of professional roles with taking responsible decisions, methods of active learning, which help the formation of professional knowledge and beliefs, the development of one's own position, and gaining experience of responsible attitude to professional duties are emphasized.

Key words: *future specialist, automobile and road industry, social responsibility, formation, pedagogical conditions.*

Постановка проблеми. Рівень розвитку автомобільно-дорожньої галузі будь-якої країни є однією з найважливіших ознак її технічного прогресу і цивілізованості. За умови інтеграції України в європейську економіку потреба у високорозвиненому автомобільно-дорожньому комплексі стає вирішальною для її ефективного входження у співтовариство європейських країн. Проте стан українських доріг завдає удару по євроінтеграційним планам України, оскільки країна майже не має автобанів європейського рівня, її дороги, побудовані за радянських часів, вичерпали свій ресурс, мають високу зношеність, низьку міцність і потребують стовідсоткового відновлення дорожнього покриття відповідно до сучасних навантажень та інтенсивності руху. На сьогодні рівень доріг та вітчизняних транспортних засобів не відповідає світовим стандартам, що потребує значних зусиль у розв'язанні проблем підготовки висококваліфікованих кадрів для вказаної галузі.

Однак жодна реформа в автомобільно-дорожньої галузі не буде ефективною, якщо її працівники не ставитимуться до виконання професійних обов'язків відповідально, не будуть відчувати свій громадянсько-професійний обов'язок перед державою і суспільством. Іншими словами, подолання зазначених негативних явищ вимагає сформованості у фахівців автомобільно-дорожньої галузі такої професійної якості, як *соціальна відповідальність*, яку ми розглядаємо як загальнометодологічне поняття, що охоплює усі форми відповідальності (політичну, громадянську, професійну, правову, моральну, відповідальність у сфері сімейно-побутових відносин) і характеризує специфіку виявлення соціальних відносин на різних рівнях: людина – суспільство, людина – людина, людина – колектив, колектив – суспільство тощо.

Аналіз публікацій. Значний внесок в осмислення феномена відповідальності внесли такі вітчизняні і зарубіжні дослідники, як А. Бандура, Л. Берковіц, М. Вебер, А. Гезелл, І. Дарлен, Р. Зеленський, Л. Кольберг, Б. Латане, К. Луттерман, А. Макаренко, А. Маслоу, Ж. Піаже, Р. Селман, В. Сухомлинський, В. Франкл, Е. Фромм, М. Хайдеггер, Ф. Хайдер, Р. Харре, П. Хейвен, К. Хелькам, Е. Еріксон та інші.

Існує достатня кількість досліджень проблеми сутнісних та змістових характеристик соціальної відповідальності фахівців технічних спеціальностей – І. Булатнікова (машиністів залізничного транспорту), Т. Смель'янової (інженерів-енергетиків), Т. Римарєвої (авіатехніків), Л. Толстих (гірничих інженерів). Проте питання виявлення особливостей формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі вивчено недостатньо.

Процес підготовки відповідального інженера автомобільно-дорожньої галузі стає більш ефективним, якщо створюються та реалізуються педагогічні умови, що забезпечують таку організацію навчально-виховної діяльності студентів та виробничої практики, яка сприяє готовності фахівців до сумлінного виконання професійних обов'язків у майбутньому.

Отже, **мета** статті – розкрити засоби реалізації педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи досвід створення педагогічних умов формування професійної відповідальності представників різних професій, виділяємо такі педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі: 1) розвиток професійно-етичного світогляду студентів та усвідомлення ними соціальної значущості обраної професії; 2) створення суб'єктивних ситуацій, що вимагають прояву відповідального ставлення до навчальних і навчально-професійних завдань у різних видах професійної підготовки (навчальній, позааудиторній, виховній,

науково-дослідній, а також виробничий практиці); 3) стимулювання студентів до самовиховання.

Система дидактичних засобів, що використовується для формування соціальної відповідальності фахівця в умовах вишу і враховує специфіку спеціальності, представляла собою сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: розробка і проведення навчальних занять професійно-етичної спрямованості, цілеспрямована практико-орієнтована підготовка соціально відповідального фахівця, актуалізація пізнавальної самостійності студентів засобами позанавчальної діяльності.

Для реалізації першої умови забезпечення формування соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі – *розвиток професійно-етичного світогляду студентів та усвідомлення ними соціальної значущості обраної професії* – використовували технології розвитку ціннісної та емоційної сфер студентів й оволодіння професійно-етичними знаннями.

Від простої здатності усвідомлювати особисту відповідальність за здійснення своїх обов'язків і передбачати наслідки власної діяльності до її перетворення в стійку якість особистості досить далеко. Тим часом очевидно, що основним завданням системи виховання повинно бути саме формування відповідальності як риси характеру особистості, що сприяє прийняттю відповідальності заздалегідь, свідомо і добровільно.

Для перетворення соціальної відповідальності у стійку якість особистості в процесі дослідження широко використовувалися дискусійні форми діяльності.

У світовому педагогічному досвіді набули поширення такі прийоми організації обміну думками, які використовували для формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі: «круглий стіл» – бесіда, в якій «на рівних» бере участь невелика група студентів, під час якої відбувається обмін думками як між ними, так і з «аудиторією»; «засідання експертної групи» («панельна дискусія») (зазвичай чотири–шість студентів, із заздалегідь призначеним головою), на якому спочатку обговорюється зазначена проблема усіма учасниками групи, а потім ними викладаються їх позиції всій групі; «форум» – обговорення, схоже на «засідання експертної групи, під час якого ця група вступає в обмін думками з «аудиторією»; «симпозіум» – більш формалізоване в порівнянні з попереднім обговорення, під час якого учасники виступають з повідомленнями, що представляють їх точки зору, після чого відповідають на питання «аудиторії»; «дебати» – явно формалізоване обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників – представників двох протилежних команд-суперників, – і спростувань; «судове засідання» – обговорення, що імітує судовий розгляд (слухання справи); «техніка акваріуму» – група ділиться на підгрупи, учасники сідають по колу, кожна група вибирає головуючого, який представляє пози-

цію групи. Потім обрані представники групи збираються в центрі класу для відстоювання позиції групи. «Акваріумне» обговорення проблеми між представниками груп завершується або після закінчення заздалегідь встановленого часу, або після досягнення рішення [4, с. 134–136].

Виділяють також спрямовану (структуровану) дискусію як навчальний спор-діалог – своєрідну модель навчального діалогу, створену на предметному матеріалі, присвяченому певним проблемам. Цей різновид дискусій передбачає індивідуальну роботу студентів з навчальним матеріалом без обміну думками або взаємодії один з одним.

Наведемо в якості ілюстрації приклад роботи студентів з темою «Використання адміністративного законодавства в контролі над якістю доріг».

Студентам була задана установка на таку позицію, відповідно до якої одні відстоювали посилення адміністративного законодавства, а інші – точку зору, за якою необхідно послабити адміністративний контроль.

Протягом усього обговорення студент проходив шлях від ознайомлення з фактами до вироблення обґрунтованих суджень.

Вирушаючи від початкових уявлень, студент стикався з іншою, відмінною від своєї, точкою зору, був вимушеним переглянути справедливість своїх тверджень. Виникав своєрідний концептуальний конфлікт. Щоб розв'язати невизначеність, студент шукав нову інформацію, нові дані, приходив до більш глибокого осмислення явищ, прагнучи зрозуміти точку зору опонента, хід його міркувань. Необхідне в моделі навчального спор-діалогу викладення своєї точки зору допомагало різнобічно осмислити її самому, а спроби зрозуміти іншу точку зору вели до перегляду та збагачення своєї позиції, так як вони пов'язані з освоєнням нових відомостей, аргументів, що надходять від опонента, використанням складних розумових операцій. За задумом, навчальний спор-діалог тривав до тих пір, поки розбіжність думок не вдавалось подолати. Він завершувався виробленням загального погляду на проблему, досягненням угоди. Хоча на все це витрачається, як вказує О. Кларін досить багато часу і сил, таке тривале активне залучення студентів до самоосвітньої за своїм характером роботи можна вважати одним з найважливіших результатів і показників успішності навчання [4, с. 155–156].

Значний імпульс розвитку ціннісних орієнтацій було дано через проведення в студентських групах серії диспутів як спеціально організовану виставу, під час якої відбувається демонстративне зіткнення думок з будь-якого питання (проблеми) і яка розгортається завдяки оцінкам, аргументації, смисловим зв'язкам з реальним життям, опорі на особистий досвід, яким користуються учасники спор-діалогу. Предметом обговорення стали питання сенсу життя, відповідального ставлення людини до праці, розуміння найважливіших моральних і професійних цінностей – честь, обов'язок, совість, гідність, дис-

циплінованість, гордість, точність, обов'язковість, старанність, – їх ролі у досягненні людиною життєвої мети і набуття нею щастя. Значний інтерес студентів викликало обговорення традицій і норм професійної спільноти автомобілістів і дорожників, їх соціальної та професійної відповідальності за якість і результати своєї праці.

Для організації диспутів були обрані такі теми: «Чи можна, живучи в суспільстві, бути вільним від суспільства?», «Герой нашого часу: хто він?», «Робити життя з кого?», «Що не продається і не купується?», «Що таке людський обов'язок?», «Інтереси справи і інтереси особисті: коли вони збігаються?», «Що таке принциповість?», «Відповідальна людина: яка вона?», «Дисципліна і життєвий успіх».

Одним із методів, які широко використовувались для формування соціальної відповідальності, було *створення суб'єктивних ситуацій, що вимагають прояву відповідального ставлення до навчальних і навчально-професійних завдань у різних видах професійної підготовки (навчальній, позааудиторній, виховній, науково-дослідній, а також виробничий практиці)*. Використання таких ситуацій розглядаємо як другу умову забезпечення формування соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі.

Духовні й моральні цінності особистості стають її внутрішнім надбанням за допомогою спеціальних педагогічних механізмів, спрямованих на перетворення узагальненого професійно-етичного досвіду у внутрішню силу. Це, на думку К. Байші, спонукає студента до соціально значущої поведінки і діяльності, утримує його одночасно від асоціальних учинків, що свідчить про перетворення ідей у внутрішній план особистості, у домінанти її життєдіяльності [1, с. 10].

У дослідженні орієнтувалися на ідеї контекстного навчання, викладені в роботах А. Вербицького [2] і його послідовників. Вибір методів контекстного навчання був обумовлений тим, що основною одиницею діяльності студентів є вчинок, за допомогою якого майбутній фахівець не тільки виконує предметні дії відповідно до вимог і норм професії, а й отримує моральний досвід, оскільки діє відповідно до норм відносин, прийнятих в даному суспільстві і в даному професійному співтоваристві. Тим самим вирішується проблема єдності навчання і виховання в рамках цілісного освітнього процесу.

Вважаємо, що найбільш потужний формувальний вплив на соціальну відповідальність майбутнього інженера в умовах професійного навчання має вирішення професійних ситуацій. Під професійною ситуацією розуміємо сукупність умов, у яких майбутній фахівець визначає мету згідно вимог професійної діяльності та норм професійної етики і приймає адекватне рішення.

Значним засобом створення суб'єктивних ситуацій, що вимагають прояву відповідального ставлення до навчальних і навчально-професійних

завдань у різних видах професійної підготовки, на думку багатьох авторів [2; 3; 5], є навчально-ділові ігри. Виділяють такі положення, важливі при розробці навчально-ділових ігор, які використовувалися для формування соціальної відповідальності: імітаційне моделювання конкретної виробничої діяльності і виробничих відносин, пов'язаних з професійною відповідальністю; проблемність у змісті навчально-ділової гри; організація спільної діяльності студентів в умовах рольової взаємодії, поділу та інтеграції імітованих у грі виробничих функцій фахівців; орієнтація на діалогічне спілкування у взаємодії партнерів по грі при прийнятті відповідальних рішень; двуплановість цілей навчально-ділової гри – досягнення ігрових цілей служить засобом формування професійної відповідальності майбутніх фахівців.

У процесі дослідження широко використовувалися інноваційні методи, засновані на проблемному підході.

Процесуальна орієнтація при такому підході виражається у курсі на «навчання мисленню», освоєння процедур пошукової діяльності. Загальною основою різноманітних інноваційних моделей навчання з пошуковою спрямованістю є надпредметна пошукова навчальна діяльність, тобто спеціальна діяльність тих, хто навчається, з побудови свого навчального пізнання. До її різновидів відносяться: дослідницька (постановка проблеми, висунення і перевірка гіпотез, генерація ідей тощо); комунікативно-діалогова, дискусійна (виявлення і зіставлення точок зору, позицій, підбір і пред'явлення аргументації); ігрова, що моделює реальність у предметно-змістовному (імітаційно-ігровому) і соціально-психологічному (рольовому) плані [4, с. 14].

Існує кілька різних варіантів організації вивчення конкретних ситуацій: класичний розгорнутий (гарвардський) варіант; скорочений варіант, знятий фільм або відеоматеріал, випадок з життя, випадок, запропонований учасником, випадок, що виник у діалозі, аналіз прийнятого в якійсь ситуації рішення. У дослідженні використовувалися такі навчальні проблеми, засновані на імітаційному моделюванні (О. Кларін) й адаптовані для його цілей.

«Як проїхати» – приклад реальної навчальної проблеми на матеріалі територіально-структурного напрямку, це пошук вирішення проблем, пов'язаних з поїздками на транспорті всередині даного району і за його межі. Студенти працювали над проблемою пошуку шляхів сполучення їхнього району з центром міста. Серед рішень було й створення велосипедної доріжки.

Діяльність зі збору даних і їх систематизації надавала значні можливості для польових досліджень, проведення опитувань, складання карт і таблиць, фотозйомки і написання звітів. Проводячи такі дослідження, студенти краще засвоювали поняття доступності різних місць і перешкод, що заважають нормальним поїздам.

Імітаційна гра з моделюванням сучасних соціальних умов «Дорожно-

будівельна компанія». Учасники ділилися на п'ять груп, кожна група представляла раду директорів однієї з п'яти дорожньо-будівельних компаній. Серед учасників групи-команди розподілялися ролі; в кожній групі обов'язково був секретар, що фіксував рішення «Ради директорів», бухгалтер, що вів фінансові справи, топограф, що намічав плани прокладки нових доріг. Кожна дорожньо-будівельна «компанія» мала мету перетнути країну зі сходу на захід, проклавши автомобільну дорогу. Кожен раунд гри відповідав трьом місяцям реального часу. Протягом раунду компанія приймала рішення про те, де і як прокладати шлях, враховуючи при цьому низку факторів: рельєф місцевості, розташування населених пунктів, можливі відрахування в місцевий бюджет, стан фінансового балансу за підсумками попереднього раунду, а також наявність інших компаній і плани їх робіт. Після того, як компанії приймали рішення, викладач витягував навмисне картку з набором «випадкових подій» і оголошував про якусь несподівану подію. Наприклад, повинню зруйновано міст, і одна з компаній повинна терміново зайнятися його ремонтом і таке ін. Постраждалі компанії були змушені вносити поправки в свої розрахунки.

Якості соціально відповідального фахівця особливо ефективно формувалися під час проходження студентами навчально-виробничої практики.

Практика давала можливість кожному студенту перевірити власну готовність до виконання функціональних обов'язків, рівень професійної компетентності, проявити рівень сформованості відповідальної поведінки, визначити недоліки та намітити шляхи професійного самовдосконалення.

Практика розв'язувала наступні завдання: забезпечувала фундаментальний науковий всебічний розвиток особистості; впливала на якість професійної підготовки; сприяла виробленню умінь та навичок професійної діяльності, що дозволить одразу після закінчення вишу включитися у реальну професійну діяльність; формувала розуміння необхідності володіти навичками неперервної освіти; розвивала здібності спілкуватися з керівниками, колегами, підлеглими тощо.

На думку дослідників, центральна тенденція еволюції відповідальності виявляється у виникненні додаткового внутрішнього механізму контролю. Це означає, що й особистість у своєму розвитку повинна пройти шлях від простого виконавця до активного суб'єкта. Наслідком цього є перенесення інстанції, перед якою суб'єкт тримає звіт, із зовнішнього рівня на внутрішній. Раніше такою інстанцією було тільки суспільство, різні соціальні інститути. Тепер, стаючи активним суб'єктом діяльності, людина відповідає за свої дії перш за все перед самою собою [6, с. 14–15].

Людина може бачити джерело управління своїм життям переважно у зовнішньому середовищі або в самій собі. Таку властивість у психології називають локусом контролю (лат. locus – місце, місце розташування).

Якщо людина здебільшого приймає відповідальність за події, що відбуваються в її житті, на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, здібностями, то це показує наявність у неї внутрішнього (інтернального) контролю. Якщо ж вона має схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім чинникам, знаходячи причини в інших людях, в навколишньому середовищі, в долі або випадку, то це свідчить про наявність у неї зовнішнього (екстернального) контролю. На думку Д. Роттера, який запропонував ці терміни, інтернальність і екстернальність локусу контролю є стійкими властивостями особистості, сформованими в процесі її соціалізації.

Розвиток відповідальності на власній основі, коли діють механізми самовиховання і самоконтролю, пов'язуємо з появою інтернального контролю особистості і реалізацією *третьої умови забезпечення формування соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі – стимулювання студентів до самовиховання.*

Для того, щоб досягти високого рівня самовиховання, майбутній фахівець повинен відчути на собі вплив застосування певної педагогічної технології, націленої та зорієнтованої на стимулювання до самовиховання.

Головною метою технології самовиховання особистості майбутнього фахівця є створення умов для переходу виховання в самовиховання, введення особистості студента в режим саморозвитку, підтримка і стимуляція цього режиму на кожному віковому етапі, формування віри в себе і забезпечення індивіда інструментарієм для самовиховання. Також технологія самовиховання виконує такі завдання, як розвиток моральної, вольової і естетичної сфер особистості; формування віри майбутнього фахівця в себе; розвиток стійкої мотивації до навчання як до життєво важливого процесу; формування загальнонавчальних знань, умінь, навичок; формування творчих якостей особистості, розвиток креативного мислення, підтримка творчості студентів у різноманітних її проявах, формування умінь управління собою, саморегуляції; формування високоморального ставлення особистості до себе і до світу; формування соціальної активності; навчання поведінці в колективі: спілкуванню, відповідальності, дисциплінованості, самоврядуванню і саморегуляції; підготовку учнівської молоді до професійного і життєвого самовизначення [7].

Ефективність процесів самовдосконалення, самовиховання, впливу особистості на саму себе визначається рівнем усвідомлення людиною цілей і можливостей свого розвитку. Педагогом може бути використана серія спеціальних предметів і курсів, що знайомлять майбутніх фахівців з теоретичними поняттями і закономірностями самопізнання, самовиховання, самоосвіти з такими підрозділами: Саморегуляція поведінки; Пізнай себе (психологія особистості); Зроби себе сам (самовиховання); Навчи себе вчитися (самоосвіта); Затверджуй себе (самоствердження); Знайди себе (самовизначення); Керуй

собою (саморегуляція); Якби ми реалізували себе (самоактуалізація).

У процесі організації самовиховання студентів навчали спеціальним прийомом роботи над собою, наприклад, прийому самопримусу, що допомагає у боротьбі з внутрішньою неорганізованістю, небажанням учитися чи працювати, з лінощами; прийому самоаналізу, який передбачає уміння аналізувати свої вчинки, давати їм певну оцінку; прийому «крок уперед», що означає щоденне планування діяльності; прийому самозобов'язання, який передбачає планування роботи над собою на місяць, семестр або рік.

Серед форм і методів керівництва самоосвітою й самовихованням використовувалося систематичне пояснення ролі самоосвітньої роботи, індивідуальні бесіди про основні напрями самоосвіти, стимулювання до науково-дослідницької роботи, проведення групових та індивідуальних консультацій щодо напрямів самоосвіти. Результативність самоосвіти студентів виявлялася в ефективності їх участі у різноманітних пізнавальних та науково-дослідницьких заходах на університетському, міжвузівському, всеукраїнському та міжнародному рівнях.

Комплексне використання цих методів призвело до підвищення рівня емоційно-вольової саморегуляції, стриманості, емоційної мобільності, що сприяло реалізації емоційно-вольового компоненту формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі.

Висновки. Система дидактичних засобів, що використовувалася для реалізації педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутнього фахівця автомобільно-дорожньої галузі, представляла собою сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: розробка і проведення навчальних занять професійно-етичної спрямованості, цілеспрямована практико-орієнтована підготовка соціально відповідального фахівця, актуалізація пізнавальної самостійності студентів засобами позанавчальної діяльності і виробничої практики.

У дослідженні ефективності запропонованих педагогічних умов формування соціальної відповідальності широко запроваджувалися сучасні освітні технології, що передбачали активну взаємодію викладачів і студентів, використання ігрових комплексів, відпрацювання професійних ролей з прийняттям відповідальних рішень, методи активного навчання, застосування яких сприяло формуванню професійних знань і переконань, виробленню власної позиції, отриманню досвіду відповідального ставлення до професійних обов'язків.

Список використаних джерел:

1. Байша К. М. Соціально-педагогічні умови морального виховання у позанавчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

- пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / К. М. Байша. – К., 2000. – 21 с.
2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
 3. Габрусеви́ч, С. А. От деловой игры к профессиональному творчеству [Текст] / С. А. Габрусеви́ч, Г. А. Зорин. – Минск : Изд-во «Университетское», 1989. – 125 с.
 4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
 5. Лежнева Н. В. Использование учебно-деловых игр при формировании готовности к принятию профессиональных решений у студентов вуза [Текст] / Н. В. Лежнева, А. А. Утемисова // Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования : Вестник ЧГАКИ. – Челябинск, 2009. – Вып. 31. – С. 34–46.
 6. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Ленинград : Наука, 1983. – 240 с.
 7. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / За ред. В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 204 с.

Transliteration of References:

1. Baysha K. M. Sotsial'no-pedagogichni umovi moral'nogo vikhovannya u poznavchal'niy diyal'nosti: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.07 «Teoriya metodiki vikhovannya» / K. M. Baysha. – K., 2000. – 21 s.
2. Verbitskiy A. A. Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoye obucheniye [Tekst] / A. A. Verbitskiy. – M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1999. – 75 s.
3. Gabrusevich, S. A. Ot delovoy igry k professional'nomu tvorchestvu [Tekst] / S. A. Gabrusevich, G. A. Zorin. – Minsk: Izd-vo «Universitetskoye», 1989. – 125 s.
4. Klarin M. V. Innovatsii v mirovoy pedagogike: obucheniye na osnove issledovaniya, igry i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta) / M. V. Klarin. – Riga, NPTS «Eksperiment», 1998. – 180 s.
5. Lezhneva N. V. Ispol'zovaniye uchebno-delovykh igr pri formirovaniy gotovnosti k prinyatiyu professional'nykh resheniy u studentov vuza [Tekst] / N. V. Lezhneva, A. A. Utemisova // Teoriya i praktika pedagogiki i psikhologii professional'nogo i obshchego obrazovaniya: Vestnik CHGAKI. – Chelyabinsk, 2009. – Vyp. 31. – S. 34–46.
6. Muzdybayev K. Psikhologiya otvetstvennosti / K. Muzdybayev. – Leningrad:

Nauka, 1983. - 240 s.

7. Profesíyniy samorozvitok maybutn'ogo fakhívtsya: monografiya / Za red. V. A. Koval'chuk. - Zhitomir: Vid-vo ZHDU ім. І. Franka, 2011. - 204 s.



Realization of pedagogical conditions for the formation of social responsibility of future specialists in the automobile and road industry.

**SOZYKINA A.S., Post-Graduate Student, Teacher of the Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, Ukraine
E-mail: annasozykina1@gmail.com**

SOROKA I.A.,

Candidate of Psychological Sciences,
Assistant Professor, Department of
Foreign Languages, "Law Institute
"KNEU named after Vadym Hetman",
Kyiv, Ukraine

WORKSHOP: "CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF ENGLISH"

The purpose of this article is to introduce the scholars' views on the topic of CPD, its various forms and to describe the workshop "Continuing professional development for teachers of English". The researchers came to the conclusion that there is a need for universities to develop and implement a Continuing Professional Development policy for teachers of English in Ukraine. This work presents the stages of teacher development, tools and reasons for carrying out CPD. The workshop "Continuing professional development for teachers of English", introduced in this article, was developed as a part of a Teacher Professional Development Summer School for teachers of English. The practical aspects of the workshop included creating a USP and a professional development portfolio which will help trainees to promote themselves as teachers of English.

Key words: CPD, professional development portfolio, USP (unique selling point).

Мета статті – представити погляди вчених щодо безперервного професійного розвитку, його різні форми та описати семінар «Безперервний професійний розвиток викладачів англійської мови». Дослідники прийшли до висновку, що університети повинні розробити і впроваджувати політику підвищення кваліфікації викладачів англійської мови в Україні. Семінар «Безперервний професійний розвиток викладачів англійської мови» був представлений в рамках літньої школи підвищення кваліфікації викладачів англійської мови. Практичні аспекти семінару включали створення «унікальної торговельної пропозиції» та портфоліо професійного розвитку, які сприятимуть кар'єрному зростанню викладачів англійської мови.

Ключові слова: безперервний професійний розвиток, портфоліо професійного розвитку, УТП (унікальна торговельна пропозиція).

Цель статьи – представить взгляды ученых о непрерывном профессиональном развитии, его различные формы и описать семинар «Беспрерывное профессиональное развитие преподавателей английского языка». Исследователи пришли к выводу, что университеты должны разработать и внедрить политику повышения квалификации для преподавателей английского языка в Украине. Семинар «Беспрерывное профессиональное развитие для учителей английского языка» был представлен в рамках летней школы повышения квалификации преподавателей английского языка. Практические аспекты семинара включали создание «уникального торгового предложения» и портфоліо профессионального развития, которые будут содействовать карьерному росту преподавателей английского языка.

Ключевые слова: беспрерывное профессиональное развитие, портфоліо профессионального развития, УТП (уникальное торговое предложение).

Introduction

CPD stands for Continuing Professional Development. With the implementation of the education reforms in Ukraine this question has become a burning issue. It is widely known that every five years teachers have to upgrade qualification. For most teaching staff this procedure has become an unpleasant burden as not all forms of training were accepted. Hopefully the situation will change and teachers will get a really practical training tailored for their professional needs. Learning doesn't stop when a teacher leaves college or university or obtains initial ELT qualifications. Lifelong learning means a process of learning or reflective practice that continues throughout a professional life. Such learning can be done formally or informally and can occur on a regular or infrequent basis.

CPD comes in many different forms and some of the most common include conference attendance, reading articles and peer observation or studying for a higher qualification such as the DELTA. For CPD to have impact, it should be innovative, memorable, practical, convincing, hands-on, informative, transferable and motivating [5].

Objectives

The purpose of this article is to introduce the scholars' views on the topic of CPD, its various forms and to describe the procedures of the workshop "Continuing

professional development for teachers of English”.

Literature review

Cheng [3] stated that high quality teachers are important for the enhancement of quality of education. Guskey noted “we cannot improve schools without improving the skills and abilities of the teachers within them” [8, p.9].

A global research was conducted by The British Council Ukraine. Starting in 2014 up to 2017 in partnership with the Ministry of Education and Science of Ukraine, the British Council conducted in-depth studies of 15 universities across the country to evaluate the current English provision as well as the role and status of the English language.

The researchers came to the conclusion that there is a need for universities to develop and implement a Continuing Professional Development policy for teachers of English in Ukraine with a requirement for regular updates in teaching methodology and professional trips to other countries [2].

The stages of development are introduced in Frameworks for teachers [6].

Stages of development:

1. *Awareness* (you have heard of this professional practice).
2. *Understanding* (you know what the professional practice means and why it's important).
3. *Engagement* (you demonstrate competency in this professional practice at work).
4. *Integration* (you demonstrate a high level of competency in this professional practice and this consistently informs what you do at work).

According to D. Foord [7] reasons for carrying out CPD can be described using the acronym RISE – *Recognition, Imposition, Self-improvement, Enjoyment*.

- Recognition might come from financial reward, professional status or from colleagues.
- Imposition: the need to complete a formal qualification may be imposed on you by your employer.
- Self-improvement: by improving your skills/knowledge you increase your feeling of self-worth.
- Enjoyment: you may simply enjoy undertaking certain forms of development.

Starkey L. [12], Rogers M. et al. [11] argue that professional development programmes are necessary not only for newly qualified teachers but also for experienced ones. Professional development programmes are important for self-renewal, developing existing skills and acquiring new ones.

Scholars differentiate *traditional* and *non-traditional* professional development activities. International scientific literature compares traditional professional development activities (workshops, seminars, conferences etc.) to non-traditional

ones (mentoring, coaching, peer observation etc.). The choice of a different type may depend on the duration of a professional development programme [1].

The procedures of the workshop “Continuing professional development for teachers of English” are introduced below.

Procedures

A three-hour workshop “Continuing professional development for teachers of English” was developed as a part of a Teacher Professional Development Summer School for teachers of English, organised in collaboration of The British Council and IATEFL Ukraine (International Association of Teachers of English as a Foreign Language). Participants: a group of 15 teachers of English from different cities of Ukraine aged from 23 to 55.

Materials: adapted materials from “Certificate in Vocational English Language Teaching” (CiVELT; Module 30 – Continuing professional development) [5]; Internet resources.

1. The workshop starts with the **warming-up activity**. Different quotations on posters are put on the walls of the conference room: “Feeling good about yourself is your top professional responsibility”, Susan Barduhn (1999); “We cannot be developed; development is something we do to ourselves”, Jenny Johnson (2012); “Teacher development is the process of becoming the best teacher one is able to be, a process that can be started but never finished”, Adrian Underhill (1999); [CPD is the difference between] “teachers with 20 years’ experience and those with one year’s experience repeated 20 times”, Penny Ur (2013) [5, p.1].

Trainees are asked to walk around the room, read the quotes, choose the one(s) they most agree with and stay standing near that poster. The activity continuous with the follow-up discussion. The teachers justify their choice, comment; ask and answer questions.

2. In groups of 3 participants are asked to give a **definition of CPD** (Continuing professional development), make notes on the poster and present it to the whole group. Then the definitions, produced by the teachers, are compared with the definitions from the scientific literature on the slide. Afterwards the resemblances (differences) of the introduced definitions are identified and discussed.

3. Why should you do it? There are many different **reasons for CPD**. Trainees are asked to brainstorm as many reasons as they can. The ideas are put on a flip chart.

4. In pairs discuss different methods you know for carrying out CPD. Report to the group. Participants are divided into groups of 4 or 3. Each group gets an A4 format paper with a table where the CPD tools are given in the left column with the gaps on the right. The cut slips of papers, introducing the descriptions of the tools, are also distributed for each group. The task is to **match the descriptions with the names of the tools** (Table 1).

Table 1.
CPD TOOLS

<i>Tool</i>	<i>Description</i>
Action research	
Community of Practice (CoP)	
Conference reporter	
Focus group	
Foreign language study	
Learner feedback	
Learning diary	
Mentoring	
Peer observation	
Reading group	
Session delivery	
Teaching samples	

The results are checked with the whole team.

5. **Discussion.** Teachers are asked to discuss the questions in small groups.

a) How many of these tools are you familiar with?

b) Have you tried any? What did you use them for? Were they useful? How?

c) Do you know any other tools not mentioned?

6. The trainer introduces the notion of **Professional development portfolio** to the group of teachers.

A professional development portfolio can take different **forms**:

- folder containing hand-written learner diary, pictures, photos, copies of articles and presentation slides, lesson plans, etc.

- electronic files including the above, PowerPoint slides, scanned certificates, audio and video files, links to websites and blogs, etc.

- webpage, blog, about me page, etc.

The participants discuss which form they prefer.

7. Working in pairs, participants fill in the table with their own ideas what to include in a professional development **portfolio**.

The ideas are presented to the whole team with the follow up discussion.

8. Creating your own **USP**. Trainees read the text.

A unique selling point or USP refers to what makes a product different from, and better than what is already available on the market. In ESP it is useful to

Table 2.
Content for professional development portfolio

<i>Formal documents</i>	<i>Samples</i>	<i>Feedback</i>	<i>Professional development documents</i>	<i>Reflections</i>
Qualifications	Materials you have created	Feedback from supervisors, mentors or peers	Record of guidance you have given to a colleague	Thoughts following observations

develop your teaching skills in a particular field – finance, for example. You might have come into English language teaching from another field – construction industry, commerce – or maybe you graduated with a degree in law, marketing, engineering, etc. You might even hold a professional qualification. Or you may simply just be interested in a particular subject area, IT or psychology, etc. Creating a USP will help you promote yourself as a teacher; either when applying for a new job or seeking promotion in your current place of work. The decision to create a USP will also help guide your CPD – in your choice of activities, and knowing what to include in your professional portfolio [5, p.17].

Working in groups teachers discuss the following questions introduced on the slide:

1. What subject did you graduate in?
2. Do you hold a professional qualification?
3. What did you do before you came into English teaching?
4. What is your preferred subject area?
5. Could you promote any of the above as your USP?

Sample answers of USP of teachers of English included: knowledge of two or more foreign languages, PhD in philology, pedagogic or psychology; some teachers have a second education (engineering, for instance). The majority of the university teachers are the authors of course books. Some participants have taken a special course and obtained CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults). One of the trainees won a grant and studied abroad. All of these examples are great USP, which promote them as outstanding teachers.

9. Trainees get ***ten tips on how to develop your USP***.

- 1) Ask a content specialist (subject lecturer at your institution, peer, former student) to become your mentor or provide guidance/advice on an occasional basis.
- 2) Attend subject content classes at your institution.
- 3) Work through some of the key texts on your learner's recommended reading list.
- 4) Become a member of a community of practice in the subject area

(LinkedIn, Facebook groups, online forums, special interest groups of a national/international teaching association).

5) Set up your own community of practice for ESP teachers in your specific field.

6) Invest in research materials to become familiar/better acquainted with the subject matter (benefit from second hand books on Amazon).

7) Subscribe to a specialised (online) magazine.

8) Watch presentations in the specialist area on TED Talks or similar.

9) Attend conferences in the specialist area (online conferences may be free).

10) Participate in workshops organised by special interest groups.

After studying the ideas, teachers express their opinions on which tips are the best, which they have already used and those they are planning to use in future.

10. The workshop finishes with the **summing up and the feedback** from the participants (teachers of English).

Conclusion

In conclusion it is necessary to mention that though the buzz term “lifelong learning” is not new in the scientific literature and education, it hasn’t lost its importance. Teachers stay maybe the first in the list of specialists, who should update their skills and knowledge nonstop.

The scholars’ views on the topic of CPD, its various forms and the procedures of the workshop “Continuing professional development for teachers of English” were introduced in this article. Different ways of professional development were discussed here, including: collaborating with colleagues and other professionals, doing research, attending and presenting at conferences, participating in trainings, reading and publishing, joining teachers’ associations, observing other teachers and being observed.

Various forms of professional development portfolio were introduced. Unique selling points of the trainees were identified during the workshop and the tips how to develop USP of teachers of English were discussed. The positive feedback of the participants who took part in the workshop “Continuing professional development for teachers of English” proved the importance of the presented topic.

References:

1. Bayar A. The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers’ Perspective / Adem Bayar // International Online Journal of Educational Sciences, 2014, 6 (2), – pp. 319-327. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552871.pdf>
2. Bolitho R. The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension / R. Bolitho, R. West, 2017. – K.–134 p. ISBN-978-617-676-123-5
3. Cheng Y. C. Relation between teachers’ professionalism and job attitudes, educational

- outcomes, and organizational factors / Y.C. Cheng // The Journal of Educational Research, 89 (3), 1996. – pp.163-171.
4. Continuing professional development // The free dictionary. Retrieved from <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Continuing+Professional+Development>
 5. Continuing professional development in vocational education // Certificate in Vocational English Language Teaching, Module 30. – British Council, 2014. – 30 p.
 6. Continuing Professional Development (CPD). Framework for teachers. – British Council, 2015. – 20 p.
 7. Foord D. The developing teacher: Practical activities for professional development / Duncan Foord. – Country Peaslake, United Kingdom: Delta Publishing, 2009. – 250 p.
 8. Guskey T. Professional development and teacher change / T. R. Guskey // Teachers and Teaching: theory and practice, 8(3), 2002. DOI: 10.1080/135406002100000512
 9. Linnemanstons K. Learning through place: Evaluation of a professional development program for understanding the impact of place-based education and teacher continuing education needs / Katherine Ann Linnemanstons, Catherine M Jordan // Journal of Sustainability Education, Vol. 12, February 2017. Retrieved from http://susted.com/RATS_2.3/UploadsFinalPDFs/1983_201725%2022.34.42_Linnemanstons%20JSE%20February%202017%20General%20Issue%20PDF%20Ready.pdf
 10. Mansour N. Rethinking the Theory and Practice of Continuing Professional Development: Science Teachers' Perspectives / Nasser Mansour, Heba EL-Deghaidy, Saeed Alshamrani, Abdulwali Aldahmash // Research in Science Education, April 2014. DOI 10.1007/s11165-014-9409-y Retrieved from <https://ecsme.ksu.edu.sa/sites/ecsme.ksu.edu.sa/files/attach/5.pdf>
 11. Rogers M. Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and facilitators' views. / Rogers M. P., Abell S., Lannin J., Wang C-Y., Musikul K., Barker D., Dingman S. // International Journal of Science and Mathematics Education, 5, 2007. – pp. 507-532. DOI: 10.1007/s10763-006-9053-8
 12. Starkey L. Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. / L. Starkey, A. Yates, L. Meyer, C. Hall, C. Taylor M., C. Stevens & C. Toia R. // Teaching and Teacher Education, 25, 2009. – pp.181-189. DOI: 10.1016/j.tate.2008.08.007



Workshop: “Continuing professional development of teachers of English”.

**SOROKA Iryna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor,
Department of Foreign Languages, “Law Institute “KNEU named after Vadym
Hetman”, Kyiv, Ukraine
E-mail: ira.sor@ukr.net**

ТРИГУБ І.П.

старший викладач, кафедра
ділової іноземної мови та
міжнародної комунікації,
Навчально-науковий інститут
економіки та управління,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Зазначено, що вивчення іноземної мови є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів; приділено увагу ролі іноземної мови в суспільстві та необхідність вивчення граматики іноземної мови; розглянуто аспект проблеми формування мовної компетенції, зокрема питання формування професійно-орієнтованої англомовної граматичної компетенції, а саме розглянуто проблему створення науково обгрунтованої системи вправ для формування граматичної компетенції; виділено методичний аспект вивчення граматики англійської мови; виявлена необхідність засвоєння граматики у навчальних вправах; приділено велику увагу правильному оформленню висловлювання і розпізнаванню граматичних форм у мові та письмі; визначено психолого-педагогічні особливості класифікації вправ.

Ключові слова: іноземної мова, граматика англійської мови, системи вправ, граматична компетенція.

Указано, что изучение иностранного языка- важная предпосылка для личностных, культурных, профессиональных и экономических контактов; уделено внимание роли иностранного языка в обществе и необходимость изучения грамматики иностранного языка; рассмотрено аспект проблемы формирования грамматической компетенции, а особенно вопрос формирования профессионально-ориентированой англоязычной грамматической компетенции, т.е. рассмотрено проблему создания обоснованной системы упражнений для формирования

грамматической компетенции; выделено методологический аспект изучения грамматики иностранного языка; выявлена необходимость усвоения грамматики посредством обучающих упражнений; уделено большое значение правильному оформлению высказываний и распознаванию грамматических форм на письме; определено психолого-педагогические особенности классификации упражнений.

Ключевые слова: иностранного языка, грамматики иностранного языка, система упражнений, грамматическая компетенция.

This article indicates that studying of foreign language is an important reason for individual, cultural, occupational and economic contacts; pays large-scale attention to the role of foreign language in the society and necessity of grammar studying; examines aspects of forming problem of grammatical competence, and even a matter of English-speaking grammatical competence; exactly examines a problem of creating the scientific system of exercises for forming grammatical competence; extracts methodical aspects of studying English grammar; displays of necessity of understanding grammar in educational praxis; pays large-scale attention to correct design of dictum and even identification grammatical form in language and in handwriting; determines psychological-pedagogical peculiarities of praxis classification.

Key words: foreign language, grammar of English language, exercise system, grammatical competence.

Постановка проблеми. Знання іноземних мов є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів. Зростаючі потреби в спілкуванні та співпраці між країнами та людьми з різними мовами та культурними традиціями, нова освітня система в Україні вимагають суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту та методів навчання іноземних мов. Вивчення іноземних мов включає декілька аспектів. Одним з таких аспектів є граматики. У навчанні іншомовному говорінню граматики посідає важливе місце, це є у своєму роді каркас, на якому базується лексика. Вивчення граматики та правильне оформлення висловлювання, а також розпізнавання граматичних форм у мові та письмі відбувається завдяки формуванню граматичних навичок. Засвоєння граматики викликає багато труднощів, які ускладнюються граматичними термінами і правилами та нескінченним рядом винятків. Результати нашого аналізу виявили необхідність у навчальних вправах, які направлені на комунікацію [1,23-24]. В ході роботи

над статтею ми проведемо саме таке дослідження.

Актуальність статті полягає у тому, що хоча дана тема і достатньо опрацьована науковцями, але у мові постійно з'являються нові слова, відбуваються зміни у граматиці. Дана тема буде актуальною доти, доки буде існувати і розвиватися мова.

Практичне значення цієї статті полягає у тому, що її можна буде використати на практичних заняттях з граматики англійської мови.

Виклад основного матеріалу. В наші дні, як ніколи, необхідно, щоб люди володіли іноземними мовами. Однак складність у вирішенні даної задачі полягає у тому, що для більшості учнів та студентів іноземна мова є цінністю потенційною, а не реальною. Це протиріччя повинен усунути викладач, який являється посередником між суспільством та учнем. Для того, щоб відповідати такій ролі, викладачеві необхідно проникнутися відчуттям гордості за свій предмет. В сучасному суспільстві виростає роль інтернаціонального виховання. І зараз предмет «іноземна мова» в силу своєї специфіки володіє більшими можливостями, ніж інші предмети. На сьогоднішній день іноземна мова може сприяти покращенню культури спілкування людей. В процесі навчання студенти навчаються техніки спілкування, оволодівають мовним етикетом, вчать вирішувати різні комунікативні задачі, оволодівають стратегією та технікою діалогічного та групового спілкування, навчаються бути мовними партнерами. Іноземна мова сприяє розширенню не лише філологічного, але і загального кругозору учнів та студентів. При вивченні іноземної мови студенти оволодівають не лише новими засобами спілкування, а й дізнаються про культурні цінності країни, мову якої вивчають: її історію, географію, науку, літературу, мистецтво [2]. Оволодіння другою мовою дуже впливає на розвиток здібностей мовнорухового апарату (розвиваються фонематичний та інтонаційний слух, імітативні здібності, здатність до здогадки, здатність до виділення головного, всі види пам'яті, мнематичні дії).

Граматичні правила вивчаються на прикладах вже засвоєних лексичних одиниць. Граматика розглядається, як активність, що розв'язує проблемні ситуації. Граматика є ідеальним ґрунтом для створення проблемної ситуації. Правильно організована проблемна ситуація – це могутній стимул до активізації творчої діяльності студентів.

Необхідним доповненням до проблемного підходу у вивченні граматики є впровадження розгорнутих підсумків з тих чи інших граматичних питань та корисні пояснення під час виконання граматичних вправ. Розглянемо поняття «граматика». Воно трактується по різному. Це поняття ще до нашої ери стало галуззю знань. Поняття граматика (грецьке *grammatike*) спершу означало «мистецтво читання та письма». В середні віки «вільне мистецтво» *grammatika* (лат.) вважалося одним із компонентів освіти і ставило мету: навчити володін-

ню латинською мовою, повідомити інформацію про філологію, в тому числі і при читанні текстів, здійснити гімнастику мозку. Вивчення будь-якої мови відбувалося за зразком латинської мови. В наступний період, особливо починаючи з XIX ст., поняття граматика наповнюється новим змістом і у мовознавстві, і у вивченні мов. По визначенню лінгвістів граматика стала означати:

- а) граматичний устрій мови;
- б) розділ мовознавства, що вивчає такий устрій;
- в) сукупність правил видозміни слів, їх з'єднання у словосполученні.

Європейські педагоги відмічають, що загальноосвітні і розвиваючі цілі у навчанні не будуть досягненні, оскільки учні та студенти при вивченні традиційних граматик іноземних мов, на основі багато численних спостережень, не розуміють практичне значення граматичних явищ та понять. В історії вивчення іноземних мов питання про роль і місце граматики вирішувалося по-різному. Прибічники граматики-перекладного методу вважали, що іноземна мова може бути вивчена лише через граматику. Прибічники прямого методу, навпаки, вважали, що при вивченні іноземних мов зовсім не слід займатися граматику. Це протиріччя значною мірою викликано різним розумінням терміну "граматика". Тому, перш за все, слід звернути увагу, що в лінгвістиці два значення цього терміну: граматика як один з основних розділів науки про мову та граматика як граматична будова мови.

Отже, вивчення іноземної мови є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів. Оволодіння студентами іншомовним спілкуванням передбачає формування у них певного рівня комунікативної компетенції. Тому, можемо зробити висновок, що вивчення іноземної мови впливає на розвиток особи.

Проблема створення системи вправ для формування професійно-англомовної граматичної компетенції майбутніх спеціалістів є однією із найактуальніших у практичному відношенні та найбільш складних у теоретичному плані. Її актуальність і значущість зумовлюється необхідністю ранньої професіоналізації практичних занять з іноземної мови (ІМ), оскільки формування професійної компетенції майбутніх фахівців відбувається, як правило, на заняттях з методики навчання іноземної мови, де питома вага відводиться теоретичним питанням, а також під час педагогічної практики, яка є недостатньою для формування стійкої професійної бази. Теоретично ця проблема пов'язана з питанням формування, вдосконалення та розвитку граматичних навичок говоріння, соціокультурних навичок і вмінь, професійно орієнтованих методичних умінь та багатьма іншими [4,3-7].

Проблемі організації професійно-орієнтованих занять з іноземної мови присвячені роботи багатьох методистів, які по-різному тлумачать і розуміють професійну спрямованість занять та пропонують розроблені ними комплекси

системи та вправ. Так, О.О. Смирнова розглядає проблему професійної підготовки майбутніх фахівців через призму формування соціокультурної компетенції. Вона пропонує такі групи вправ і завдань для її формування: завдання і вправи, спрямовані на сенсibilізацію власного досвіду і знання; завдання і вправи, спрямовані на розкриття культурно-специфічних іншомовних понять; завдання і вправи, спрямовані на усвідомлене порівняння власного соціокультурного фону і соціокультурного фону країни, мова якої вивчається; завдання і вправи, спрямовані на аналіз міжкультурних непорозумінь. І.В. Самойлюкевич при навчанні професійно орієнтованого говоріння студентів зосереджує увагу на тематичності, яка досить чітко виражена у професійно орієнтованих діалогах і монологах, і пропонує групи вправ для оволодіння студентами професійно спрямованим діалогічним і монологічним мовленням [5,9-14]. І.М. Хомицька, вказуючи на необхідність професійного навчання, розглядає професіоналізацію під кутом зору вдосконалення фонетичних навичок говоріння і пропонує комплекс вправ, який містить дві групи вправ:

- 1) група вправ із загальною комунікативною орієнтацією для діагностики, коректування та вдосконалення комунікативних, фонетичних навичок;
- 2) група вправ з комплексною функціональною орієнтацією для формування лінгво-методичних умінь.

Т.П. Камаєва професіоналізацію занять з іноземної мови пов'язує з необхідністю формування професійно-методичних вмінь мовленнєвої взаємодії і вказує на необхідність вирішення методичних задач.

Отже, приведений нами аналіз вищезгаданих праць свідчить про те, що здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування мовної компетенції, зокрема не розглянутим залишається питання формування професійно-орієнтованої англомовної граматичної компетенції, а звідси – і відсутність системи вправ для її формування. Саме тому ми вважаємо актуальним та необхідним розглянути цей аспект вказаної проблеми, тобто розробити науково обґрунтовану систему вправ для формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції. Система вправ для іноземної мови завжди повинна мати на меті практичне оволодіння іноземною мовою. Вона направлена на освоєння тих операцій з матеріалом для мови, які необхідні для розуміння і вираження думок на іноземній мові. Відомо, що головна складність у оволодінні граматичними умінь та навичками полягає не у запам'ятовуванні окремих фактів мови, а у оволодінні дій з ними. Тому, головне призначення граматичних вправ – забезпечити оволодіння граматичним матеріалом (у рецептивному і репродуктивному планах). Граматичні вправи у даній системі відповідають наступним основним вимогам: навчити діям з граматичним матеріалом, мати комунікативну направленість, мати порядок від більш легких до більш складних, активізувати мовну

діяльність учнів та студентів (ставити проблемні задачі), містити різноманітні завдання. Для оволодіння будь-якою діяльністю необхідне тренування, однак воно не дає ніякого ефекту, якщо не доповнюється практикою. Звідси витікає, для оволодіння мовою необхідна мовна практика та доцільне тренування. Приймаючи до уваги ці фактори, ми отримали основні класифікації вправ:

мовні вправи (тренувальні, підготовчі, аналітичні, первинні, елементарні, не комунікативні, аспектні «дрілли»), мовленнєві вправи (синтетичні, комунікативні, ситуативні, творчі).

Мовні вправи направлені на вироблення первинних умінь та навичок користування окремими елементами мови, що вивчається, а їх метою є підготовка учня чи студента до подальшої мовної діяльності.

Мовленнєві вправи виконуються на протязі всього курсу навчання, так як навичками легше оволодіти окремо.

В межах класифікації «тренування-практика» у мовленнєвих вправах з точки зору розвитку процесу становлення мовних умінь навичок слід розрізняти наступні види вправ: первинні вправи; вторинні передмовленнєві вправи; мовні вправи.

Первинні вправи сліднують безпосередньо за поясненням і мають своєю метою вироблення первинних умінь, а потім навичок.

Елементарно-рецептивні вправи полягають у знаходженні учнями та студентами вивчених одиниць мови при читанні або прослуховуванні. Необхідно дотримуватися наступної послідовності у методичних діях при ознайомленні учнів та студентів із рецептивним граматичним матеріалом.

Репродуктивні вправи полягають у усному та письмовому(або лише тільки в усному) відтворенні відомих для нас одиниць матеріалу для мови та їх комплексів.

Вторинні передмовленнєві вправи - призначенні для подальшої автоматизації первинних навиків шляхом застосування навичок, що виробляються в процесі реалізації вторинних умінь (відносяться до області тренування, а не мовної практики).

Комбінаторно-рецептивні вправи (диференційовані, підстановочні та трансформаційні) полягають у співвідношенні впізнаних елементів і знаків мови між собою та із ситуацією при прослуховуванні і читанні. Продуктивні вправи полягають у відтворенні і сполученні у відповідності з мовною ситуацією засвоєних мовних одиниць для усного та письмового вираження думок.

Мовленнєві вправи направлені на вироблення в учнів і студентів нового складного уміння – уміння мобілізувати засвоєний мовний матеріал з метою здійснення мовної комунікації. Вправи поступово стають більш творчими і все більше наближаються до невимушеного акту мови.

Комбінаторно-рецептивні вправи полягають у безпосередньому (без

аналізу перекладу) розуміння усних та письмових висловлювань, побудовання на знайомих структурах і тих, що містять знайому лексику.

Продуктивні вправи полягають в усному та письмовому вираженні думок з використанням засвоєного матеріалу для мови у доступних для учнів та студентів мовних ситуацій.

Такою є принципова схема системи вправ, яка розрахована на оволодіння іноземною мовою. Перш за все, у цій системі співвідношення тренування і мовної практики є динамічним [8,2-6]. Слід відмітити, що поділ вправ на мовні та мовленнєві є умовним і представляє цінність лише у методичному плані. Одні і ті ж вправи можуть виступати як мовними, так і мовленнєвими, в залежності від етапу навчання. Але для оволодіння будь-якою діяльністю, у тому числі і мовленнєвою, необхідні знання. На основі набутих знань формуються навички та розвиваються вміння.

Висновки. Отже, на сучасному етапі розвитку української державності у зв'язку із прагненням України увійти до європейської спільноти постала потреба у фахівцях з високим рівнем володіння англійською мовою – визнаною мовою міжнародного спілкування. Успішність іншомовного спілкування безпосередньо визначається рівнем сформованості іншомовної граматичної компетенції, оскільки саме граматики допомагає зрозуміти логіку мислення та оформлення думки іноземною мовою. Граматика має велике значення при вивченні та формуванні практичних навичок іноземної мови. Оволодіння учнями іншомовним спілкуванням передбачає формування у них певного рівня комунікативної компетенції. а результати нашого аналізу виявили необхідність у навчальних вправах, які направлені на комунікацію. Система вправ для іноземної мови завжди повинна мати на меті практичне оволодіння іноземною мовою. Головне призначення граматичних вправ міститься у тому, щоб забезпечити оволодіння граматичним матеріалом як у рецептивному, так і у репродуктивному плані.

Список використаних джерел:

1. Бородулина М. К., Карлин А.А., Лурье А.С. Обучение иностранному языку как специальности / М.К.Бородулина, А.А.Карпин, А.С.Лурье // Высшая школа.- 1982.- С. 23-34.
2. Викладання англійської граматики: філософські аспекти, комунікативні методи // Англійська мова та література.- 2003.- № 17-18.
3. Самойлюкевич И.В. Методика обучения профессионально направленному говорению на английском языке (111 курс языкового педагогического вуза): Дис. канд. пед. наук: 13.00.02.- К., 1990.- 247с.
4. Складенко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.К.Складенко // Іноземні мови.- 1999.- №3.- С.3-7.
5. Складенко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н.К.

- Скляренко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць.- 1992.— С. 9-14.
6. Смирнова Е.А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка: Дис.канд. пед наук: 13.02.02.- М.,2001.-182с.
 7. Стеченко Т.О. Дидактичні передумови формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів / Т.О. Стеченко // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка і психологія».- 2002.- №5. —С. 280-286.
 8. Черноватий Л.М. Основи теорії педагогічної граматики іноземної мови / Л.М. Черноватий // Автореферат. — 1999.- С. 2-6.

Transliteration of References:

1. Borodulina M.K., Karlin A.A., Lurie A.C. Teaching a foreign language as a specialty / M.K. Borodulina, A.A. Karpin, A.S. Lurye // Higher school .- 1982.- P. 23-34.
2. Teaching English grammar: philosophical aspects, communicative methods // English language and literature.- 2003.- № 17-18.
3. Samoilukevich I.V. Methodology of training for professionally oriented speaking in the English language (111 course of language for pedagogical high school): Dissertation of the Pedagogical Sciences Candidate : 13.00.02.- K., 1990.- 247p.
4. Sklyarenko N.K. Modern requirements for exercises for the formation of foreign language skills and abilities / N.K. Sklyarenko / / Foreign languages .- 1999.- No. 3.- P. 3-7.
5. Sklyarenko N.K. Typology of exercises in the intensive study of foreign languages / N.K. Sklyarenko // Humanistic aspects of linguistic research and teaching methods of foreign languages: Collection of scientific works.- 1992.- P. 9-14.
6. Smirnova E.A. Professional-oriented formation of sociocultural competence in the process of preparing future teachers of a foreign language: Dissertation of the Pedagogical Sciences Candidate: February 13, 2002 - M. 2001.-182с.
7. Stechko T.O. Didactic prerequisites for the formation of professionally oriented English grammar competence of future philologists / T.O. Stechko // Journal of the KNLU. Series «Pedagogy and Psychology».- 2002.- №5.- P. 280-286.
8. Chernovaty L.M. Fundamentals of the theory of pedagogical grammar of a foreign language / L. M. Chernovaty // Autoreferat. - 1999.- P. 2-6.



Formating gramatic competence in study of foreign language.

TRYGUB Inna, Senior Lecturer, Department of Business Foreign Languages and International Communication, Education and Research Institute of Economics and Management, National University of Food Technologies, Kyiv, Ukraine
E-mail: t.innycy@gmail.com

ФЕЩУК А.М.,

Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ

У статті охарактеризовано основні вимоги до професійних і особистісних компетентностей майбутніх фахівців з прикладної механіки відповідно до нормативних документів. Висвітлено проблему місця та ролі іншомовної підготовки у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки як складової, що сприяє формуванню загальних (особистісних) компетентностей. Проаналізовано дидактичні та методичні принципи реалізації процесу іншомовної підготовки. Запропоновано визначення терміну «професійно орієнтована іншомовна підготовка майбутніх фахівців з прикладної механіки» та узагальнено компоненти, що сприяють активізації та інтенсифікації процесу іншомовної підготовки (мотиваційний, змістовий, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний).

Ключові слова: професійна освіта, майбутній фахівець з прикладної механіки, іншомовна підготовка, іншомовна професійна компетентність.

В статье охарактеризованы основные требования к профессиональным и личностным компетентностям будущих специалистов по прикладной механике в соответствии с нормативными документами. Освещено проблему места и роли иноязычной подготовки в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по прикладной механике как составляющей, которая способствует формированию общих (личностных) компетентностей. Проанализированы дидактические и методические принципы реализации процесса иноязычной подготовки. Предложено определение термина «профессионально ориентированная иноязычная подготовка».

будущих специалистов по прикладной механике» та обобщенно компоненты, которые способствуют активизации и интенсификации процесса иноязычной подготовки (мотивационный, содержательный, когнитивный, операционно-деятельностный, личностно-рефлексивный).

Ключевые слова: профессиональное образование, будущий специалист по прикладной механике, иноязычная подготовка, иноязычная профессиональная компетентность.

The article describes the basic requirements for professional and personal competencies of future specialists in applied mechanics in accordance with normative documents. The problem of the place and the role of foreign language training in the process of vocational training of future specialists in applied mechanics as a component which contributes to the formation of general (personal) competencies is discussed. The didactic and methodical principles of the foreign language training process (integration, consistency, professional orientation, mobility) are analyzed. The notion "vocationally oriented foreign language training of future specialists in applied mechanics" is defined and the components that contribute to the intensification of the process of foreign language training (motivational, content, cognitive, operational and activity, personality- reflexive) are generalized.

Key words: vocational education, future specialist in applied mechanics, foreign language training, foreign language professional competence.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та зростання плюралізму міжнародний діалог стає одним з основних завдань, що стоїть перед майбутніми фахівцями з прикладної механіки. Специфіка професійної діяльності фахівців з прикладної механіки, економічна нестабільність у державі підвищують вимоги до здійснення фахової підготовки спеціалістів цієї сфери діяльності. Не менш важливою у формуванні фахівця нового покоління є іншомовна підготовка. Дисципліна «Іноземна мова професійного спрямування» є обов'язковою, але не провідною у системі професійної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки, саме тому вважається лише інструментом набуття професійних знань. Однак, все більшої актуальності набувають уміння та навички реалізації процесу міжкультурного спілкування. У зв'язку з цим невпинно зростають вимоги до іншомовної підготовки майбутнього фахівця з прикладної механіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями стану сучасної вищої освіти України займаються такі вітчизняні науковці, як В. П. Андрущенко, М. З. Згуровський, К. В. Корсак, В. Г. Кремінь, В. І. Луговий та багато інших.

Теоретичний аналіз наукових праць засвідчує, що професійна підготовка майбутніх інженерів досліджується науковцями в різних галузях. Вчені вивчають проблеми підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету (О. А. Ігнатюк); організаційно-педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у професійному ліцеї (В. В. Паржницький); концепцію оптимізації навчання професійним дисциплінам студентів інженерно-технічних ВНЗ (О. Ф. Піралова); розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі (О. П. Попова); теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності (О. Г. Романовський); структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю (М. В. Фоміна); проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки (М. В. Рассовицька).

Різноманітні аспекти іншомовної підготовки майбутніх фахівців розглядаються в працях Г. М. Білоконь, Я. В. Булахової, Л. В. Вікторової, Д. І. Демченко, Н. О. Микитенко, С. М. Опрятного, І. В. Секрет, Н. А. Сури, О. В. Хоменка, І. М. Чермерис, Н. В. Шеверун та ін.

Метою статті є визначення місця та ролі іншомовної підготовки як складової сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки. В рамках статті ми намагалися вирішити наступні завдання:

- визначити вплив професійно орієнтовної іншомовної підготовки на систему професійної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки;
- визначити компоненти професійно орієнтовної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки.

Виклад основного матеріалу. Одним із завдань політики держави в галузі інженерної освіти є вихід вітчизняної освіти на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, інтеграція в міжнародний освітній простір, запровадження в сучасну освітню систему вимог Болонської декларації, що спрямована на реалізацію принципів загальноєвропейської системи вищої освіти.

Відповідно до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Перелік 2015) спеціальність 131 «прикладна механіка» належить до галузі знань 13 «механічна інженерія» [2].

Основними вимогами до професійних і особистісних компетентностей

випускників інженерних програм бакалаврського рівня вищої освіти відповідно до стандартів вищої освіти є:

знання – природничо-наукові й математичні знання, що лежать в основі інженерної діяльності у визначеній сфері; системні професійні знання в даній галузі інженерних наук; міждисциплінарні знання в широкому контексті інженерної діяльності;

інженерний аналіз – застосування знань для ідентифікації, постановки й вирішення інженерних завдань із використанням відомих методів і прийомів; використання знань для аналізу продуктів інженерної діяльності, процесів і методів; здатність здійснювати вибір і застосування відповідних аналітичних методів і методів математичного моделювання;

інженерне проектування – здатність застосовувати інженерні знання для розробки й реалізації проектів, що задовольняють задані вимоги; знання методів проектування й здатність використовувати їх на практиці;

дослідження – здатність здійснювати пошук літератури й використовувати бази даних і інші джерела інформації, планувати й проводити експерименти, інтерпретувати результати й робити висновки; здатність працювати в майстерні й лабораторії;

інженерна практика – здатність здійснювати підбір і використання необхідного обладнання, інструментів і методів, з'єднувати теорію й практику для вирішення інженерних завдань; знання технологій і методів експерименту, а також обмежень їхнього застосування; поінформованість про етичні, екологічні й комерційні наслідки інженерної діяльності;

особистісні компетентності – здатність ефективно працювати індивідуально і як член команди, використовувати різні методи ефективної комунікації в професійному середовищі й соціумі в цілому; поінформованість у питаннях охорони здоров'я, безпеки життєдіяльності й законодавства у галузі відповідальності за інженерні рішення, у тому числі в соціальному й екологічному контексті; прихильність професійній етиці, відповідальності й нормам інженерної діяльності; поінформованість у питаннях проектного менеджменту й ведення бізнесу; усвідомлення необхідності й здатність до самостійного навчання упродовж всього життя [5, с. 24-25].

Враховуючи вимоги, зазначені вище, необхідно відзначити, що професійна діяльність майбутніх фахівців з прикладної механіки є, з одного боку, специфічною, а з іншого – соціальною, оскільки перебуває у тісному зв'язку із формуванням виробничих відносин, вимагає вирішення службових питань, роботи з документами, ведення ділових бесід, переговорів – все це має виконуватися на високому професійному рівні, оскільки саме компетентність фахівця в професійному спілкуванні визначає його успіх у професійній діяльності.

Відповідно до освітньо-професійної підготовки бакалавра спеціальності «прикладна механіка» обсяг циклу загальної підготовки повинен складати не менше 55 % (в тому числі 10 % відводиться на блок вибіркових соціально-гуманітарних дисциплін), в свою чергу, обсяг циклу професійної підготовки – 45 %. До блоку вибіркових навчальних дисциплін відноситься «Іноземна мова», оскільки сприяє формуванню загальних (особистісних) компетентностей [3, с. 15].

Як свідчать проаналізовані джерела, програма підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки передбачає формування умінь розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах недостатньої інформації. У зв'язку з цим іншомовна підготовка виступає основним засобом набуття професійно орієнтованих знань, оскільки найновіша інформація у сфері науки та техніки доступна переважно іноземною мовою.

Модернізація системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки полягає в тому, що вона є невід'ємною складовою професійної підготовки і реалізується відповідно до наступних дидактичних і методичних принципів:

- інтеграція – поєднання професійної та іншомовної підготовки, що здійснюється у процесі реалізації міждисциплінарних зв'язків;

- системність – формування професійних й іншомовних знань, умінь і навичок у цілісній взаємопов'язаній системі;

- професійна спрямованість – зміст іншомовної підготовки орієнтований на майбутню професійну діяльність;

- мобільність – формування умінь і навичок самостійного набуття знань у процесі іншомовної підготовки, їх застосування в різних професійних ситуаціях.

У даному контексті актуальним стає практичне оволодіння іноземною мовою майбутніми фахівцями з прикладної механіки не тільки як мовою, але й як засобом професійного розвитку у процесі фахової підготовки, що не повністю реалізується у сучасній практиці професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

Низка наукових досліджень з питань професійної іншомовної підготовки підтверджують той факт, що іншомовна освіта є важливою складовою у системі професійної підготовки конкурентоздатного на міжнародному ринку праці фахівця з прикладної механіки.

З позицій вищезазначеного, ми розглядаємо професійно орієнтовану іншомовну підготовку майбутніх фахівців з прикладної механіки як процес навчання іноземним мовам орієнтований на формування професійної іншомовної компетентності для вирішення професійних завдань у сфері приклад-

ної механіки [7, с. 47].

В основу будь-якої компетентності, як зазначає В. В. Краєвський, покладено чотири компоненти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний [1].

Спираючись на зазначену класифікацію, ми виділили наступні компоненти, що впливають на ефективну реалізацію процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки:

Мотиваційний компонент є основою, на якій будуються основні мотиви до підвищення рівня професійно орієнтованої іншомовної підготовки. Однак, рівень мотивації студентів до вивчення іноземних мов від початку вступу до отримання бакалаврського рівня вищої освіти суттєво відрізняється. Як відомо, студенти першого курсу мають високий рівень мотивації до іншомовного навчання, оскільки уявлення про майбутню професійну діяльність є більш ідеалізованими, проте, з часом, студенти 2-4 року навчання поступово втрачають мотивацію, оскільки не бачать зв'язку між іншомовною освітою та їхньою майбутньою професією.

Саме тому необхідною є певна система мотивів, яка сприятиме формуванню стійкого прагнення майбутнього фахівця до професійного розвитку, задоволення професійних потреб, потреби у самовдосконаленні засобами іншомовної підготовки.

Слушним є зауваження О. В. Хоменко про те, що саме потреба в самовдосконаленні й покликана стимулювати до підвищення рівня професійно орієнтованої іншомовної підготовки. Для того, щоб майбутній фахівець оволодів відповідними компетентностями (професійною іншомовною комунікативною компетентністю, професійною міжкультурною компетентністю, іншомовною професійною інформаційно-комунікаційною компетентністю), зміст іншомовної підготовки повинен викликати в нього потребу в самовдосконаленні, саморозвитку, у прагненні стати хорошим фахівцем; у діяльності з оволодіння іншомовним професійним спілкуванням; у залученні до світової професійної культури; в іноземній мові як засобі, який сприяє кращому оволодінню професією; задовольнити інформаційні та духовні потреби (стати ерудованою та культурною людиною); озброїтися відповідним досвідом (навичками, вміннями іншомовного спілкування) для реалізації потреб, сприяти розвитку вміння оцінювати власні результати тощо. Оскільки потреби є найглибшою причиною, фактором активності, то і зміст іншомовної підготовки, у якому відображені потреби особистості, також стає фактором активної діяльності студента з оволодіння професійним іншомовним спілкуванням [6, с. 185-186].

Змістовий фактор полягає у опрацюванні матеріалу, який має аутентичний, професійно орієнтований характер. Оскільки власні матеріали та розроб-

ки не завжди відповідають вимогам існує необхідність у використанні сучасних матеріалів професійного спрямування міжнародних видавництв [4, с. 103].

Основними недоліками матеріалів, якими користуються викладачі є:

- орієнтованість на структурний або граматичний підхід;
- наявність ряду текстів, за допомогою аналізу яких відбувається вивчення мови;
- нестача комунікативних вправ;
- відсутність або нестача супровідних матеріалів (рекомендацій, оцінювання, аудіо-записів);
- невідповідність потребам студентів [4, с. 65].

Не менш важливим є *когнітивний фактор*, основою якого є сукупність знань, які відображають сутність і специфіку майбутньої професійної діяльності з використанням когнітивних структур, що сприяють розвитку іншомовних знань, умінь та навичок.

Операційно-діяльнісний компонент включає в себе сукупність умінь, якими послуговується майбутній фахівець на практиці у процесі іншомовної та професійної підготовки.

Важливим у структурі професійно орієнтованої іншомовної підготовки є наявність *особистісно-рефлексивного компонента*, оскільки особистісне ставлення студента до іншомовної підготовки, власної освітньої діяльності загалом, є умовою її усвідомлення та вдосконалення. Даний компонент дає змогу майбутньому фахівцю оцінити свою діяльність, результати своєї роботи та набуті певної майстерності, досвіду. Реалізація потреби професійного становлення, самовдосконалення, відбувається шляхом опанування іншомовного матеріалу й набуття іншомовних професійно орієнтованих знань, умінь та навичок іншомовного спілкування.

Отже, зазначені вище компоненти є важливими у системі професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки, оскільки спрямовані на формування готовності майбутніх фахівців до майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Проаналізувавши нормативні документи з підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки, можна зробити висновок, що для успішної професійної діяльності важливою є іншомовна підготовка, оскільки відповідно до освітньої програми підготовки здатність спілкуватися іноземною мовою у професійній діяльності входить до переліку загальних компетентностей, визначених Стандартом вищої освіти. З вищезазначеного випливає, що відповідний рівень професійно орієнтованої іншомовної підготовки сприяє формуванню професіонала, здатного використовувати іноземну мову у майбутній професійній діяльності, не просто вузького спеціаліста, а саме всебічно розвиненого фахівця, який буде здатний конкурувати на міжнародному

ринку праці.

Подальші дослідження. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні та аналізі впливу складових процесу професійно орієнтованої іншомовної підготовки на професійну мобільність майбутніх фахівців з прикладної механіки.

Список використаних джерел:

1. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и современная методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
2. Наказ МОН від 06.11.2015 № 1151 “Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266”. – Режим доступу : <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKRk9yY0xnVjIVWUk/view>. – Назва з екрану.
3. Положення про організацію освітнього процесу в КПІ ім. Ігоря Сікорського [Текст] / Уклад.: В. П. Головенкін, С. В. Мельниченко; за заг. ред. Ю.І. Якименка. – К.: НТУУ «КПІ ім. І. Сікорського», 2017. – С. 15.
4. Род Болайто та Річард Вест Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів» / Род Болайто та Річард Вест. – К.: «Видавництво «Сталь», 2017. – 154 с.
5. Стандарти вищої освіти: Рекомендації до розроблення [Текст] / Уклад. В. П. Головенкін. – К.: НТУУ «КПІ», 2016. – С. 24–25.
6. Хоменко О. В. Зміст професійно орієнтованої іншомовної підготовки у вищій школі / О. В. Хоменко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 7 (51). – С. 185–186.
7. Фещук А. Conceptual Basis of Professionally Oriented Foreign Language Training of Future Specialists in Applied Mechanics / А. Фещук // Новітня освіта Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філологія. Педагогіка: зб. н. праць. – К., 2016. – Вип. 5. – С. 47. DOI:10.20535/2410-8286.62669

Transliteration of References:

1. Kraevskiy V. V. Osnovy obucheniya. Didaktika i sovremennaya metodika / V. V. Kraevskiy, A. V. Hutorskoy. – M. : Akademiya, 2007. – 352 s.
2. Nakaz MON vid 06.11.2015 № 1151 “Pro osoblyvosti zaprovadzhennia pereliku haluzej znan' i spetsial'nostej, za iakymy zdiysnuiet'sia pidhotovka zdobuvachiv vyschoi osvity, zatverdzenoho postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 kvitnia 2015 roku № 266”. – Rezhym dostupu : <https://drive>.

- google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKRk9yY0xnVjIvWUk/view. – Nazva z ekranu.
3. Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitr'oho protsesu v KPI im. Ihoria Sikors'koho [Tekst] / Uklad.: V. P. Holovenkin, S. V. Mel'nychenko; za zah. red. Yu.I. Yakymenka. – K.: NTUU «KPI im. I. Sikors'koho», 2017. – S. 15.
 4. Rod Bolajto ta Richard Vest Internatsionalizatsiia ukrains'kykh universytetiv u rozrizi anhlijs'koi movy: Proekt «Anhlijs'ka mova dlia universytetiv» / Rod Bolajto ta Richard Vest. – K.: «Vydavnytstvo «Stal'», 2017. – 154 s.
 5. Standarty vyschoi osvity: Rekomendatsii do rozroblennia [Tekst] / Uklad. V. P. Holovenkin. – K.: NTUU «KPI», 2016. – S. 24–25.
 6. Khomenko O. V. Zmist profesijno orientovanoi inshomovnoi pidhotovky u vyschij shkoli / O. V. Khomenko // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsijni tekhnolohii. – 2015. – № 7 (51). – S. 185–186.
 7. Feshchuk A. Conceptual Basis of Professionally Oriented Foreign Language Training of Future Specialists in Applied Mechanics / A. Feshchuk // Novitnia osvita Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut». Seriia: Filolohiia. Pedahohika: zb. n. prats. – K., 2016. – Vyp. 5. – C. 47. DOI:10.20535/2410-8286.62669



Foreign language training in the structure of vocational training of future specialists in applied mechanics.

FESHCHUK Alla, Teacher, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, Ukraine
E-mail: fam2012@ukr.net

ЧАРКІНА О.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра практичної психології,
ДВНЗ «Криворізький
державний педагогічний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ І ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА: ТОЧКИ ПЕРЕТИНУ

У статті розглянуто особливості впливу цінностей і моральних орієнтирів психолога-консультанта на його конкурентоспроможність в умовах українського та європейського ринків праці; досліджено складові професійної етики і параметри моральності особистості психолога-консультанта; визначено напрямки розвитку успішної професійної кар'єри в контексті сучасних глобалізаційних та інтеграційних процесів.

Ключові слова: мораль, кар'єра, конкурентоспроможність, професійна етика, цінності, обов'язок, індивідуалізм, критерії ефективності психолога-консультанта.

В статье рассмотрены особенности влияния ценностей и нравственных ориентиров психолога-консультанта на его конкурентоспособность в условиях украинского и европейского рынков труда; исследованы составляющие профессиональной этики и параметры нравственности личности психолога-консультанта; определены направления развития успешной профессиональной карьеры в контексте современных глобализационных и интеграционных процессов.

Ключевые слова: мораль, карьера, конкурентоспособность, профессиональная этика, ценности, обязанность, индивидуализм, критерии эффективности психолога-консультанта.

In the article features of influence of values and moral references of the counseling psychologist on its competitiveness in the conditions of the Ukrainian and European labor markets are considered; the components of professional ethics and the parameters of the personality morality of the counselor psychologist; the directions of

development of a successful professional career in the context of modern globalization and integration processes are determined.

Key words: *morality, career, competitiveness, professional ethics, values, duty, individualism, criteria of effectiveness of the psychologist-consultant.*

Постановка проблеми дослідження. Актуальність вивчення питань змісту професійної етики фахівців соціономічної сфери, зокрема допомагаючого профілю – психологів-консультантів – обумовлена тим, що у сучасному суспільстві характеристика будь-якої особистості починається з її ділових якостей: відповідальності, компетентності, вмотивованості, конкурентоспроможності, ставлення до праці, рівня професійної придатності, кар'єрної амбітності, креативності тощо.

Сьогодні в Україні назріла необхідність вироблення нового типу професійної етики, що відображала б ідеологію трудової активності на основі розвитку ринкових стосунків. Справжній професіоналізм опирається на такі моральні норми як гуманність, толерантність, обов'язок, доброчесність, вимогливість до себе і колег, відповідальність за результати власної діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити, як співвідносяться у суспільній свідомості і самосвідомості психологів-консультантів поняття конкурентоспроможності та професійної етики.

Основний зміст дослідження. Професійна етика – це сукупність моральних норм, які визначають ставлення людини до свого професійного обов'язку. Змістом професійної етики є кодекси поведінки, що регламентують певний тип моральних взаємин між людьми і способи інституціоналізації даних кодексів, предметом досліджень: стосунки в трудових колективах і професійних спільнотах; моральні якості особистості фахівця, що забезпечують оптимальне виконання професійних обов'язків; специфічні етичні норми, що властиві для даної професії; особливості професійного виховання.

Професіоналізм і ставлення до праці є важливими характеристиками морального обличчя особистості, але на різних етапах історичного розвитку їх зміст та оцінка суттєво відрізнялися. У стратифікованих (класових) суспільствах вони визначалися соціальною нерівністю видів діяльності, протиставленням розумової і фізичної праці, наявністю привілейованих і непривілейованих професій.

Про класовий характер моралі у сфері праці свідчить написана в першій третині II століття до н.е. християнська книга «Мудрість Ісуса, сина Сирахова», що містить вчення про те, як слід ставитися до раба: «корм, палиця і тягар – для осла; хліб, покарання і справа – для раба. Займай раба роботою і матимеш спокій; ослаб руки йому – і він шукатиме свободи» [5].

У Стародавній Греції фізичну працю вважали найменш цінною. У середньовічному феодальному суспільстві релігія розглядала працю як покарання за первородний гріх, а рай – як вічне комфортне життя без зусиль.

За часів капіталізму відчуження робітників від засобів виробництва і результатів праці породжувало два типи моральності: по-хижацьки грабіжницьку капіталістичну і колективістськи-визвольну робочого класу. Як пише Ф. Енгельс: «... кожен клас і навіть професія мають свою мораль» [7].

Ті ситуації, в яких опиняються люди в процесі виконання своїх професійних завдань, значно впливають на формування професійної етики. Під час праці між людьми складаються певні моральні стосунки, що мають низку елементів, властивих усім видам професійної етики. По-перше, це відношення до суспільної праці, до учасників трудового процесу. По-друге, це ті моральні стосунки, які виникають у сфері безпосереднього зіткнення інтересів професійних груп між собою та із суспільством.

Професійна етика не є наслідком нерівності в ступені моральності різних професійних груп. Просто до деяких видів професійної діяльності суспільство висуває підвищені моральні вимоги. Як правило, це такі професійні галузі, в яких сам процес роботи вимагає узгодженості дій всіх його учасників. Приділяється особлива увага моральним якостям працівників тих сфер, що пов'язані з правом розпоряджатися життям людей, тут йдеться не лише про рівень моральності, але й, в першу чергу, про належне виконання своїх професійних обов'язків (це професії з групи соціономічних, технономічних і біономічних – сфер послуг, транспорту, управління, охорони здоров'я, навчання, виховання, зокрема педагог і психолог). Трудова діяльність таких фахівців, більше, ніж будь-яких інших, не піддається попередній регламентації, не вміщується в межі службових і посадових інструкцій. За своєю сутністю вона є творчою. Особливості праці цих професійних груп ускладнюють моральні стосунки, до них додається новий елемент: взаємодія з людьми як об'єктами діяльності. Тут моральна відповідальність набуває вирішального значення.

Суспільство розглядає моральні якості працівника як один з провідних чинників його професійної придатності. Загальноетичні норми мають бути конкретизовані в трудовій діяльності людини з урахуванням специфіки її професії.

Довгий час в суспільстві панувала думка, що «моральність – в природі речей», тобто людина від початку є моральною, етичною (безневинний як дитина), а аморальною її робить (якщо робить) середовище, тобто суспільство. Проте, як показали роботи Ж. Піаже, підтверджені подальшими емпіричними дослідженнями, це зовсім не так. Спілкуючись один з одним, діти до 6-7 років взагалі не користуються для врегулювання стосунків етичними

нормами (не згадують про правила типу «треба ділитися», «не можна бути жорстоким» і т. д.). Більше того, етичними принципами взаємодії у спілкуванні з однолітками вони не оволодівають. «Діти не терплять несправедливості і не пробачують її нікому», «діти не гратимуть з жадібним» і т. п. – усе це, на жаль, ілюзії: терплять, пробачують, навіть не помічають і грають [4].

У той же час діти 6-7 років знають більшість етичних норм (відтворюють їх формулювання влучно і точно). Проте, як показав Ж. Піаже, вони мають на увазі зовсім не те, що дорослі (плутають поняття «брехні» і «непристойних слів взагалі»; однаково оцінюють свідому брехню і неумисну помилку; судять не за намірами, а за важливістю наслідків).

Річ у тім, що маленька людина усвідомлює себе скоріше в світі емоцій і безпосередніх відчуттів, ніж у світі людей та їх взаємин. До 7 років безпосередня емоція, зокрема бажання, миттєво витісняє з її свідомості будь-які моральні норми. До цього віку дитина здатна іноді і на етико-доречні (у розумінні дорослого) вчинки (поділитися, поступитися іншому тощо), але робить це, підкоряючись не моральному принципу, а випадковому внутрішньому імпульсу – за настроєм.

Межа можливості переходу до самостійного етапу морального розвитку (коли, як у підлітка і, тим більше, дорослого, стосунки між людьми набувають самостійного сенсу і цінності) – 8-10 років. Але цей перехід може і не відбуватися... Взагалі.

Таким чином, моральні норми не виникають самі по собі або в дитячому середовищі; діти можуть засвоїти їх тільки в спілкуванні з дорослими. Більше того, як показано в низці робіт, найперша стадія (по суті, стадія наслідування – до 6-7 років) в значній мірі зумовлює моральне обличчя дорослої людини. Іншими словами, якщо дитина не отримала гарного етичного «дресування» до 7 років, їй нічого буде інтериоризувати в підлітковому віці. Так і виникають начебто дорослі люди, що засвоїли зовнішні норми культурної поведінки, достатні для поверхневого спілкування, але залишилися, всередині себе, дошкільнятами: їх моральні оцінки нестійкі і вживаються для зовнішнього користування, але не перетворюються на реальні орієнтири поведінки; їх безпосередні емоції легко витісняють будь-які міркування про правильне і неправильне, про належне і заборонене; у них радість володіння річчю легко перемагає над прагненням подарувати радість іншій людині.

Є надія, що сучасні діти відтворюють ту етичну систему (тобто розуміння того, що таке добро і що таке зло), яку ми в них закладаємо. А цих етичних систем, причому внутрішньо несуперечливих, як відомо, досить багато: моральність представника певного етносу або народу; моральність члена соціальної групи, мешканця країни, громадянина; етичні системи різних релігійних конфесій тощо).

Навіть в межах етичної системи християнства з його 10 заповідями існують найрізноманітніші варіанти того, як люди виправдовують свою поведінку. Так, Кольберг (1963, США) виділяє декілька рівнів моральності залежно від того, як оцінюється вчинок:

Проетичний рівень (4-10 років): за винагородженням/покаранням, за користю і корисністю вчинку для себе.

Конвенціональний рівень (10-13 років): чи отримає вчинок схвалення інших людей - відповідно до встановленого порядку, закону, авторитету влади.

Постконвенціональний рівень - рівень справжньої, зрілої моральності (з 13 років): з точки зору дотримання демократичної процедури або взагалі поваги до прав людини, якщо він продиктований совістю, незалежно від законності або думки інших людей.

Як відзначає дослідник, багато людей ніколи не переходять на другу стадію, а третьої стадії досягають менше 10% осіб старших 16 років [2].

Найбільш затребуваними психотехнологіями в Україні до 2014 року були тренінги особистісного зростання, лайф-коучинг, професійне консультування і кар'єрний менеджмент. У зв'язку з актуальною військово-політичною і соціально-економічною ситуацією ракурс дещо змінився: тепер популярністю користуються кризова інтервенція та медико-психологічні заходи з групової корекції, терапії і реабілітації ПТСР. Однак персональний коучинг залишається найприбутковішою галуззю психологічного консультування, і це обумовлено тим, що *індивідуалізм*, як феномен сучасної суспільної психології, хоча і викликає багато дискусій, проте, як тип ставлення до оточуючого середовища і самого себе в ньому, уже глибоко проник у свідомість українців, ставши своєрідним способом мислення, життєдіяльності і самореалізації.

Розглянемо деякі концептуальні позиції у визначенні суті цього явища. Міра цінності людини для індивідуаліста - її особистий успіх, що створюється лише через опору на власні сили. При цьому важливо не просто розбагатіти, а усвідомлювати, що ти добився цього сам, завдяки своїй заповзятливості, діловій хватці і т. ін. Успішним вважається *«self-made man»*. Звідси – інтенсивний розвиток напрямку прикладних психологічних досліджень самоменеджменту. Проте така позиція має і зворотний бік: безробіття або службові невдачі сприймаються як страшний удар, що руйнує саму особистість (бо *«self-made man»*, втративши роботу, не покладатиме відповідальність на корпорацію, суспільство і т. д., а звинувачуватиме тільки самого себе, бачитиме в собі невдачу; в той же час він не погодиться на іншу роботу з нижчим соціальним статусом, а грітиметься в каналізації, зіп'ється тощо).

Р. У. Емерсон ще в 1841 році писав: «Добро і зло - не більше ніж порожні слова, які можна прикласти до чого завгодно; правильно лише те, що відповідає моєму складу, неправильно - те, що йому суперечить. Якщо ти підко-

ряєшся звичаям, ти даремно розтрачуєш відпущені тобі сили; займися своєю справою, і я знатиму, хто ти...» [3]. Цим настановам повністю відповідають «герої Америки» – самотні ковбої, захисники, які приходять і йдуть, не маючи місця в суспільстві; поліцейські-одинаки, розумні, сильні духом, які не прагнуть зробити кар'єру, і відстоюють свою моральну чистоту всупереч тиску з боку корупції. Індивідуалізм в Україні набув іншого фрейму, у нас це «герой-менеджер» – людина статусу, яка досягає успіху, конкурентоздатна, жорстока і заповзятлива, незалежна особистість в душі і гнучкий конформіст в колективі. На роботі його роль – маніпулювати людьми заради успіху організації; життя «героя-менеджера» вдома – абсолютно інше (дружина, діти, релігія, культурне дозвілля тощо). Контраст між його поведінкою на роботі і вдома сприймається як чеснота, що показує багатство його натури. Це, крім того «психотерапевт» – людина, яка отримує задоволення від маніпуляцій способом і стилем власного життя: пристосовуватися до поглядів інших, не сперечатися з ними і при цьому залишатися самим собою, не змінюватися, бути самототожним. Менеджеру протипоказані прямота і моральна нетерпимість, адже можна спілкуватися з пропашними негідниками і при цьому відчувати себе сповна адекватно, якщо ховати свої почуття у темну комору... Психотерапія допомагає індивідуалістові «тримати обличчя», зберігати самоповагу навіть у ситуації, коли він є гвинтиком в організаційній системі, «підкоряйся, аби досягти успіху»: на роботі ти вимушений бути конформістом, догоджати і поступатися принципами, але, насправді, твої цінності не страждають, твій дух залишається вільним. З іншого боку, психотерапія вчить не перейматися чужими проблемами, приховувати симпатії і антипатії до клієнтів, якщо вони заважають справі (згадаємо відомий девіз американців, викривлено перейнятий нашими менеджерами – *«keep smiling»*).

Етична основа індивідуалізму – розумний егоїзм, що виражається в знаменитому моральному імперативі: поведься з іншими так, як би тобі хотілося, щоб вони поводитися з тобою.

Відстоювати власну гідність, нав'язуючи оточенню свій характер і примхи, – не припустимо; виявляти агресію до інших – категорично заборонено; ознаки ввічливості – зворотній бік самоповаги – повсюди і з усіма слід бути люб'язним і привітним. Посмішка індивідуаліста – не повага, а дистанція (якщо ви не посміхаєтеся, у вас щось сталося, а кого це цікавить?). Це стосунки контракту, засновані на етиці ефективної взаємодії: розберися в своїх почуттях, з'ясуй, що для тебе важливо, потім постав мету і вибери стратегію для її досягнення. Якщо при цьому тобі заважають якісь принципи моралі, переглянь їх, вибери свої цінності, зважаючи на те, чого ти хочеш, чим ти готовий поступитися, а що ти віддати не готовий. Проте і в оточуючих є свої цінності, так що не просто здійснюй вчинок, але й думай, як поставляється до

нього інші, як він вплине на твої стосунки з людьми.

За такої логіки стосунків не залишається надії на дотримання зобов'язань, вірність і відданість: кожна сторона може у будь-який момент порушити договір, якщо ціна за це не дуже висока.

Для чого ж ставати самостійним, досягати успіху? Для того, щоб бути вільним. Поняття свободи найдорожче для індивідуаліста. Індивідуаліст розуміє під свободою, перш за все, звільнення від зобов'язань і цінностей, які йому намагаються нав'язати з народження інші люди, могутні суспільні установи, перш за все держава. Іншими словами, це класичне ліберальне розуміння свободи, сформульоване ще стародавніми мудрецами (Цицерон, Тацит, Еразм та ін.). А для чого взагалі потрібна робота? Різні етичні системи вирішували це питання по-різному.

Позиція католицизму: праця - або засіб для підтримки життя, або запобіжний засіб проти гріховних помислів; герої середньовіччя - чернець і воїн.

Позиція протестантизму: праця сама по собі і багатство як її результат - найбільш бажані Богові. Іншими словами, саме протестантизм дав моральне обґрунтування прагненню людини до наживи, а отже і всьому капіталізму.

Позиція православ'я: герой православ'я - юрод, багатство розтліває душі, приватне підприємництво, як таке, несправедливе за своєю суттю [3].

На зміну релігійно-етичному ставленню до праці прийшло прагматичне. Найуживанішим підходом до визначення успішності людини є розмір її прибутків (скільки вона коштує, того вона і варта).

Сьогодні все частіше робота сприймається як кар'єра, засіб досягнення високого соціального статусу (*«щурячі перегони»*). У ситуації конкуренції це призводить до масових неврозів, особливо серед працюючих жінок, до алкоголізму, до масових звернень за психотерапевтичною допомогою. І у край рідко зустрічається підхід до праці як до покликання, коли людина зацікавлена змістом, сенсом, самоздійсненням як фахівець і особистість.

У взаєминах з іншими людьми у індивідуаліста також спостерігаються певні викривлення, адже він гадає, що людей зближують не загальні високі цілі, ідеали та ін., а паралельні потреби і задачі. Відповідно організовується і спілкування. Ділове спілкування відбувається «по ходу справи», основне завдання – говорити на спеціальні теми, економити час, обмежуватися суттю. У неформальному спілкуванні, навпаки, головне завдання – розслабитися. Тут дозволено все, окрім формально-ділового стилю; схвалюється пошук численних, але швидкоплинних знайомств без зобов'язань, а не емоційно-значущої дружби. Категорично не прийнято пропонувати або чекати на допомогу, особливо в грошових питаннях.

Таким чином, в дружбі формально відсутні соціальні або моральні засади. Проте вони є: соціальний критерій молодіжної компанії - рівень освіти;

моральний критерій - аби партнер не брехав, не крав і був порядною людиною у ставленні особисто до мене, інше - не моя справа. Ідеал дружи для індивідуаліста, як переконує Д. Карнегі - «корисні люди», які можуть стати тобі в нагоді [6].

Із чого складається поняття «щастя» для індивідуаліста? Щастя - це самовираження, матеріальні успіхи, техніка гарного самопочуття, описана у відомому посібнику Д. Карнегі (зокрема, не мати ворогів або ігнорувати їх і т. д), а також наявність коханої людини, причому рівної тобі за статусом і самостійністю в реалізації життєвих цілей. Якщо ж ти зробив свій вибір, навіть якщо невдало, переконуй інших і себе, що щасливий [6].

Сім'я для індивідуаліста не є найважливішою цінністю. Найзагрозливіша перспектива для батьків-індивідуалістів - діти, які дуже довго «висять на шиї»; тому вони дуже рано починають поводитися зі своїми дітьми як з дорослими особами, які мають відповідати за свої вчинки. Очікується, що дитина рано піде від своїх батьків і буде лише зрідка їх відвідувати. Дружина і діти - це взагалі не обов'язково, оскільки про них потрібно піклуватися, що для індивідуаліста саме по собі малоприйнятно.

Кохання в шлюбі - це перешкода на шляху до свободи, отже повної близькості (справжньої інтимності) в подружжях індивідуалістів не буває. Абсолютна гармонія також маловірогідна, хтось поступається більше (частіше це жінка), стає експлуатованою стороною в шлюбі, жертвою, втрачає власне «я» - і той, хто його раніше кохав, може легко його кинути.

Іншими словами, шлюб - це добровільний контракт двох незалежних осіб, що у будь-який момент може бути розірваний заради кращого контракту. Постійно обговорюється справедливості розподілу обов'язків. Поширені сепарації (пробні розлучення) - відпочили одне від одного, потім засумували, і знову з'їжджаються; принаймні діти не живуть в умовах постійного сімейного конфлікту.

Як бачимо, ідеологія індивідуалізму є кардинально протилежною до панівної у нашому суспільстві християнської моралі, хоча релігійне обґрунтування етики, добра і кохання просто необхідне для індивідуаліста, тому що іншої моральної опори у нього немає. Людяний, люблячий, моральний - значить, вірить в Бога, атеїст - значить, людина без честі і совісті. Звернення до Бога особливо допомагає в кризові періоди життя - люди отримують сильний заряд упевненості, починають жити у згоді з самими собою, знаходять моральні сили для рішучих вчинків. Однак можна вірити у що завгодно: індивідуалісти дуже толерантні - ніякого релігійного фанатизму, всі церкви співіснують. Сповна допустимо змінити віросповідання, можна навіть декілька разів за життя (!).

Засоби досягнення успіху, як правило, визначаються не стільки характе-

ром людини, скільки вибраним шляхом. Вони є набором інструментів, умінь і технологічних прийомів, необхідних для здобуття бажаного результату.

Людина, яка бажає зайняти одну з топових посад у крупній компанії, окрім працездатності, старанності, ініціативності, знання справи, якою вона займається, повинна володіти й іншими уміннями, що дозволять їй обійти таких же компетентних, старанних, ініціативних і працездатних конкурентів. Такі уміння і методи можуть виглядати не дуже привабливо, але без їх використання вам, швидше за все, не вдасться досягти поставленої мети.

Наполеон Хілл захоплено писав про підприємницькі таланти і філантропічну щедрість американського мультимільонера Ендрю Карнегі [6]. Проте його діловий успіх, багатство і добродійні фонди мали своїм джерелом нещадну експлуатацію. Навіть на тлі своїх колег-капіталістів Карнегі відрізнявся особливою жадібністю, його робітники отримували мізерні гроші за 10-12-годинний робочий день.

Інший зразковий підприємець - Генрі Форд - встановив на своїх підприємствах систему тотального стеження. Він намагався контролювати буквально все, навіть особисте життя своїх робітників.

Гуманні ж підприємці, які підвищували зарплату, впроваджували на своїх заводах восьмигодинний робочий день, не витримували конкуренції. Собівартість їх продукції була набагато вища, ніж у виробників, які використовували традиційні, тобто «антигуманні» способи.

Проте, мабуть, не зовсім доречно розглядати успіх з позицій добра і зла. Має значення лише факт успіху, особисте відчуття успішності, а не оцінка вашого успіху оточуючими. Дії Чингізхана, Тимура і Наполеона були виключно успішними, хоча їх блискучі перемоги не викликали радості і задоволення у підкорених народів.

Про людей зазвичай судять за їх справами. Чи так важливо, що Ейнштейн був родинним тираном, Вольтер - зразком безпринципності, а Бомарше нажив величезне багатство на продажі зброї армії Вашингтона? Для більшості їх сучасників і вже тим більше для нас, далеких нащадків, мають значення лише очевидні результати: загальна теорія відносності, «Кандід» і «Одруження Фігаро».

Професія військового передбачає вбивство людей. Отже, великий військовий успіх майже завжди означає масове винищення військ супротивника і мирного населення, що неминуче опиняється в смугі боїв. З точки зору класичних моральних канонів, будь-який полководець є серійним вбивцею. Але для нас успішний не фельдмаршал Паулюс, який капітулював заради порятунку своїх людей, а маршал Жуков, котрий безжалісно винищив у битвах за Берлін мільйон власних солдатів...

Про успіх інженерів і архітекторів судять по готових спорудах, а не по

кількості людей, що загинули при будівництві Суецького і Панамського каналів, Єгипетських пірамід або Транссибірської залізниці. При будівництві Петербургу померли десятки тисяч осіб. Чи хвилює це жителів міста і туристів, що приїжджають у Південну культурну столицю РФ? Петро I мав намір побудувати другий Амстердам – і побудував його. Це був очевидний успіх. Успіх дорогою ціною, але успіх. Іншим його успіхом була перемога в Північній війні. Можна обговорювати організаційні і полководницькі уміння Петра – війна тривала 21 рік (!) – але, так чи інакше, справу було завершено, результат – вихід в Морил і захват Росією нових територій – досягнуто [1].

У зв'язку з вище обгрунтованим постає питання, якою ж професійною етикою повинен користуватися психолог-консультант, адже, навчаючи студентів-психологів, ми, як викладачі і практики, повинні озброїти наших наступників певними моральними настановами, що виходять далеко за межі Етичного кодексу психологів України. Хто такий успішний психолог як фахівець і особистість? Якими повинні бути його переконання і орієнтири, цінності і принципи, етика і мораль? Зрештою, якими є критерії ефективності психологічного консультування?

Теоретичний аналіз літератури з проблеми показав, що ефективність роботи психолога-консультанта не має традиції надійної оцінки. Вперше у науковій літературі порушив питання ефективності психотерапії Н. Eysenk [8], зазначивши, що психотерапія ефективніше, ніж спонтанна ремісія, і тим самим поклав початок науково-емпіричним дослідженням продуктивності різних методів психотерапії. Подальші публікації часто показували і доводили ефективність того методу, представником якого був сам дослідник, і, відповідно, неефективність усіх інших методів психотерапії. Первинний мета-аналіз L. Luborsky і B. Singer [10] заспокоїв психотерапевтів, показавши, що ефект психотерапії позитивно відрізняється від спонтанної ремісії. Опублікований майже 20 років потому мета-аналіз K. Grawe [9] та його колег, в свою чергу, довів, що для досягнення ефективності кожен розлад або запит потребує певного психотерапевтичного методу або засобу впливу на особистість, проблему, ситуацію тощо.

Як свідчить ряд теоретичних оглядів емпіричних досліджень (Р. Аткинсон, Р. Грінсон, М. Огінський, Р. Кочюнас, К. Роджерс, В. Розін, J. Frank, J. Marmor, K. Schneider та ін.), критерії ефективності терапевтичного і консультаційного процесу лежать в чотирьох площинах: професійні та особистісні характеристики фахівця; індивідуально-психологічні характеристики клієнта; особливості процесу взаємодії між фахівцем і клієнтом; стійкість, тривалість і значущість змін у клієнта.

На нашу думку, до найбільш значущих критеріїв ефективності психотерапії і, часто – одночасно – професійно-важливих моральних якостей особи-

стості психолога-консультанта слід віднести наступні:

Автентичність - стрижнева якість психотерапевта і найважливіша екзистенційна цінність, яка має три основні ознаки: повне усвідомлення справжнього моменту; вибір способу життя в даний момент; прийняття відповідальності за свій вибір.

Відкритість власному досвіду - щирість у сприйнятті власних почуттів. Соціальний досвід учить нас заперечувати, відкидати свої почуття, зокрема негативні. Ефективний консультант повинен перебувати в потоці, бути усвідомлюючим і толерантним до всієї розмаїтості власних емоційних реакцій і чуйним та уважним до будь-яких почуттів і переживань клієнта.

Розвиток самопізнання. Чим більше консультант знає про себе, тим краще зрозуміє своїх клієнтів, і навпаки - чим більше консультант пізнає своїх клієнтів, тим глибше розуміє себе. Саморефлексія та автопсихологічна компетентність консультанта – запорука успішності консультування.

Сила особистості та зріла ідентичність. Консультант повинен знати, хто він такий, ким може стати, чого хоче від життя, власне кажучи - що для нього важливо.

Толерантність до невизначеності. Впевненість у своїй професійній інтуїції й адекватності почуттів, переконаність у правильності ухвалених рішень і здатність ризикувати - всі ці якості допомагають переносити напругу, створювану ситуацією невизначеності, що часто виникає в процесі взаємодії з клієнтами, особливо з так званою межевою нервово-психічною патологією (*borderline personality disorder*).

Усвідомлення особистої відповідальності не тільки методологічної - за використовувані інструменти і засоби впливу, але і за контроль над ситуацією та її наслідками для клієнта.

Постановка реалістичних цілей. Ефективний консультант повинен розуміти обмеженість своїх можливостей, незалежно від рівня професійної підготовки і психотерапевтичної компетентності, ми не всемогутні.

Таким чином, три важливі постулати кваліфікованого психологічного консультування включають:

1. Особисту зрілість консультанта. Мається на увазі, що консультант успішно вирішує свої життєві проблеми, відвертий, лояльний і толерантний по відношенню до себе.

2. Соціальну зрілість консультанта. Мається на увазі, що консультант здатний допомогти іншим людям ефективно вирішувати їхні проблеми, відвертий, лояльний і толерантний по відношенню до клієнтів.

3. Професійну зрілість консультанта. Мається на увазі, що професійна компетентність - це не стан, а динамічний процес по її досягненню, що передбачає безперервну самоосвіту і саморозвиток у акме психологічному напрямку.

Властивості особистості ефективного консультанта можуть бути і метою психологічного консультування: в цьому випадку поява даних властивостей у клієнта стає найоб'єктивнішим критерієм ефективності консультування.

Висновки. Професійна мораль повинна розглядатися в єдності із загальноприйнятою системою моралі. Порушення трудової етики супроводжується руйнуванням загальних моральних установок. Безвідповідальне ставлення до професійних обов'язків небезпечно для оточуючих, завдає шкоди суспільству, може навіть призвести до професійної деформації і, зрештою, дезорганізації особистості фахівця.

Для повноцінного здійснення професійної діяльності психологові необхідний досвід, що не вичерпується декількома професійними ролями (діагноста, консультанта, тренера, просвітника, терапевта тощо). Палітра ситуацій, у які залучений психолог у процесі виконання професійних завдань, передбачає оволодіння різними професійними ролями, затребуваними конкретними ситуаціями і обставинами. І якщо на етапі вступу в професію психологові важливо вміти уявляти себе в різних професійних ролях (за допомогою технік візуалізації, моделювання проблемних ситуацій, психодраматургії, рольових ігор, рефлексії), то подальше його професійне становлення пов'язане зі структуризацією всього діапазону ролей.

Власний досвід психологічного консультування дозволяє нам стверджувати, що однією з найбільш ефективних підстав для роботи викладача-практика з супроводу професійної адаптації майбутніх спеціалістів є уявлення про особистість, сформовані в контексті діяльнісного підходу. Використання основних положень цього підходу до концептуалізації особистості допомагає психологу-консультанту розуміти і цілеспрямовано використовувати глибинні механізми різних психологічних явищ, будувати науково-обґрунтовані прогнози щодо різних професійних, кар'єрних, виробничих, бізнес-процесів, осмислено систематизувати арсенал засобів, що є у нього, і проводити конструктивні перетворення в організації, установі, закладі освіти. Основною рушійною силою розвитку особистості в цьому підході виступають суперечності в різних сферах життєдіяльності людини. Долаючи суперечності, людина стає суб'єктом власної життєдіяльності. Відповідно до принципу єдності свідомості і діяльності психічні властивості особистості одночасно і виявляються, і розвиваються в процесі її діяльності.

Узагальнення теоретичного матеріалу і результатів власних спостережень в межах практики приватної психотерапевтичної діяльності, дозволило нам зробити висновки про наступні універсальні критерії ефективності психологічного консультування, що виділяються фахівцями незалежно від досвіду їх роботи, приналежності до методу і кількості годин особистої терапії:

- в сфері індивідуальних характеристик консультанта: емпатія, рівень

- особистої пропрацьованості, інтерес до клієнтів;
- в сфері індивідуальних характеристик клієнта: мотивація до змін, рефлексивність, відкритість, відповідальність;
- в сфері особливостей взаємодії консультанта і клієнта: довіра, контакт, відкритість, чіткий контракт;
- в сфері стійкості, тривалості і значущості змін у клієнта: підвищення усвідомленості щодо себе, проблеми, способів її вирішення, що зберігає сталість на все життя, і оптимальна кількість сесій / консультацій від 8 до 50.

Отже, очікування суспільства від «психологізації» системи освіти не виправдаються, якщо не зміняться уявлення самих психологів про власну, таку цікаву і таку складну, професію; можливості професійної кар'єри в сучасній Україні; труднощі професійної адаптації на робочих місцях, і про самих себе як носіїв специфічного знання, що володіють найдієвішим інструментом впливу на особистість і групу – психологічними засобами.

Список використаних джерел:

1. Алданов Марк Александрович. Собрание сочинений в шести томах. - Том 2. - Москва, Издательство «Пресса», 1993. - С. 54.
2. Кольберг Лоуренс. Нравственное развитие человека // Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб. : Питер, 2005. — 940 с.
3. Милов Владимир Сергеевич. Совместимы ли православие и бизнес? <http://www.segodnia.ru/content/21281>
4. Пиаже Жан. Речь и мышление ребёнка. — М. : Римис, 2008. — 448 с.
5. Прот. Александр Мень. Исагогика. Том II. Эпоха пророков. Священная письменность времен Второго Храма. - М. : Фонд имени Александра Меня, 1982. - 361 с.
6. Хилл Наполеон. Ключи к успеху. — М. : Литур, 2002. — 416 с.
7. Энгельс Фридрих. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Избранные произведения. В 3-х т. Т. 3. - М. : Политиздат, 1986. - 639 с.
8. Eysenck H.J. The effects of psychotherapy // J. Consult. Clin. Psychol. 1952. - № 16. P. 319-324.
9. Grawe K., Donati R. & Bernauer F. Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Hogrefe-Gottingen-Bern-Toronto-Seattle, 1994.
10. Luborsky L., Singer B. Comparative studies of psychotherapies: Is it true that «everyone has won and all must have prizes»? // Archives of General Psychiatry. 1975. № 32. P. 995-1008.

Transliteration of References:

1. Aldanov Mark Aleksandrovich. Sobranie sochineniy v shesti tomah. - Tom 2. - Moskva, Izdatelstvo «Pressa», 1993. – S. 54.
2. Kolberg Lourens. Nравstvennoe razvitie cheloveka // Krayg G., Bokum D. Psihologiya razvitiya. — 9-e izd. — SPb. : Piter, 2005. — 940 s.
3. Mikov Vladimir Sergeevich. Sovmestimy li pravoslavie i biznes? <http://www.segodnia.ru/content/21281>
4. Piazhe Zhan. Rech i myishlenie rebYonka. – M. : Rimis, 2008. – 448 s.
5. Prot. Aleksandr Men. Isagogika. Tom II. Epoha prorokov. Svyaschennaya pismennost vremen Vtorogo Hrama. - M. : Fond imeni Aleksandra Menya, 1982. - 361 s.
6. Hill Napoleon. Klyuchi k uspehu. – M. : Litur, 2002. – 416 s.
7. Engels Fridrih. Proishozhdenie semi, chastnoy sobstvennosti i gosudarstva // Marks K., Engels F. Izbrannyye proizvedeniya. V 3-h t. T. 3. - M. : Politizdat, 1986. - 639 s.
8. Eysenck H.J. The effects of psychotherapy // J. Consult. Clin. Psychol. 1952. - № 16. P. 319-324.
9. Grawe K., Donati R. & Bernauer F. Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Hogrefe-Gottingen-Bern-Toronto-Seattle, 1994.
10. Luborsky L., Singer B. Comparative studies of psychotherapies: Is it true that «everyone has won and all must have prizes»? // Archives of General Psychiatry. 1975. № 32. P. 995-1008.



**Competitiveness and professional ethics of the counseling psychologist:
crossing points.**

**CHARKINA E.A., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of
Department Practical Psychology, Kryvyi Rig State University, Kryvyi Rig, Ukraine
E-mail: charkinaa@ukr.net**

ШЕРЕМЕТ П. М.,
аспірант,
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного
університету,
м. Кропивницький, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто педагогічні умови, необхідні для формування професійного іміджу вчителів історії у післядипломній освіті; проаналізовано останні дослідження у сфері іміджології щодо формування професійного іміджу. Запропоновано авторське тлумачення дефініції «педагогічні умови» для формування професійного іміджу вчителів історії. Акцентовано на необхідності внесення змін у навчальний процес післядипломної освіти з метою реалізації зазначених педагогічних умов.

Ключові слова: професійний імідж, вчитель історії, педагогічні умови, післядипломна освіта.

В статье рассмотрены педагогические условия, необходимые для формирования профессионального имиджа учителей истории в последипломном образовании; проанализированы последние исследования в сфере имиджологии относительно формирования профессионального имиджа. Предложено авторская дефиниция «педагогические условия» для формирования профессионального имиджа учителей истории. Акцентируется на необходимости внесения изменений в учебный процесс последипломного образования с целью реализации выделенных педагогических условий.

Ключевые слова: профессиональный имидж, учитель истории, педагогические условия, последипломное образование.

In the article it was considered pedagogical terms that are necessary for forming of professional image of history teachers in postgraduate education; it was analyzed the latest research in the field of image study concerning forming of professional image. The essence of the concept «pedagogical terms» is analyzed and revealed, the defini-

tion of the problem investigated is given. It was offered author's interpretation of definition «pedagogical terms of forming of professional image of history teachers». Under the pedagogical terms the author understands selection, developing and application of contents, methods, means and forms of studying for creation of professional environment, with the aim of forming of positive professional image of history teachers. The analysis of the scientific literature on the feasibility of implementation of pedagogical terms in the educational process of post-graduate education is realized. The pedagogical terms of formation of a professional image of history teachers in the process of training, contributing to its effectiveness, are identified: increase of level of general and professional culture of history teachers by creation of active professional environment; forming of motivation of history teachers to self-education, self-development, self-perfection; implementation of measures for forming of positive I-image of history teachers with the aim of creating of effective professional image in school methodical work; mastering of skills of creating a self-image; introduction of the structural-and-functional model, which provides the stage-by-stage forming of professional image of history teachers, that predetermines application of the most effective methods, forms, facilities of studying in the system of school methodical work. The characteristics, which describe the significance of each of the selected pedagogical terms of formation of the professional image of the history teacher are described. It was focused on the necessity of making changes in postgraduate education with the aim of realization of the defined pedagogical terms.

Key words: professional image, teacher of history, pedagogical terms, postgraduate education.

Постановка проблеми. Ідея освіти упродовж життя або неперервності освіти вчителів реалізується не тільки в процесі навчання (відвідування курсів підвищення кваліфікації, методичних семінарів, конференцій та ін.), а й періодами напруженої інтелектуальної праці у міжкурсний період. Як би форми методичної роботи не обрав учитель, їх ефективність у кінцевому підсумку визначається мірою самостійної роботи вчителя, його самоосвітою [8, с. 249]. Зазначимо, що короткочасність курсової підготовки з підвищення кваліфікації, велике навантаження не дозволяють вчителю повною мірою гармонізувати професійну активність, стимулювати прояв ініціативи та, в кінцевому рахунку, – підвищити продуктивність у педагогічній діяльності.

Але все це можливе сьогодні за допомогою впровадження педагогічних умов формування нового професійного іміджу учителів історії. Слід зауважити, що створення професійного іміджу учителів історії потрібно сприймати системно, у всіх його щаблях і рівнях, так як без системного підходу уявлення про цей процес переорієнтації буде неповним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування професійного іміджу присвячено велика кількість наукових доробок таких авторів, як: М. Варданян, О. Володарська, Л. Донська, О. Жмиріков, В. Ісаченко, А. Калужний, В. Купцова, І. Ніколаєску, О. Панасюк, О. Перелигіна, О. Петрова, Г. Почепцов, І. Размолодчикова, Н. Тарасенко, В. Тимошенко, В. Черепанова, Н. Чипиленко, В. Шепель та ін. Педагогічні умови формування професійного іміджу розглядалися такими науковцями, як Ю. Дзядевич, Л. Журинська, В. Ісаченко, О. Ковальова, А. Калініченко, В. Купцова, С. Маскалянова, Ю. Матюшина, Н. Сопнева, М. Сперанська-Скарга, Г. Череднякова та ін.), але на сьогодні визначення та обґрунтування педагогічних умов формування професійного іміджу саме вчителів історії залишаються не вирішеними, а тому актуальними.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування професійного іміджу вчителів історії у післядипломній освіті.

Виклад основного матеріалу. Формування професійного іміджу вчителів історії залежить від коректного визначення педагогічних умов, що йому сприяють. Тому, розглянемо детальніше поняття «педагогічні умови» у заданому контексті.

Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови фактор визначається як «умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник» [3, с. 1526], а умови – «обставини, особливості дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь» [3, с. 1506].

У філософії поняття «умова» розглядається як обставина, від якої що-небудь залежить, та як середовище, у якому відбувається той або інший процес [10]. Умова віддзеркалює універсальні стосунки, однак за межами діяльності стосунки не перетворюються на нову дійсність, оскільки для цього потрібна причина. Отже, умова є фактором, рушійною силою або причиною побудови процесу [11, с. 72]. Сукупність умов створює середовище, від якого залежить дія законів природи та суспільства [10].

Під педагогічними умовами, що забезпечують ефективне формування професійного іміджу вчителів історії, ми розуміємо цілеспрямований відбір, конструювання та застосування змісту, методів, прийомів і форм навчання для створення сприятливого професійного середовища, які спрямовані на

формування позитивного професійного іміджу вчителів історії.

Науковець О. Подліняєва з'ясувала, що післядипломна педагогічна освіта спроможна ефективно здійснювати процес розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів історії та суспільствознавства на основі мережевої взаємодії педагогів за таких організаційно-педагогічних умов:

відбір змісту підвищення кваліфікації формується з урахуванням модульності, варіативності, спрямованості на професійну діяльність вчителя. підготовка і стимулювання вчителів до мережевої взаємодії.

післякурсowa підтримка вчителів у сфері застосування ІКТ у педагогічній діяльності в режимі мережевої взаємодії.

застосування дистанційних технологій у підвищенні кваліфікації вчителів [6, с. 183].

Досліджуючи формування особистісно-професійного іміджу вчителів засобами самопрезентації, О. Горовенко, виокремила такі педагогічні умови: мотивування вчителя до успішної професійної діяльності (урахування внутрішньої і зовнішньої мотивації, комфортне освітнє середовище, розвиток механізмів професійної рефлексії) та науково-методичне забезпечення процесу формування особистісно-професійного іміджу вчителя (індивідуальна система педагогічної діяльності вчителя, поєднання індивідуальних та колективних форм методичної роботи, розвиток засобів самопрезентації, управління іміджем у педагогічній діяльності вчителя) [5, с. 17].

На думку С. Болсун, для створення професійного іміджу керівника навчального закладу, з огляду на специфіку цієї професії, зокрема на те, що вона пов'язана із чималим нервовим напруженням, необхідні такі чинники: уміння регулювати свій психофізичний стан, адекватно виявляти його через поведінку в соціумі; уміння оптимально спілкуватися з будь-якою категорією людей, в тому числі з дітьми, колегами, держслужбовцями тощо; наявність та оптимальний вияв емпатійних здібностей; наявність і вияв у взаємодії ерудиції та професійної компетентності; адекватний вияв творчих здібностей; уміння здійснювати фасилітативний вплив; вияв гуманістичного спрямування тощо [2, с. 53].

Цікавою є позиція К. Атаманської, яка досліджувала педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога, а саме: формування мотиваційно-ціннісної спрямованості студентів на діяльність щодо створення професійного іміджу та розвитку власної особистості; створення відповідного навчального середовища у ВНЗ та організація педагогічного процесу на основі особистісної зорієнтованості навчально-виховної взаємодії для забезпечення процесу формування професійного іміджу студентів спеціальності «Соціальна педагогіка»; включення студентів у рефлексивний моніторинг, предметом якого є сформованість професійного іміджу

майбутнього соціального педагога [1, с. 198].

Цікаве бачення окресленої проблеми розкрито у науковій праці Н. Гайдук, яка реалізувала формування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури за допомогою таких педагогічних умов:

- сформованість мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури з урахуванням їх діяльності, що охоплює комплекс зусиль, пов'язаних з усвідомленням необхідності формування власного позитивного іміджу, з розвитком інтересу до власної особистості та навколишнього світу, підвищення самооцінки та творчої активності.
- діагностика особистісних новоутворень рефлексії педагогічної діяльності, що задає поетапність процесу формування та корекція професійного іміджу фахівців і принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування професійного іміджу майбутніх фахівців;
- спрямованість змісту навчальних дисциплін на формування професійного іміджу майбутніх вчителів фізичної культури;
- активізація суб'єкта в процесі формування професійного іміджу, яка передбачає активність майбутнього фахівця в процесі формування власного іміджу, оволодіння навичками самопізнання, самовдосконалення, самоіміджування та проектування ефективного іміджу [4].

Досліджуючи педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього вчителя музики, О. Радецький вважає, що, формуючи свій імідж, майбутній вчитель музики повинен враховувати дві серйозні обставини. По-перше, імідж створюється і функціонує у ситуації взаємодії з учнями, яким він головним чином адресований. Відповідно і формуватися він повинен з опорою на їхні очікування, на ті уявлення про «хорошого вчителя», які у них існують. По-друге, імідж мусить демонструвати не тільки фахові можливості й статус вчителя музики, але і його індивідуальність, котра надає професійним якостям неповторного колориту та накладає відбиток на всі аспекти існування його у професії. Тому, формування іміджу майбутнього вчителя музики повинно реалізовуватися через такі педагогічні умови: 1) формування Я-концепції як способу поведінки та оцінки самого себе; це динамічне психологічне утворення, у якому розвиток і зміни обумовлені внутрішніми й зовнішніми факторами, де своєрідний вплив на її становлення здійснює соціальне середовище; 2) практичне оволодіння студентами основними принципами педагогічної етики, розвиток професійної культури та наукової організації праці; саме успішно спроектований таким чином педагогічний імідж впливає на самоствердження майбутніх вчителів музики і подальше їхнє професійне самовдосконалення [7, с. 92–93].

У руслі окресленої проблеми цікавою є думка М. Сперанської-Скарги,

яка приділила увагу формуванню професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя філологічних дисциплін та сформулювала такі педагогічні умови:

- сформованість мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутнього фахівця, що охоплює комплекс зусиль, пов'язаних з усвідомленням необхідності формування власного позитивного іміджу, з розвитком інтересу до власної особистості та навколишнього світу, підвищення самооцінки та створенням «Я-концепції»;
- відповідність змісту освітнього процесу задачам формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх вчителів-філологів, що передбачає включення системи іміджеформуючих заходів у навчально-виховний процес;
- дотримання принципу системності в процесі формування та корекції професійно-педагогічного іміджу фахівців та принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування та корекції професійного іміджу;
- активізація суб'єкта в процесі формування професійно-педагогічного іміджу, яка передбачає активність майбутнього фахівця в процесі формування власного іміджу, оволодіння навичками самопізнання, самовдосконалення, самоіміджування та проектування ефективного іміджу [9].

В контексті нашого дослідження важливо наголосити, що ключовими аспектами у створенні професійного іміджу вчителя історії є наступні.

По-перше, взаємодія носія іміджу (вчителя історії) та цільової аудиторії, на яку він розрахований (суб'єктів педагогічної взаємодії). Тому, головним детермінантом формування професійного іміджу вчителя історії виступає досягнення позитивного Я-образу професіонала в свідомості суб'єктів взаємодії – учнів, колег, батьків.

По-друге, рушієм формування професійного іміджу сучасного вчителя є мотивація. Різноманітні мотиви особистості виступають спонукальною силою в досягненні поставленої мети. Мотив і мета, на думку Б. Ломова, утворюють своєрідний «вектор» діяльності, визначають її напрям, а також величину зусиль, розвивають особистість, виконуючи її. Цей вектор виступає в ролі системоутворювального чинника, що організує всю систему психічних процесів і станів, які формуються і розкриваються в процесі іміджевої діяльності. Мотивація – це процес, у результаті якого певна діяльність набуває для індивіда особистого сенсу, створює стійкість його інтересів до неї і перетворює зовнішню задану мету його діяльності у внутрішню потребу особи.

По-третє, історична освіта передусім формує особистість учня, готує його жити в мінливому світі інформаційного суспільства, навчає сучасних

форм спілкування, розвиває здатність засвоювати інформацію. Тому, важливим є розвиток міжпредметних зв'язків вчителя історії з іншими предметами для підвищення рівня загальної та професійної культури з тим, щоб передавати ці знання учням.

Виходячи з цього, вважаємо, що успішному формуванню професійного іміджу вчителів історії у післядипломній освіті сприятимуть такі педагогічні умови:

- підвищення рівня загальної та професійної культури вчителів історії, створення активного професійного середовища шляхом розширення міжпредметних зв'язків;
- формування мотивації вчителів історії до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення;
- включення у методичну роботу системи заходів, спрямованих на формування позитивного Я-образу вчителів історії з метою проектування ефективного професійного іміджу; оволодіння навичками само-іміджування;
- упровадження структурно-функціональної моделі, спрямованої на поетапне формування професійного іміджу вчителів історії, яка передбачає застосування найбільш ефективних методів, форм, засобів навчання у системі методичної роботи ЗНЗ.

Висновки. Отже, реалізація визначених педагогічних умов сприятиме, на нашу думку, гармонійному навчальному процесу у системі післядипломної освіти, спрямованому на формування професійного іміджу вчителів історії.

Список використаних джерел:

1. Атаманська К.І. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014, № 4 (38). С. 196–202.
2. Болсун С. А. Професійний імідж керівника навчального закладу. Менеджмент. Управління школою. Вид. група «Основа». № 7–9, 2013. С. 51–55.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Гайдук Н.А. Педагогічні умови та шляхи формування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. URL: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=15902&chapter=1>
5. Горovenko O. A. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя загальноосвітнього навчального закладу засобами самопрезентації: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний

- педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2013. 271 с.
6. Подліняєва О. О. Експериментальна перевірка ефективності розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів історії та суспільствознавства в системі післядипломної освіти. Педагогічний альманах. Вип. 22. 2014. С. 179–186.
 7. Радецький О.А., Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього вчителя музики. Актуальні питання мистецької педагогіки. Вип. 4. 2015. С. 89–94.
 8. Сластенин А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 576 с.
 9. Сперанська-Скарга М. А. Педагогічні умови формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя-філолога в позанавчальній діяльності. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN9/10smavpd.pdf>
 10. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. К.: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986. 768 с.
 11. Философский энциклопедический словарь / Гл. Ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

Transliteration of References:

1. Atamans'ka K. I. Pedahohichni umovy formuvannya profesijnoho imidzhu maybutn'oho sotsial'noho pedahoha. Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. 2014, # 4 (38). S. 196–202.
2. Bolsun S. A. Profesijnyy imidzh kerivnyka navchal'noho zakladu. Menedzhment. Upravlinnya shkoloyu. Vyd. hrupa «Osnova». # 7–9, 2013. S. 51–55.
3. Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy (z dod. i dopov.) / [Uklad. i holov. red. V. T. Busel]. Irpin' : VTF «Perun», 2005. 1728 s.
4. Hayduk N.A. Pedahohichni umovy ta shlyakhy formuvannya profesijnoho imidzhu maybutn'oho vchytelya fizychnoyi kul'tury. Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. URL: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=15902&chapter=1>
5. Horovenko O. A. Formuvannya osobystisno-profesijnoho imidzhu vchytelya zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu zasobamy samoprezentatsiyi: dys. ...kand. ped. nauk: 13.00.04 / DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody». Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy, 2013. 271 s.
6. Podlinaryayeva O. O. Eksperymental'na perevirka efektyvnosti rozvytku informatsiyno-komunikatsiynoyi kompetentnosti vchyteliv istoriyi ta

suspil'stvoznavstva v systemi pislyadyplomnoyi osvity. Pedahohichnyy al'manakh. Vyp. 22. 2014. S. 179–186.

7. Radets'kyi O.A., Pedahohichni umovy formuvannya profesiynoho imidzhu maybutn'oho vchytelya muzyky. Aktual'ni pytannya mystets'koyi pedahohiky. Vyp. 4. 2015. S. 89–94.
8. Slastenyn A., Ysaev Y. F., Shyyanov E. H. Pedahohyka : ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenyy / pod red. V. A. Slastynyna. M.: Yzd. tsentr «Akademyya», 2002. 576 s.
9. Sperans'ka-Skarha M. A. Pedahohichni umovy formuvannya profesiyno-pedahohichnoho imidzhu maybutn'oho vchytelya-filoloha v pozanavchal'niy diyal'nosti. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN9/10smavpd.pdf>
10. Filosofs'kyi slovnyk / Za red. V. I. Shynkaruka. K.: Holovna redaktsiya Ukrayins'koyi radyans'koyi entsyklopediyi, 1986. 768 s.
11. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' / Gl. Red.: L. F. Il'ichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. M.: Sov. jenciklopediya, 1983. 840 s.



Pedagogical terms for forming of professional image of history teachers in postgraduate education.

SHEREMET P.M., Post-Graduate Student, Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University, Kropyvnytskyi, Ukraine
E-mail: pavlo_sheremet@ukr.net

ЮХИМЕЦЬ О.І.,

здобувач, кафедра суспільних
дисциплін,
Національний університет водного
господарства та
природокористування,
м. Рівне, Україна

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВознавців В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті проаналізовано проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців, запропоновано спосіб удосконалення формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграції філологічних та спеціальних правових дисциплін, представлено дисципліну «Правова комунікація в умовах інтеграційних процесів».

Ключові слова. комунікативна компетентність, майбутні правознавці, інтеграція, дисципліна, навчальний план.

В статье проанализированы проблемы формирования коммуникативной компетентности будущих правоведов, предложен способ усовершенствования формирования коммуникативной компетентности будущих правоведов в условиях интеграции филологических и специальных правовых дисциплин, представлено дисциплину «Правовая коммуникация в условиях интеграционных процессов».

Ключевые слова. коммуникативная компетентность, будущие правоведы, интеграция, дисциплина, учебный план.

The article analyzes the problems of formation of the communicative competence of future lawyers, in particular, the peculiarities of the teaching of the discipline «Ukrainian language (by professional orientation)» and the volume of philological knowledge, skills and abilities, which is laid down in the textbooks and manuals that are used today for the educational and methodological support of legal disciplines. The method of improving the formation of communicative competence of future lawyers in the conditions of integration of philological and special legal disciplines is proposed, namely the

discipline "Legal communication in the conditions of integration processes", the purpose of which is the formation of communicative competence of future lawyers as integrative professionally determined and personally significant values, knowledge, skills and qualities of a lawyer who provide effective interaction in professional activity and full self-realization in it.

Key words: *Communicative competence, future lawyers, integration, discipline, curriculum.*

Постановка проблеми. Однією з найважливіших проблем вищої освіти є помітне зниження зацікавленості студентів до навчання. Оновлення змісту освіти у 21 столітті вимагає розв'язання складної проблеми, як перетворити гігантський масив знань в індивідуальне надбання та знаряддя кожної особистості. Адже світ «інформаційного вибуху», який формує нові взаємовідносини між студентом і знаннями, стає все складнішим, тому молодь потребує вміння розв'язувати складні проблеми, критично ставитися до обставин, порівнювати альтернативні точки зору та приймати зважені рішення, бути комунікативно грамотними.

Отже, головним завданням вищої освіти є підготовка молоді до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей, зокрема комунікативної, а одним із засобів їх формування є інтеграція навчальних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню комунікативної компетентності майбутніх правознавців присвячені дослідження таких науковців: М. Василенко (готовність студентів-юристів до професійної діяльності), М. Криськів (формування професійного мовлення майбутніх юристів), Л. Насіленко (риторична культура як невід'ємна складова мовно-професійної підготовки майбутніх юристів), О. Федорчук (формування у майбутніх правознавців професійного застосування інформаційно-комунікаційних технологій), Б. Чупринський (формування професійної культури майбутніх юристів), Г. Яворська (формування соціально-професійної зрілості курсантів ВНЗ МВС України), В. Василик (професійна підготовка молодших спеціалістів з правознавства), В. Гришко (формування базових професійних компетентностей майбутніх правознавців), О. Калита (формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій) та ін.

Як бачимо, комунікативна компетентність неодноразово була у центрі уваги вчених, тому дуже важливо проаналізувати проблеми її формування в умовах інтеграції.

Мета статті – проаналізувати проблеми та запропонувати спосіб удоско-

налення формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування в процесі професійної підготовки студентів-правознавців такого рівня їх комунікативної компетентності, який був би достатнім для успішного здійснення молодими фахівцями професійної діяльності на початковому етапі роботи, можливе тільки в умовах інтеграції філологічних і правових дисциплін.

З метою вивчення сучасної української літературної мови та подальшого якісного її застосування у професійній діяльності Міністерство освіти і науки України затвердило наказ № 1150 від 21.12.09 року «Про затвердження програм навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», який визначав, що цю нормативну навчальну дисципліну будуть вивчати усі студенти-бакалаври протягом трьох семестрів. Кількість годин, яка відводилася на вивчення мала таке співвідношення: загальна – 108, лекції – 18, практичні заняття – 54, самостійна робота – 36.

У пояснювальній записці зазначено, що метою курсу є підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні.

Розподіл навчального часу здійснено між трьома змістовними модулями:

1. Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування;
2. Професійна комунікація;
3. Наукова комунікація як складова фахової діяльності.

До закінчення курсу студенти повинні: ґрунтовно засвоїти норми сучасної української літературної мови й практично оволодіти ними; правильно використовувати різні мовні засоби відповідно до комунікативних намірів; влучно висловлювати думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності; сприймати, відтворювати, редагувати тексти офіційно-ділового й наукового стилів; скорочувати та створювати наукові тексти професійного спрямування, складати план, конспект, реферат тощо, робити необхідні нотатки, виписки відповідно до поставленої мети; складати різні типи документів, правильно добираючи мовні засоби, що репрезентують їх специфіку; послуговуватися лексикографічними джерелами (словниками) та іншою допоміжною довідковою літературою, необхідною для самостійного вдосконалення мовної культури [2].

Проте, нормами Закону України «Про вищу освіту», які набули чинності з 1 вересня 2015 року, визначено зменшення обсягу одного кредиту ЄКТС до 30 годин, а максимального навчального навантаження науково-педагогічного працівника до 600 годин. У зв'язку з цим МОН України у листі «Щодо особли-

востей організації освітнього процесу та формування навчальних планів у 2015/2016 навчальному році» від 13.03.2015 № 1/9-126 керівникам вищих навчальних закладів рекомендувала розробити, затвердити і оприлюднити власне Положення про організацію освітнього процесу, в якому визначити структуру кредиту, тривалість тижнів теоретичних занять, мінімальну кількість тижнів навчання (тривалість канікул) тощо [4].

Так, відповідно до Положення про організацію освітнього процесу у Національному університеті водного господарства та природокористування (НУВГП) для конкретизації планування освітнього процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що містить відомості про навчальні дисципліни, види навчальних занять, тижневе навантаження, індивідуальні завдання, інформацію про форми контролю, кредити ЄКТС, кафедри, за якими закріплені дисципліни. Робочий навчальний план затверджується ректором НУВГП. Зміст, структура, порядок формування та затвердження робочого навчального плану відображені у Положенні про робочий навчальний план в НУВГП [1].

Згідно з затвердженим начальним планом для студентів галузі знань 08 право, кількість годин відведених на вивчення «Української мови (за професійним спрямуванням)» скоротилася до 90 год., з них 8год. лекційних, 24 – практичних, 58 – самостійна робота. Як бачимо, кількість аудиторного навантаження скоротилася більш ніж у двічі, що змушує викладачів переглянути тематику занять, об'єднати теми, а це знижує рівень комунікативної підготовки майбутніх правознавців.

Тому, ми визначили той обсяг філологічних знань, умінь і навичок, який закладений у підручниках і посібниках, які сьогодні використовують для навчально-методичного забезпечення правових дисциплін.

Результати виконаної аналітичної роботи ми систематизували і зробити такі висновки:

Майже всі основні спеціальні правові дисципліни містять елементи формування комунікативної підготовки студентів правових спеціальностей. Варто зазначити, що деякі лінгвістичні аспекти давно вже стали традиційними для підручників з теорії права; зокрема, вони завжди є у розділах, присвячених законодавчій техніці і тлумаченню законів.

Значним є і об'єм мовного матеріалу, представленого в підручниках і навчальних посібниках. Зокрема, простежено розвиток правової думки, визначено роль риторики як однієї з двох основних наук, які формують науку про право, інтерпретовано тексти фундаторів права, з врахуванням лінгвістичних особливостей; досліджено: зв'язок мови і права; мову як форму вираження волі законодавця; нормативний акт як особливий вид тексту; правила побудови та тлумачення тексту; мову як засіб впливу: правомірного і неправомірного.

мірного (наси́льство); мова як засіб передачі, отримання та фіксації інформації, мову як засіб скоєння правопорушень; охарактеризовано поняття категорії державної мови України; представлене усне мовлення правників та вміння вести діалог у визначених процесуальних ситуаціях.

Проведений аналіз засвідчив, що частина комунікативних знань представлених у підручниках зі спецдисциплін значна. Безсумнівно, що в процесі вивчення цих дисциплін студенти отримують певні комунікативні знання і навички. Однак представлений у підручниках комунікативний матеріал, на нашу думку, вимагає більш глибокого лінгвістичного і методичного опрацювання, оскільки здебільшого там лише окреслені, названі ті чи ті мовні способи, прийоми і т.д., але відсутній мовленнєвий зміст зазначених способів або прийомів. Або представлені лише такі професійні ситуації, які вимагають здійснення певних мовних дій, але відсутня ґрунтовна комунікативна підготовка студентів-правознавців до здійснення тих чи тих процесуальних дій.

Отже, зіставно-аналітичне дослідження філологічного та спеціального блоків дисциплін дозволило нам зробити такі висновки:

1. зміст професійної комунікативної підготовки студентів-правознавців, який передбачений у підручниках з дисциплін правового циклу, значно ширший між той, який передбачений вивченням «Української мови (за професійним спрямуванням)».

2. Під час вивчення «Української мови (за професійним спрямуванням)» зовсім не представлені розділи: психолінгвістика; педагогічна комунікація; стенографія; електронна комунікація. А ті розділи, які передбачені програмою дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» мають загальний характер.

3. Прогалина між змістом комунікативної підготовки, яку здійснюють під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і спеціальних правових дисциплін вказує про відсутність зв'язку між ними. Тому, можна стверджувати, що комунікативні знання, які отримують студенти, розрізнені, фрагментарні, відсутня ієрархічність і системність у засвоєнні цих знань, без чого неможливе формування такої комунікативно компетентної особистості, яка відповідала б сучасним вимогам.

3. Відповідно до проекту концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії, стандарт правничої освіти має забезпечувати у здобувачів правової освіти формування інтегральних, загальних і спеціальних компетентностей.

Загальні компетентності охоплюють сприйняття світоглядних та морально-етичних цінностей, широку соціально-гуманітарну ерудованість і усвідомлення мультикультурного розмаїття сучасного життя, зокрема:

- здатність до абстрактного, логічного та критичного мислення, до творчого мислення і генерування нових ідей, до аналізу і синтезу;
- уміння планувати, організовувати і контролювати свою діяльність;
- знання і розуміння природи етичних стандартів, у тому числі етичних стандартів правничої професії та здатність діяти на їх основі;
- знання державної мови та однієї з офіційних мов Ради Європи на рівні, що забезпечує можливість як усного, так і письмового їх застосування у тому числі у професійній сфері;
- вміння грамотно і точно формулювати та висловлювати свої позиції, належним чином їх обґрунтовувати;
- навички збору і аналізу інформації;
- вміння працювати самостійно, працювати у команді колег за фахом, а також із залученням експертів з інших галузей знань;
- здатність приймати неупереджені і мотивовані рішення;
- здатність визначати інтереси і мотиви поведінки інших осіб;
- вміння примирювати сторони з протилежними інтересами;
- здатність вчитися;
- прагнення до утвердження академічної доброчесності.
- знання основ теорії та філософії права, структури та стандартів правничої професії та її ролі у суспільстві;
- знання міжнародних стандартів прав людини, зокрема Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод, а також прецедентної практики Європейського суду з прав людини;
- знання основ міжнародного публічного права;
- знання основ права Ради Європи та права Європейського Союзу;
- знання засад, принципів та інститутів конституційного права, адміністративного права, і адміністративного процесуального права, цивільного права і цивільного процесуального права, кримінального права та кримінального процесуального права;
- навички збору інформації, аналізу юридичної проблеми, побудови юридичної аргументації;
- навички складання проектів юридичних документів;
- навички консультування з юридичних питань, зокрема, можливих способів захисту прав та інтересів клієнтів, відповідно до вимог професійної етики, належного дотримання норм щодо нерозголошення персональних даних та конфіденційної інформації [3].

Обсяг освітньої програми вищої правничої освіти становить не менше 300 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (надалі – кредит ЄКТС), з яких не менше 75 кредитів ЄКТС повинні становити навчальні дисципліни за вибором здобувача вищої освіти. Перелік навчальних

дисциплін за вибором здобувача вищої освіти може охоплювати професійно-орієнтовані дисципліни зі спеціальності «Право», професійно-орієнтовану дисципліну (дисципліни) з іншої спеціальності, а також соціально-гуманітарні навчальні дисципліни в межах програми вищого навчального закладу[3].

Ми погоджуємося із запропонованою авторами розробниками Концепції думкою про необхідність формування інтегральних компетентностей, і вважаємо те, що це можливо завдяки створенню інтегрованих курсів фахових дисциплін з філологічними дисциплінами. Для цього необхідно ввести до варіативної частини навчального плану дисципліну, яка забезпечить такий рівень формування професійної комунікативної підготовки студентів правових спеціальностей, який відповідає сучасним вимогам.

Наприклад, у НУБНГ ми впровадили дисципліну за вільним вибором студента «Правова комунікація в умовах інтеграційних процесів». Програма побудована таким чином, щоб розкрити зміст професії юриста, яка становить складну, багатокомпонентну систему видів діяльності, серед яких невід’ємними складовими виступають взаємодія з учасниками правовідносин, безпосередня комунікація з людьми.

Метою вивчення дисципліни «Правова комунікація в умовах інтеграційних процесів» є формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців, як інтегративних професійно обумовлених і особистісно-значущих цінностей, знань, умінь і якостей особистості правознавця, які забезпечують ефективну взаємодію у професійній діяльності та найбільш повну самореалізацію в ній.

Вивчення дисципліни сприяє реалізації практичної спрямованості підготовки юриста, адже практичні заняття зорієнтовані на формування професійних умінь та навичок, а саме під керівництвом і контролем викладача студенти виконують конкретні завдання, вправи, моделюють ситуації професійної діяльності, розв’язують комплекс навчально-професійних завдань. Особливістю практичної підготовки є проведення занять у навчально-наукових лабораторіях, де студенти виконують система регулярних вправ, спрямованих на розвиток професійних здібностей, умінь та навичок або їхнє удосконалення. Це дозволяє створити умови для успішної самореалізації майбутніх правознавців у їхній подальшій професійній діяльності.

Відповідно завданнями вивчення навчальної дисципліни є:

- формування у студентів системи загальнолюдських та професійних цінностей, потреби до самовдосконалення та навчання протягом всього життя;
- дослідження проблемних аспектів комунікативної компетентності майбутніх правознавців у професійному середовищі та у спілкуванні зі споживачами юридичних послуг;

- оволодіння практичними вміннями та навичками ефективної комунікації;
- дослідження основних правозавчих документів, стенографія;
- вивчення нових інформаційно-комунікаційних технологій, електронної комунікації.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати:

- професійні та смисложиттєві цінності, ідеали, менталітет та призначення професії юриста;
- професійну термінологію, лексико-стилістичні особливості комунікації, вербальні і невербальні засоби спілкування, психолінгвістику;
- етику та культуру професійного спілкування, педагогічну комунікацію;
- документи правового характеру, стенограму;
- нові інформаційно-комунікаційні технології;
- вміти:
- висловлювати та аргументувати думку, працювати з документами правового характеру;
- працювати в команді, співпрацювати, досягати компромісів, проявляти ініціативу, володіти різними соціальними ролями (лідера, виконавця, посередника та ін.);
- встановлювати контакти з різними учасниками спілкування; розуміти внутрішній світ іншого, його психологічні особливості, потреби, мотиви поведінки, стан психіки, поважати людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища;
- добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію;
- адаптуватися до мінливих реалій інформаційного простору, управляти інформаційними потоками відповідно до завдань правової держави;
- оперативно застосовувати набуті знання в стандартних чи нестандартних ситуаціях;
- усвідомлювати і осмислювати власні дії у сфері професійного спілкування, здійснювати адекватну самооцінку;
- здійснювати ефективну електронну комунікацію, що формуються на всіх етапах професійного становлення.

Висновки. Отже, комунікативна підготовка майбутніх правознавців здійснюється під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та в процесі вивчення спеціальних правових дисциплін. Щоправда ці знання загальні, фрагментарні, несистематичні. Для удосконалення та комплексного формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців необхідно ввести до навчального плану дисципліну, яка забез-

печить інтеграцію філологічних на правових знань, умінь і навичок «Правова комунікація в умовах інтеграційних процесів».

Список використаних джерел:

1. Положення про організацію освітнього процесу у Національному університеті водного господарства та природокористування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/оля/Рабочий%20стол/Мои%20документы/Положення%20про%20організацію%20освітнього%20процесу%20в%20Національному%20університеті%20водного%20господарства%20та%20природокористування%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/оля/Рабочий%20стол/Мои%20документы/Положення%20про%20організацію%20освітнього%20процесу%20в%20Національному%20університеті%20водного%20господарства%20та%20природокористування%20(2).pdf)
2. Про затвердження програм навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» : наказ МОН України № 1150 від 21.12.09 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/
3. Проект концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/koncepciya-vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika>
4. Щодо особливостей організації освітнього процесу та формування навчальних планів у 2015/2016 навчальному році : лист МОН України від 13.03.2015 № 1/9-126 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: nmc.univ.kiev.ua/docs/Lust_MON_1_9-126.doc

Transliteration of References:

1. Polozhennia pro orhanizatsiiu osvithnoho protsesu u Natsionalnomu universyteti vodnoho hospodarstva ta pryrodokorystuvannia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/оля/Рабочий%20стол/Мои%20документы/Положення%20про%20організацію%20освітнього%20процесу%20в%20Національному%20університеті%20водного%20господарства%20та%20>
2. Pro zatverdzhennia prohram navchalnoi dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» : nakaz MON Ukrainy № 1150 vid 21.12.09 roku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/
3. Proekt kontseptsii vdoskonalennia pravnychoi (iurydychnoi) osvity dlia fakhovoi pidhotovky pravnyka vidpovidno do yevropeyskykh standartiv vyshchoi osvity ta pravnychoi profesii [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/koncepciya->

vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika

4. Shchodo osoblyvostei orhanizatsii osvitnoho protsesu ta formuvannia navchalnykh planiv u 2015/2016 navchalnomu rotsi : lyst MON Ukrainy vid 13.03.2015 № 1/9-126 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [nmc.univ.kiev.ua/docs/Lust_MON_1_9-126.doc]



Problems of formation of the communicative competence of future lawyers in conditions of integration.

YUHYMETS Olga, Applicant Department of Social Sciences National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, Ukraine
E-mail: olga.juhimec@gmail.com

**Освіта й міграційні процеси
в Україні та світі:
виклики сьогодення**

ГРИБ Т.А.,
магістр,
НПУ ім. М.П. Драгоманова,
м.Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

У статті окреслено, що необхідність впровадження прогресивних змін в теорію та практику соціальної роботи вимагає залучення не лише матеріальних, технологічних, інформаційних, а і людських ресурсів. Доведено, що волонтерська діяльність є основою побудови та розвитку громадянського суспільства, оскільки вона втілює в себе найшляхетніші прагнення людства – прагнення миру, свободи, безпеки та справедливості для всіх людей.

Ключові слова: волонтерська діяльність, соціальна робота, громадянське суспільство.

В статье обозначено, что необходимость внедрения прогрессивных изменений в теорию и практику социальной работы требует привлечения не только материальных, технологических, информационных, а и человеческих ресурсов. Доказано, что волонтерская деятельность является основой построения и развития гражданского общества, поскольку она воплощает в себе самые благородные стремления человечества - стремление мира, свободы, безопасности и справедливости для всех людей.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, социальная работа, гражданское общество

The article points out that the need to introduce progressive changes in the theory and practice of social work requires the attraction not only of material, technological, information resources, but also of human ones. It is proved that volunteer activity is the basis for civil society building and developing, as it embodies the noblest aspirations of mankind– the desire for peace, freedom, security and justice for all people.

Key words: volunteer activity; social work; civil society.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення Україна знаходиться на етапі становлення та розвитку громадянського суспільства на засадах свободи, творчості, гуманізму, милосердя. Вже друге десятиріччя спостерігається активний розвиток та реформування різних сфер суспільного життя – економічного, політичного, соціального. Система соціального захисту в Україні в сучасних умовах постійно потребує до себе уваги з боку держави та суспільства.

Цей непростий і тривалий процес зумовлюється суперечливою політичною та соціально-економічною ситуацією, яка склалася в державі.

Одна з умов забезпечення та діяльності здорового соціуму – це достатня кількість людських ресурсів для вирішення таких соціальних проблем: профілактика наркотичної залежності, ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки молоді, соціальна реабілітація дітей з особливими потребами, ресоціалізація осіб, які повернулися з місць позбавлення волі, соціальний супровід прийомних сімей тощо. На жаль, кадрове забезпечення закладів соціальної сфери не відповідає вимогам сьогодення, не вистачає професійно підготовлених фахівців для реалізації різних напрямів соціально-педагогічної діяльності. Саме тому останнім часом в Україні активно стимулюється благодійна діяльність та розвивається волонтерський рух. Наразі волонтери є повноправними суб'єктами соціальної діяльності.

Роль волонтерства у соціальній сфері визнана на державному рівні, що знаходить своє підтвердження в окремих законодавчих документах, зокрема у законах України „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, „Про соціальні послуги”, в яких добровільна праця волонтерів визнається як необхідна та суспільно корисна. Всесвітня Декларація Волонтерства визначає, що «всі люди повинні мати право вільно присвячувати час, талант, енергію іншим людям за допомогою індивідуальних і колективних акцій, не очікуючи винагороди».

Особливість волонтерського руху в Україні полягає у тому, що найчисельнішою групою волонтерів, які працюють у соціальній сфері, є учнівська та студентська молодь. Участь молодих людей у волонтерському русі дає їм змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проектах і програмах соціально-педагогічної спрямованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти діяльності волонтерів розкриті в працях вітчизняних науковців. Так, у роботах І. Звереві, Г. Лактіонової, С. Савченка, С. Харченка обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської, В. Петровича розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності.

Особливості роботи волонтерів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді висвітлено у роботах О. Кузьменка, Н. Романової, С. Толстоухової. Як складову соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій обґрунтовано волонтерство в працях Ю. Поліщука.

Волонтерський рух в Україні з кожним роком набуває поширення, але теоретичні аспекти сутності волонтерства, основних тенденцій розвитку знаходимо розкритими лише в роботах Р. Вайноли, А. Капської, Н. Комарової, Т. Голованової, Ю. Гапон; проблеми підготовки волонтерів розкривають І. Зверєва, Г. Лактіонова, В. Назарчук.

Тематика взаємодії людини та середовища у процесі соціалізації особистості розкрита у Н. Лавриченко, М. Лукашевич, В. Ромм, С. Савченко, теоретичні положення про волонтерство як соціальний феномен розроблені З. Бондаренко, Н. Заверико, А. Капська, Р. Лінч, С. Маккарлі, положення про діяльність як основу соціальної практики розглядали: В. Агєєв, В. Давидов, М. Каган, С. Москвічов, а теорії малих груп: В. Андрієнко, Н. Онуфрієва, Л. Орбан-Лембрик, Т. Шибутані. Але в цілому зазначена проблема ще потребує ґрунтовного дослідження та наукового аналізу.

Мета статті – проаналізувати можливості та необхідність впровадження прогресивних змін в практику соціальної роботи через залучення не лише матеріальних, технологічних, інформаційних, а і людських ресурсів, які власне і є основою у волонтерській діяльності

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний світ, індустріально та інформаційно розвиваючись, стає все більш жорстоким та несправедливим. Глобальні соціальні, економічні, політичні та культурні зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, висувають нові вимоги до соціальної роботи та волонтерської діяльності.

З кожним роком все більше стає тих, кому потрібна допомога, адже у їхню домівку «постукала» біда. На захист таких людей стають волонтери-добровольці, які безкорисливо виконують свою роботу.

Нашому суспільству необхідні ініціативні люди, які можуть самостійно приймати рішення в ситуації вибору, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, володіють почуттям відповідальності за долю країни, за її соціально-економічне процвітання.

Особливо актуально проблема волонтерства постала з початком російсько-українського збройного конфлікту на Донбасі, коли тисячі українців добровільно почали долучатися до важкої і часто ризикованої волонтерської роботи в тилу та на передовій кривавих подій на Сході України. Тому проблематика волонтерства і волонтерського руху, до цього часу залишається недостатньо дослідженою на науковому рівні.

Зважаючи на це, особливої актуальності набуває проблема розвитку

соціальної активності через волонтерський рух, та волонтерську діяльність. Провідні сучасні політологи, педагоги, психологи, філософи і соціологи вважають, що добровільна громадська діяльність українського соціуму в сьогоденні не тільки може допомогти вирішити значну кількість соціальних проблем суспільства, а й сприяти розвитку соціально значущих якостей молодого покоління, формуванню у них активної життєвої позиції. Саме тому, вивчення та дослідження світового досвіду та української практики можливостей волонтерського руху та волонтерської діяльності набувають особливої актуальності. Однак, незважаючи на істотний інтерес вчених і значущість отриманих результатів, власне аспект розвитку волонтерській діяльності в Україні ще замало досліджений [1].

Важливим також є і той факт, що потреби населення у соціальній допомозі, психологічній підтримці і захисті зростають. Тому існує необхідність у залученні до соціальної роботи з різними верствами населення добровільних помічників-волонтерів. Волонтер – це людина, яка добровільно не переслідуючи корисних цілей, займається діяльністю на користь суспільства, не отримуючи за це грошової винагороди.

Закон України «Про волонтерську діяльність» проголошує, що волонтер – фізична особа, яка досягла вісімнадцятирічного віку і здійснює волонтерську діяльність на добровільній та безоплатній основі. Бути волонтерами можуть громадяни України, іноземці та особи без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах, або ж громадяни України віком від шістнадцяти років, якщо вони здійснюють волонтерську діяльність на території України, за письмовою згодою одного з батьків (усиновлювачів) або піклувальника [2]. Адже волонтер – це передусім, добра, милосердна людина, яка володіє неабиякими комунікативними навичками і приваблює до себе людей, розуміє проблеми оточуючих та співчуває їм, має бажання безкорисливо допомогти вирішувати проблеми інших людей. До того ж, волонтер характеризується порядністю, уважністю, відповідальністю, відвертістю зі своїми клієнтами [3].

Волонтер, одного разу показавши здатність виконувати свої громадянські та власні обов'язки, надалі переходить в цілкове розпорядження суспільства, сприяє рішенню місцевих проблем надаючи пріоритет відвідуванню бідних та знедолених.

Волонтерство, це досить потужний соціально-суспільний рух, спроможний прийняти на себе частину повноважень державних соціальних установ. Поняття «волонтер», «волонтерство» та «волонтерська діяльність» є досить поширеними у практиці соціальної роботи. В основу добровільності покладе-на здатність людини безкорисливо, у більшості випадків анонімно виконувати роботу на благо інших. Тобто, частину часу, енергії, знань, досвіду волонтер

витрачає на виконання діяльності, яка приносить користь іншим людям чи суспільству в цілому. Однак, термін «волонтерство» означає передусім діяльність на основі добровільної волі.

За І.Д. Зверевою, волонтерський рух – це добродійна робота, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот та суспільства в цілому. Людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу та послуги інвалідам, хворим особам та соціальним групам, що опинилися в складній життєвій ситуації, називають волонтером [4]

Діяльність волонтера – це природньо, і можлива вона тільки у вільному, незалежному демократичному суспільстві. Служіння суспільству виховує громадянські почуття, а волонтерська діяльність, зокрема, є оптимальною умовою прояву альтруїзму гуманності для самореалізації та самовдосконалення людини будь-якого віку.

Волонтерська діяльність – це діяльність по наданню безкорисливої допомоги тим, хто її потребує. Під цим поняттям розуміють волонтерські дії, як на місцевому, так і на державному рівнях, і разом з цим, як двосторонні так і міжнародні програми. Волонтери відіграють різносторонню роль в розвитку та добробуті країн. В рамках національних програм і програм ООН сприяють розвитку гуманітарної допомоги, технічного співробітництва, пропаганди прав людини, демократії та миру.

Волонтери не отримують матеріальної допомоги у вигляді заробітної плати, проте вони мають дещо інше – розвиток власних здібностей, моральне задоволення, відчуття власної необхідності тим, хто потребує допомоги, відчуття, що вони приносять користь, отримують нові знання. Скільки в світі волонтерів, стільки і мотивів безкоштовної роботи.

У сучасній Україні волонтерство набуває масового поширення. Символ волонтерів України – жовтий колір вбрання – означає тепло сонця, самовідданість і послідовність у бажанні зробити навколишній світ кращим.

Так, як більшість волонтерських угруповань виникає стихійно та бере участь у одноразових акціях, існує нагальна необхідність розробки системного підходу до залучення волонтерів, організації їх діяльності та підтримки розвитку волонтерського руху. Головну роль у зміцненні позиції добровольців та формування позитивного ставлення громадськості до їх діяльності відіграє впровадження системи навчання волонтерів [5].

Наразі як ніколи, у соціальній роботі, послуги волонтерів потрібні для розв'язання проблем у соціально-педагогічній, економічній, культурній та військовій сферах. Генеральна Асамблея ООН, приймаючи до уваги, рекомендації Економічної і Соціальної Ради, передані в резолюції 1997/44 від 22 липня 1997 року на 52 сесії прийняла наступне: оголосити 2001 рік «Роком волон-

терського руху»; закликати уряди держав, а також волонтерські організації, громадські, урядові та неурядові організації до співробітництва; намітити шляхи поліпшення роботи співробітництва та популяризації волонтерської діяльності, та розробити програму роботи.

В Парижі 14 вересня 1990 року на 11-му Конгресі волонтерів була прийнята Загальна декларація волонтерів [6]. Аналіз зазначеного документу свідчить про те, що: це добровільний вибір, що виявляє особисті погляди і позиції; це активна участь громадянина у житті людських спільнот; що сприяє покращенню якості життя, особистому зростанню та поглибленню відчуття солідарності; сприяє реалізації основних людських потреб заради справедливості та миру у суспільстві; сприяє більш збалансованому економічному та соціальному розвитку, а також створенню нових робочих місць та професій.

Волонтерська діяльність базується на основних принципах: визнання права на об'єднання зі всіма – чоловіками, жінками та дітьми, незалежно від їх расової належності, віросповідання, фізичних особливостей, соціального та матеріального становища; повага до гідності та культури всіх людей; надання допомоги, безкоштовних послуг особисто або організовано – в дусі партнерства та братерства; визнання однакової важливості особистих та колективних потреб, сприяння їх колективній реалізації; набуття нових знань і навичок, удосконалення здібностей шляхом стимулювання ініціативи та творчості людей, які при цьому мають можливість бути творцями а не користувачами; стимулювання почуття відповідальності; заохочення сімейної, колективної, міжнародної солідарності.

Для того, щоб бути волонтером потрібно мати такі людські якості як: любов до людей; доброта; милосердя; комунікабельність; вміння спілкуватися; розуміння проблем іншої людини; співчуття; терпіння; порядність; бажання допомагати щодо вирішення проблеми; безкорисливість; відвертість; відповідальність; відкритість; привабливість. Навички, які необхідні волонтеру: комунікабельність; грамотність; ерудиція; розуміння проблеми іншої людини; любов до людей; доброта; вміння вислухати; організаторські здібності; мобільність [7].

Сьогодні у час глобалізації та постійних змін світ стає більш незалежним, більш складним. Волонтерська діяльність, індивідуальна чи колективна – є способом підтримки та зміцнення таких людських цінностей, як піклування та надання допомоги членам громади. У січні 2001 року у Амстердамі (Нідерланди) Міжнародною радою директорів Міжнародної Асоціації Волонтерських Зусиль на 16 Всесвітній конференції волонтерів прийнята Загальна декларація про волонтерську діяльність. Вона акцентує наступне [8]: використання кожною людиною своїх прав та обов'язків як члена певної громади в процесі навчання та розвитку впродовж усього життя, реалізую-

чи весь свій людський потенціал; взаємодія між людьми, незважаючи на всі відмінності, для спільного життя у здоровому стабільному суспільстві, для спільного вироблення нових способів вирішення проблем, які виникають.

На початку нового тисячоліття волонтерство є суттєвим елементом у структурі усіх суспільств. Воно перетворює на практичну та ефективну дію декларацію ООН про те, що «Ми, люди» маємо змогу змінити світ. Ця Декларація підтримує право кожної жінки, чоловіка та дитини на вільне об'єднання у спілки та зайняття волонтерською діяльністю без будь-якої дискримінації відносно культурного та етнічного походження, віросповідання, віку, статі, фізичного, соціального чи економічного становища. Всі люди у світі повинні мати право на вільне витрачання свого часу, таланту та енергії на користь інших людей чи громади, працюючи індивідуально чи в колективі і не сподіваючись на фінансову винагороду.

В сучасному розвитку українського суспільства в добровільній роботі беруть участь різні категорії волонтерів. Відповідно до віку, соціальної ролі і соціального статусу можна виявити наступні групи добровільних помічників: діти та підлітки; волонтери – фахівці; спонсори; чиновники; клієнти; члени організації; студенти; батьки.

Існує 10 заповідей роботи з волонтером, вони «працюють» і в Америці, і в Англії, і в Росії. Якщо їх дотримуватися, є надія, що не загубиться унікальний людський потенціал доброчинної організації в Україні і навпаки з'явиться багато нових друзів [9].

Власна воля людини є основою волонтерської діяльності. Цей критерій допомагає відрізнити справжню добровільну волонтерську діяльність від ситуації, коли певні дії були зроблені внаслідок тиску визначених зовнішніх обставин на індивіда і не передбачає оплати праці. Якщо грошова виплата, яку люди отримують за роботу, дорівнює чи перевищує ринкову вартість цієї роботи, така діяльність не може вважатися волонтерською. Однак людина не повинна нести витрат, пов'язаних з цією діяльністю.

Волонтерська діяльність є основою розвитку демократичного суспільства. Проте, як стверджує Євгенія Гресь, президент волонтерського клубу, «доброта і чуйність, співпереживання і щиросердечність, уміння розділити чужий біль, вчасно підтримати у важку хвилину, розрадити в горі й біді, втішити людину, захистити її від тяжкої самотності є невід'ємними рисами людини, яка займається волонтерством» [10].

Висновки

Отже, можна зробити висновок, що одним із важливих наслідків розбудови громадянського суспільства в Україні, став активний розвиток відносно нового для країни соціального явища – волонтерського руху та волонтерської діяльності в соціальній роботі.

Список використаних джерел:

1. Див.: Розпорядження кабміну «Про утворення координаційної ради з питань розвитку та підтримки волонтерського руху» від 23. 04. 03 р. Офіційний вісник України. - 2003. - № 1й-19. - с.169-170; Романенкова Л.А. О системе волонтерской помощи в Канаде. Практична психологія і соціальна робота.К.: 1999 - №6; Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів/за заг. ред. А.Й. Капської. К.: 2000: Социальная работа. Теоретические основы подготовки социальных работников М., 1992; Соціальна робота в Україні: теорія та практика, Київ УДЦССМ, 2001.
2. Закон України «Про волонтерську діяльність» N 5073-VI від 05.07.2012. Інтернет ресурс. Режим доступу// <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>.
3. Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху /Укл. Т.Л.. Лях, авт. кол.: О.В. Безпалько, Н.В. Заверіко, І.Д. Зверева, Н.В. Зімоновець та ін. -К.: ВГЦ «Волонтер», 2001.
4. Див.: Волонтерство в соціально-педагогічній діяльності//Наукові записки - №1,2, 2002р; Підготовка волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проєктів /Заг. ред. І. Зверевої, Г. Лактіонової. - К.: Науковий світ, 2001.
5. Василенко К. Волонтер – це стан душі // Волонтер//2001, №10. С. - 94
6. Загальна Декларація волонтерів. Інтернет ресурс. Режим доступу// http://www.volunteer.kiev.ua/pages/70-zagalna_deklaracya_volonterv.
7. Азгари М. Громадські організації повинні спрацювати з громадами/М. Азгари/Громадські Організації.- 1999. - №4. - С.27-28.
8. Загальна декларація про Волонтерську діяльність. Інтернет ресурс. Режим доступу// <http://dyvensvit.org/articles/2018.html>.
9. Макдональд Д. Чому волонтер?/ Д. Макдональд. // громадські організації. - 1999. - № 4. – с 129.
10. Соціальна робота в Україні: теорія та практика. – К: УДЦССМ, 2001. С. – 628.

Transliteration of References:

1. Dyv.: Rozporyadzhennya kabminu «Pro utvorenniya koordynatsiynoyi rady z pytan' rozvytku ta pidtrymky volonters'koho rukhu» vid 23. 04. 03 r. Ofitsiynyy visnyk Ukrainy. - 2003. - № 1y-19. - s.169-170; Romanenkova L.A. O systeme volonterskoj pomoshchy v Kanade. Praktychna psykhohihiya i sotsial'na robota.K.: 1999 - №6; Slovnyk-dovidnyk dlya sotsial'nykh pratsivnykiv ta sotsial'nykh pedahohiv/za zah. red. A.Y. Kaps'koyi. K.: 2000: Sotsyal'naya rabota. Teoreticheskiye osnovy podhotovky sotsyal'nykh rabotnykov M., 1992; Sotsial'na robota v Ukraini: teoriya ta praktyka, Kyiv UDTSSM, 2001.

2. Zakon Ukrainy «Pro volunteers'ku diyal'nist'» N 5073-VI vid 05.07.2012. Internet resurs. Rezhym dostupu// <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>.
3. Volonterstvo. Poradnyk dlya orhanizatora volunteers'koho rukhu /Ukl. T.L.. Lyakh, avt. kol.: O.V. Bezpal'ko, N.V. Zaveriko, I.D. Zvereva, N.V. Zimovets' ta in. -K.: VHTS «Volonter», 2001.
4. Dyv.: Volonterstvo v sotsial'no-pedahohichnyi diyal'nosti//Naukovi zapysky - №1,2, 2002r; Pidhotovka volonteriv ta yikh rol' u realizatsiyi sotsial'nykh proektiv /Zah. red. I. Zvyeryevoyi, H. Laktionovoyi. - K.: Naukovyy svit, 2001.
5. Vasylenko K. Volonter – tse stan dushi // Volonter//2001, №10. S. - 94
6. Zahal'na Deklaratsiya volonteriv. Internet resurs. Rezhym dostupu// http://www.volunteer.kiev.ua/pages/70-zagalna_deklaracya_volonterv.
7. Az-hahi M. Hromads'ki orhanizatsiyi povynni spratsyuvaty z hromadamy/M. Az-hahi//Hromads'ki Orhanizatsiyi.- 1999. - №4. - S.27-28.
8. Zahal'na deklaratsiya pro Volunteers'ku diyal'nist'. Internet resurs. Rezhym dostupu// <http://dyvensvit.org/articles/2018.html>.
9. Makdonal'd D. Chomu volonter?/ D. Makdonal'd. // hromads'ki orhanizatsiyi. - 1999. - № 4. – s 129.
10. Sotsial'na robota v Ukraini: teoriya ta praktyka. – K: UDTSSSM, 2001. S. – 628.



Features of volunteer activity in social work.

HRYB T.A., Student of Master's Degree, NPU by M.P. Drahomanov, Kiev, Ukraine
E-mail: sacha95@bigmir.net

САВЧЕНКО О.,

аспірант, кафедра психології,

ІПКДСЗУ,

м. Київ Україна

ПСИХІЧНІ НОВОУТВОРЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ТА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕЖ ОСОБИСТОСТІ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

У статті досліджено розвиток психологічних меж в підлітковому віці. Автор аналізує вплив основних психічних новоутворень в період пубертату на структурні, змістовні та динамічні властивості особистісних меж і Я-відмежувань. Особливу увагу приділено трансформації функцій психологічних меж і тому, як ці функції обслуговують психічні новоутворення і зміни особистості підлітка. Автор розглядає роль зовнішніх і внутрішніх меж особистості в процесі підліткової сепарації, вивчає їх внесок у формування самосвідомості і приходиться до висновку про те, що підлітковий вік сам являється сензитивним періодом для розвитку психологічних меж особистості.

Ключові слова: психологічні межі, особистісні межі, Я-відмежування, функції психологічних меж, розвиток психологічних меж, підлітковий вік, сензитивний період для розвитку психологічних меж.

В статье исследовано развитие психологических границ в подростковом возрасте. Автор анализирует влияние основных психических новообразований в период пубертата на структурные, содержательные и динамические свойства личностных границ и Я-отграничений. Особое внимание уделено трансформации функций психологических границ и тому, как эти функции обслуживают психические новообразования и изменения личности подростка. Автор рассматривает роль внешних и внутренних границ в процессе подростковой сепарации, изучает их вклад в формирование самосознания и приходит к выводу о том, что подростковый возраст сам является сензитивным периодом для развития психологических границ личности.

Ключевые слова: психологические границы, личностные границы, Я-отграничения, функции психологических границ,

развитие психологических границ, подростковый возраст, сензитивный период для развития психологических границ.

The article studies the development of psychological boundaries in adolescence. The author analyzes the influence of the main new psychic formations during puberty on the structural, content and dynamic properties of personality boundaries and self-delimitation. Particular attention is paid to the transformation of the functions of psychological boundaries and the way in which these functions serve the new psychic formations and the changes in the personality of the adolescent. The author examines the role of external and internal boundaries in the process of teenage separation, studies their contribution to the formation of self-consciousness and concludes that adolescence itself is a sensitive period for the development of the psychological boundaries of the individual.

Key words: *psychological boundaries, personal boundaries, self-delimitation, functions of psychological boundaries, development of psychological boundaries, adolescence, sensitive period for the development of psychological borders.*

Развитие психологических границ в онтогенезе исследовали ученые самых разных подходов и направлений (Г.Аммон, Д.Винникот, Е.В.Григорьева, А.В.Драпака, О.Кернберг, Х.Кохут, К.Левин, М.Малер, С.Д.Максименко, С.К.Нартова-Бочавер, В.Подорога, Т.М.Титаренко, А.Ш.Тхостов, З.Фрейд, Е.О.Шамшикова, Э.Эриксон). В частности, Нартова-Бочавер связывала изменения психологических границ в процессе жизни с развитием содержания психологического пространства личности, которое, по ее мнению, само отвечает более общим задачам взросления человека [10]. Григорьева предполагает, что рост и изменение границ также вызваны дифференциацией психологического пространства субъекта [3]. Психологи психоаналитической традиции считают, что основной период для развития психологических границ приходится на возраст от 0 до 3 лет, когда происходит интериоризация внешних Объектов, становление чувства «Я сам», и ребенок осуществляет первые шаги на пути к сепарации [5, 8]. Другие аналитически ориентированные исследователи расширяют возрастные рамки развития границ до пяти лет [4, 17]. Свою позицию они объясняют тем, что в период эдиповой стадии выделяется и формируется отдельная инстанция Сверх-Я. Сверх-Я, по мысли этих авторов, формирует особое чувство самоконтроля и самосдерживания, которое в последующем ложится в основу ответственности человека перед собой и перед миром [19]. Границы при этом становятся более плотными и

устойчивыми. К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, Е.В. Григорьева, А.В. Драпака, С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко, Э. Фромм, Э. Эриксон и др. полагают, что развитие границ происходит в течение всей жизни личности и подчинено задачам соответствующего возрастного этапа.

Наша позиция состоит в том, что сензитивным периодом изменения психологических границ является старший подростковый возраст, когда нормативные системы правил и поведения переходят в разряд относительных, вызывают у подростка сомнения, требуют обоснования, испытания на целесообразность. Согласно Т.М. Титаренко, это возраст, в котором собственное экспериментирующее «Я» перемещается в центр открытого и незамкнутого психического пространства, границы которого первоначально условны и нечетки [15]. При этом психологическая свобода, которую обретает подросток, недостаточно уравновешивается ответственностью за свое поведение, что побуждает отрока к поиску внешних и внутренних границ. Стремление быть свободным, самостоятельным и способным к выбору приводит к тому, что подросток пересматривает и переустанавливает свои границы, переопределяет самого себя и свое место в жизни. В это же время, он повторно соотносит себя со своими родителями, заново реанимирует эдипову ситуацию. Отрок научается и приучается пользоваться и управлять своими границами, реформирует свое Я и пересматривает внутренние границы между различными частями себя.

В другой нашей статье¹ мы систематизировали свойства психологических границ по следующим критериям:

- 1) Конституционный (к числу которых относят плотность/проницаемость, толщину, частичность или дырявость границ).
- 2) Динамический (пульсация, расширение/сужение границ).
- 3) Структурный (внутренние/внешние границы; Я-отграничения между телесным/аффективным/когнитивным; разделители ментальных пространств; фронтиры – границы между знакомым и непознанным и пр.).

Также мы выделили ряд специфических функций границ:

- 1) отграничивающая (отделяет не только Я от не-Я, но и разделяет, например, когнитивную, аффективную и рефлексивную сферы между собой; дифференцирует инстанции психики и пр.);
- 2) сдерживающая/капсулирующая (позволяет удерживать локализованными различные фрагменты опыта, например, психотравмирующего);
- 3) фильтрующая (регулирует обмен содержанием между Я, другими частями психики и социальным окружением);

¹ Савченко Е.В. Теоретико-методологическое исследование психологических границ и Я-отграничений личности / Е.В. Савченко (в печати)

- 4) стабилизирующе-интегрирующая (удерживает Я в относительно постоянной, в топологическом смысле, локализации – месте Я, что поддерживает в нем чувство самотождественности, цельности и способствует переживанию стабильности и непротиворечивости образа Я);
- 5) экранирующая/зеркальная (отражает состояние Я в сопоставлении с фрагментами не-Я путем сравнения);
- 6) развитийная (создает возможность динамического изменения Я путем расширения границ, либо уплотнения психологического пространства, например, при стрессе);
- 7) канализирующая (обеспечивает возможность перехода внимания Я из одних психических пространств в другие за счет наличия дыр, пор, коннекторов, соединений, туннелей между всеми психическими пространствами);
- 8) дифференцирующая (все более фрагментирует психическое содержание, в отдельные подпространства, которые находятся в Я, как ящички в шкафу).

Проследим, как меняются свойства и функции границ в период пубертата. Для этого остановимся на психологических особенностях подросткового возраста.

Личность подростка исследовало значительное число украинских, российских и советских психологов (Г.С.Абрамова, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, Л.В.Дзюбко, А.В.Запорожец, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев, А.Е.Личко, С.Д.Максименко, Н.Ю.Максимова, И.Ф.Манилов, В.С.Мухина, С.Л.Рубинштейн, В.В.Столин, Т.М.Титаренко, Д.И.Фельдштейн, Л.М.Фридман, Д.Б.Эльконин). Особенности «чувства взрослости», формирования личностной индивидуальности изучались в трудах Г.С.Абрамовой, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, Л.В.Дзюбко, А.В.Запорожца, С.Д.Максименко, И.Ф.Манилова, В.С.Мухиной, Т.М.Титаренко, Д.И.Фельдштейна, Д.Б.Эльконина; потребность в общении с референтной группой, социометрический статус подростка анализировались в экспериментах В.С.Агеева, Б.Ф.Ломова, Я.Морено, Н.Н.Обозова, Б.Д.Парыгина, А.Тэджфела, М.Шерифа; формирование рефлексии, самосознания, самооценки и образа Я в подростковом и юношеском возрасте рассматривались в работах Э.Берна, М.И.Боришевского, И.С.Булах, В.Е.Кагана, В.К.Калина, С.Д.Максименко, В.С.Мухина, В.В.Столина, Т.М.Титаренко, И.И.Чесноковой; развитие акцентуаций характера было представлено в исследованиях К.Леонгарда, А.Е.Личко.

Не смотря на столь всеобъемлющее внимание к подростковому возрасту, психологические границы и динамика их изменений в этот период не были объектом изучения психологов. Исключение составляют лишь несколь-

ко работ [3, 10, 18]. В то же время развитие «чувства взрослости», которое обеспечивает появление новой позиции в общении с родителями «взрослый-взрослый», становление рефлексии и формирование самосознания создают условия для пересмотра личностных границ и Я-отграничений.

В литературе подростковый возраст называют переходным и связывают с кризисом личностного развития [7, 15]. Среди причин кризиса выделяют:

А. Смена ведущего вида деятельности и субъективное изменение социальной ситуации развития

С одной стороны подросток ходит в прежний социальный институт – школу, он материально зависит от родителей, еще жизненно незрел, и взрослые продолжают воспринимать его как ребенка. С другой стороны, изменения, которые происходят в теле (гормональная перестройка) и с телом (половое созревание) приводят к тому, что у отрока появляются новые желания и чувства, которые меняют восприятие социальной ситуации. По мысли С.Д.Максименко, особенности подростковой психики определяются прежде всего разрывом, диссоциацией между зрелостью физической, психической и социальной. Именно эта диссоциация обуславливает определение подросткового возраста как «сложного». Протестные реакции подростка, негативизм и переоценка роли взрослых направлены на дальнейшую сепарацию и обретение своего Я. Отрок переключается с учебной деятельности на интимно-личностное общение, значимыми для него становятся референтные группы и его место в них. При этом процессы отделения от семьи и включение в референтную среду требуют непрерывного контроля психологических границ с точки зрения сохранения себя и личностной автономии. Подросток обнаруживает не только необходимость, но и возможность отстаивания собственных границ, и первый шаг, который ему необходимо сделать на этом пути – осознать само наличие психологических границ и их функций. Осознание границ приводит к тому, что отрок научается ограничивать круг своего общения, становится более избирательным, сдерживает, даже капсулирует отдельные переживания, сопоставляет себя и свои качества со свойствами и способностями других, а также задействует остальные функции границ и Я-отграничений, которые позволяют ему поддерживать баланс между личностной автономией и стремлением принадлежать к группе.

В. Появление чувства «потери целостности Я», диффузия идентичности

Х.Ремшмидт определяет идентичность, как совокупность восприятий, воспоминаний, а также способов концептуализации и переработки опыта [12]. Согласно В.В.Столину, идентичность – психосоциальная тождественность – позволяет личности осознавать себя во всем богатстве своих отношений к окружающему миру и определяет ее систему ценностей, идеалов, жизненных планов, социальных ролей с соответствующими формами пове-

дения [14]. Саму ідентичність класифікують по способу придбання (приписна, придбана, заїмствована), по содержанию (гендерная или полоролевая, психосоціальна, етнічна, професійна) и пр. Процес формування ідентичності називається ідентифікацією. Я, як набір ідентичностей являється самотождественной інстанцією, усвідомлює свої ідентичності во времени, здійснюючі зв'язь як між індивідом і реальністю, так і між Оно і Сверх-Я [12]. Я відкривається в підлітковому віці як унікальність особистості, усвідомлюється як власна індивідуальність [14, 19].

Формування особистості підлітка починається з кризи і дифузії ідентичності [4, 19], проходить через зміну образу Я [7, 15], коливання самооцінки і самоотношення [9, 14]. Я-концепція підлітка нестійка, її когнітивний і афективний аспекти зазвичай суперечать один одному, представлення про себе можуть носити взамоисключающий характер [6, 9].

Г.Аммон пише, що перший креативний акт підліткового віку – це відмежування від симбіозу раннього дитинства [11]. «Тільки Я-відмежування створює дійсність, реальність, основу для Я-ощущення і для ідентичності; якщо це не вдасться, то «Я» залишиться незрілим і недиференційованим. Тому для розвитку власної ідентичності успішне Я-відмежування має важливе значення» [11, с. 38]. Згідно Аммону, людина з конструктивними особистісними межами (зовнішніми Я-відмежуваннями, в його термінології) розрізняє свої почуття і почуття інших людей, здатен відповісти відмовою, не відчуваючи вини, відчуває себе незалежним в своїх рішеннях; такий людина здатен гнучко і мимовільно вступати в симбіоз і більш глибокі контакти і вміє знову виходити з них або жити в них, не отрекаючись від себе і власної ідентичності. В той же час, дефіцитні особистісні межі включають в себе неспроможність регулювати близькість і дистанцію в стосунках з іншими людьми, зовнішніми подіями і з оточуючим світом. Людина не в стані приймати власні рішення і захищати їх перед оточенням. Він переживає почуття і настрої інших, як якщо б вони були його власними, з трудом може погодитися, що інші люди мають інші потреби або хочуть йти своїми шляхами; сприймає всі ситуації симбіотично, як ніби всі хочуть одного і того ж [11, с. 39]. Особа з дефіцитними межами неспроможна проводити розрізнення між «Я» і «Не-Я», між самою собою і іншими, між своїми і чужими потребами і почуттями.

Спроби підлітків відокремити себе від інших і Я від не-Я пов'язані з розвитком рефлексії. Остання створює особливі переживання, наповнені самоисследованием, виробництвом Я, відмежуванням від не-Я, що додатково реконструює і посилює психологічні межі.

Рефлексия позволяет осознать конфликты ролевого смешения, которые происходят внутри самого Я [19]. Положительное решение этого конфликта предстает в виде сформированной идентичности; отсутствие или невозможность решения влечет ее диффузию и вводит личность подростка в пограничное состояние. Диффузная идентичность дезинтегрирует Я, характеризуется нарушенной интериоризацией отдельных качеств Я-Объектов, приводит к дезадаптации подростков [4]. Наоборот, сформированная идентичность способствует росту уверенности отроков в том, что их способность сохранять внутреннюю тождественность и цельность согласуется с оценкой их тождественности и цельности, даваемой другими людьми [19].

Развитие рефлексии приводит ко все большей дифференциации психического пространства подростков. Они пересматривают интериоризированные в детском возрасте стереотипы и культурные ценности, подвергают их ревизии, осознают двойные стандарты, которыми живут окружающие их взрослые и, самое главное, устанавливают более осознанные Я-отграничения, различая не только Я от не-Я, но и актуальное Я от идеального. Дифференциация психического пространства влечет пересмотр личностных границ и Я-отграничений в сторону большей осмысленности и определенности, помогает отроку удерживать целостность психического мира. При этом задействуется стабилизирующе-интегрирующая функция психологических границ, которая поддерживает в отроке чувство самотождественности, цельности и способствует переживанию стабильности и непротиворечивости образа себя.

С. Формирование «чувства взрослости» и самоутверждение личности подростка

Чувство взрослости, как особая форма самоощущения, является одним из центральных новообразований психики [9] и меняет взаимоотношения между подростками и взрослыми. Первые начинают воспринимать последних не как дети, а как новоявленные взрослые. Смена угла зрения создает условия для изменения отношений. С одной стороны, у отроков появляется потребность общаться со взрослыми на равных, вступать с ними в доверительные отношения, предусматривающие обоюдное уважение и эмпатию к проблемам друг друга. С другой стороны, старшие сохраняют свои лидирующие позиции и не спешат расставаться с прежними способами взаимодействия с подростками. Взрослые сохраняют опекунский контроль, вторгаются в личную жизнь, табуируют обсуждение некоторых тем, репрессируют отдельные попытки подростков к пересмотру отношений и, если и готовы сопереживать, то не готовы принимать эмпатию от своих отроков.

Соприкасаясь с ограничениями со стороны взрослых, подростковая личность сталкивается с препятствиями на пути своего развития. Стереотипные

отношения взрослых создают жесткую канву для роста личности отроков, предусматривающую развитие интеллекта и отдельных качеств (например, ответственности), но не позволяющую изменяться подростку так, как того требуют особенности его психики. Перманентные стычки на границе реального и мнимого взаимодействия приводят подростков ко все более актуализирующейся потребности в самоутверждении. М.В.Савчин определяет самоутверждение, как длительный и сложный процесс, во время которого человек сам осознает себя как целостную и гармоничную личность [13]. Описаны и стратегии самоутверждения у подростков, которые могут быть конструктивными и деструктивными. Конструктивные стратегии самоутверждения приводят к формированию личностных границ, ответственности за собственную линию поведения и за принятые решения, возможности отделить определенные сферы своей жизни от влияния взрослых, обеспечивают принятие внутренних импульсов и желаний и умение удерживать их в осознании без отреагирования в поведении. Согласно Савчину, формирование стратегии самоутверждения зависит не только от самих подростков, но и от влияния на них сверстников и семейного окружения. Безусловно, доминирующее, агрессивное отношение взрослых к подросткам влечет сложности на пути самоутверждения последних.

Естественное развитие чувства взрослости и потребность в самоутверждении определяют личность отроков в мире взрослых, обеспечивают постепенное освоение интер- и интрасубъективного пространств, что способствует формированию личностных границ и Я-отграничений в тех их функциях, которые связаны с отделением Я от не-Я (отграничивающая функция), с удержанием отдельных чувств и регулированием обмена содержанием между Я и социальным окружением (фильтрующая функция), с динамическим изменением границ Я путем их расширения (развитийная функция).

D. Реанимация эдипова комплекса и смена объекта влечения

В психоаналитической литературе связывают специфику подросткового возраста с тем, что половое созревание и усиливающееся сексуальное желание сталкиваются с запретом на инцест, вследствие чего происходит смена Объекта влечения [17]. Либи́до в некоторой своей части отрывается от родительских фигур и котектируется на сверстников. Смена либидного Объекта приводит к пересмотру собственного статуса, когда отрок начинает воспринимать себя не только как взрослеющего человека, но и как возможного полового партнера. Новое содержание личности требует психического пространства для размещения. Его необходимо отграничить и, в отсутствие возможности реального воплощения половой роли, сдерживать.

Реанимация эдипова комплекса связана с еще одним аспектом – пересмотром содержания Сверх-Я. Подросток подвергает ревизии идеальное Я и

Я-идеалы (в том различении, как их понимает Ж.Лакан), переоценивает идеальные представления об объектных отношениях. В психическом мире подростка родители уходят на второй план, освобождая место референтным группам, популярным героям и представителям контр-культуры [19]. При этом Я-отграничения между Я и Сверх-Я становятся более проницаемыми, что приводит к частичному временному растворению Сверх-Я [4]. О.Кернберг пишет, что в подростковом возрасте та степень, в которой происходит частичное устранение и проекция Сверх-Я, и степень, в которой сохраняется нормальная идентичность Я, позволяют отличить нормального и невротичного подростка от его пограничного или нарциссического сверстника. Процесс этот, безусловно, регулируется за счет проницаемости и гибкости Я-отграничений. Подросток приобретает доступ к этой регуляции, что, опять же, сталкивает его с собственными внутренними и внешними границами и жизнью на границах.

Ф. Развитие самосознания

Л.Выготский отмечал, что формирование самосознания составляет квинтэссенцию и главный итог переходного возраста [2, с. 96]. Развитие самосознания является интегративным качеством, базирующимся на созревании когнитивных процессов, появлении рефлексии, нормативно-ценностного самоотношения, развитии направленности личности и её моральных ориентиров [14]. И.С.Кон определял самосознание как совокупность психических процессов, средствами которых индивид осознает себя как субъекта деятельности [6, с. 225]. С.К.Нартова-Бочавер утверждает, что уровень развития самосознания положительно связан с уровнем развития суверенности личности, а, в частности, с дифференцированностью образа Я и самопринятием [10]. В.В.Столин в контексте исследования самосознания рассматривает самооценку подростков. «Самооценка подростка формируется из трех источников: сопоставления «реального» и «идеального» Я; мыслей подростка об оценке со стороны референтных источников (родителей, учителей, сверстников) и оценки успешности своих действий через призму своей идентичности» [14, с. 219].

Развитие самосознания, которое базируется на других психических новообразованиях подросткового периода и включает их в себя, обеспечивает также изменение психологических границ. Последний процесс влечет самоопределение и самоутверждение подростковой личности. Другими словами, происходит то явление, которое Л.И.Божович сформулировала в виде принципа: «Новообразования, которые уже возникли, сами начинают выступать внутренними факторами развития» [1, с. 131].

Трансформация психологических границ в период пубертата происходит как по их свойствам, так и по функциям. В частности, радикально изменяют-

ся конституционные, динамические и структурные свойства границ. Так, Я-отграничения между Я и Сверх-Я становятся более проницаемыми, за счет чего происходят изменения в компонентах Сверх-Я. Наоборот, часть Я-отграничений между Я и Оно уплотняется, что приводит к сдерживанию бессознательных импульсов и нарастающего сексуального желания. Личностные границы подростка расширяются и твердеют. Подросток занимает позиции новоявленного взрослого, чем вынуждает ближайшее окружение принимать его в новом качестве. Экспансивное расширение границ происходит за счет сужения прав и полномочий опекающих фигур и, зачастую, агрессивно отстаивается самим подростком.

Структурные изменения границ связаны, в первую очередь, с формированием фронтиров – границ между знакомыми ранее импульсами и потребностями и вновь открываемыми желаниями и чувствами. Новые внутренние территории осваиваются благодаря появлению дополнительных Я-отграничений и дифференциации прежних внутренних границ. Сказанное согласуется с выводами А.В. Драпаки [3], согласно которому психологические границы в подростковый период начинают носить более дифференцированный характер.

Что касается функций психологических границ, то часть из них задействуется в подростковый период с максимальной интенсивностью, изменения в других, наоборот, связаны с уменьшением нагрузки.

Для внешних границ особое значение приобретают отграничивающая, сдерживающая, экранирующая/зеркальная, развитийная и дифференцирующая функции; для внутренних границ – отграничивающая, сдерживающая, фильтрующая, стабилизирующе-интегрирующая, канализирующая и дифференцирующая функции.

Сказанное позволяет утверждать, что подростковый период является сензитивным для развития психологических границ, как внешних, так и внутренних. Особые изменения претерпевают Я-отграничения, позволяя перестраивать и трансформировать личность подростка под воздействием общей перестройки организма и развития ряда психических новообразований.

Список використаних джерел:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
2. Выготский Л. С. Педология подростка: Проблема возраста / Л. С. Выготский // Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. : Т. 4. – М., 1984.
3. Григор'єва О. В. Психологічні межі особистості та метод оцінки їх сформованості / О. В. Григор'єва, А. В. Драпака // Наука і освіта. – 2013. – № 1 – 2. – С. 8 – 13
4. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии / Пер. с англ. М.И. Завалова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 464 с.

5. Кляйн М. Развитие в психоанализе / М. Кляйн, С. Айзекс, Дж. Райвери. - М.: Академический проект, 2001. - 512 с.
6. Кон И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. - М. : Просвещение, 1979. - 175 с.
7. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. - К. : ТОВ «КММ», 2007. - 296 с.
8. Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца / М. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман. - М.: Когито-Центр, 2011. - 416 с.
9. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. / В. С. Мухина. - М. : Академия, 2006. - 608 с.
10. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. - № 6. - С. 27 - 36.
11. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / Под. ред. М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. - С-Пб.: Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. - 438с.
12. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. - М.: «Мир», 1994. - 320 с.
13. Савчин М.В., Василенко М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. - К.: Академ. видав., 2005. - 360 с.
14. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. - М. : Изд-во МГУ, 1983. - 284 с.
15. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. - К.: Либідь, 2003. - 376 с.
16. Фрейд З. «Я» и «Оно» / З. Фрейд // «Я» и «Оно». - Тбилиси, 1991. - Т. 1. - С. 351-392.
17. Фрейд. З. Три очерка по теории сексуальности / З.Фрейд // Психоанализ и теория сексуальности. - Мн. : Харвест. - 2004. - С. 5-126.
18. Шамшикова Е.О. Особенности взаимосвязи типов психологических границ и защитных механизмов личности в старшем подростковом возрасте (межнациональные различия) / Е.О. Шамшикова // Сибирский педагогический журнал. - 2014. - №6. - С. 178-185.
19. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. - СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. - 592 с.

Transliteration of References:

1. Bozhovich L. I. Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. - SPb. : Piter, 2008. - 400 s.
2. Vygotskiy L. S. Pedologiya podrostka: Problema vozrasta / L. S. Vygotskiy // L. S. Vygotskiy. Sobr. soch.: V 6 t. : T. 4. - М., 1984.
3. Grigor'eva O. V. Psikhologichni mezhí osobistostí ta metod otsínki íkh sformovaností / O. V. Grigor'eva, A. V. Drapaka // Nauka í osvita. - 2013. - № 1 - 2. - S. 8 - 13
4. Kernberg O.F. Tyazhelye lichnostnyye rasstroystva. Strategii psikhoterapii / Per. s angl. M.I. Zavalova. - М.: Nezavisimaya firma «Klass», 2000. - 464 s.
5. Klyayn M. Razvitiye v psikhoanalize / M. Klyayn, S. Ayzezs, Dzh. Rayveri. - М.: Akademicheskij proyekt, 2001. - 512 s.
6. Kon I. S. Psikhologiya yunosheskogo vozrasta / I. S. Kon. - М. : Prosveshcheniye, 1979. - 175 s.

7. Maksimenko S. D. Psikhologiya osobistosti / S. D. Maksimenko, K. S. Maksimenko, M. V. Papucha. – K. : TOV «KMM», 2007. – 296 s.
8. Maler M. Psikhologicheskoye rozhdeniye chelovecheskogo mladentsa / M. Maler, F. Payn, A. Bergman. – M.: Kogito-Tsentr, 2011. – 416 s.
9. Mukhina V. S. Vozrastnaya psikhologiya. Fenomenologiya razvitiya. 10-ye izd., pererab. i dop. / V. S. Mukhina. – M. : Akademiya, 2006. – 608 s.
10. Nartova-Bochaver S. K. Ponyatiye «psikhologicheskoye prostranstvo lichnosti»: obosnovaniye i prikladnoye znacheniye / S.K. Nartova-Bochaver // Psikhologicheskii zhurnal. – 2003. – T. 24. – № 6. – S. 27 – 36.
11. Ocherki dinamicheskoy psikhiiatrii. Transkul'tural'noye issledovaniye / Pod. red. M.M. Kabanova, N.G. Neznanova. – S-Pb.: Institut im. V.M. Bekhtereva, 2003. – 438s.
12. Remshmidt KH. Podrostkovyy i yunosheskiy vozrast. Problemy stanovleniya lichnosti / KH. Remshmidt. – M.: «Mir», 1994. – 320 s.
13. Savchin M.V., Vasilenko M.V. Vikova psikhologiya: navch. posib. / M.V. Savchin, L.P. Visilenko. – K.: Akadem. vidav., 2005. – 360 s.
14. Stolin V. V. Samosoznaniye lichnosti / V. V. Stolin. – M. : Izd-vo MGU, 1983. – 284 s.
15. Titarenko T. M. Zhittēviy svit osobistosti: u mezhakh í za mezhami budennosti / T. M. Titarenko. – K.: Libid', 2003. – 376 s.
16. Freyd Z. «YA» i «Ono» / Z. Freyd // «YA» i «Ono». – Tbilisi, 1991. – T. 1. – S. 351–392.
17. Freyd. Z. Tri ocherka po teorii seksual'nosti / Z.Freyd // Psikhooanaliz i teoriya seksual'nosti. – Mn. : Kharvest. – 2004. – S. 5-126.
18. Shamshikova Ye.O. Osobennosti vzaimosvyazi tipov psikhologicheskikh granits i zashchitnykh mekhanizmov lichnosti v starshem podrostkovom vozraste (mezhnatsional'nyye razlichiya) / Ye.O. Shamshikova // Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal. – 2014. – №6. – S. 178-185.
19. Erikson E. Detstvo i obshchestvo / E. Erikson. – SPb. : Lenato, AST, Fond «Universitetskaya kniga», 1996. – 592 s.



Mental changes in adolescent and development of psychological paths of personality: before the problem is resolved.

SAVCHENKO Olena, Postgraduate Student, Department of Psychology, IPKDSZU, Kyiv, Ukraine
E-mail: elena_evp@rambler.ru

УДОВИЦЬКА Т.А.,

кандидат історичних наук, доцент,
Харківський гуманітарний університет
«Народна українська академія»,
м. Харків, Україна

САВОХІНА М.В.,

кандидат медичних наук, доцент,
Національний фармацевтичний
університет,
м. Харків, Україна

МІГРАЦІЙНІ НАСТРОЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Стаття присвячена аналізу специфіки міграційних настроїв і міграційної поведінки старшокласників. У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення понять «міграційні настрої», «міграційна поведінка», дано визначення поняттю «міграційні настрої старшокласників». На підставі результатів опитування старшокласників зроблено висновок, що для них характерні міграційні настрої, які не завжди трансформуються в міграційну поведінку з причин неготовності молодих людей до переїзду і здійснення самостійної життєдіяльності за кордоном. При цьому, частина з тих, хто планує виїхати з країни, позначила намір після отримання освіти залишитися жити і працювати за кордоном, що свідчить про тенденції безповоротного характеру освітньої міграції. Отримані результати дозволяють стверджувати, що міграційні настрої в Україні вже характерні для молодого покоління, а саме учнів старших класів шкіл, що в свою чергу може позначитися проблемним чином на системі вищої освіти, ринку праці та демографічній ситуації в цілому.

Ключові слова: міграція, освітня міграція, міграційний настрій, міграційна поведінка, навчання за кордоном, молодь, старшокласники.

Статья посвящена анализу специфики миграционных настроений и миграционного поведения старшеклассников. В статье рассмотрены теоретические подходы к определению понятий «миграционное настроение», «миграционное поведение», дано определение понятию «миграционные

настроения старшекласников». На основании результатов опроса старшекласников сделан вывод, что для них характерны миграционные настроения, которые не всегда трансформируются в миграционное поведение по причинам неготовности молодых людей к такому переезду и осуществлению самостоятельной жизнедеятельности за рубежом. При этом, часть из тех, кто планирует уехать из страны, обозначила намерение после получения образования остаться жить и работать за рубежом, что свидетельствует о тенденции невозвратного характера образовательной миграции. Полученные результаты позволяют утверждать, что миграционные настроения в Украине уже характерны для более молодого поколения, что в свою очередь проблемным образом может сказаться на системе высшего образования, рынке труда и демографической ситуации в целом.

Ключевые слова: миграция, образовательная миграция, миграционное настроение, миграционное поведение, обучение за рубежом, молодежь, старшекласники.

The article deals with the analysis of the specific character of senior pupils' migration moods and migration behavior. The article describes theoretical approaches for definition of such notions as 'migration mood', 'migration behavior', and also the notion of 'senior pupils' migration moods' has been determined. Based on the results of senior pupils' survey, the author has concluded, that migration moods are typical for them and these moods do not always transform into migration behavior due to young people's ill-preparedness for such a moving and for individual life abroad. Moreover, part of those, who are planning to leave the country, has stated their intention to stay and work in the country after graduation. This characterizes the tendency of a non-returnable nature of educational migration. The results obtained allow to state that migration moods in Ukraine are already typical for a younger generation, which may affect the system of higher education, market labor and demographic situation in general.

Key words: migration, educational migration, migration mood, migration behaviors, foreign education, youth, senior pupils.

Традиційно стверджуємо, що актуальність теми, що розглядається, не викликає сумніву. Питання орієнтацій молоді на ті чи інші цінності, життєві цілі, пріоритети та шляхи їх досягнення завжди були в центрі уваги фахівців, бо від того, що обере молодь і якими шляхами досягне поставлених перед собою цілей, певною мірою залежить характер майбутнього суспільства. В зв'язку з цим є нагальна потреба вивчати настрої, думки, плани молоді щодо їх майбутньої освітньої, професійної, трудової діяльності, а також їх бачення своєї перспективи в суспільстві. У цьому сенсі так звані «міграційні настрої» молоді посідають значне місце в дослідженні їх життєвих орієнтацій.

Якщо кілька років тому у полі зору дослідників були такі види міграцій, як професійна, трудова, коли люди вже мають професію, освіту й, навіть, досвід роботи, та вирішили виїхати за кордон для трудової та професійної діяльності, то сьогодні, на нашу думку, особливу уваги необхідно привернути на міграційні настрої старшокласників, оскільки такий їх настрої надалі можуть викликати проблеми не лише на ринку зайнятості, а й у сфері професійної освіти. При цьому можемо припустити, що активна міграція молоді, у першу чергу для отримання освіти, надалі може мати безповоротний характер і перетворюватися на еміграцію, оскільки молодих людей не пов'язують у залишеній ними країні сім'ї, інші стосунки й зобов'язання.

Через це заявлена проблема має досить актуальне значення для дослідження з метою вироблення рекомендацій щодо пом'якшення міграційних настроїв випускників шкіл при переході їх у доросле самостійне життя. При цьому, у статті ми говоримо саме про поняття «міграційне настрої» як намір виїхати за кордон для здійснення своїх життєвих планів, яке відрізняється від так званої міграційної поведінки, коли особистість здійснює конкретні кроки для виїзду за кордон.

Мета статті – визначити специфіку міграційних настроїв старшокласників та їх мотивацію щодо від'їзду на навчання за кордон.

Дослідження міграції та її особливостей з точки зору соціології має особливий дослідницький інтерес. Вивчаючи суспільні відносини, соціологія може надати багатий науковий матеріал в області міграційних процесів та їх інтерпретації, як з об'єктивної, так і з суб'єктивної точок зору. Тією чи іншою мірою окремі аспекти міграції можна знайти в економічній соціології (класифікація міграційних процесів, статистичні дані щодо міграції населення), соціології праці (трудова міграція та її особливості), гендерній соціології (гендерні особливості мігрантів), соціології сім'ї (взаємини в сім'ях мігрантів), соціології права (нелегальна міграція, її юридичне оформлення), тощо.

Питання міграції та міграційних настроїв у молодіжному середовищі досить широко вивчені в сучасній соціологічній, економічній і статистичній літературі. Особливу увагу дослідники приділяють загальній ситуації з мігра-

цією в Україні, вивченню міграційних настроїв студентів, проблемам трудової міграції молоді, питанням адаптації мігрантів за кордоном і звичайно ж освітній міграції, що все більше проявляється серед учнівської молоді. Вивчення всіх цих робіт дозволяє в цілому уявити тенденції міграційних настроїв, міграційних потоків і можливих соціальних наслідків цих, досить активних процесів в Україні.

Водночас, міграційні настрої й міграційну поведінку старшокласників практично не вивчено й не висвітлено в сучасній науковій літературі, що є значною прогалиною в наукових дослідженнях, оскільки такий вид міграції, як освітня, і спрямування на неї, уже все більше й більше формується і виявляється саме серед випускників шкіл, коли вони планують здобувати вищу освіту за кордоном.

Тому, заявлена тема для дослідження, з одного боку, є досить актуальною, а з іншого є складною для вивчення через відсутність наукових досліджень і соціологічних даних з питань міграційних настроїв старшокласників. У зв'язку з вищевикладеним, висновки й міркування, висвітлені в запропонованій статті, носять скоріше характер постановки проблеми. На підставі проведеного розвідувального опитування ми можемо говорити про наявність проблеми, а не про конкретні результати в цифрах, щодо численності старшокласників, які бажають виїхати за кордон. Але ми з упевненістю можемо стверджувати, що на сьогодні ситуація ще більше змінилася в бік того, що міграція «помолодшала», тобто за нашим переконанням міграційні настрої вже перемістилися в шкільне середовище, що є новою тенденцією в міграційних процесах в Україні, і, як уже зазначалося, є маловивченими. При цьому ми можемо також стверджувати, що більшість старшокласників, які планують виїзд за кордон, не в повному обсязі уявляють ті проблеми й труднощі, з якими їм доведеться зіткнутися в новій для себе ситуації.

Отже, вивчення міграційних настроїв школярів має важливе значення для вивчення соціальних планів і настроїв молоді загалом, бо така інформація могла б допомогти в прогнозуванні можливих обсягів, напрямів міграційних потоків, а також причин, що їх викликають, оскільки під час проведення дослідження виявлялася не тільки поширеність міграційних настроїв серед населення, а й деякі характеристики, у першу чергу, тип бажаної міграції (трудова, навчальна або безповоротна), тривалість (від декількох тижнів до декількох років) і спрямованість (визначення найбільш популярних країн і регіонів для можливої міграції). Основним негативним наслідком реалізації такого бажання, особливо для держав зі складною демографічною ситуацією, якою є й Україна, є зростання демографічної проблеми. Це пряма втрата економічно активного населення, оскільки за кордон виїжджають в основному люди працездатного, молодого віку. Другий аспект проблеми полягає в

тому, що міграційні наміри й сподівання молодих людей – нехай навіть при-марні й нездійсненні – це віддзеркалення рівня довіри до держави, її системи вищої освіти. Саме тому дослідження рівня міграційних сподівань і намірів є не лише підставою оптимізації політики розвитку та збереження людського капіталу країни, у першу чергу молоді, а й важливою складовою діагностики демографічних змін.

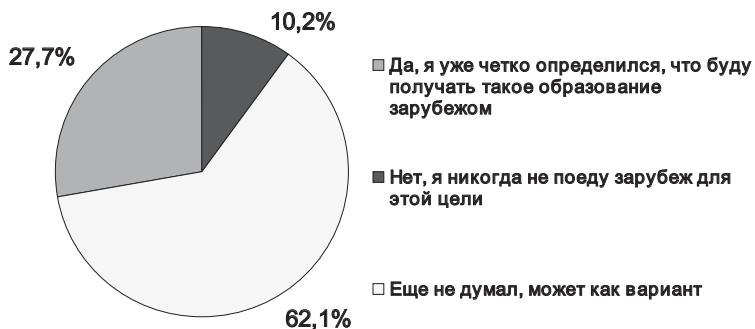
Основним типом міграції, що в більшій мірі виявляється у міграційних настроях старшокласників, є виїзд за кордон на навчання. Цей тип можливої міграції значно поступається популярності трудовій міграції, оскільки має обмеження. По-перше, освітня міграція цікавить в основному учнівську молодь або молодих людей в цілому; по-друге, навчальна міграція не передбачає великих заробітків за кордоном. Бажання учнівської молоді отримувати освіту за кордоном викликано і іншими чинниками, а саме прагненням до самостійності, можливостями розширити коло друзів, знайомих, вільно подорожувати, «побачити світ».

Безумовно, наміри молоді тимчасово включитися в міжнародний освітній та науковий простори – це ефективний канал реалізації інтелектуального потенціалу, самоствердження. Повертаючись, вони приносять в Україну новий інтелектуальний продукт, нові знання і технології. Однак часто значна частина цієї групи мігрантів не бажає реалізовувати свій інтелектуальний потенціал у власній країні і виїжджає за кордон уже з метою трудової міграції». Виходячи з вищевикладеного, видається особливо актуальним вивчення міграційних настроїв учнівської молоді як соціального феномену та їх соціальних наслідків. Від дослідження та знання цих намірів залежить характер відтворення та реалізації інтелектуального та професійного потенціалу нашої суспільства.

У рамках дослідження заявленої проблеми для виявлення міграційних настроїв старшокласників нами було проведено розвідувальне соціологічне дослідження методом індивідуального опитування у вигляді анкетування. Під час цього дослідження було опитано понад 160 учнів 10-х та 11-х класів шкіл міста Харкова. Отримані дані дозволяють говорити про деякі тенденції в міграційних настроях опитаних учнів старших класів.

Так, відповідаючи на питання «Чи є у Ваших планах виїзд за кордон для здобуття професійної освіти?», певна частина учнів (27,7% опитаних) точно позначила свій намір здобувати професійну освіту за кордоном, і досить значна частина (62,1%) розглядають таке навчання як один з варіантів, тобто їх плани на міграційний виїзд за кордон теж не заперечуються (Мал. 1). Тому такі старшокласники теж брали участь в опитуванні.

При цьому, крім здобуття професійної освіти, старшокласники хотіли б виїхати за кордон і для інших цілей: подорожей, відпочинку й туризму –



Мал. 1. Розподіл відповідей на запитання «Чи є у Ваших планах виїзд за кордон для отримання професійної освіти?»

72,2%; постійного місця проживання – 48,2%; тимчасового працевлаштування – 36,1%; переїзду до родичів – 9,6 %. При аналізі відповідей на це запитання особливу увагу привертає відсоток у другому варіанті, де міграція безпоротного характеру простежується досить чітко.

Основними джерелами, з яких старшокласники дізнаються інформацію про можливість здобути освіту за кордоном за результатами опитування є: батьки – 34,9%; профорієнтаційні виставки – 16,2%; вчителі – 27,7%; Інтернет – 55,4%; телебачення – 6 %; з інших джерел школярі зазначили «знайомі, друзі» – 12,6 %.

Очікуваними відповідями були й відповіді на запитання: «У країну якого континенту Ви хотіли б виїхати для працевлаштування або здобуття освіти»: 66,8% обрали Європу, 54, 8% – Америку, 7,8% – Азію, 1,2% – Африку і 3% – Австралію й Океанію.

При цьому необхідно зазначити, що й країни Європи, такі, як Польща, Чехія, Словаччина та інші, що також нині відчувають демографічні проблеми, досить активно запрошують молодих людей для навчання у ВНЗ і коледжах їх країн. При цьому безліч державних ВНЗ надає безкоштовне навчання для іноземних студентів, у тому числі й українських.

Такий напрям освітньої політики зарубіжних країн, у першу чергу європейських, підтримується й українськими освітніми чиновниками шляхом підтримка освітніх виставок закордонних вишів, що ще більше підсилює міграційні настрої тих, хто стоїть на порозі закінчення школи й професійного вибору.

При визначенні пріоритетності країни за характеристиками, у яку хотіли б виїхати старшокласники, ранжування розподілилася таким чином:

Варіанти для відповіді	Місце	% тих, хто обрав цей варіант
Країна, де мені легко буде спілкуватися іноземною мовою	2	25,9 %
Країна, близька за культурою до України	4	9,6 %
Країна, що розташована географічно близько до України	7	5,4 %
Країна, де, на мою думку, більше можливостей реалізувати мої плани	1	45,7 %
Країна, де є знайомі, друзі	6	6,6 %
Країна, що є комфортною для проживання за кліматичними умовами	5	7,8 %
Країна, що є комфортною для проживання за соціальними умовами	3	19,8 %

Таким чином, ми можемо припустити, що сучасні молоді люди готові до певних складнощів, пов'язаних з перебуванням в іншій країні, яка не так близько розташована до України, може навіть відрізнятись за мовою й культурою заради можливостей у тій чи іншій країні здійснити свої життєві плани.

Безумовно, найбільший інтерес мали відповіді на запитання про подальші плани молодих людей після здобуття освіти за кордоном, які розподілилися таким чином (Мал. 2.):



Мал. 2. Розподіл відповідей на запитання: «Якщо Ви маєте на меті виїхати за кордон для здобуття освіти, то після цього Ви збираєтесь»

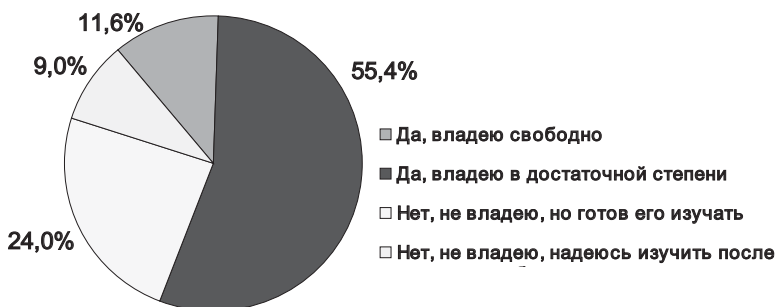
Відповіді на це запитання чітко нам окреслюють, що більше половини опитаних молодих людей не мають наміру повертатися в Україну, що не може не турбувати всіх тих, хто пов'язаний з роботою з молоддю й тими, хто формує державну політику щодо молоді й молодих фахівців.

Свою мотивацію здобувати освіту за кордоном опитані старшокласники обґрунтували таким чином: думаю, що там професійна освіта більш якісна, ніж в Україні – 59,6%; хочу подалі уїхати від батьків й самостійно будувати своє життя – 12 %; хочу надалі залишитися жити й працювати за кордоном – 45,7%; хочу разом зі здобуттям освіти побувати в інших країнах – 42,1 %; вважаю, що це престижно – 12,6 %; вважаю, що освіта за кордоном автоматично вплине на моє успішне працевлаштування – 36,7 %. При відповіді на це запитання ми також спостерігаємо тенденцію, коли міграційні настрої опитаних старшокласників можуть перетворитися в еміграційні.

Серед професій, що молоді люди хотіли б отримати за кордоном, на першому місці професії гуманітарного (39,1 %), на другому технічного (31,9%), далі йдуть професії творчого характеру (25,3 %) й природничо-наукового спрямування (8,4 %). Певний відсоток молодих людей (7,8 %) готовий отримати будь-яку про-професію, головне – за кордоном.

Безумовний інтерес викликають відповіді старшокласників про ступінь їх готовності здійснювати самостійну життєдіяльність за кордоном. При цьому вважається, що одним із факторів, що перешкоджають виїзду нашої молоді за кордон, є незнання або погане знання іноземної мови.

Але більшість опитаних старшокласників досить упевнено відповіли, що їх знання іноземної мови на достатньому рівні й дозволить успішно здійснювати життєдіяльність за кордоном (Мал. 3).



Мал. 3. Розподіл відповідей на запитання «Як Ви вважаєте, наскільки Ви володієте іноземною мовою, щоб самостійно здійснювати життєдіяльність за кордоном?»

На наш погляд, важливими є й знання молодих людей про країну, у яку вони хочуть виїхати. Для цього їм було поставлене таке запитання: «Що Ви знаєте про країну Вашого можливого виїзду?»

За результатами відповіді на нього 55,4% опитаних знають її розташування й характер кліматичних умов, 19,8% знають її історію, 36,7% знайомі з її культурою і традиціями, 50,6% знайомі з її системою освіти й особливостями навчання, 15% мають уривчасті знання, а 7,8% не знають нічого, але готові детально ознайомитися, якщо вирішать виїхати.

При цьому, досить традиційними є й джерела інформації про обрану країну для здобуття освіти і від'їзду. Такими для старшокласників є: батьки, члени родини – 42,7%, вчителі – 14,4%, особисті спостереження під час перебування в цій країні – 34,9%, люди, які побували в цій країні – 42,1%, розповіді представників зарубіжних ВНЗ – 27,1%, інформація з Інтернету – 56,6%, інформація з телебачення – 10,2%, знайомі, друзі – 5,4%.

Загалом, з огляду на викладений матеріал стає зрозумілим, що підстав для формування чергової хвилі еміграції, у структурі якої не останнє місце посідає сегмент, сформований випускниками шкіл, є чимало.

Тому нагальною потребою сьогодення є формування виваженої міграційної і передусім соціально-економічної політики, здатної нівелювати міграційні наміри старшокласників.

Через низку причин, у першу чергу, економічного й соціального характеру, молодь як найбільш мобільна частина населення з кожним роком все більше виїжджає за кордон для здійснення своїх життєвих планів. При цьому ми можемо констатувати, що міграція в Україні значно «помолодшала», коли міграційні настрої все більше проникають і в шкільне середовище, коли старшокласники розглядають варіанти здобуття освіти за кордоном, працевлаштування не у своїй країні. Небезпечною тенденцією є й те, що міграційні настрої старшокласників все більше перетворюються в міграційну поведінку, коли вони для цього готові вивчати іноземні мови, культуру, історію й традиції тих країн, у які вони поїдуть навчатися, для подальшого проживання за кордоном.

Аксіомно, що такі тенденції призведуть не лише до проблем на ринку праці, а й у першу чергу до проблем у системі вищої освіти України, і такі, міграційні настрої старшокласників є істотним викликом як для системи професійної освіти, так і для суспільства в цілому, на який неможливо не відреагувати.

Список використаних джерел:

1. Брензович К.С Міжнародна студентська міграція та її вплив на соціально-економічний розвиток країн [Електронний ресурс] / К. Брензович // Електронне наукове видання Економіка та суспільство. – 2017. – № 10. – Режим доступу: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/15532/1/7.pdf> – Назва з екрана.
2. Гірник А. М. Особливості адаптації українських освітніх мігрантів до умов життя за кордоном [Електронний ресурс] / А. М. Гірник., Г. А. Гірник // Наукові записки НаУКМА. – 2014. – С. 51-56. – Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3932/Hirnyk_Osoblyvosti_adaptatsii_ukrainskykh_osvitnikh_mihrantiv.pdf?sequence=1 – Назва з екрана.
3. Гринькевич О. С. Освітня міграція в Україні та світі: інституційне середовище та напрями державного регулювання [Електронний ресурс] / О. Гринькевич // Соц.- ек. проблеми сучас. періоду України. – 2013. – Вип. 3. – С. 254-264. – Режим доступу: [http://ird.gov.ua/sep/sep20133\(101\)/sep20133\(101\)_254_HrynkevychOS.pdf](http://ird.gov.ua/sep/sep20133(101)/sep20133(101)_254_HrynkevychOS.pdf) – Назва з екрана.
4. Кобченко К. Міграція з України із освітньою метою: історичний та сучасний досвід [Електронний ресурс] / К. Кобченко // Українознавчий альманах. – 2012. – Вип. 7. – С. 148-152. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2012_7_48 . – Назва з екрана.
5. Самофалова Е. И. Образовательная миграция: проблемное поле и основные характеристики [Электронный ресурс] / Е. Самофалова // Вестник Томского государственного университета . – 2014. – № 1 (25). – С. – 187-199. – Режим доступа: <http://www.academia.edu/> – Заглавие с экрана
6. Філатов В.М. Специфічні ознаки освітньої міграції та її місце в структурі міграційних потоків [Електронний ресурс] / В. Філатов // Ефективна економіка. – 2014 – № 2. – С. 32-36. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2785> – Назва з екрана.
7. Черба В.М. Причини освітніх міграцій українських студентів за кордон [Електронний ресурс] / В. Черба // Інвестиції: практика та досвід. – 2017. – № 12. – С. 68-72. – Режим доступу: http://www.investplan.com.ua/pdf/12_2017/14.pdf – Назва з екрана.

Transliteration of References:

1. Brenzovych K.S Mizhnarodna studentska mihratsiia ta yii vplyv na sotsialno-ekonomichnyi rozvytok krain [Elektronnyi resurs] [International student migration and its influence on social and economic development of countries] / K. Brenzovych // Elektronne naukove vydannia Ekonomika ta suspilstvo. – 2017. – 10. – Rezhym dostupu: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/15532/1/7.pdf> – Nazva z ekrana.
2. Hirnyk A. M. Osoblyvosti adaptatsii ukrainskykh osvitnikh mihrantiv do umov zhyttia za kordonom [Elektronnyi resurs] [Adaptation peculiarities of Ukrainian educational migrants in conditions of life abroad] / A. M. Hirnyk., H. A. Hirnyk // Naukovi zapysky NaUKMA. – 2014. – S. 51-56. – Rezhym dostupu: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3932/Hirnyk_Osoblyvosti_adaptatsii_ukrainskykh_osvitnikh_mihrantiv.pdf?sequence=1 – Nazva z ekrana.
3. Hrynkevych O. S. Osvitnia mihratsiia v Ukraini ta sviti: instytutsiine seredovyshche ta

- napriamy derzhavnoho rehuliuвання [Elektronnyi resurs] [Educational migration in Ukraine and worldwide: institutional area and directions of state regulation] / O. Hrynkevych // Sots.- ek. problemy suchas. periodu Ukrainy. – 2013. – Vyp. 3. – S. 254-264. – Rezhym dostupu: [http://ird.gov.ua/sep/sep20133\(101\)/sep20133\(101\)_254_HrynkevychOS.pdf](http://ird.gov.ua/sep/sep20133(101)/sep20133(101)_254_HrynkevychOS.pdf) – Nazva z ekrana.
4. Kobchenko K. Mihratsiia z Ukrainy iz osvithnoi metoiu: istorychnyi ta suchasnyi dosvid [Elektronnyi resurs] [Migration from Ukraine in educational purposes: historic and modern experience] / K. Kobchenko // Ukrainoznavchyi almanakh. – 2012. – Vyp. 7. – S. 148-152. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2012_7_48 . – Nazva z ekrana.
 5. Samofalova Ye. I. Obrazovatel'naya migratsiya: problemnoe pole i osnovnye kharakteristiki [Elektronnyy resurs] [Educational migration: problem field and basic characteristics] / Ye. Samofalova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta . – 2014. – № 1 (25). – S. – 187-199. – Rezhim dostupa: <http://www.academia.edu/> – Zaglavie s ekrana.
 6. Filatov V.M. Spetsyficni oznaky osvithnoi mihratsii ta yii mistse v strukturi mihratsiinykh potokiv [Elektronnyi resurs] [Specific features of educational migration and its place in the structure of migration streams] / V. Filatov // Efektyvna ekonomika. – 2014 – # 2. – S. 32-36. – Rezhym dostupu: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2785> – Nazva z ekrana.
 7. Cherba V.M. Prychyny osvithnikh mihratsii ukrainskykh studentiv za kordon [Elektronnyi resurs] [Causes of educational migration of Ukrainian students to foreign countries] / V. Cherba // Investytsii: praktyka ta dosvid. – 2017. – # 12. – S. 68-72. – Rezhym dostupu: http://www.investplan.com.ua/pdf/12_2017/14.pdf – Nazva z ekrana.



Migration settles of senior schools: problem resolution.

**UDOVITSKAYA Tatyana, Candidate of Historic Sciences, Associate Professor,
Kharkiv University of Humanities «People's Ukrainian Academy», Kharkiv, Ukraine
E-mail: tudovitska@gmail.com**

**SAVOKHINA Marina, Candidate of Medical Science, Associate Professor, National
University of Pharmacy, Kharkiv, Ukraine
E-mail: marinadoc10@gmail.com**

Філософія та психологія освіти

КОЧАРОВСЬКИЙ М.С.,

магістр фінансів та кредиту, аспірант
кафедри психології та педагогіки,
факультет соціальних наук та
соціальних технологій,
Національний університет
«Києво-Могилянська Академія»,
м. Київ, Україна

ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ПИТАННЯ ІРРАЦІОНАЛЬНОСТІ В ПРИЙНЯТТІ РІШЕНЬ

Статтю присвячено теоретичному дослідженню деяких найбільш відомих та актуальних теорій та підходів до питання розуміння ірраціонального з метою подальшого аналізу для ефективної та своєчасної оцінки рішення щодо його ірраціональності.

Ключові слова: прийняття рішень, ірраціональність, критерії ірраціональності, підходи до ірраціональності, ірраціональні дії, біхевіоральна економіка.

Статья посвящена теоретическому исследованию некоторых наиболее известных и актуальных теорий и подходов к вопросу понимания иррационального с целью дальнейшего анализа для эффективной и своевременной оценки решения на предмет его иррациональности.

Ключевые слова: принятие решений, иррациональность, критерии иррациональности, подходы к иррациональности, иррациональные действия, биехвиоральная экономика.

The article is dedicated to theoretical study of the most known and actual theories and approaches to problem of irrationality in order to effectively and timely evaluate decision in terms of its irrationality, find its causes and facilitate maximum efficiency and effectiveness of decisions taken. The study states that first approaches to irrationality can be traced back to late XVII – early XVIII century, although it also states that irrationality itself as an antagonist to rationality existed long before its isolation as a philosophical concept – this way it can be traced back to Ancient Greece and further down the timeline to early pagan religions. Furthermore, the study indicates that approaches vastly differ not only between different branches of sci-

ence, i.e. Philosophy, Psychology and Economics, but also between different times and theories inside each of aforementioned branches. The study also indicates that approaches to irrationality, although different from standpoint of each branch of science, in recent decades are actually having more in common. This holds especially true for Psychology and Economics, since the recent economic theories are heavily dependent on recent discoveries in experimental psychology. All in all this particular article shows how important it is to study differences and similarities between different approaches to irrationality in order be able to evaluate decision in terms of its irrationality, find its causes and facilitate maximum efficiency and effectiveness of decisions taken.

Key words: *decision-making, irrationality, criteria for irrationality, approaches to irrationality, irrational actions, behavioral economics*

Постановка проблеми. Процес прийняття будь-яких рішень завжди пов'язаний з ризиком прийняти ірраціональне, таке що не відповідає реаліям дійсності, рішення. Разом з тим, варто зазначити, що питання ірраціональності є надзвичайно складним та багатограним, а отже, складними та багатограними є також питання визначення критеріїв ірраціональності у прийнятті рішень. Виходячи з вищенаведеного, видається актуальним теоретичне дослідження деяких філософських, психологічних та економічних підходів до розуміння ірраціоналізму та його впливу на прийняття рішень.

Мета дослідження. Розглянути деякі найбільш відомі та актуальні теорії та підходи до питання розуміння ірраціонального з метою подальшого аналізу. Це необхідно для того, щоб мати змогу ефективно та своєчасно оцінити рішення на предмет його ірраціональності, знайти причини її виникнення та сприяти максимальній ефективності та дієвості рішень, що приймаються.

Виклад основного матеріалу. Ірраціоналізм у філософії трактується у двох значеннях: в широкому сенсі, це ідеалістичний філософський напрямок, який обмежує можливості раціонального пізнання - сприйняття світу через свідомість ірраціоналізм протиставляє сприйняття через відчуття, інтуїцію, віру тощо, тобто через інші пізнавальні здібності, що дозволяють пізнавати недоступне розуму [5]. У вузькому сенсі, цим терміном описують філософські концепції, що виникли у результаті розвитку буржуазної ідеології в XVII-XVIII століттях як реакція на раціоналістичну віру в безмежні можливості людського розуму і які характеризувалися прагненням або спростувати раціоналізм, або обмежити його претензії на істину. Так, видатним представником ірраціоналістичної філософії XIX століття А. Шопенгауером була створена концепція в основі якої були відмова від класичної академічної філософії,

заперечення існування «істинного знання», відмова від конструювання нових цінностей тощо [7].

При цьому варто зазначити те, що ірраціоналізм хоча і виділився в окрему філософську течію лише в XVII-XVIII століттях, існував як антагоніст раціоналізму задовго до цього – відповідно до історико-філософського підходу К. Ясперса до дослідження ірраціоналізму, це явище прослідковувалось та приймало форми: релігійного ірраціоналізму язичницьких релігій, давньогрецького ірраціоналізму орфістів та стоїків, а також середньовічного християнського ірраціоналізму патристики. Відповідаючи на виклики часу, філософія ірраціоналізму розвивалась і в XX столітті, знаходячи нові підходи до розуміння ірраціонального. Так, на думку Б. Герта (Bernard Gert) ірраціональність – це явище, яке можна описати через ірраціональні, такі, що суперечать логіці, вчинки та переконання. Цей учений визначив критерії, що знаходяться на межі філософії та психології, мають конкретизований характер, та спираючись на які, вчинок чи переконання можна визначити як ірраціональні: вчинок чи переконання належать людині, яка має достатньо знань та інтелекту, щоб зрозуміти, що це неправильно; вчинок чи переконання логічно чи емпірично суперечать іншим вчинкам чи переконанням, про які відомо, що вони істинні; це протиріччя очевидно для всіх, хто володіє такими ж знаннями та інтелектом [2].

У психології ж ірраціональність та ірраціональне прийнято конкретизувати, використовуючи практичне підґрунтя. Так, К. Юнг визначив ірраціональність як щось, що лежить за межами свідомості та не ґрунтується на ній. Цей науковець стверджував, що психологічні функції можна поділити на два типи – раціональні, до яких належать мислення та почуття, та ірраціональні, до яких належать інтуїція та відчуття. К. Юнг пояснює те, що мислення і почуття належать до раціонального типу функцій тим, що вирішальний вплив на них мають роздуми та рефлексія. В той же час інтуїція і відчуття є ірраціональними функціями, оскільки їх метою є тільки сприйняття. Відповідно, для повного сприйняття ці функції мають відійти від раціонального, таким чином протиставляючи себе, за К. Юнгом, раціональним мисленню та почуттю, які стають досконалими лише в повній відповідності законам розуму. Разом з тим, К. Юнг стверджував, що не можна опиратись лише на один з підходів, адже обидва підходи, раціональний та ірраціональний, можуть зіграти свою роль у вирішенні різних ситуацій. Він писав, що зацікленість на думці, що для будь-якої проблеми існує раціональне рішення, може перешкоджати вирішенню цієї проблеми ірраціональним шляхом [9]. Окрім того, спираючись на протилежність раціонального та ірраціонального типів функцій, К. Юнг ввів поняття основної, або домінантної, та додаткової, або допоміжної, функцій. Він стверджував, що окрім чітко вираженої домінантної функції, яка орієнтує свідо-

мість, існує нечітко виражена допоміжна функція, яка доповнює домінуючу функцію, проте не претендує на автономність свого принципу. Допоміжна функція, зазначає К. Юнг, обов'язково має бути іншою відносно домінуючої, але не протилежною їй. Відтак, наприклад, домінуюча функція мислення може мати або інтуїцію, або відчуття як допоміжну функцію, але не може мати почуття як допоміжну функцію, оскільки мислення та почуття є протилежними функціями. Аналогічно, домінуюча функція інтуїції може мати або мислення, або почуття як допоміжну, але не може мати такою відчуття, оскільки вони теж є протилежними. Із огляду на це, К. Юнг визначив властивості, притаманні домінуючій та допоміжній ірраціональним функціям. Домінуючій ірраціональній функції притаманні такі властивості, як прийняття випадковості, даність відчуття та його абсолютність, інстинктивне «схоплювання» тощо, тоді як допоміжній ірраціональній функції притаманні психосоматичні розлади, хвороблива фантазія, примітивність та інфантильна егоцентричність мислення тощо [9].

Такий підхід до ірраціонального знайшов відгук у автора раціонально-емотивної поведінкової терапії А. Елліса та автора когнітивної психотерапії А. Бека. Згідно з поглядами А. Елліса, людині притаманні помилки ірраціонального мислення, внаслідок яких виникають емоційні розлади - тривога, депресія, гнів тощо. А. Елліс поділив думки та переконання на раціональні та ірраціональні. До раціональних переконань він відніс оціночні судження, що мають характер уподобань та можуть виражатись у формі бажань, уподобань, потреб, симпатій та антипатій. У той же час він визначив ірраціональні переконання як такі, що за своєю природою є абсолютними та догматичними – «я повинен», «мені слід», «я зобов'язаний» тощо та призводять до негативних емоцій, депресії, тривожності, почуття вини, гніву [8].

А. Бек, основоположник когнітивної психотерапії, пішов іншим шляхом та умовно поділив весь процес людського мислення на три рівні. До першого рівня він відніс довільні думки: найбільш поверхневі, легко усвідомлювані і контрольовані; до другого – автоматичні думки: стереотипи, що нав'язуються людині під час дорослішання і виховання; до третього, глибинного, рівня – базові схеми і когнітивні переконання, що виникають в області несвідомого і найважче піддаються зміні. А. Бек визначав неконструктивні думки як когнітивні помилки, такі, що не відповідають логіці, ірраціональні. Він відніс до них спотворені умовиводи, перебільшення або применшення значущості певних подій, персоналізацію (приписування собі причетності до сторонніх подій) і надузгаальнення (глобальний висновок на підставі однієї події) [1].

В економіці підхід до ірраціонального та ірраціоналізму змінюється ще більше, максимально наближаючись до класичного енциклопедичного визначення «іраціонального» - як такого, що порушує правила логіки та не відпо-

відає ситуації, породженого під впливом емоцій, а не логіки [4]. Річ в тім, що класична економічна теорія розглядає економіку та економічні процеси як явища суто раціональні. Дж. Міллє навіть ввів поняття «людини економічної» – суб'єкта економічної діяльності, який керується суто раціональними та корисливими поглядами [16].

Такі погляди стали основоположними підходами сучасної раціональної економічної теорії та набули свого розквіту в економіці вже в 40-х роках XX століття. Це призвело до того, що на кінець 70-х років XX століття економічна раціональність впливала не лише на економіку та економічні дії, але й на інші аспекти соціального та політичного життя людей. Більше того, саме в цей час макроекономічну політику держав, особливо це стосується США та Великобританії, визначали люди, що були переконані в істинності «раціональних очікувань» – економічних прогнозів, що враховують функціонування реальної економічної моделі та спираються на раціональний підхід. Отже, замість того, щоб формувати очікування, базуючись на інформації з попереднього досвіду – що типово для звичайної людської поведінки, вони намагались врахувати всю можливу інформацію та дати максимально точну оцінку, в тому числі і державній політиці [18].

Однак, у 80-х роках XX століття економічна модель, заснована на «раціональних очікуваннях», не виправдала себе. Частково це пояснювалось тим, що люди раціонально не повірили обіцянкам урядів. І тут неможливо не звернутись до твердження Л. фон Мізеса про те, що людська діяльність завжди раціональна, а саме поняття раціональної діяльності є надлишковим, а отже має бути відкинутим. За Л. фон Мізесом, кінцевою метою будь-якої діяльності завжди є задоволення певних бажань людини, що діє, а будь-який поділ діяльності на раціональну та ірраціональну є не більш ніж екстраполяція та нав'язування власних досвіду, знань та висновків [6]. Раціональна недовіра обіцянкам урядів вкупі з Чорним Понеділком та Чорним Вівторком – крахом світових фондових бірж 19-20 жовтня 1987, що трапився без видимих та раціональних пояснень – вимусили багатьох економістів поставити під сумнів гіпотезу «ефективних ринків», згідно з якою ціна активу вважалась раціональною, об'єктивною та такою, що повністю відображає всю наявну інформацію про нього. Що, в свою чергу, дало поштовх розвитку нових економічних теорій, які враховували ірраціональну поведінку, в тому числі – біхевіоральної економіки, що виникла, фактично, на межі економіки, біхевіоризму та експериментальної психології.

Найвизначнішими з основоположників біхевіоральної економіки являються Д. Канеман та А. Тверські. У ході своїх досліджень вони виявили, що люди прагнуть до мінімізації втрат, а отже, у випадку якщо їм доводиться вибирати між меншою втратою але гарантованою (або з більшою ймовірні-

стю) та більшою але ймовірною (або з меншою ймовірністю) втратами, більшість вибирає більшу втрату через ймовірність того, що вона не відбудеться. Паралельно Д. Канеман та А. Тверські встановили, що за умови вибору між меншим але гарантованим (або з більшою ймовірністю) та більшим але ймовірним (або з меншою ймовірністю) прибутком більшість вибирає гарантований менший прибуток. Таким чином ці науковці встановили, що більшість людей прагне йти на ризик задля того, щоб уникнути втрат, навіть не зважаючи на те, що математичне сподівання обраних більшістю варіантів менше, аніж математичне сподівання альтернатив. Відповідно, це робить їх вибір ірраціональним з точки зору нормативної економічної теорії [13].

Мало того, в своїх подальших експериментальних дослідженнях Д. Канеман та А. Тверські яскраво продемонстрували, що за умови різного формулювання однієї і тієї самої задачі при однакових по суті, але сформульованих по-різному варіантах вибору, більшість прагне до гарантованої вигоди та ймовірного максимального зменшення втрат внаслідок різного особистого ставлення до формулювання наявних альтернатив [17]. Проте, варто зазначити, що на нинішньому етапі розвитку економіки, адепти біхевіоральної економіки більше не стверджують, що люди є суто ірраціональними, точно так же, як адепти «людини економічної» більше не ігнорують емоційні та духовні аспекти людської психіки, що спонукають до ірраціональності. Сучасний економічний підхід до питання людської раціональності чи ірраціональності можна визначити як «квазі-раціональний» - людина намагається бути раціональною, проте робить помилки. Так, Д. Канеман стверджує, що в тому, щоб припускати раціональну поведінку є сенс. Більше того, він вважає, що неможливо відмовитись від раціональної моделі, оскільки вона є контрольованою та дає базу для аналізу та розвитку [18].

Варто зазначити, що «квазі-раціональний» підхід до людської раціональності в економіці сформувався не просто так. В його основі лежать одразу декілька різних – в тому сенсі, що вони стосуються різних аспектів людської психіки – концепцій та відкриттів. По-перше, даний підхід є окремим випадком розвитку концепції «обмеженої раціональності», яка полягає в тому, що людські можливості з формулювання та розв'язання комплексних проблем, а також обробки(отримання, зберігання, вилучення та передачі) інформації є обмеженими контрольованістю проблеми, когнітивною здатністю мозку та часом, що відводиться на вирішення проблеми[15]. З огляду на ці обмеження, людина для прийняття рішень вимушена покладатись на евристику та упередження, що унеможливорює абсолютно раціональні рішення[14]. Саме розвиток концепції обмеженої раціональності започаткував програму дослідження евристики та упереджень[12]. По-друге, «квазі-раціональний» підхід є результатом фундаментальної зміни ставлення економічної науки до емоцій.

Протягом довгого часу емоції або не розглядались взагалі, або розглядались як частина соціальної складової економічного процесу, а не як фактор, що напряму впливає на прийняття рішень. Ситуація почала змінюватись лише в першій половині 90-х років XX століття, коли Ю. Ельстер (Jon Elster) спираючись на роботу А. Дамасіо (Antonio Damasio) «Descartes' Error» спробував ввести фактор емоцій, як повноцінний фактор, що впливає на процес прийняття рішень [11]. Починаючи з цих двох робіт підхід до фактору емоцій змінився кардинально. Так, у 2008 році, міжнародна група вчених провела дослідження впливу емоцій на обман у прийнятті рішень – у випадку їх досліду вибір полягав у уникненні чи сплаті податків. В ході експерименту вони встановили, що існує чітка кореляція між рівнем емоційної збудженості та обманом яка полягає в тому, що чим вище рівень емоційної збудженості, тим більша вірогідність спроби уникнення податків та тим більша сума податків, якої спробують уникнути. Більше того, вони встановили, що люди, які прийняли рішення сплатити податки прийняли його швидше, аніж люди, що вирішили уникнути, оскільки рішення про уникнення податків приймалось за допомогою як «холодного» порівняння переваг та недоліків, так і «гарячих» емоційних процесів [10]. Тобто, фактично, був доведений прямий вплив емоцій на прийняття рішень та встановлені корелятивні зв'язки між рівнем емоційного збудження та готовністю до ризику в прийнятті рішень. Взаємодоповнююче узагальнення та об'єднання двох вищезазначених підходів і створило можливість для формування власне «квазі-раціонального» підходу як найбільш сучасного економічного підходу до питання людської раціональності чи ірраціональності в прийнятті рішень.

Висновки. Узагальнюючи висновки теоретичного аналізу деяких філософських, психологічних та економічних підходів до питань ірраціонального та ірраціональності, можна зауважити, що вони можуть суперечити і в той же час підтримувати, збагачувати та посилювати один одного, висвітлюючи питання ірраціонального з різних сторін та в багатьох взаємодоповнюючих аспектах. Виходячи з цього, видається доцільним в подальших дослідженнях провести детальніший аналіз та критичне порівняння даних підходів та їх впливу на визначення критеріїв ірраціональності у прийнятті рішень та зосередження на конкретизованих критеріях та підходах до ірраціонального, що дасть змогу ефективно та своєчасно оцінити рішення на предмет його ірраціональності, а також знайти причини її виникнення, а отже сприяти максимальній ефективності та дієвості рішень, що приймаються.

Список використаних джерел:

1. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. / Под ред. А. Бека, А. Фримена. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
2. Герт Б. Рациональное и иррациональное в поведении человека / Герт Б. // Мораль и рациональность. – М.: ИФРАН, 1995. – 197 с.
3. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – 2-е изд. – М. : Джан-гар, 2012. – 864 с.
4. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
5. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
6. Людвиг фон Мизес Человеческая деятельность: Трактат по экономической теории / Людвиг фон Мизес, пер. с 3-го испр. англ. изд. А. В. Куряева. – Челябинск : Социум, 2005. – 876 с.
7. Мудрагей Н. С. Рациональное и иррациональное — философская проблема (читая А. Шопенгауэра) / Н. С. Мудрагей // Вопросы философии. – 1994. – № 9. – С. 53-65.
8. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. / Пер. с англ. – СПб. : Сова; – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
9. Юнг К. Г. Психологические типы / Под ред. В. Зеленского; пер. С. Лорие. – СПб. : Азбука, 2001. – 718 с.
10. Coricelli, G., Joffily, M., Montmarquette, C. et al. Cheating, emotions, and rationality: an experiment on tax evasion / Giorgio Coricelli, Mateus Joffily, Claude Montmarquette, Marie Claire Villeval // Experimental Economics. – 2010. – V. 13 – № 2. – P. 226–247.
11. Elster, J. Rationality and the Emotions / Jon Elster // The Economic Journal. – 1996. – V. 106. – № 438. – P. 1386-1397.
12. Kahneman, D., Klein, G. Conditions for intuitive expertise: a failure to disagree / Daniel Kahneman, Gary Klein // American Psychologist. – 2009. – V. 64 – № 6. – P. 515-526.
13. Kahneman, D., Tversky, A. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. / D. Kahneman, A. Tversky // Econometrica. – 1979 – V. 47. – № 2. – P. 263-292.
14. Oaksford, M., Chater, N. Bounded rationality in taking risks and drawing inferences / Mike Oaksford, Nick Chater // Theory & Psychology. – 1992. – V. 2 – №2. – P. 225-230.
15. Oliver E. Williamson The Economics of Organization: The Transaction Cost Approach / Oliver E. Williamson // The American Journal of Sociology. – 1981 – V. 87 – № 3 – P. 548-577.
16. Persky J. Retrospectives: The Ethology of Homo Economicus / Joseph

- Persky // The Journal of Economic Perspectives. – 1995. – V. 9. – № 2. – P. 221-231.
17. Tversky, A., Kahneman, D. The Framing of Decisions and the Psychology of Choice / Amos Tversky, Daniel Kahneman // Science, New Series. – 1981 – V. 211. – № 4481. – P. 453-458.

Transliteration of References:

1. Beck, A., Freeman, A. Cognitive Therapy of Personality Disorders. / Ed. by A. Beck, A. Freeman. – SPb.: Piter, 2002. – 544 p.
2. Gert, B. Rational and irrational in human behavior / Gert B. // Morality and rationality. – M.: IFRAN, 1995 – 197 p.
3. Zhmurov V.A. Bol'shaya entsiklopediya po psikhiatrii [Big Encyclopedia of Psychiatry] / Ed. by Zhmurov V.A. – 2nd ed. – M.: Dzhn-gar, 2012. – 864 p.
4. Filosofiya: entsiklopedicheskii slovar' [Philosophy: encyclopedic dictionary] / Ed. by A. A. Ivin. – M.: Gardariki, 2004. – 1072 p.
5. Filosofs'kyi entsiklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / NAS of Ukraine, H. S. Skovoroda Institute of Philosophy, ed. by V. I. Shynkaruk. – Kyiv: Abris, 2002. – 742 p.
6. Ludwig von Mises Human Action: A Treatise of Economics / Ludwig von Mises, translated by A. V. Kuriaev. – Chelyabinsk: Sotsium, 2005. – 876 p.
7. Mudragei N. S. Ratsional'noe I Irratsional'noe – filosofskaya problema (chitaya A. Shopengauera) [Rational and Irrational - philosophical problem (reading A. Schopenhauer)] / N. S. Mudragei // Voprosy filosofii [Questions of philosophy]. – 1994. - №9. – P. 53-65.
8. Ellis, A. Humanistic Psychotherapy: The Rational-emotive Approach / A. Ellis. – SPb.: Sova; M: EKSMO-Press, 2002. – 272 p.
9. Jung K. G. Psychological Types / Ed. by V. Zelenskiy, translated by S. Lorie. – SPb: Azbuka, 2001. – 718 p.
10. Coricelli, G., Joffily, M., Montmarquette, C. et al. Cheating, emotions, and rationality: an experiment on tax evasion / Giorgio Coricelli, Mateus Joffily, Claude Montmarquette, Marie Claire Villeval // Experimental Economics. – 2010. – V. 13 – № 2. – P. 226-247.
11. Elster, J. Rationality and the Emotions / Jon Elster // The Economic Journal. – 1996. – V. 106. – № 438. – P. 1386-1397.
12. Kahneman, D., Klein, G. Conditions for intuitive expertise: a failure to disagree / Daniel Kahneman, Gary Klein // American Psychologist. – 2009. – V. 64 – № 6. – P. 515-526.
13. Kahneman, D., Tversky, A. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. / D. Kahneman, A. Tversky // Econometrica. – 1979 – V. 47. – № 2. – P. 263-292.
14. Oaksford, M., Chater, N. Bounded rationality in taking risks and drawing

- inferences / Mike Oaksford, Nick Chater // *Theory & Psychology*. – 1992. – V. 2 – №2. – P. 225-230.
15. Oliver E. Williamson *The Economics of Organization: The Transaction Cost Approach* / Oliver E. Williamson // *The American Journal of Sociology*. – 1981 – V. 87 – № 3 – P. 548-577.
16. Persky J. *Retrospectives: The Ethology of Homo Economicus* / Joseph Persky // *The Journal of Economic Perspectives*. – 1995. – V. 9. – № 2. – P. 221-231.
17. Tversky, A., Kahneman, D. *The Framing of Decisions and the Psychology of Choice* / Amos Tversky, Daniel Kahneman // *Science, New Series*. – 1981 – V. 211. – № 4481. – P. 453-458.
18. *Irrationality: Rethinking thinking* // *The Economist*. – 18 December 1999 – P. 69-71.



Some approaches to the irrationality in decision-making.

**KOCHAROVSKIY Mstyslav, Master of Science in Finance, Postgraduate at
Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Social Sciences and Social
Technologies, National University of Kyiv-Mohyla Academy, Kyiv, Ukraine
E-mail: dioelcler@gmail.com**

ОМЕЛЬЧЕНКО М.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра корекційної педагогіки,
Донбаський державний
педагогічний університет,
м. Слов'янськ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГА

Стаття присвячена проблемі формування професійної самосвідомості педагога. Автор визначає актуальність даної проблеми, обґрунтовує необхідність спрямованого формування самосвідомості для підвищення ефективності професійної діяльності, визначає компоненти та механізми становлення професійної самосвідомості. Розглянуті різні наукові погляди на походження професійної самосвідомості у психології. Проаналізовано такі аспекти як можливості, структура, характеристики, функції професійної самосвідомості педагога. Матеріали, представлені у статті є науковим підґрунтям для подальшого розроблення практичних рекомендацій щодо цілеспрямованого формування самосвідомості педагогів на етапі допрофесійної підготовки.

Ключові слова: педагогічна підготовка, професійна самосвідомість, самовизначення, самопізнання, саморозвиток.

Статья посвящена проблеме формирования профессионального самосознания педагога. Автор определяет актуальность данной проблемы, обосновывает необходимость профессиональной деятельности, определяет компоненты и механизмы становления профессионального самосознания. Рассмотрены разные научные взгляды на происхождение профессионального самосознания в психологии. Проанализированы такие аспекты как возможности, структура, характеристики, функции профессионального самосознания педагога. Материалы, представленные в статье, являются научной основой для дальнейшей разработки практических рекомендаций целенаправленного формирования самосознания педагогов на этапе допрофессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, профессиональное самосознание, самоопределение, самопознание, саморазвитие.

This article is devoted to the problem of the formation of a professional consciousness of the teacher. The author determines the urgency of this problem, justifies the need for professional activity, determines the components and mechanisms of the formation of professional consciousness. Various scientific views on the origin of professional consciousness in psychology are considered. Analyzed are such aspects as the possibilities, structure, characteristics, functions of the professional consciousness of the teacher. The materials presented in the article are the scientific basis for the further development of practical recommendations for the purposeful formation of the consciousness of teachers at the stage of pre-professional training.

Key words: pedagogical preparation, professional consciousness, self-determination, self-knowledge, self-development.

Процеси глобалізації та інтеграції в освітній сфері ставлять сучасних вчителів перед необхідністю адаптації до змісту професійної педагогічної діяльності, яка постійно змінюється. Відкриття інклюзивних шкіл та класів підвищує ступінь особистісної відповідальності вчителів за організацію навчально-виховної роботи з дітьми з особливими навчальними потребами у середовищі дітей, які розвиваються нормально. У зв'язку з цим для теорії і практики педагогічної діяльності стає актуальною проблема прогнозування успішності діяльності вчителів у нових умовах, а для психологічної науки – виявлення та вивчення психологічних факторів, що визначають результативність діяльності й особливості функціонування особистості серед змін внутрішнього та зовнішнього середовища.

У сучасній психологічній літературі (Г.В. Акопов, Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, В.І. Слободчиков, І.Я. Лернер та ін.) при аналізі цих аспектів увага приділяється відбору та підготовці педагогів з точки зору психологічних особливостей особистості і професійної підготовленості.

Структура свідомості має складну будову: її ядром є знання, яким оволодіває людина у процесі пізнавальної діяльності, і те, що у формі відчуття, уявлень, понять, теоретичних конструктів тощо. Другим важливим компонентом свідомості є переживання, які є по суті «суб'єктивним відношенням особистості до того, що відображається у свідомості під впливом різного роду об'єктивних явищ» і яке їхнє значення для життєдіяльності особистості [4].

З цього виходить, що знання визначається предметним контекстом, а

переживання – особистісним, а у свідомості вони завжди знаходяться у єдності та взаємопроникненні.

Хоча свідомість і психіка пов'язані між собою, їх не можна ототожнювати. Психолог Є.В. Шорохова зазначала, що основною якістю свідомості є особлива форма психічного відображення – осмисленість. Свідомість не є сукупністю психічних процесів і не полягає ні в якому з них, навіть у мисленні. Вона не є також «надбудовою» над психікою, а здійснюється завдяки психічним процесам, серед яких головну роль відіграє мислення.

Якщо уявити, що свідомість є вищою формою психічного, у цьому випадку закономірним є висновок про розвиток свідомості в онтогенезі та філогенезі, її гнучкість, адаптивність і регульованість. Таким чином, особливу увагу слід приділити ролі свідомості як регулятора людської діяльності і поведінки. Це і є основною функцією свідомості. Так активність свідомості окремої особистості проявляється у довільності поведінки, в адекватності вчинків та інших актів поведінки не лише предметних, часових і просторових обставин, але й соціально-економічних умов.

У психології виділено три важливі механізми які відображають природні можливості розвитку живих істот: самоорганізація як основи всіх змін і перетворень структури і функцій складних живих систем; просторово-часовий континуум, який визначає появу більш складних форм поведінки і психічної діяльності; континуум результатів, який визначає спрямованість поведінки людини, механізми прогнозування цілеполягання та інші процеси. П.К. Анохін вивчав поведінку людини у даних «континуумах» обставин життя і діяльності для виявлення ступеня цільової достатності [1, 113-138].

Свідомість і діяльність нерозривно пов'язані, що простежується як в онтогенезі, так і у філогенезі розвитку людини. Є.В. Шорохова зазначає, що свідомість виникає і формується у процесі практичної діяльності. Водночас, на основі відображення предмета діяльності й умов її протікання, вона виступає і як її регулятор, у результаті чого будь-яка діяльність людини стає свідомою і цілеспрямованою. Автор вважає, що діяльність є основою становлення свідомості, розвитку її функціональних можливостей, основою формування системи знань про різні сторони об'єктивної діяльності і відношень до них. З цієї точки зору сутність свідомості полягає у відображенні дійсності, регуляції різних видів діяльності і поведінки особистості [7].

Регулююча функція свідомості виступає перш за все як спонукальна і мотиваційна. Свідомість регулює діяльність людини через цілеспрямовані дії, уможливорюючи передбачення їх результатів у вигляді усвідомлених цілей і відповідно до них планування діяльності.

Аналіз свідомості як цілісної системи, спираючись на системно-структурний підхід, включає у себе вивчення змісту, рівнів та форм ідеального

відтворення у ньому реальної дійсності та його конструктивно-творчої діяльності Розглядаючи структуру свідомості, А.Г. Спіркін виділяв наступні її характеристики: сукупність знань про навколишній світ, отримані від психічних процесів; розрізнення суб'єкта і об'єкта, відокремлення людиною себе від оточуючого світу; формування цілей, структури, програми виконання, прогнозування результату діяльності; ставлення до себе і середовища, емоційні оцінки, почуття, викликані оточуючим світом, формування стійкої системи морально-правових основ особистості, регулювання поведінки, відношення, діяльність [5, 84].

Формування внутрішнього світу людини відбувається шляхом засвоєння, інтеріоризації форм соціальної діяльності, які склалися історично. Самосвідомість є інтегральним, концентрованим вираженням внутрішнього світу. Різниця між свідомістю і самосвідомістю полягає у тому, що самосвідомість зорієнтована на «самоосмислення» особистістю власних дій, почуттів, думок, мотивів, інтересів, положення, тобто здатна на самопізнання і саморегуляцію. Український психолог П.Р. Чамата, досліджуючи генезис самосвідомості особистості зазначив, що людина пізнає предмети і свої дії з ними, спостерігає і осмислює результати власної діяльності і самої себе у процесі діяльності, постійно усвідомлює, що причиною цих дій є вона сама [6, 230-235].

Слід зауважити, що з філософсько-психологічної точки зору «самосвідомість не є монологом свідомості з самою собою... це скоріше діалог особистості із власним досвідом» [5, 142].

Провідними функціями самосвідомості у психології вважаються самоконтроль і самопізнання. Самоконтроль зорієнтований на пізнання зовнішнього світу, самопізнання – на пізнання самого себе. Самоконтроль є необхідною умовою та засобом адекватної поведінки людини у різних обставинах, на його основі формується об'єктивність думок і діяльності. Самопізнання трактує сенс діяльності, є основою підвищення її результативності, потужним фактором самовдосконалення. А.Г. Спіркін відзначає, що самосвідомість є базисом для формування і розвитку здатності усвідомлювати, яка за його думкою є морально-психологічною рисою дій людини, заснованої на усвідомленні і оцінці самої себе, власних можливостей, намірів і мотивів. Ця риса характеризується тим, як людина здатна усвідомлювати суспільні наслідки своєї діяльності [5, 146-147].

Видатні психологи та психофізіологи В.М. Бехтерев, О.О. Герцен та ін. вважали, самосвідомість в онтогенетичному розвитку особистості проходить дві стадії становлення. Спочатку вона сприяє виникненню і розвитку предметної свідомості та існує у вигляді самовідчуття, самопочуття, виділення себе з оточуючого об'єктивного світу. На другому етапі відбувається розвиток самосвідомості на основі синтезу всіх проявів свідомості у найбільш складних та

високоорганізованих формах, які складають ядро особистості та дозволяють не лише довільно керувати власною свідомістю, але й аналізувати і регулювати всі психічні процеси, які відбуваються у людині.

В.М. Бехтерев спостерігав і зворотні зміни свідомості, коли при патології розумової сфери у процесі деградації особистості спершу розпадалася здатність самопізнання і сукупність моральних характеристик особистості, а пізніше починали страждати самосвідомість і суб'єктивне свідоме «Я».

Існує і протилежна точка зору, яка полягає у тому, що самосвідомість є характеристикою і показником більш високого рівня психічного життя, ніж предметна свідомість, вона виникає і формується у більш пізні періоди процесу розвитку особистості, є результатом становлення і розвитку діяльності і спілкування, що робить людину справді активним суб'єктом, який відокремлює себе від оточуючого світу. Вітчизняний психолог Л.І. Божович відзначала, що формування свідомості пов'язано з процесом індивідуалізації, зростанню сил і цілісності особистості [2].

З цією думкою погоджувалася і психолог М.С. Неймарк, підкреслюючи, що не свідомість виникає із самосвідомості, а навпаки, самосвідомість розвивається на базі свідомості по мірі того, як особистість стає самостійним суб'єктом діяльності, відношень, поведінки.

Існує й інша думка (І.М. Сеченов, О.І. Галич, О.А. Потєбня та ін.), яка характеризує свідомість і самосвідомість як багатомірний суб'єктно-об'єктний процес, в якому людина водночас усвідомлює і себе і навколишнє середовище у взаємодії, по різному акцентуючись у процесі онтогенезу, переробляючи нерозчленовані психічні стани в усвідомлені шляхом розрізнення і протиставлення тих, які відносяться до особистості і зовнішнього світу.

Узагальнюючи різні підходи до розуміння свідомості і самосвідомості, генезису їхнього розвитку і функціям, можна зробити висновок що самосвідомість є невід'ємною стороною свідомості, основним носієм конструкту свідомості розвинутої особистості, як зазначив О.Г. Спіркін «розум, що повернутий всередину духовного світу людини» [5, 149].

Спираючись на вищевикладені положення, під професійною самосвідомістю педагога розуміємо усвідомлення і цілісну оцінку педагогом себе, процесу і результатів власної професійної діяльності. При цьому у рамках процесу педагогічної діяльності професійна самосвідомість включає у себе усвідомлення та оцінку цілей, засобів, методів і умов педагогічної діяльності, ролі і місця свого професійно-посадового статусу в організаційно-адміністративній структурі.

Формування професійної самосвідомості, професійна самоактуалізації людини, пошук своєї власної професійної ролі та гармонійне розкриття особистості у професії можливі лише тоді, коли відповідно до індивідуального

стилю особистості та її діяльності проходить *процес професійного самовизначення*, що включає у себе самопізнання, самооцінювання, саморозвиток.

Самосвідомість людини неможлива без відокремлення себе від власної життєдіяльності, без відношення до себе як до суб'єкта суспільно значущої діяльності. Залишається проблема виникнення і розвитку самосвідомості, її функцій та ролі у житті людини.

Психолог Ю.Б. Гіппенрейтер, погоджуючись із Л.І. Божович, О.М. Леонтьєвим та ін. зазначала, що виникнення і розвиток професійної самосвідомості у багатьом пов'язане із розвитком особистості. Важливу роль у виникненні свідомості відіграє механізм «ідентифікації» дитини із дорослим, у ході якого відбувається засвоєння основних соціальних норм поведінки. Таким чином, напочатку розвитку свідомості «зразок» для наслідування знаходиться поза самою дитиною, проте з часом, по мірі взросління, цей зразок не лише «інтеріоризується», але й перевтілюється самою дитиною, набуває риси особистісної неповторності й індивідуальності. За словами Ю.Б. Гіппенрейтер «особистість, яка розвивається, сприймає від зразку дещо важливе і потрібне, проте у неї свій шлях» [3, 293].

Онови для розвитку професійної свідомості також закладаються у дитячому віці під впливом суспільного виховання у процесі включення дітей у потужні й доступні види трудової діяльності, професійної просвіти, пізніше – залучення учнів до виробничої праці.

На початковому етапі усвідомлюються зовнішні об'єктивні фактори, які впливають на результати трудової діяльності. Поступово у процесі прояву і формування професійних якостей особистості, необхідних для роботи, відбувається їхнє усвідомлення. По мірі участі у процесі професійної діяльності, самооцінка стає все більш диференційованою і обґрунтованою.

Педагогічні аспекти формування професійної самосвідомості розглядалися Г.В. Акоповим, В.Г. Катишевим, В.І. Слободчиковим, І.Я. Лернером, О.С. Цокуром та ін.. Професійна самосвідомість визначається як частина особистісної самосвідомості і характеризується з боку змісту усвідомлених особистістю сторін свого професійного «Я», до складу якого разом із особистісними характеристиками включаються й індивідуальні характеристики, зокрема особливості розумового і фізичного розвитку. Професійна самосвідомість включає також розуміння особистістю вимог, пред'явлених професією, співвідношення своїх особливостей з професійними вимогами.

У психології визначено такі компоненти професійної самосвідомості як загальнопрофесійні якості особистості, пов'язані з потребою самозахисту; загальноосвітні і професійні знання; потенційні можливості психофізичного і фізіологічного розвитку; конкретні професійно значущі характеристики. Об'єктом усвідомлення стають окреслені риси власного «Я». Виділяються

фази у формуванні, розвитку і становленні професійної самосвідомості особистості: допрофесійне формування свідомості, розвиток і становлення професійної свідомості у процесі праці, сформована професійна самосвідомість.

У процесі формування професійної свідомості виділено чотири етапи: зіткнення особистості з реаліями професійного напрямку; діагностика задатків, професійно значущих особистісних якостей, яку може проводити психолог; організація діяльності особистості, близької до професії; організація професійної діяльності.

На наш погляд, даний підхід спрямований на формування професійної свідомості на допрофесійному етапі. Подальша робота має націлюватися на виявлення психолого-педагогічних умов формування професійної самосвідомості педагогів на етапі допрофесійного навчання.

Проблема вивчення та дослідження професійної самосвідомості педагогів викликана необхідністю спрямованого формування інтересів, напрямків розвитку, поглядів на життя, мотивів, особистісної позиції майбутніх вчителів з метою оптимізації підготовки педагогічних кадрів.

Важливість даної проблеми у сучасних психологічних дослідженнях обумовлює необхідність розроблення практичних рекомендацій щодо формування професійної самосвідомості педагогів на етапі допрофесійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Анохин П.К. Социальное и биологическое в природе человека // Материалы симпозиума по соотношению биологического и социального в человеке / П.К. Анохин. – М., 1975.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна / Л.И. Божович – 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций. «Введение в общую психологию: курс лекций» / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, Астрель, 2008.
4. Селезнева Н.А., Татур Ю.Т. Проектирование квалификационных характеристик специалистов с высшим образованием / Н.А.Селезнева, Ю.Т. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991.
5. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М., Политиздат, 1972. – 303 с.
6. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания / П.Р. Чамата. – М., 1966.
7. Шорохова Е. В. Проблема сознания в философии и естествознании / Е.В.

Шорохова. – М., 1961

Transliteration of References:

1. Anohin P.K. Sotsialnoe i biologicheskoe v prirode cheloveka // Materialy simpoziuma po sootnosheniyu biologicheskogo i sotsialnogo v cheloveke / P.K. Anohin. – М., 1975.
2. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti: Pod redaktsiey D. I. Feldshteyna / Vstupitel'naya statya D. I. Feldshteyna / L.I. Bozhovich – 2-e izd. М.: Izdatelstvo «Institut prakticheskoy psikhologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1997. – 352 s.
3. Gippenreyter Yu.B. Vvedenie v obshchuyu psikhologiyu: kurs lektsiy. «Vvedenie v obshchuyu psikhologiyu: kurs lektsiy» / Yu.B. Gippenreyter. – М.: AST, Astrel, 2008.
4. Selezneva N.A., Tatur Yu.T. Proektirovaniye kvalifikatsionnykh harakteristik spetsialistov s vysshim obrazovaniem / N.A.Selezneva, Yu.T. Tatur. – М.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1991.
5. Spirkin A. G. Soznanie i samosoznanie / A.G. Spirkin. – М., Politizdat, 1972. – 303 s.
6. Chamata P.R. K voprosu o genezise samosoznaniya lichnosti // Problemy soznaniya / P.R. Chamata. – М., 1966.
7. Shorohova E. V. Problema soznaniya v filosofii i estestvoznanii / E.V. Shorohova. – М., 1961



Theoretical aspects of the formation of professional consciousness.

OMELCHENKO Maryna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Correction Pedagogy Chair, State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University»; Sloviansk, Ukraine
E-mail: kuznetsovams@mail.ru

ПАВЛЮК О.Г.,

аспірантка, кафедра психології,
Запорізький національний
університет,
м. Запоріжжя, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Статтю присвячено теоретичному аналізу сучасних підходів до вивчення проблем становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців на етапі отримання знань у вищому навчальному закладі. Розглянуто сутність поняття “професійна самосвідомість” у вітчизняних і зарубіжних концепціях. Описано роль основних чинників, що впливають на становлення професійної самосвідомості особистості. Дана характеристика підструктур професійної самосвідомості (когнітивна, афективна і поведінкова сфера), виділені етапи розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців в процесі професійного навчання (мотиваційно-когнітивний, операційний, особистісно-рефлексивний). Визначені основні компоненти структури професійної самосвідомості (психологічний, гносеологічний, аксіологічний, емоційно-вольовий).

Ключові слова: професійна самосвідомість, професіоналізація, “Я-концепція”, майбутній фахівець, професійна діяльність, студент.

Статья посвящена теоретическому анализу современных подходов в изучении проблем становления профессионального самосознания будущих специалистов на этапе получения знаний в высшем учебном заведении. Рассмотрена сущность понятия «профессиональное самосознание» в отечественных и зарубежных концепциях. Описана роль основных факторов влияющих на становление профессионального самосознания личности. Дана характеристика подструктур профессионального самосознания (когнитивная, аффективная и поведенческая сфера), выделены этапы развития профессионального самосознания будущих специалистов в процессе профессионального обучения (мотивационно-когнитивный, операционный, личностно-рефлексивный). Определены

основные компоненты структуры профессионального самосознания (психологический, гносеологический, аксиологический, эмоционально-волевой).

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессионализация, "Я-концепция", будущий специалист, профессиональная деятельность, студент.

The article is devoted to the theoretical analysis of modern approaches in studying the problems of the formation of professional self-awareness of future specialists at the stage of obtaining knowledge in a higher educational institution. The essence of the concept "professional self-awareness" in domestic and foreign concepts has been examined. The role of the main factors, which influencing the formation of the professional self-awareness of the individual has been described. The characteristics of substructures of professional self-consciousness, which include cognitive, affective and behavioral spheres, have been given. The stages of development of professional self-awareness of future specialists in the process of professional training (motivational-cognitive, operational, personality-reflective) have been outlined. The main components of the structure of professional self-consciousness have been defined as psychological, epistemological, axiological and emotional-volitional.

Key words: professional self-awareness, professionalization, "Self-concept", future specialist, professional activity, student.

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічних перетворень в країні особливої важливості набуває проблема якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Суспільству вкрай потрібні спеціалісти, у яких сформовані високі моральні принципи, які слідують нормативам виконання професійної діяльності, які здатні самостійно досягти поставленої мети та професійно розвиватися. Як показує аналіз літератури [1;2;4;6;8], особливий вплив на ефективність професійної діяльності майбутніх фахівців чинить рівень сформованості їх професійної самосвідомості. Фахівець який володіє високим рівнем професійної самосвідомості характеризується упевненістю в собі, задоволеністю професією, має високий рівень компетентності та відповідальності до професійної діяльності.

Спираючись на думку вчених (В.Д. Брагіна, Б.Д. Паригін, С.В. Москаленко, Е.А. Клімов, П.А. Шавір, Л.М. Мітіна), основним етапом формування професійної самосвідомості майбутнього фахівця визначимо період отримання

знань у вищому навчальному закладі. Упродовж навчання особистість майбутніх фахівців постійно розвивається і змінюється, при цьому навчальна діяльність має професійне, фахове спрямування і становить собою цілеспрямований процес, мета якого полягає у розвитку професійних якостей і прагненні до професійної самореалізації. Формою прояву професійної самосвідомості є усвідомлення майбутніми фахівцями своїх нахилів, інтересів, здібностей та рівня професійної готовності.

Як бачимо, професійна самосвідомість детермінує розвиток суб'єкта професійної діяльності і є необхідним компонентом її успішності; важливе значення має вивчення її особливостей і визначення можливостей її формування в процесі професійного навчання майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самосвідомості та компонентів, які визначають її структуру, розглядало багато вчених у вітчизняній та зарубіжній психології (О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, Б. Боришевський, Л. Виготський, В. Дружинін, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Д. Зиглер, А. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, В. Мясіщев, Г. Олпорт, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Л. Хьел, К. Юнг, та ін.). Сучасні українські науковці досліджують самосвідомість у таких напрямках: вивчення проблем національної самосвідомості; вивчення проблем вікової динаміки розвитку самосвідомості; самосвідомість як "образ Я", "Я-концепція". Проблема становлення професійної самосвідомості в студентів активно розглядали автори: В.Д. Брагіна, Е.А. Клімов, Л.М. Мітіна, С.В. Москаленко Б.Д. Паригін, П.А. Шавір, та ін. Дослідженню динаміки професійної самосвідомості студентів присвяченні праці В.В. Овсяннікова, В.М. Просєкова, Н.М. Рукавішнікова. Окрім цього, розвиток професійної самосвідомості в процесах самопізнання, професіоналізації особистості, її професійного становлення досліджувались в рамках психології праці (Е.А. Клімов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадріков, В.Ю. Щегурова та ін.), психології особистості (А.Г. Асмолов, В.С. Мерлін, Л.М. Мітіна, К.К. Платонов, В.А. Сонін та ін.), вікової та педагогічної психології (Е.Ф. Зеєр, А.Б. Каганов, М.А. Подимов, М.С. Пряхніков, А.Р. Фонарьов та ін.) Основну концептуальну парадигму проблеми самосвідомості та її основного продукту – "Я-концепції" – сформулювали представники зарубіжної психології (Р. Бернс, В. Джеймс, А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Мід, К. Роджерс та ін.).

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до вивчення проблем становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців на етапі отримання знань у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Аналіз сучасних досліджень свідчить те, що розвиток професійної самосвідомості тісно пов'язаний з якістю професійної підготовки, профе-

сійним становленням фахівця, з оволодінням професійною майстерністю. Наявні дані вказують на те, що існує тісний зв'язок між успішністю професіонала у будь-якому виді діяльності, якістю професійної підготовки і рівнем професійної самосвідомості. Професійна самосвідомість виступає важливими чинником розвитку і регулювання поточної діяльності, професійного становлення суб'єкта в цілому [2].

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу щодо інтерпретації поняття професійна самосвідомість особистості. Так Б.Г. Паригін виокремлює професійну самосвідомість як різновид самосвідомості. Вона розглядається як усвідомлення індивідом своєї належності до певної професійної групи. В.Д. Брагіна розглядає професійну самосвідомість як пізнання і самооцінку професійних якостей і ставлення до них. В.Н. Козієв вважає, що професійна самосвідомість є інстанцією, у якій відбувається оцінка досягнень, планування напрямку саморозвитку, його здійснення. П.А. Шавір трактує професійну самосвідомість як виборну діяльність самосвідомості особистості, підпорядковану завданню професійного самовизначення, усвідомлення себе як суб'єкта своєї професійної діяльності.

А.К. Маркова визначає професійну самосвідомість як комплекс уявлень людини про себе як професіонала, це цілісний образ себе як професіонала, система стосунків і установок щодо себе як професіонала. Це інтегративна характеристика особистості, у якій виокремлюється: усвідомлення особистістю норм, правил, моделі своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей, формується підґрунтя професійного світогляду й особиста концепція праці; усвідомлення цих якостей у інших людей, порівняння себе з якимось професіоналом середньої кваліфікації; облік сподівань і оцінка себе як професіонала з боку інших людей; самооцінювання особистістю своїх окремих сторін за когнітивними, емоційними і поведінковими критеріями; позитивне оцінювання особистістю самої себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив створення професійного «Я» [6].

О.А. Єлдашова вважає, що професійна самосвідомість містить уявлення людини про себе як про члена професійної спільноти, носія професійної культури, в тому числі певних професійних норм, правил, традицій, притаманних професійній спільноті. До цих уявлень належать характеристики людини, які визначають успішність її діяльності, професійно важливі якості, якими можуть виступати індивідуально-психологічні властивості та ставлення особистості. До індивідуально психологічних властивостей відносять наступні властивості особистості: сенсорні, перцептивні, мнемічні, мисленеві, мовленеві, емоційні, вольові, моторні, комунікативні [4].

С.В. Васьковська акцентує увагу на функціональному значенні професійної самосвідомості, визначаючи її як «особливий психічний феномен, основ-

ною функцією якого є саморегуляція особистістю своїх дій у професійній сфері на основі знання професійних вимог, власних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта конкретної професійної діяльності». За такого підходу до структури професійної самосвідомості включаються не лише уявлення особистості про себе, але й знання вимог, яким повинен відповідати суб'єкт професійної діяльності [1].

Найбільш повним можна вважати визначення професійної самосвідомості особистості, яке пропонує О.Л. Туриніна. На думку вченої, професійна самосвідомість індивіда являє собою єдність знань про власні особливості, наявні професійні здібності та інтереси. Констатація особистістю успіхів і невдач власної професійної або навчальної діяльності є чинником корегування «Я-образу», самооцінки, рівня домагань та професійної самосвідомості в цілому. Відзначимо, що професійна самосвідомість прямо пов'язана з усвідомленням людиною себе в професійній діяльності, тобто зміст професійної самосвідомості – це ставлення до професійної діяльності і до себе, як до суб'єкта цієї діяльності. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності і спілкуванні з оточуючими людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей і т.д., то професійна самосвідомість – це проекція усіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність [5].

Як бачимо, професійна самосвідомість – це складне особистісне утворення, що виступає як сполучна ланка між особистістю та діяльністю, що дозволяє в процесі свого формування досягати оптимального результату, як в особистісному зростанні, так і в професійній діяльності. Формування професійної самосвідомості відбувається на тлі соціального досвіду особистості із включенням цього досвіду в професійне “Я” особистості [8].

Вітчизняні дослідники (Є. Васильєва; В.Н. Козієв; Л.М. Мітіна) і деякі зарубіжні психологи (Т. Макклапаред, М. Кун) вважають, що професійна свідомість – це установка на себе в професійно-трудовій сфері. І як будь-яка установка має когнітивну, афективну і поведінкову підструктуру (Я-розуміння, Я-ставлення, Я-поведінка). На основі зіставлення “образу-Професії” з “образом-Я” у студента формується професійний “образ-Я” і складається усвідомлення своєї totoжності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як до суб'єкту справжньої навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності. Високий рівень розвитку професійної самосвідомості характеризується в когнітивній сфері наявністю знань про наявність і вираженість в особистості професійно важливих якостей, а також про процес, результат, предмет, умови, засоби, оплату праці, норми, правила, моделі професії, що виступають еталоном для усвідомлення людиною власних якостей [6; 7].

До когнітивної сфери включають не лише уявлення про свої професійно

релевантні якості, але й професійну самоефективність (впевненість індивіда в том, що він здатний демонструвати таку поведінку, яка дозволить йому досягти бажаного результату в професії), уявлення про професійні орієнтації (уявлення про свої здібності, ціннісні орієнтації, мотиви, потреби, що стосуються розвитку у професійній діяльності), уявлення про кар'єру і працю (потреби у побудові кар'єри, кар'єрні цілі і стратегії, наявність схильності до управління своєю кар'єрою, а також виявлення критеріїв успішної кар'єри) [11].

Під емоційною (афективною) сферою професійної самосвідомості розуміють професійну самооцінку, тобто оцінку особистістю себе як професіонала. Окремі дослідники до цього компонента відносять також відчуття суб'єктом професійної затребуваності (суб'єктивне ставлення особистості до себе як до «значущої для інших»). Професійна самооцінка – це оцінка особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності, своїх можливостей, якостей і місця серед інших фахівців, цінність, що приписується особистості загалом або окремим її професійним якостям. Основними функціями професійної самооцінки є: регуляторна, на основі якої відбувається вирішення завдань особистісно-професійного вибору; захисна, що забезпечує відносну стабільність і незалежність особистості.

Поведінкова сфера професійної самосвідомості визначається як сукупність дій і установок щодо особистості та її професійного становлення. Вона безпосередньо формується на основі когнітивної і емоційної сфер. На думку І.В. Афанасенко, поведінковий компонент представлений стратегіями побудови професійної кар'єри і є специфічною системою дій, призначених для адаптації або розвитку кар'єри і особистості в ній [10]. Поведінкова сфера характеризується наявністю мотиву до самоактуалізації, прагненням до саморозвитку. Виконуючи функції детермінації і регуляції професійної діяльності, конструювання та саморозвитку, а також самоконтролю особистості, професійна свідомість виступає рушійною силою професійного розвитку студента.

До основних чинників, що впливають на становлення професійної самосвідомості особистості, дослідники відносять:

1) особистісну схильність людини до певного типу діяльності (В.Г. Залевський, О.О. Сапогова, А.В. Смірнов);

2) вплив колективу, професійного середовища (О.Ю. Артем'єва, М.Р. Бітянова, Р.М. Грановська, Є.Г. Єфремов, А.К. Маркова);

3) спеціальну роботу з формування професійної самосвідомості (Л.М. Мітіна, С.Г. Косарецький, М.І.Кряхтунов). Відзначається, що, незважаючи на всю необхідність і важливість такої роботи, часто професійна самосвідомість особистості формується стихійно.

Професійна самосвідомість, на думку Г.А. Цукермана [12], містить уявлення професіонала про себе і свої цінності. Сутність професійної самосвідомості

мості дослідник характеризує як: 1) усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; 2) знання про міру своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце в системі професійних ролей; 3) знання про свої сильні і слабкі сторони, шляхи вдосконалення, вірогідні сфери успіхів і невдач; 4) уявлення про себе і свою діяльність у майбутньому. Професійна самосвідомість тісно пов'язана з рефлексією, із зверненням до свого внутрішнього світу, з оцінкою тих процесів, які відбуваються в ньому.

Як бачимо, зміст професійної самосвідомості складається з розуміння суб'єктом саме тих властивостей та якостей особистості, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих рис. Для студентів різних професій ці риси будуть різними, але ступінь їх усвідомлення має значний вплив на вибір професійних задач, на хід виконання діяльності і на впевненість особистості в собі. Загальна тенденція динаміки професійної самосвідомості вже на етапі професійної підготовки проявляється у якісному та кількісному ускладненні когнітивних, афективних та поведінкових її підструктур. Ці зміни відбуваються в різний час навчання з різною мірою інтенсивності. У цьому виявляється гетерохронність та динаміка становлення професійної самосвідомості особистості.

Враховуючи особливості динаміки професійної самосвідомості майбутніх фахівців протягом професійного навчання, І.А. Донченко в своїх дослідженнях визначила такі три етапи її розвитку:

1) Мотиваційно-когнітивний етап – спрямований на забезпечення принципу мотивації фахової підготовки, який передбачає цілеспрямоване формування у майбутніх фахівців не тільки мотивації професійної діяльності, але й мотивації професійного саморозвитку, мотивації становлення та розвитку професійної самосвідомості. Це взаємопов'язано з усвідомленням студентами сутності професійної самосвідомості, усіх її складових, тобто формуванням відповідних знань про професійну самосвідомість як інтегративну властивість суб'єкта професійної діяльності; зміст та особливості професійної Я-концепції; сутність професійної самоорганізації, механізми та чинники її реалізації; сутність та особливості професійної рефлексії.

2) Операційний етап – спрямований на розвиток професійних умінь, що забезпечують функціонування професійної самосвідомості майбутнього фахівця. На цьому етапі формуються уміння аналізувати власну професійну Я-концепцію: моделювати образ “Я-професійне-нормативне”, визначати структуру образу “Я-професійне-дієве”(мету, завдання, умови, засоби власної діяльності), уміння визначати особливості образу “Я-реальне- особистісне”(властивості, цінності, мотивацію).

3) Особистісно-рефлексивний етап – забезпечує формування професійної Я-концепції фахівця як суб'єкта професійної діяльності, усвідомлення

невідповідності образів “Я – професійне-нормативне”, “Я – професійне-дієве”, “Я – особистісне-реальне”; здатності до самоорганізації власної професійної діяльності; професійної рефлексивності майбутнього фахівця як якості, що полягає у здатності до аналізу власної професійної діяльності та до зміни на основі цього аналізу самої діяльності [3].

Сформованість професійної самосвідомості цілком можна розглядати як один із критеріїв професіоналізму особистості. Ю.П. Поваренков виокремлює три узагальнені критерії професіоналізму, два з яких безпосередньо стосуються професійної самосвідомості:

1) *критерій професійної продуктивності* характеризує міру відповідності діяльності та її результатів соціально-професійним вимогам; виявляється в таких об’єктивних показниках, як кількість і якість продукції, продуктивність, надійність, ефективність діяльності тощо;

2) *критерій професійної ідентичності* характеризує значущість для людини професії і діяльності як засобу задоволення потреб і розвитку індивідуального потенціалу; оцінюється на основі суб’єктивних показників: задоволеність діяльністю, професією, кар’єрою, собою. Професійна ідентичність передбачає прийняття людиною певних ідей, переконань, правил поведінки, що поділяються членами професійного співтовариства.

3) *критерій професійної зрілості* характеризує здатність індивіда співвідносити свої професійні можливості і потреби з професійними вимогами, які до нього пред’являються; показниками тут виступають професійна самооцінка, рівень домагань, здатність до саморегуляції та ін. [9].

Аналіз різних підходів до вивчення структури професійної самосвідомості дає нам змогу визначити основні її компоненти:

1. Психологічний компонент: психологічні особливості особистості, що визначають її здатність і готовність до професійної діяльності, природні здібності, задатки, риси характеру особистості, що зумовлюють її професійні можливості, інтереси і схильності, професійну придатність.

2. Гносеологічний (когнітивний, інтелектуальний) компонент: включає в себе знання, вміння і навички, необхідні для успішної професійної діяльності. Центральним елементом професійної структури особистості стає професійне мислення, фундаментом якого є загальна інтелектуальна підготовка особистості.

3. Аксіологічний (ціннісний) компонент: в нього включені норми, ідеали і цінності, засвоєння вимог професійної моралі, самооцінка як механізм саморегуляції професійної діяльності.

4. Емоційно-вольовий компонент: в нього включено комплекс «переживання професії», усвідомлення особистістю свого професійного обов’язку, почуття відповідальності за результати професійної діяльності, а також про-

фесійна спрямованість особистості, що включає в себе уявлення про необхідні професійні якості, мотиви і цілі професійної праці.

Готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності забезпечується багатьма факторами: фундаментальною освітою; здатністю критично ставитися до наукової, навчально-методичної літератури; оволодінням всіма доступними методиками ведення практичної діяльності з обраної спеціальності і критичної їх оцінкою; розумінням необхідності постійного поповнення знань і здійснення цієї необхідності; виробленням самостійності в удосконаленні знань, умінь, практичних навичок.

Як відомо, головною метою професійної підготовки студентів є формування особистості спеціаліста, який в майбутньому буде ефективно здійснювати трудову діяльність. Тому в ході професійного навчання відбувається формування цілісної особистості як суб'єкта праці, який володіє певними якостями необхідними для даної професії. Цілеспрямоване формування професійної свідомості студентів в процесі навчання у ВУЗі передбачає підбір методичних прийомів і технологій, спрямованих на вирішення наступних завдань:

- формування у студентів системи уявлень щодо змісту професійної діяльності;
- моделювання ситуації, в якій можлива актуалізація усвідомлення і переживання особливостей освоєння професійної діяльності;
- формування умінь і навичок, необхідних для планування і успішної реалізації професійної кар'єри;
- усвідомлення змісту і структури майбутньої професійної діяльності, цілісне бачення себе в контексті майбутньої професійної діяльності;
- формування позитивного ставлення до навчально-професійної діяльності та орієнтації на професійне зростання.

Висновки: Сформованість професійної свідомості є значною умовою готовності фахівця до певної професійної діяльності, становлення професійної свідомості відображає процес формування особистості професіонала. Професійна самосвідомість майбутнього фахівця залежить від рівня розвитку психологічного, гносеологічного, аксіологічного та емоційно-вольового компонентів особистості. Зміст професійної самосвідомості включає в себе систему усвідомлених професійно-необхідних знань про цілі, засоби професійної діяльності. В процесі навчання у вищому навчальному закладі майбутні фахівці набувають певні якості і навички необхідні для виконання професійних обов'язків, а саме: уміння здійснювати діяльність на високому професійному рівні; навчаються вирішувати складні професійні завдання; засвоюють нові знання і технології.

Список використаних джерел:

1. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / С.В. Васьковская. – Киев, 1987. – С. 44
2. Галузяк В.М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В.М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан- ЛТД», 2015
3. Донченко І.А. Етапи розвитку професійної самосвідомості фахівця / І.А. Донченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. – 2012 – Т.2, Вип.9. – С. 85-89
4. Елдышова О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О.А. Елдышова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101-102
5. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3-4. – С. 68-72
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / М.: Междунар.гуманит. фонд «Знание», 1996. – 84 с.
7. Миронова Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.03 «Психология труда; инженерная психология»– М., 1999. – 44 с.
8. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально- экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38
9. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Из-во УРАО, 2002. – 160 с.
10. Психологическое сопровождение выбора профессии: Науч.-метод. пособие [под ред. Л.М. Митиной]. – М, 1998. – 184 с.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1976. – 328 с.
12. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интер-пракс, 1995. – 288 с.

Transliteration of References:

1. Vas'kovskaja S.V. Psihologicheskie uslovija formirovanija professional'nogo samosoznaniija budushhego uchitelja: avtoref. diss. na soiskanie nach. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja i vozrastnaja psihologija» / S.V. Vas'kovskaja. – Kiev, 1987. – S. 44

2. Galuzjak V.M. Rozvytok profesiynoi samosvidomosti studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv: Monografija / V.M. Galuzjak, K.V. Dobrovol's'ka. – Vinnycja: TOV «Nilan- LTD», 2015
3. Donchenko I.A. Etapy rozvytku profesiynoi' samosvidomosti fahivcja / I.A. Donchenko // Naukovyj visnyk Mykolai'vs'kogo derzhavnogo universytetu im. V.O. Suhomlyns'kogo. Ser.: Psyhologichni nauky. – 2012 – T.2, Vyp.9. – S. 85-89
4. Eldyshova O.A. Professional'noe samosoznanie kak psihologicheskaja sostavljajushhaja professional'nogo stanovlenija / O.A. Eldyshova // Fundamental'nye issledovanija. – 2006. – № 7. – S. 101-102
5. Maksymenko S.D. Fahivcja potrebno modeljuvaty. Naukovi osnovy gotovnosti vypusknika pedvuzu do pedagogichnoi dijal'nosti / S.D. Maksymenko, O.M. Peleh // Ridna shkola. – 1994. – № 3-4. – S. 68-72
6. Markova A.K. Psihologija professionalizma / M.: Mezhdunar.gumanit. fond «Znanie», 1996. – 84 s.
7. Mironova T.L. Struktura i razvitie professional'nogo samosoznaniya: avtoref. diss. na soiskanie nauch. stepeni dokt. psihol. nauk: 19.00.03 «Psihologija truda; inzhenernaja psihologija»– M., 1999. – 44 s.
8. Mitina L.M. Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novyh social'no- jekonomicheskikh uslovijah / L.M. Mitina // Voprosy psihologii. – 1997. – № 4. – S. 28-38
9. Povarenkov Ju.P. Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovlenija cheloveka / Ju.P. Povarenkov. – M.: Iz-vo URAO, 2002. – 160 s.
10. Psihologicheskoe soprovozhdenie vybora professii: Nauch.-metod. posobie [pod red. L.M. Mitinoi]. – M, 1998. – 184 s.
11. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie / S.L. Rubinshtein. – M.: Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1976. – 328 s.
12. Cukerman G.A. Psihologija samorazvitija / G.A. Cukerman, B.M. Masterov. – M.: Inter-praks, 1995. – 288 s.



Peculiarities of the formation of professional self-consciousness of future specialists.

PAVLYUK Olena, Postgraduate Student, Department of Psychology, Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya, Ukraine
E-mail: pavluk.alena@gmail.com

ПРОКОПЧУК В.Ю.,
здобувач, кафедра
суспільних дисциплін, НУВГП,
м. Рівне, Україна

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ФЕНОМЕНА ІДЕНТИЧНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ ТА ФІЛОСОФСЬКІЙ ТРАДИЦІЇ

У статті розглянуто питання ідентичності особистості, її структуру та розвиток у метаконтекстуальному вимірі. Крізь призму міждисциплінарного підходу проаналізовано феномен ідентичності у психологічно-педагогічному, філософському та соціологічному дискурсі.

Здійснено експлікацію двох основних аспектів ідентичності: особистісного та соціального, які засвідчують усвідомлення власної автономності, унікальності та відчуття приналежності до соціальної групи.

Показано, що ідентичність забезпечує цілісність та тотожність власної особистості, виражаючи її унікальність і неповторність, єдність реальної поведінки з прагненнями, переконаннями людини. Відстежено, що таке усвідомлення тотожності з самою собою та несхожість на інших, дає можливість досягнення справжньої свободи.

Ключові слова: ідентичність, особистість, соціум, «Я-концепція», особистісна ідентичність, соціальна ідентичність.

В статье рассмотрен вопрос идентичности личности, ее структуру и развитие в метаконтекстуальном измерении. Сквозь призму междисциплинарного подхода проанализированы феномен идентичности в психологически педагогическом, философском и социологическом дискурсе.

Осуществлено экспликацию двух основных аспектов идентичности: личностного и социального, удостоверяющие осознание собственной автономности, уникальности и ощущение принадлежности к социальной группе.

Показано, что идентичность обеспечивает целостность и тождественность собственной личности, выражая ее уникальность и неповторимость, единство реального поведения со стремлениями, убеждениями человека. Отслежена, что

такое осознание тождества с самим собой и непохожесть на других, дает возможность достижения подлинной свободы.

Ключевые слова: идентичность, личность, социум, «Я-концепция», личностная идентичность, социальная идентичность.

The article deals with questions of identity of a person, its structure and development in the metacontextual dimension. Through the prism of an interdisciplinary approach, the phenomenon of identity in the psychological-pedagogical, philosophical and sociological discourse is analyzed. An explication of two main aspects of identity: personal and social, which testify to the awareness of their autonomy, uniqueness and sense of belonging to a social group. It is shown that identity provides the integrity and identity of one's personality, expressing its uniqueness and uniqueness, the unity of real behavior with the aspirations, beliefs of a person. It is observed that such an awareness of identity with oneself and dissimilarity to others, makes it possible to achieve true freedom.

Key words: identity, personality, socium, "I-concept", personal identity, social identity.

В умовах глибинних соціокультурних трансформацій сучасного буття постінформаційної епохи, проблема людини та її ідентичність залишається пріоритетною для усієї гуманітаристики. Окреслена широта дисциплінарного діапазону потребує синкретичного поєднання різних типів мислення, притаманних для психології, соціології, філософії, педагогіки та культурології. Разом з тим, з огляду на складність феномену ідентичності та його багатоаспектність, зазначений міждисциплінарний синтез може бути ефективно використаний в запропонованому дослідженні. Саме це дає підстави для аналітично-дослідницьких проєктів експлікації різноманітних теоретико-методологічних інтерпретацій явища ідентичності, у всій його неоднозначності та суперечливості.

Варто зауважити, що жодне поняття гуманітаристики не має такої невідзначеності, як ідентичність. Зокрема, у проблемному полі філософської рефлексії воно трактується як сутнісна характеристика буття, самототожність людини. Починаючи з часів Арістотеля аж до Гегеля, поняття «тотожності» використовувалось як пояснення того, що реальність та процес її пізнання, буття й мислення збігаються. Тобто осмислення ідентичності у філософських студіях пов'язані як з дискурсом тотожності буття та свідомості, так із становленням категорії «індивідуальність».

Водночас, соціологи значно розширили предметне поле дослідження ідентичності, надаючи йому нового значення – соціального. Специфіка даного підходу полягає в розгляді ідентичності як соціального конструкту, що підлягає емпіричному спостереженню. У даному контексті відстежується врахування ролі впливу різних соціальних інститутів на формування цього складного феномена, встановленні взаємозв'язків між різними типами ідентичностей.

Важливо, що одними з перших проблеми ідентичності як спостережувального явища почали вивчати психологи. У центрі уваги психологічного підходу – особистісна ідентичність. Ідентичність в цій площині постає найважливішим елементом структури особистості людини з наголосом на необхідності дослідження психологічних процесів механізму ідентифікації. Властиво, що поняття ідентичності Е. Еріксон детально описав у своїй праці «Дитинство та суспільство» (1950), натомість остаточного визначення ідентичності вчений так і не надав. Він розумів ідентичність як процес організації життєвого досвіду в індивідуальне Я [3]. Саме ідеї Еріксона про змінний характер ідентичності були перейняті всіма науковими школами.

Як бачимо, ідентичність – феномен, дуже складний для вивчення. Протягом багатьох років вчені намагаються дати чітке визначення даному поняттю. У зв'язку з цим основним завданням даної статті буде намагання здійснити аналітичний огляд сучасних поглядів на феномен ідентичності з метою утвердження міждисциплінарного підходу в контексті методологічних принципів парадигмальності та метаконтекстуальності в гуманітаристичній традиції.

На даний час у психологічній науці існує чимала кількість підходів щодо вивчення поняття ідентичності, побудови її структури та типології. Всі ці теорії переважно базуються на еріксонівському тлумаченні та концентруються на вирішенні питання про розвиток ідентичності. Адже людина – складна істота, що набуває дійсно людських рис тільки в суспільному оточенні. Втім, людина не є лише продуктом соціальних відносин, а діяльним самостійним началом. Власна ідентичність дає можливість людині бути собою, і не стати «дзеркалом» інших, «відображенням» ситуації та вимог суспільства [9, 26-27]. Ідентичність є системною конструкцією, що відображає різновекторність людської природи, соціальну та внутрішню обумовленість її поведінки [6, 6-7].

У науковому колі відомих теоретиків психології особистості (А. Адлер, Г. Олпорт, Р. Кеттел, К. Роджерс, З. Фрейд, К. Юнг) поняття ідентичності розглядається як конструкт, який забезпечує цілісність, тотожність власної особистості [2, 131-143]. Згідно їх поглядів, ідентичність виражає унікальність та неповторність особистості, єдність реальної поведінки з прагненнями, переконаннями людини. А тому Д. Майєрс зазначає, що відчуття самих себе лежить в центрі нашого світу [8, 26-28].

У своїй гуманістичній теорії особистості Е. Фромм виділяє потребу в ідентичності, як одну із екзистенціальних потреб людини. Усвідомлення тотожності з самою собою, несхожості на інших, дає можливість особистості досягнення позитивної свободи. Це стан, при якому людина відчуває свою єдність із іншими людьми та суспільством і в той же час не залежить від зовнішнього світу. Людина стає здатною любити та піклуватися про інших, бути активною і творчою.

За своїм соціальним походженням, ідентичність формується в результаті взаємодії індивіда із іншими людьми. А тому постає своєрідним станом усвідомлення себе і своєї автономності, механізмом формування якої є ідентифікація, як процес емоційного, раціонального та діяльнісного само ототожнення з іншою людиною чи групою [10, 135-137]. Відтак, зміни змісту ідентичності теж обумовлюються змінами в соціальному оточенні. Становлення її як динамічної структури відбувається протягом всього життя людини, починаючи із найперших етапів онтогенезу. Цей розвиток нелінійний та нерівномірний, може йти як в прогресивному, так і регресивному напрямку. Власне, на поведінковому рівні ідентичність можна розглядати як процес вирішення життєво важливих проблем. Відповідно кожне прийняте рішення щодо власного самовизначення в житті буде вносити вклад в формування структури ідентичності [6, 6-8].

У різних концептуальних моделях проблема генезису ідентичності розглядається як одне із актуальних питань психології особистості. Так, З. Фрейд розглядає суперечність та неоднозначність процесу формування ідентичності, становлення якої представлено через послідовність стадій психосексуального розвитку [11, 24-25]. К. Г. Юнг виділяє архетип Самість, як об'єднуюче начало всіх елементів особистості. Адже мета людського життя – повна реалізація свого Я «набуття Самості», яке здійснюється через динамічний процес індивідуації, потребуючи інтеграції багатьох протидіючих внутріособистісних сил і тенденцій. Індивідуація тут передбачає свідому реалізацію людиною своєї унікальної психічної реальності, повний розвиток та вираження всіх елементів особистості [1, 135-142].

Для Д. Радьяра, ідентичність – централізований стан свідомості, який функціонує на кількох рівнях. На основі цих рівнів можна простежити генезис ідентичності. Першим рівнем є біологічна самість, яка засвідчує родову та видову сутність людської істоти. Другий рівень є розвитком самості (культурний), оскільки передбачає ототожнення індивіда із власною діяльністю та суспільним досвідом. Третій рівень – соціокультурний, або як зазначає З. С. Карпенко, рівень, який представляє особистісну самість. А, четвертий – це індивідуальний рівень самості, що відображає здатність індивіда до самоактуалізації [1, 13-17].

В руслі психоаналітичної теорії проблемою ідентичності розвитку особистості також займався німецький психолог Е. Еріксон. Як і З. Фрейд, Е. Еріксон вважав, що лише здорова доросла людина здатна задовольняти свої потреби в особистісному розвитку, бажання власного «Его» («Я») і відповідати вимогам суспільства. Мислитель вживає поняття «соціальний розвиток», підкреслюючи вплив на розвиток людини соціальних, історичних і культурних чинників. Саме тому його підхід називається теорією психосоціального розвитку.

Найважливішим у концепції Е. Еріксона постає поняття «психосоціальна ідентичність» як стійкий образ Я і відповідні способи поведінки особистості, які набуваються протягом життя і є умовою психічного здоров'я. Натомість, при значних соціальних потрясіннях (війна, катастрофи, насильство, безробіття) психосоціальна ідентичність індивіда може бути втрачена. Властиво, що Е. Еріксон виділяє вісім стадій психосоціального розвитку особистості: довіра – недовіра (грудний вік); автономія – сором і сумніви (1-2 роки); ініціатива – відчуття провини (3-5 років); працьовитість-неповноцінність (молодший шкільний вік); становлення індивідуальності (ідентифікація) – ролева дифузія (юність); інтимність – самотність (початок дорослого періоду); творча активність – застій (середній вік); заспокоєння – відчай (старість). Щодо вісьми стадій, то Е. Еріксон припускає, що кожна з них будується на підставі того, що було створене раніше. І хоча пристосування, зроблені людиною на одній із стадій, можуть переглядатися або змінюватися надалі, важливим ходом розвитку є «позитивне вирішення» конфлікту на кожній з них. Відтак вчений вважає, що якщо ці конфлікти вирішуються успішно, то криза не приймає гострих форм і закінчується утворенням певних особистісних якостей, які в сукупності складають той або інший тип особистості. Тоді як невдале розв'язання кризи на одній із стадій призводить до того, що, переходячи на нову, людина переносить з собою необхідність вирішувати суперечності, властиві не тільки даній стадії, але і попередній[4;5].

Досить важливим є те, що у психологічній науці розмежовують два аспекти ідентичності: особистісний та соціальний. Науковці вже тривалий період не можуть дійти єдиної точки зору на проблему їх співвідношення. Під поняттям «особистісна» або «особиста ідентичність» розуміють набір рис чи інших індивідуальних характеристик, які відрізняються певною постійністю і дозволяють диференціювати конкретного індивіда від інших людей [1, 6-9].

Що ж до соціальної ідентичності, то вона трактується в термінах групового членства, належності до більшої чи меншої групи, включеності в деяку соціальну категорію [1]. В соціальній ідентичності виділяють два аспекти:

- усвідомлення інгрупової (внутрішньогрупової) подібності: «Ми члени однієї спільності і тому ми схожі»;

- виділення аутгрупової (міжгрупової) диференціації, це усвідомлення відмінностей між своєю та іншою «чужою» групою.

Властиво, що в зрізі онтогенетичного розвитку *особистісна ідентичність є вторинною по відношенню до соціальної*, оскільки вона формується на основі використання знань, набутих в процесі соціалізації [1]. Початково в наукових дослідженнях протиставлялися особиста і соціальна ідентичність як суперечливі та абсолютно взаємовиключні поняття. Адже особистісна ідентичність передбачає відчуття своєї відмінності від інших людей. Досить важко уявити про можливість відчуття себе подібного до членів групи та водночас – відмінним від них. Саме така суперечність обумовлює ідею неминучості конфлікту різної міри гостроти та вираженості між цими двома видами ідентичності. Стверджується, що кожний даний момент часу лише одна із них може бути актуалізована [1].

Натомість, на сучасному етапі досліджень більшої актуальності набуває теза про взаємодію та взаємодоповнюваність понять соціальної та особистісної ідентичності. Так один з представників когнітивної психології М. Яромовіч пропонує своє трактування співвідношення цих понять. Особистісна ідентичність розглядається як субсистему знань індивіда про себе, котрі формуються при порівнянні себе з членами своєї групи і складаються із комплексу рис, специфічних для Я. Соціальна ідентичність теж тлумачиться як набір якостей, але тих, які виявлені в ході порівняння представників своєї та «чужої» групи.

Саме успішна адаптація людини в суспільстві передбачає сформованість як соціальної, так і особистої ідентичності, реалізуючись в здатності переключати увагу з однієї перспективи на іншу. Такої думки дотримується також У. Дойс, для якого особиста ідентичність є однією із соціальних репрезентацій і має сенс лише як організуючий принцип в системі взаємовідносин індивіда і групи [12].

Водночас соціальне походження ідентичності підкреслює Г. Брейкуел, стверджуючи, що тільки у взаємодії із соціальним світом людина активно засвоює поняття, за допомогою яких пізнає себе. Дослідниця пропонує модель структури ідентичності, яка включає чотири компоненти: біологічний організм, час, ціннісний вимір та змістовий вимір [13, 135-139].

Окрім зазначених, можна виокремити наступні три типи ідентичності:

- соціальна ідентичність – типізація особистості іншими людьми на основі атрибутів соціальної групи, до якої вона належить;
- особиста ідентичність – індивідуальні ознаки людини та унікальність комбінації фактів її життя;
- Я-ідентичність – суб'єктивне відчуття індивідом своєї життєвої ситуації та її своєрідності [1, 13-17].

Відтак, досягнення ідентичності можливе як через посередництво роз-

витку особистісної ідентичності, так і через формування соціальної ідентичності. Одна і та ж людина буде діяти як окрема особистість при актуалізації в структурі Я особистісної ідентичності і як член соціальної групи – при актуалізації соціальної ідентичності.

Таким чином, ідентичність – це результат виділення людиною самої себе із середовища, що дозволяє їй відчувати себе суб'єктом своїх фізичних та психічних станів, дій і процесів, переживати свою цілісність і тотожність з самим собою – у відношенні минулого, теперішнього і майбутнього. Формується вона в діяльності та спілкуванні, оскільки суб'єкт у предметній діяльності змінює оточуючий світ та взаємодіє з іншими людьми, при цьому відділяючи своє Я від не-Я, безпосередньо переживаючи свою не ідентичність іншим об'єктам. Тому ідентичність значною мірою визначається особистісним та соціальним аспектами як відчуттям власної унікальності та приналежності до певної соціальної групи.

Основними структурними компонентами ідентичності є образ Я (змістовий компонент) та самооцінка (оцінний компонент), які знаходяться у взаємозв'язку та взаємодії. Ідентичність розвивається протягом всього життя людини на основі самопізнання, втім *синдетивним періодом її становлення є рання юність*.

Висновки. Отож, усвідомлення своєї неповторності здійснюється через пізнання власної особистості та характерологічних якостей і властивостей інших людей. Успішна адаптація людини в суспільстві передбачає сформованість і соціальної, і особистісної ідентичності, тобто здатності переключати увагу з однієї перспективи на іншу. Ідентичність відображає унікальність та неповторність особистості, єдність реальної поведінки з прагненнями, переконаннями людини. Вона постає однією із соціальних репрезентацій, набуваючи сенсу лише як організуючий принцип в системі взаємовідносин індивіда та групи.

Все вище зазначене засвідчує, що категорія ідентичності відображає не тільки цілісність психічного життя людини, але і її органічний зв'язок із соціокультурним світом. Гармонійне взаємодоповнення особистісної та соціальної ідентичності сприяє як особистісній зрілості, так і збагаченню суспільних взаємин. Відтак у переважній більшості досліджень прослідковується два основні аспекти ідентичності: особистісний та соціальний, що відображають усвідомлення власної автономності, унікальності та відчуття приналежності до соціальної групи

Список використаних джерел:

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация: введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс. – СПб. : Алетейя, 2000. – 272 с.
2. Антонова Н. В. Вопросы психологии: журнал психологии / Н. В. Антонова // Проблема личности идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизму і когнітивної психології . - 1996. - №6. - С.131-143.
3. Эриксон Э. Детство и общество : [текст] / Э. Эриксон. – [2-е изд.]. – СПб. : Ленато, 2006. – 592 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризисы : [текст] / Э. Эриксон. – М., 1996. – 344 с.
5. Эриксон Э. Проблемы Эго-идентичности : [текст] / Э. Эриксон // Реферативный журнал. Социология. – 1991. – №1. – С. 173–200.
6. Киричук О. В. . Основы психологии / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К., «Либідь» , 1999. - С. 6 – 9.
7. Карпенко З.С. “Аксіологія особистості” – К., ТОВ “Міжнародна фінансова агенція” , 1998 ст. 21 - 24
8. Майерс Д. Социальная психология / Д. Маерс. – СПб., «Питер», 1998. – С. 26–30
9. Мачинський О. В. До проблеми ідентифікації особистості / О. В. Мачинський // Практична психологія та соціальна робота: журнал. - № 7, 2000. С. 28-30.
10. Павленко В. Н. Вопросы психологии: журнал психологии / В. Н. Павленко // Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии . - 2000. - №1. – С. 135–141.
11. Фрейд З. Психоанализ / З. Фрейд. – Донецк , «Сталкер», 2000. – С. 24-25.
12. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. «Питер», 1999. - С. 13–17.
13. Breakwell G. M. Integrations, paradigms, methodological implication / G. M. Breakwell, D. V. Center // Empirica approaches to social representation. – Oxford, 1993. – P. 135–139
14. Tajfel H., Turner J. C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of Intergroup Relations. – Chicago, 1986. – 296 p.

Transliteration of References:

1. Abel's KH. Interaktsiya, identichnost', prezentatsiya: vvedeniye v interpretativnyuyu sotsiologiyu / KH. Abel's. – SPb. : Aleteyya, 2000. – 272 s.
2. Antonova N. V. Voprosi psikhologii: zhurnal psikhologii / N. V. Antonova // Problema osobitoi identichnosti v interpretatsii suchasnogo psikhoanaliza, interaktsionizmu і когнітивної психології . - 1996. - №6. - S.131-143.
3. Erikson E. Detstvo i obshchestvo : [tekst] / E. Erikson. – [2-ye izd.]. – SPb. :

- Lenato, 2006. – 592 s.
4. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizisy : [tekst] / E. Erikson. – M., 1996. – 344 c.
 5. Erikson E. Problemy Ego-identichnosti : [tekst] / E. Erikson // Referativnyy zhurnal. Sotsiologiya. – 1991. – №1. – S. 173–200.
 6. Kirichuk O. V. Osnovi psikhologii / za zag. red. O. V. Kirichuka, V. A. Romentsya. – K., «Libid'», 1999. – S. 6 – 9.
 7. Karpenko Z.S. “Aksiologiya osobistosti” – K., TOV “Mizhnarodna finansova agentsiya”, 1998 st. 21 - 24
 8. Mayyers D. Sotsial'naya psikhologiya / D. Maêrs. – SPb., «Piter», 1998. – S. 26–30
 9. Machins'kiy O. V. Do problemi identifikatsii osobistosti / O. V. Machins'kiy // Praktichna psikhologiya ta sotsial'na robota: zhurnal. - № 7, 2000. S. 28-30.
 10. Pavlenko V. N. Voprosi psikhologii: zhurnal psikhologi / V. N. Pavlenko // Predstavleniya o sootnoshenii sotsial'noy i lichnostnoy identichnosti v sovremennoy zapadnoy psikhologii . - 2000. - №1. – S. 135–141.
 11. Freyd Z. Psikhoanaliz / Z. Freyd. – Donetsk , «Stalker», 2000. – S. 24-25.
 12. KH'yell L. Teorii lichnosti / L. KH'yell, D. Zigler. – SPb. «Piter», 1999. - S. 13–17.
 13. Breakwell G. M. Integrations, paradigms, methodological implication / G. M. Breakwell, D. V. Center // Empirica approaches to social representation. – Oxford, 1993. – P. 135–139
 14. Tajfel H., Turner J. C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of Intergroup Relations. – Chicago, 1986. – 296 p.



Conceptualization of the phenomenon of identity in the pedagogical-psychological and philosophical tradition.

PROKOPCHUK Vita, Applicant of the Department of Public Disciplines, National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, Ukraine
E-mail: wurz@ukr.net

ФІЛІПЧУК Н.О.,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, відділ змісту і технологій навчання дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна

ПРОСВІТНИЦЬКІ ФУНКЦІЇ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ

У статті здійснено аналіз просвітницьких функцій музейної педагогіки в Україні з позиції діалогової концепції. Визначено, що особистісно-орієнтована парадигма в навчально-виховному процесі, значущість пріоритетів сталого розвитку, гуманітарних, історично-культурних цінностей у становленні, вихованні людини і суспільства потребують якісних змін як в методології реалізації сутності і функцій музею, та і навчальних закладів. Обґрунтовано, що музейна педагогіка має у своїй основі такий ефективний механізм, метод реалізації окреслених завдань як діалог, без якого послаблюється формування критичного мислення, самосвідомості, самопізнання, мотиваційності щодо самоудосконалення. Зважаючи на те, що музейна педагогіка передбачає виконання трьох найголовніших сенсів (служити людині і виховувати людину; служити народу і державі та виховувати народ; служити людству і виховувати людство, то це значно актуалізує сучасне комунікаційне середовище, якість соціокультурного, міжкультурного, міжособистісного діалогу).

Ключові слова: музейна педагогіка, музей, просвітницькі функції, освіта, діалогова концепція, музейна комунікація.

В статье проанализированы просветительские функции музейной педагогики в Украине с позиции диалоговой концепции. Определено, что личностно-ориентированная парадигма в учебно-воспитательном процессе, значимость приоритетов устойчивого развития, гуманитарных, исторических и культурных ценностей в становлении, воспитании человека и общества нуждаются в качественных изменений в методологии реализации сущности, функций

музея и учебных заведений. Обосновано, что музейная педагогика имеет в своей основе такой эффективный механизм, метод реализации определенных задач как диалог, без которого ослабляется формирования критического мышления, самосознания, самопознания, мотивационность по самосовершенствованию. Несмотря на то, что музейная педагогика предполагает выполнение трех главных смыслов (служить человеку и воспитывать человека; служить народу и государству и воспитывать народ, служить человечеству и воспитывать человечество), то это значительно меняет качество социокультурного, межкультурного, межличностного диалога.

Ключевые слова: музейная педагогика, музей, просветительские функции, образование, диалоговая концепция, музейная коммуникация.

The Museum pedagogics' educational functions in Ukraine from the perspectives of the dialogue conception have been analyzed in the article. It was defined that person-centered paradigm in the teaching and learning process, the significance of priorities of sustainable development, humanitarian, historical and cultural heritages in person's development, upbringing and educating the society calls for a qualitative change in a methodology for realization museum's essence and functions as well as in educational institutions. It has been justified that the museum pedagogics has in its basis such an effective mechanism, the method of implementation for defined goals as the dialogue without which the formation of critical thinking, identity, self-knowledge, motivation are being weakened as far as self-improvement is concerned. Taking into account the fact that the museum pedagogics involves the fulfillment the three main senses (the service of human being and the education of human being; the service of people and state and the education of people; the service of humankind the education of humankind) all this much effectuate the modern communication medium, the quality of socio cultural, intercultural, interindividual dialogue.

Key words: museum pedagogics, museum, educational functions, education, dialogue conception, museum communication.

Парадигми історично-культурного розвитку націй і народів, світової цивілізації зумовлювали якісні зміни актуальних завдань як культурних, так і освітніх інституцій. Змінювалася передусім методологія реалізації функцій

музею, який не просто розглядався як джерело додатково пізнання, а як громадянським, інформаційним, виховним центром культурної спадщини, що безперервно мала працювати на людину і для людини. У країнах з більш розвинутою демократією, у середовищі прогресивної інтелігенції музей трансформувався у таку соціальну інституцію, де формується окрім пізнавально-виховного середовища ще й суспільний діалог. Адже без нього унеможливується поступ у розвитку громадянського суспільства, людської самосвідомості. Музей як освітній заклад мусить упроваджувати суб'єкт-суб'єктну модель спілкування, міжособистісний, культурно-світоглядний, міжкультурний діалог.

Діалогова концепція зумовлена тим, що діалогічні відносини стають універсальними як для музейного так і для педагогічного світу. Їхня синергія, інтеграція лише підсилює необхідність упровадження в галузі музейної педагогіки діалогічної моделі. Особистісно-орієнтована парадигма в навчально-виховному процесі, значущість пріоритетів сталого розвитку, гуманітарних, історично-культурних цінностей у становленні, вихованні Людини і суспільства потребують якісних змін як в методології реалізації сутності і функцій музею, та і навчальних закладів. Музейна педагогіка має у своїй основі мати такий ефективний механізм, метод реалізації окреслених завдань як діалог, без якого послаблюється формування критичного мислення, самосвідомості, самопізнання, мотиваційність щодо самоудосконалення. Зважаючи на те, що музейна педагогіка передбачає виконання трьох найголовніших сенсів: а) служити людині і виховувати людину; б) служити народу і державі і виховувати народ; в) служити людству і виховувати людство, то це значно актуалізує сучасне комунікаційне середовище, якість соціокультурного, міжкультурного, міжособистісного діалогу.

Сам характер творення такого міждисциплінарного явища як музейна педагогіка об'єктивно передбачає наявність міжінституційного діалогу. Проте його якісні виміри залежать від більш присутніх чинників ніж формальні взаємозв'язки. Очевидно, зміст, ідеологія «сталінської» педагогіки, направлені на ліквідацію педології (науки про дитину), дитино-центричної освітньої домінанти, суб'єкт-суб'єктності в навчанні і вихованні, не слугували ствердженню діалогічної культури у сфері взаємин «школа-музей». Ідеологічні імперативи, оцінки, які панували в авторитарних, тоталітарних політичних режимах визначали як світоглядні бачення «світу», так і форми та методи спілкування Людини з «культурою». Чим слабше громадянське суспільство, вища деспотія і нижча культурність, тим більшою є незатребуваність діалогу (розмова, бесіда) між різними суб'єктами.

Проблеми музеєзнавчої, історико-краєзнавчої, літературно-краєзнавчої, пам'ятко-охоронної діяльності (Н. Ганнусенко, О. Кушпетюк, О. Січкарук, М.

Степаненко, В. Шевченко, М. Юхнєвич); реалізації виховного потенціалу музеїв (Ю. Ключко, М. Нагорський, І. Пантелійчук та ін.); функціонування музеїв у загальноосвітній і вищій школі (Л. Гайда, І. Лаксій, Ю. Омельченко, Н. Макарова) і науково обґрунтовувалися, проте музейна педагогіка в наукових дослідженнях займає незначне місце. Система освіти продовжує залишатися поза цією дуже важливою сферою національної культури.

Мета статті – охарактеризувати просвітницькі функції музейної педагогіки з урахуванням сучасних реформаційних процесів в українській освіті.

Розбудова української державності, культурне, духовне відродження української нації вимагали вироблення власної державної освітньої політики, опираючись на демократизацію, національну спрямованість, відкритість і безперервність освіти. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття)», яка була підготовлена і вперше надрукована 2 грудня 1992 року в «Освіті», наголошувалося на необхідності усунення «панівного становища авторитарної педагогіки, що склалася в тоталітарній державі» та «залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських та приватних інституцій, а також «об'єднання зусиль усіх суспільних інституцій для піднесення духовного і культурного рівня дітей та учнівської молоді» [1].

Безперечно, що здобуття якісної освіти протягом життя, утвердження її національного характеру, необхідність оновлення й удосконалення змісту та організації навчально-виховного характеру для нарощування інтелектуального, духовного, економічного потенціалу суспільства, визначення, що «головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання», зберігали свою сталість у стратегії освітнього розвитку закладеної в наступних програмних документах. І хоча, наприклад, у Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 року [3] в її 16-и розділах конкретно не було окреслена роль музейних установ та галузі музейної педагогіки, проте «мета і пріоритетні напрями розвитку освіти» (II розділ), «Національний характер освіти і національне виховання» (III розділ), «Освіта — рушійна сила розвитку громадянського суспільства (розділ V) чітко окреслювали актуальність упровадження контенту музейної культури в систему освіти, становлення громадянського суспільства, патріотичного виховання.

Окреслені індикатори, підходи та напрями в діяльності державних та громадських інститутів засвідчують про посилення значущості ролі і місця культурно-освітньої політики в системі виховання особистості. Ця актуальна сфера є однією з найбільш знакових, адже саме у сфері виховання свідомої й креативної нації існує найвища напруга у ставленні до цінностей. Часто тектонічні світоглядні розломи нації, що прагне до єдності, проходять через ціннісні виміри й оцінки. Тому роль соціокультурних інститутів, особливо

музеїв, у вирішенні суспільно-значущих завдань дедалі зростатиме. Інтеграція зусиль музейних установ й освітніх закладів, що народила якісну форму в образі музейної педагогіки, потребуватиме подальшого зміцнення й удосконалення взаємозв'язків, осучаснених технологій і форм співпраці. Парадигма національно свідомої і сильної політичної нації потребує розвитку високої гуманітарної культури, якісних (відповідно стратегій державотворення) музейних, освітніх, а, особливо, музейно-освітніх програм як результат спільних зусиль цих соціокультурних суспільних інститутів. В Україні синергія музейного й освітнього потенціалів характеризувалася, насамперед, змістовими сутнісними змінами. Адже новий політичний простір, який сформувався як результат відновлення української державності, потребував трансформацій ціннісних орієнтирів в умовах незалежності, усуваючи наявність істотних відмінностей світоглядних систем в уже «єдиному» українському суспільстві. Імперсько-тоталітарні рудименти суспільної свідомості, реальності деформованої культурно-духовної спадщини, витолоченість історичної пам'яті закономірно спонукали якісно оновлювати зміст і форми діяльності музеїв та освітніх закладів.

Потреби суспільства, держави, особистості зумовили вироблення сучасних тенденцій в діяльності таких інститутів. Пошуку нових орієнтирів, напрямків, оцінок вимагав процес творення нації і зміцнення державності. Музеї не просто уособлювали заклади, в яких зберігаються, вивчаються пам'ятки, експонати історії, матеріальної і духовної культури, але в умовах незалежності України перетворювалися в потужні культурні, наукові, духовні, просвітницькі центри, які формують нове світобачення, раціональне й почуттєве осмислення, сприйняття власної історичної спадщини, що не вставлена в чужинецькі ідеологічні, політичні, світоглядні лекала. Тепер, на відміну від попередніх бездержавних і колоніальних часів, їхня місія полягала в ствердженні принципів науковості, духовності, націє-культурності, історичній правдивості.

Національна культурна спадщина, історично-культурні, духовні, матеріальні, інтелектуальні пам'ятки стали відігравати соціально значущу роль, відповідальну ідейно-політичну й виховну функцію в розбудові і зміцненні незалежної Української держави, становленні єдності нації, відродженні духовності й національної пам'яті. Закон України «Про музеї і музейну справу» (1995 р.) розширив зміст поняття «музей» визначивши його головний сенс «прилучення громадян до надбань національної і світової історико-культурної спадщини» [2].

Музейна політика, орієнтуючись на «збереження історичних пам'яток та інших об'єктів, що становлять культурну цінність»; «розвиток мережі музеїв, формування сучасної інфраструктури музейної справи; «підтримку фунда-

ментальних і прикладних досліджень, міжнародного співробітництва в галузі музейної справи» [2] має відображати сутнісні сторони минулого, сучасного, виробляти світоглядні виміри для майбутнього. Музейна педагогіка в цьому контексті дедалі більше відіграватиме ключові ролі, адже у період незалежності, особливо за останні роки, значно актуалізувалися проблеми виховання української нації, формування національної свідомості, зміцнення ідентичності й української державності.

Стратегія національно-патріотичного виховання на 2016–2020 роки, зокрема української молоді, передбачає, насамперед, «збереження та розвитку духовно-моральних цінностей Українського народу, формування національно-культурної ідентичності, національно-патріотичного світогляду; сприяння консолідації українського суспільства навколо ідей спільного майбутнього, захисту територіальної цілісності України, процесів державотворення; формування активної громадянської, державницької позиції та почуття власної гідності» [4]. Отже, нові завдання і цілі вимагають докорінних якісних змін як у системах навчально-виховної і музейної справ, так і в змісті, формах, методах інтеграційної діяльності освітніх закладів та музеїв. Велика кількість музейних закладів різних напрямів (за даними 2016–2017 років в Україні їх налічується понад п'ять тисяч) мусять значно продуктивніше впливати на процеси суспільного виховання, націє-державотворення. Адже навіть ті, що знаходяться в державній та комунальній власності, далеко не в повній мірі використовують свій потенціал. Так, понад 470 зазначених музеїв неспроможні експонувати для відвідувачів 90% власних артефактів. Зважаючи, що вони володіють близько 12 млн різноманітних музейних предметів, то в ситуації, яка склалася, можна стверджувати про край незадовільний стан у цій сфері.

Не менш гострою є проблема в багатьох тисячах музеїв, що знаходяться в підпорядкуванні передусім МОНу України та іншим Міністерствам та відомствам, а, особливо, сільським громадам, приватним структурам. Проте всі вони складають музейний фонд України, мають художнє, історичне, наукове значення, є пам'ятками природи, духовної і матеріальної культури і, безперечно, потребують значно більшої уваги, зокрема з боку Мінкульту, МОНу України, Кабінету Міністрів України. Адже і державна, і недержавна частини Музейного фонду мають забезпечуватися власниками належним зберіганням, забезпеченням, поповненням. Усі вони в тій чи іншій мірі є «унікальними» пам'ятками історії й культури, вносяться в Державний реєстр культурного надбання. Україна, володіючи не тільки багатством природних ресурсів, наділена величезним потенціалом для поповнення музейних зібрань на різних рівнях, проте на даний момент особливо значущим національно-державним завданням є належний облік пам'яток Музейного фонду, а також збереження цих пам'яток.

Науково обґрунтований режим зберігання, консервації, реставрації, поповнення та охорони національно-культурних надбань має стати згідно чинного законодавства найбільшим пріоритетом державної політики в музейній справі.

Інший напрям — створення максимально доступних і сприятливих соціальних умов для суспільства щодо можливостей і мотивацій відвідувати музейні установи. Обмежений доступ, насамперед у результаті зубожіння населення, до культурних надбань музеїв негативно впливає на культурно-освітні, організаційно-педагогічні, соціально-виховні аспекти життєдіяльності, гальмує зростання людського капіталу як основного багатства нації. Ці два ключові напрями є визначальними, оскільки вони формують відчутні перепони для розвитку такої важливої світоглядної сфери як музейна справа, а також послаблюють продуктивність діяльності працівників культури, освіти, науки в галузі музейної педагогіки. Уряд, місцеві органи влади та самоврядування, міністерства і відомства зобов'язані нині враховувати динаміку суспільних процесів у національному і глобальному середовищі, виклики і загрози, які стоять перед нацією і державою.

Значним культурним потенціалом, яким наділений музейний фонд, необхідно оптимально користуватися. Очевидно, що його складно буде як національну цінність активно використовувати в загальноукраїнському, а також у глобальному просторі в умовах обмежених ресурсів і можливостей, коли культура продовжує фінансуватися (на різних рівнях) відповідно залишкового принципу. Разом з тим культура, зокрема музейна, є одним з найбільш ефективних засобів для комунікації, діалогу з іншими країнами, народами, світом. Просування культурного музейного продукту в Європі і світі є шляхом до ствердження авторитету і поваги до української нації і держави.

Цінності, місія, візія українських музеїв слід обговорювати не лише в професійному середовищі, але й, нарешті, ставати зацікавленим предметом для владних, академічних, громадських інститутів. Без такого ставлення унеможливиться реалізація важливих завдань, окреслених у Стратегії сталого розвитку «Україна-2020». Серед 25 стратегічних індикаторів її реалізації є, наприклад, і такий: «90 відсотків громадян України відчуватимуть гордість за свою державу» [5]. Отже, виховання нації, особливо молоді, через опанування надбань національної культури стає провідною ланкою державної політики Сфери освіти, культури, ЗМІ, науки, церкви і сім'ї мають етичне, громадянське зобов'язання працювати у цьому безперервному і стратегічному процесі, яким опікується кожен народ, що прагне виживати і прогресувати. Світовий патріарх педагогіки, «батько педагогічної науки» Я.А. Коменський в часи становлення європейських націй обґрунтовував значимість становлення культурної спільності, стверджуючи, що «мудрість предків — дзеркало для нащад-

ків». Музейна культура, в якій міститься вся матеріальне, інтелектуальна, духовна культура Українського народу, є надзвичайно впливовим складником для творення високої художньої, естетичної, етичної, громадянської культури, національного патріотизму, для національно-державного розвитку.

Аксіомою є усталене твердження, що лише той народ, який знає і любить свою рідну національну культуру заслуговує на самоповагу, на повагу інших народів. У цьому великому і глобальному світі — оркестрі народів, кожний інструмент мусить зберігати власну тональність, щоби не тільки звучати, але й зберегти оркестр. Наша тональність стане гармонійною в цьому розмаїтті лише завдяки українській культурі, цінностям, традиціям, самореалізації свого «Я». Передусім такий шлях є природо-відповідним для Народу. Він і лише він спроможний виборювати своє культурне місце в геополітичному «біорізноманітті».

Культура здатна забезпечувати єдність і консолідацію суспільства, духовний суверенітет і силу народу. Особлива затребуваність культури для молодіжного середовища, бо саме молодь стає головним чинником зміцнення національно-державних підвалин. Німецький педагог XIX ст. А.Дістервег зазначав: «Думки про єдність і духовну силу народу є безплідною ілюзією, коли виховання молоді не опирається на власну історію, мову, літературу». Створене культурне багатство народом має бути пізнане сучасниками і майбутніми поколіннями. Ця ознака щоденного і щогодинного творіння «самого себе» засвідчує і про необхідність безперервної історичної тяглості епох, і про важливість для збереження і розвитку нації сенсів культурного ренесансу.

Без культури загальнонаціональна картина світу сприйматиметься у сферах кривих дзеркал. Структурована цілісність цієї картини, що містить три визначальні компоненти — світовідчуття, світосприймання, світогляд, характеризуватиметься чітко окресленою перспективою для Людини і Суспільства, коли націєкультурність не буде зігнорованою. Тоді народ перестане бути реципієнтом культурних благ і примітивним споживачем, а здатний буде як культурний суб'єкт підтримувати, зберігати, розвивати існуючу реальність буття, передавати цінності наступним поколінням, брати активну участь у якісній модернізації соціокультурного і громадянського простору. Музей передусім розглядається як просвітництво — виховний заклад, сприяючи розвиткові широких компетенцій, формуючи громадянські, етичні, естетичні, патріотичні якості у дітей. Оскільки призначення подібних музеїв полягало передусім у виробленні почуттєвого ставлення до предметів, експонатів та експозицій, тим самим створюючи передумови для формування світоглядних цінностей, впливаючи на мотиваційний розвиток творчих здібностей, то така діяльнісна характеристика творила основи музейної педагогіки.

Список використаних джерел:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – Освіта, 2 грудня 1992 р.
2. Закон України «Про музеї і музейну справу» // Відомості ВР України. –1995. – № 25.
3. Національна доктрина розвитку освіти. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – С. 138–141.
4. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки. Указ Президента України від 13 жовтня 2015 р. №580/215. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/>
5. Стратегія сталого розвитку «Україна–2020». Указ Президента України № 5/2015 від 12 січня 2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.

References:

1. State national program “Osvita” (Ukraine XXI century). (1992, December 2). Osvita.
2. The law of Ukraine «On museum and museum sector». (1995). Vidomosty Verhovnoi Rady Ukrainy №25.
3. The national policy for the development of education. (2002). The second National congress on education (pp. 138-141). Kyiv.
4. Decree No. 580/215 of the President of Ukraine of 13 October 2015 «On the strategy of national and patriotic education of children and young people for the period 2016-2020». Retrieved from <http://www.president.gov.ua/documents/>
5. Decree No. 580/2015 of the President of Ukraine of 12 January 2015 «The strategy of stable development «Ukraine 2020». Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.



Museum pedagogies' educational functions in Ukraine.

FILIPCHUK Nataliya, PHD in Education, Senior Scientist, Department of Adult Education, Institute of Pedagogical and Adult Education of National Academy of Pedagogical Sciences, Kyiv, Ukraine
E-mail: vpee2011@ukr.net

ШАБАЛДАК А.В.,

Начальник Центру забезпечення
навчального процесу
Військової академії,
Одеська військова академія,
м. Одеса, Україна

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВІЙСЬК ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено філософсько-методологічний аналіз праксеологічного підходу в контексті формування готовності майбутніх офіцерів забезпечення військ до професійної діяльності. Здійснено дефінітивний аналіз категорій «праксеологія», «підхід», «праксеологічний підхід». Проаналізовано взаємозв'язок науки праксеологія та праксеологічного підходу. Узагальнено та адаптовано у напрямі підготовки майбутніх офіцерів забезпечення військ до професійної діяльності методи праксеології. Підсумовано, що праксеологічний підхід до організації професійної підготовки курсантів розглядався як методологія оптимізації діяльності суб'єктів освітнього процесу, що передбачає спільну стратегію розгляду успішної діяльності з позицій генерування нового науково-професійного знання (гносеологічний аспект), зміни освітнього середовища (процесуальний аспект) досягнення якості педагогічного продукту (результативний аспект).

Ключові слова: майбутні офіцери забезпечення військ, курсанти, військова академія, праксеологічний підхід, праксеологія, готовність, професійна діяльність.

В статье осуществлен философско-методологический анализ праксеологического подхода в контексте формирования готовности будущих офицеров обеспечения войск к профессиональной деятельности. Осуществлен дефинитивный анализ категорий «праксеология», «подход», «праксеологический подход». Проанализирована взаимосвязь науки праксеология и праксеологического подхода. Обобщены

и адаптировано в направлении подготовки будущих офицеров обеспечения войск к профессиональной деятельности методы прaxeологии. Подведены, что прaxeологический подход к организации профессиональной подготовки курсантов рассматривался как методология оптимизации деятельности субъектов образовательного процесса, предусматривает общую стратегию рассмотрения успешной деятельности с позиций генерирования нового научно-профессионального знания (гносеологический аспект), изменения образовательной среды (процессуальный аспект) достижение качества педагогического продукта (результативный аспект).

Ключевые слова: будущие офицеры обеспечения войск, курсанты, военная академия, прaxeологический подход, прaxeология, готовность, профессиональная деятельность.

The article deals with the philosophical and methodological analysis of the praxeological approach in the context of formation of the readiness future officers of providing troops for professional activity. A definitive analysis of the categories "praxeology", "approach", "praxeological approach" is carried out. The relationship between science of praxeology and the praxeological approach is analyzed. Praxeology methods are generalized and adapted in the direction of the training of the future officers of providing troops for professional activity. It was summarized that the praxeological approach to the organization of vocational training of military academy cadets was considered as a methodology for optimizing the activity of subjects of the educational process, which envisages a joint strategy for considering successful activity from the point of view of generating new scientific and professional knowledge (epistemological aspect), changes in the educational environment (procedural aspect) achievement of the quality of the pedagogical product (effective aspect).

Key words: future officers of providing troops, cadets, military academy, praxeological approach, praxeology, readiness, professional activity.

Постановка проблеми. Організація і підтримання національної безпеки, обороноздатності країни, формування нових, перспективних Збройних Сил України (ЗСУ) вимагають від системи вищої військової освіти підготовки високопрофесійних офіцерських кадрів. Складність і новизна сучасних вій-

ськових проблем на теренах нашої країни змушують педагогів шукати нові психолого-педагогічні шляхи підвищення якості підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

Для того, щоб майбутні офіцери забезпечення військ могли успішно виконувати функціональні обов'язки, необхідно в процесі навчання забезпечити високий рівень їх професійної підготовки, що визначає можливість вирішувати складні та різнопланові завдання щодо захисту Вітчизни. Тому дослідники виявляють особливу увагу до проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх офіцерів різних напрямів підготовки. Адже сьогодення характеризується виникненням осередків військової напруги, які пов'язані з проблемами у взаєминах між державами, посиленням міжнародного тероризму. Тому нині як ніколи актуалізується необхідність збройного захисту країни, а відтак військово-професійна діяльність зберігає свою високу соціальну значущість, що підтверджує необхідність максимізації ефективності професійної підготовки курсантів у ВВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження теоретичних і практичних аспектів підготовки курсантів проводились у напрямі дослідження загальнодидактичних основ навчання військовослужбовців (В. Ягупов); удосконалення педагогічного управління освітнім процесом у вищому військовому навчальному закладі на основі використання інноваційних технологій (П. Вишневський), шляхом забезпечення професійної мотивації досягнень (С. Кубіцький, Л. Олійник), пізнавальної активності курсантів (О. Федик), на основі використання технологій задачного підходу (І. Антипова), навчально-ділових ігор (О. Соніна), ігрового проектування (О. Царенко), методів активної педагогічної взаємодії (В. Чмир) та індивідуального стилю учіння (А. Доронін), у процесі вивчення фахових дисциплін (Ю. Лісніченко) з цілеспрямованим контролем навчальних досягнень (В. Полюк) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак комплексного наукового дослідження в напрямі цілеспрямованої підготовки майбутніх офіцерів забезпечення військ до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу ще не було, що актуалізує проведення нашої наукової розвідки.

Мета статті полягає у здійсненні філософсько-методологічного аналізу праксеологічного підходу в контексті дослідження формування готовності майбутніх офіцерів забезпечення військ до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність сучасних військовослужбовців досить різноманітна. Це зумовлено розгалуженою структурою ЗСУ, наявністю різних військових спеціальностей, розвитком і ускладненням військової служби. Нині дослідники у структурі військово-професійної діяльності військовослужбовця виокремлюють такі основні її напрямки: управління

діяльністю військового колективу; виховання і навчання особового складу підрозділу (частини); професійне вдосконалення, забезпечення військ тощо. Будь-яка діяльність складається з низки актів-дій або вчинків, заснованих на тих чи інших спонуканнях або мотивах і спрямованих на певну мету [1].

Специфіку організації «правильних» професійних практичних дій пояснює методологічний концепт – *праксеологічний підхід* [7, с. 23-27], що виник у межах науки праксеології [5, с. 6]. Як доречно зазначає Т. Садова, нині саме праксеологія виступає методологічною основою оволодіння навичками професійного функціонування в освітньому просторі, передумовою до формування вмінь володіти власними діями [7, с. 23-24]. Практикеологія як міждисциплінарний напрям наукових досліджень виникла на початку ХХ ст. Її основним завданням є пізнання загальних законів людської діяльності і виведення на їх основі узагальнених правил досягнення в ній досконалості [2, с. 158-164]. Вивчення практичної реалізації та послідовності дій є важливим для професійного розвитку курсантів ВВНЗ.

Термін «праксеологія» походить від грец. *praxis* (дія, практика) або латин. *praxeus* (дія, діяння). У словниково-довідниковій літературі досліджувана категорія трактується як:

- галузь соціологічних досліджень, яка вивчає методику розгляду різноманітних дій чи їх сукупності з точки зору ефективності;
- філософська концепція діяльності, яка презентує загальну теорію організації результативної діяльності;
- особлива галузь знання, що спрямована на виявлення загальних тенденцій логіки діяльності, складова методології, що намагається теоретично узагальнити величезний досвід людства в результативній діяльності, визначає якісні характеристики діяльної особистості;
- наука вивчає історичні типи та види практики – раціональні форми організації людських дій, спрямовані на зміну природи, суспільства і самої людини [5, с. 27-31].

Дещо інше тлумачення сутності праксеології подане в педагогічному словнику, згідно з яким її сутність полягає в практичному дослідженні та характеристиці різних трудових навичок і прийомів, виявленні їх елементів і створенні на цій основі різноманітних рекомендацій практичного характеру.

Праксеологія як загальна методологія розглядає способи діяльності з точки зору їх ефективності. Майбутньому офіцеру забезпечення військ необхідно володіти засобами, способами, прийомами професійної діяльності, щоб мати змогу ефективно їх використовувати. Ця наука шукає квінтесенцію результативності шляхом обрання лише тих форм фахової діяльності, які призведуть до поставленої професійної мети.

Водночас, саме з розвитком педагогічної праксеології пов'язано впрова-

дження праксеологічного підходу в педагогічну практику професійної освіти. У військовій освіті праксеологічна методологія актуалізується в контексті дослідження формування готовності майбутніх офіцерів до практичної раціональної та продуктивної військової професійної діяльності.

Основу військової праксеології в професійній підготовці курсантів складають певні логічні вимоги до організації дій майбутніх офіцерів забезпечення військ у межах виконання їх професійних функцій. Будучи методологічним орієнтиром, військова праксеологія дасть змогу фахівцеві «вийти» на новий рівень здійснення професійної діяльності шляхом його «занурення» в інший тип відносин. У цьому контексті доречною є думка І. Колесникової і Е. Титової, що праксеологічні відносини людини з дійсністю завжди конструктивні.

У контексті виконання завдань дослідження не можемо не звернутись до методів, які використовуються в рамках праксеології і були адаптовані для підготовки курсантів військової академії до професійної діяльності офіцерів забезпечення військ, а саме:

- методи праксеологічної дескрипції, що описують закономірності й умови формування правильних професійних військових дій, фіксують досвід успішної професійно зорієнтованої навчальної роботи курсантів;
- методи праксеологічної експертизи, спрямовані на оцінку структури професійної діяльності майбутніх офіцерів забезпечення військ з позицій її продуктивності, на рефлексію поведінки і всіх видів досвіду (набутого під час проходження різних видів практик, виконання професійно зорієнтованих завдань тощо), на оцінку дій і їх результатів;
- методи праксеологічного моделювання і проектування, функція яких полягає в розробці, апробації та встановленні норм професійно-військової діяльності, пошук способів підвищення її успішності.

Наука праксеологія визначає специфіку праксеологічного підходу. Нині існує чимало трактувань наукової категорії «підхід». Досить повно категорія «підхід» проаналізована в дослідженні Т. Алексеевої [1]. Авторка підкреслює, що в соціогуманітарних науках часто підходом називають авторську систему поглядів, які визначають конкретну (індивідуальну) сукупність установок при вирішенні тієї чи іншої науково-педагогічної проблеми; термін «підхід» використовується в якості синоніма певної, прийнятої науковим співтовариством, теоретичної концепції вирішення будь-яких наукових і практичних проблем; вживається для характеристики загальнонаукових та специфічних методів [1, с. 26-29].

Нам імпонує розуміння підходу як комплексного педагогічного засобу, що містить: основні поняття, що використовуються в процесі вивчення, управління і перетворення навчально-виховної практики; принципи як вихідні

положення або головні правила здійснення педагогічної діяльності; методи і прийоми побудови освітнього процесу, які найбільшою мірою відповідають обраній орієнтації педагогічних дій.

Сутність праксеологічного підходу до організації професійної підготовки майбутніх офіцерів забезпечення військ полягала в пошуку, відборі та впровадженні в освітню практику різноманітних засобів, необхідних для перетворення теоретичних знань студентів у «розумні діяння» й подальше їх здійснення з позицій категорій «раціональність», «ефективність», «технологічність», «валеологічність». Доречною є думка В. Кавалерова, що означений підхід допускає застосування структурно-функціонального аналізу основних «інструментів», які використовуються майбутнім фахівцем у практиці. Проникаючи в їхню структуру, курсант матиме додаткову можливість для аналізу причин успішності або неуспішності своїх дій, тобто для самооцінки. Водночас актуальність застосування праксеологічного підходу в професійній освіті підтверджується низкою досліджень. Нині науковці присвячують свої теоретико-методологічні пошуки розробці проблеми праксеологічних основ педагогічної діяльності; обґрунтовують системно-праксеологічний підхід до визначення економічної суті конкурентоспроможності; тлумачать праксеологічний підхід як основу в підготовці майбутніх фахівців з менеджменту; досліджують принципи, структуру й закономірності організації ефективної (раціональної) спільної діяльності викладачів і студентів, спрямованої на підвищення продуктивності навчального процесу на засадах праксеологічного підходу; обґрунтовують принцип колінеарності та взаємодоповнення компетентнісного й праксеологічного підходів в теорії та практиці професійної освіти; конкретизують роль і місце праксеології в розв'язанні проблем підвищення якості вищої військової освіти.

Відтак, праксеологічний підхід до організації професійної підготовки майбутніх офіцерів забезпечення військ розглядався нами як методологія оптимізації діяльності суб'єктів освітнього процесу, що передбачає спільну стратегію розгляду успішної діяльності з позицій генерування нового науково-професійного знання (гносеологічний аспект), зміни освітнього середовища (процесуальний аспект) досягнення якості педагогічного продукту (результативний аспект).

Водночас застосування праксеологічного підходу в підготовці майбутніх офіцерів забезпечення військ вимагало врахування особливостей військово-педагогічного процесу, який нині дослідники трактують як організовану і цілеспрямовану навчально-виховну діяльність командирів і офіцерів, пов'язану з навчанням, вихованням, фізичним розвитком і психологічною підготовкою курсантів, як діяльність курсантів з оволодіння військовими знаннями, вміннями і навичками, формування високих морально-бойових якостей,

розвитку військово-професійної майстерності та психологічної готовності до успішного ведення бойових дій. До таких особливостей віднесено:

- соціальну значущість і комплексний характер кінцевої педагогічної мети, яка витікає з конкретного замовлення суспільства щодо підготовки майбутніх офіцерів;
- специфіку цілей і завдань, які вирішує викладач у військово-педагогічному процесі і які визначаються необхідністю формування у курсантів загальнолюдських, національно-державних і особистісних цінностей;
- своєрідність ролі викладача у військово-педагогічному процесі вищого військового навчального закладу, який виконує функції педагога, вихователя, організатора навчально-виховних заходів і занять, керівника пізнавальної діяльності, процесів самоосвіти, виховання і самовиховання курсантів;
- нетиповість об'єктів праці викладачів ВВНЗ, якими є особистість майбутнього офіцера як активного учасника військово-педагогічного процесу;
- специфіка засобів і способів здійснення педагогічної діяльності, якими виступають грамотне, пристрасне, переконливе слово, культура і зміст мовлення, знання, методичні вміння і навички, особисті якості, спосіб життя і поведінки, стиль діяльності педагога;
- складністю оцінки результатів педагогічної діяльності, які визначаються якісними змінами в психологічному, соціальному, професійному розвитку особистості майбутнього військовослужбовця.

Праксеологічний підхід ґрунтується на уявленні про єдність особистості з її діяльністю. Ця єдність виявляється в тому, що діяльність впливає на зміни в структурах особистості; особистість, своєю чергою, здійснює вибір адекватних видів і форм діяльності, які відповідають потребам особистісно-професійного розвитку. Суть навчання з позиції праксеологічного підходу полягає в тому, що в центрі уваги стоїть не просто діяльність, а спільна ефективна діяльність курсантів з викладачем у напрямі досягнення анонсованих професійно зорієнтованих навчальних цілей і вирішення завдань. Оптимізація професійної підготовки майбутніх офіцерів забезпечення військ у ВВНЗ та її організація на основі праксеологічного підходу передбачає таку взаємодію суб'єктів освітньої практики, яка змінює механізми ресурсного забезпечення цієї діяльності та передбачає нову якість одержуваного продукту – готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності.

На особливу увагу в професійній освіті заслуговує уявлення про структуру праксеологічного знання, яка передбачає розгляд суб'єкта практики (людини або групи людей), цілей як суб'єктивного образу майбутнього, ціле-

спрямованої діяльності з вибору засобів і ресурсів практики, об'єкта діяльності та її результату.

У праксеології діяльність суб'єкта завжди пов'язана з певною потребою, яка детермінує його пошукову активність, в якій проявляється «пластичність діяльності» – максимальна відповідність професійних дій конкретній ситуації. Центральною категорією праксеологічного підходу в підготовці майбутніх офіцерів забезпечення військ до професійної діяльності є «дія», як складова будь-якої складної діяльності. Основним критерієм практичної «успішності» дії є її доцільність. Реалізації праксеологічного підходу у підготовці майбутніх офіцерів забезпечення військ забезпечить усвідомлення курсантами необхідності здійснення тієї чи іншої професійної дії з позиції її доцільності для вирішення певного конкретного бойового завдання.

Розширює уявлення про сутність праксеології та специфіку реалізації праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх офіцерів забезпечення військ твердження, згідно з яким професійні дії, які виконують фахівці тієї чи іншої галузі, вимагають потрібного здійснення: 1) визначення мети; 2) визначення умов, що відносяться до діяльності; 3) визначення засобів, пристосованих як до визначеної цілі, так і до діяльності [3, с. 31].

Резюмуючи наукові напрацювання Т. Пщеловського, А. Марон підсумовує, що праксеологія вивчає цілеспрямовану дію, навмисну і свідому, яка оцінюється з позицій її результативності та ефективності. Відтак, припускаємо, що реалізація праксеологічного підходу в підготовці майбутніх офіцерів забезпечення військ дасть змогу курсантам розглядати власні дії, орієнтовані на досягнення поставлених професійно зорієнтованих навчальних цілей, з точки зору їх доцільності [6, с. 27-28]. Так, Т. Котарбінський стверджує, що основою результативної діяльності є утворення складних дій, що виникають у результаті кооперації. Автор виокремлює два типи взаємодії (кооперації) людей: позитивну (співробітництво) та негативну (боротьба), при чому більш універсальним вважає другий тип взаємодії. Її більша «універсальність», за словами дослідника, пов'язана з тим, що змушує враховувати дії іншої сторони, тобто використовувати у своїй стратегії елементи співробітництва, а з іншого боку, активізувати власний творчий потенціал [3, с. 73]. Припускаємо, що використання другого типу взаємодії в підготовці майбутніх офіцерів забезпечення військ забезпечить формування мотивації курсантів до ефективної професійної діяльності, становлення ціннісного ставлення до себе як фахівця військової справи, усвідомлення наявності або відсутності тих чи інших професійно значущих якостей, необхідних для майстерного виконання своїх професійних обов'язків.

Практичний інтерес для нашого дослідження становлять вимоги до дій як складових майбутньої професійної діяльності майбутніх офіцерів забезпе-

чення військ. Відповідно до загальних вимог праксеології, дія повинна бути: результативною – досягати запланованої мети; точною – найбільш наближеною за суттєвими ознаками до зразка; старанною – виконаною наполегливо з турботою про повноцінність продукту, за можливості доповненою позитивними якостями, при максимально можливій відповідності зразку; бездоганною – такою, що не має недоліків; економічною – продуктивною й економною [4, с. 219].

Висновки. Реалізація праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх офіцерів забезпечення військ спрямована на забезпечення навчального процесу ВВНЗ новими алгоритмами, прийомами, методами і технологіями навчання, які орієнтують суб'єкта діяльності на конкретний результат, що сприятиме перетворенню знань студентів у погляди, розвитку в курсантів самостійності, ініціативності, здатності до творчого та критичного мислення.

Специфіка праксеологічного підходу орієнтуватиме майбутніх офіцерів забезпечення військ на якісне та продуктивне виконання своєї діяльності шляхом оволодіння прийомами її раціоналізації (оптимальна організація часу, раціональна робота з навчальним матеріалом, прийоми запам'ятовування й підготовки до контрольних завдань тощо).

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в окресленні методики реалізації праксеологічного підходу як методологічного орієнтира підготовки майбутніх офіцерів забезпечення військ до професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании / Т. Б. Алексеева. – СПб. : Книжный дом, 2008. – 352 с.
2. Карпова В. В. Практиологічний підхід до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / В. В. Карпова // Мова, культура та освіта : тези доповідей та повідомлень Всеукр. наук.-практ. конф. викладачів і студентів (м. Вінниця, 18 квітня 2013 р.). – Вінниця : ВНАУ, 2013. – С. 158–164.
3. Котарбинский Т. Задачи праксеологии. Избранные произведения / Тадеуш Котарбинский. – М. : Издательство иностранной литературы, 1963. – 912 с.
4. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Тадеуш Котарбинский ; пер. с польск. – М. : «Экономика», 1975. – 271 с.
5. Льовкіна О. Г. Генезис праксеологічних ідей: історико-філософський контекст / О. Г. Льовкіна // Філософські обрії. – 2012. – Вип. 27. – С. 4–12.
6. Марон А. Е. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Человек и образование. – 2012. – №

2. – С. 27–31.

7. Садова Т. А. Праксеологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дітей / Т. А. Садова // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – 2010. – Випуск 16. – С. 23–27.

Transliteration of References:

1. Alekseeva T. B. Kulturolohycheskyi podkhod v sovremennom obrazovanii / T. B. Alekseeva. – SPb. : Knizhnyi dom, 2008. – 352 s.
2. Karpova V. V. Prakseolohichni pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv / V. V. Karpova // Mova, kultura ta osvita : tezy dopovidei ta povidomlen Vseukr. nauk.-prakt. konf. vykladachiv i studentiv, (m. Vinnytsia, 18 kvitnia 2013 r.). – Vinnytsia : VNAU, 2013. – S. 158–164.
3. Kotarbinskyi T. Zadachy prakseolohyy. Yzbrannyye proyzvedeniya / Tadeush Kotarbinskyi. – M. : Yzdatelstvo ynostrannoi lyteratury, 1963. – 912 s.
4. Kotarbinskyi T. Traktat o khoroshei rabote / Tadeush Kotarbinskyi ; per. s polsk. – M. : «Ekonomyka», 1975. – 271 s.
5. Lovkina O. H. Henezys prakseolohichnykh idei: istoryko-filosofskyi kontekst / O. H. Lovkina // Filosofski obrii. – 2012. – Vyp. 27. – S. 4–12.
6. Maron A. E. Pedahohycheskaia praksyolohyia: struktura znaniya y modely realizatsyy v professyonalnom obuchenii / A. E. Maron, L. Yu. Monakhova, V. S. Fedotova // Chelovek y obrazovaniye. – 2012. – № 2. – S. 27–31.
7. Sadova T. A. Prakseolohichni zasady profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii piznavalnoi diialnosti ditei / T. A. Sadova // Visnyk Hlukhivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – 2010. – Vypusk 16. – S. 23–27.



Philosophical and methodological analysis of the praxeological approach in the context of formation of the readiness future officers of providing troops for professional activity.

SHABALDAK Andrii, Post-graduate student, Head of Centre for Support of Academic Activities of Military Academy, Odessa Military Academy, Odessa, Ukraine
E-mail: shabaldak@i.ua

ЗМІСТ

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄВРОПІ ТА СВІТІ. 7

ГОЛУБ Т.П. , Сутність і особливості реалізації освіти для сталого розвитку	8
ДЕМИДОВИЧ О.М. , Знання іноземних мов в Україні та країнах	19
КОЗЛОВСЬКА Г.Б., ЛЕЩЕНКО О.І. , До проблеми навчальної автономії в аспекті дистанційного викладання/вивчення іноземної мови	28
КОПИШИНСЬКА О.П., УТКІН Ю.В., ГАЛИЧ О.М., МАРЕНИЧ М.М., КОНДРАТЮК М.І. , Інноваційна модель ефективної взаємодії закладів вищої освіти, підприємств та бізнес-компаній у підготовці конкурентоспроможних фахівців	39
КУДРИНСЬКА А.І., ШЕВЧУК Т.В. , Ринок освітніх послуг і ринок праці: діалектика взаємодії в сучасному українському суспільстві	52
ЛЄВІТ Д.А. , Постмодерністський дискурс культурного простору вищого навчального закладу	61
МАГРЛАМОВА К.Г. , Характеристика професійної підготовки майбутніх лікарів у Великій Британії	71
ПОСТРИГАЧ Н.О. , Проблеми розвитку неперервної педагогічної освіти в країнах південної Європи: аналіз понятійно-термінологічного апарату дослідження	82
СТАВИЦЬКА І.В. , Педагогічні інновації у навчанні іноземним мовам у країнах Європи	91
УРСОЛ О.В. , Сутнісні характеристики гуманізації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі	99

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ. 108

БАЙРАМОВА О.В. , Феномен толерантності як складової професійної адаптації членів мультикультурного екіпажу суден	109
БАКУМ А.В., АГАЛАКОВ В.С. , Моделювання характеристик змагальної діяльності фехтувальників-рапіристів	123
БАС О.В. , Роль образотворчого мистецтва у всебічному розвитку дитини-дошкільника	131
БОЙКО Г.О. , Засоби фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	141
БОНДАРЕНКО З.П. , Соціально-педагогічна підтримка батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами	150

БОРОЗЕНЦЕВА Т.В., РАЗУМОВА О.Г., ОСТОПОЛЕЦЬ І.Ю., Вплив процесу самоорганізації студентської групи на формування професійної я-концепції студентів майбутніх педагогів	164
ВАДАСЬКА С.В., Основні етапи та засоби формування лексичної компетентності студентів немовних спеціальностей	176
VERESHCHANINA T.O., Level of self-efficacy perceived by university teachers in three Ukrainian universities	185
ВОЛОСЮК М.А., ПРОЦЕНКО О.М., ГЕРАСИМЕНКО В.В., Освітні пріоритети в системному процесі підготовки майбутнього інженера	197
ДЕМЕНТ М.О., Забезпечення професійної спрямованості курсантів ДСНС України	207
ЄВТУШЕНКО Ю.О., Роль етико-деонтологічної культури та можливості її формування у процесі професійного становлення майбутнього лікаря	219
ЗАЙЦЕВА О.М., Управління самоосвітньою діяльністю педагогічних працівників	228
ІГНАТЕНКО С.А., Формування культури безпеки життєдіяльності студентської молоді як актуальна проблема сьогодення	237
ІЛЬНИЦЬКА Л.В., Естетично-виховні засади книжкової ілюстрації дитячих видань на прикладі оформлення поетичних творів Павла Тичини	247
ІЩЕНКО В.І., Формування основ самоменеджменту майбутніх вчителів природничих дисциплін	256
КАМІНСЬКА О.В., Гендерні відмінності побудови «я-образу» в ранньому юнацькому віці	267
TETIANA KLOCHKOVA, The improvement in the methodological support for English language teaching in a modern university	276
КОСТИКОВА І.І., ФОМЕНКО К.І., КУЗНЕЦОВ О.І., Навчання читанню англомовної літератури майбутніх психологів	285
КОЧЕРГА О., ХМЕЛЬКО В., Чутливість сенсорних систем в діях особистості учня	297
КРИВЕНКО В.І., ФЕДОРОВА О.П., ПАХОМОВА С.П., НЕПРЯДКІНА І.В., КАЧАН І.С., Сучасні проблеми навчання в інтернаті	316
ЛЕНЧУК Т.Л., Роль аналізу і самоаналізу у формуванні майбутнього медичного працівника	325
ЛУКІНА Н.Б., Саморозвиток перфекціоністів з позиції цільової спрямованості	334
МАЯТИНА Н.В., Акмеологічний підхід у формуванні готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації	343
МЕЛЬНИЧУК Ю.П., Сутність, зміст та структура проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників	353
НИКИТЕНКО О.В., Іншомовна комунікативна компетентність як невід'ємна складова професійної компетентності майбутніх фахівців з економіки	363
РАССКАЗОВА О., Ключові компетентності дорослих в умовах неперервної освіти	374
СОЗИКІНА Г.С., Реалізація педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі	384
SOROKA I.A., Workshop: "Continuing professional development of teachers of English"	397

ТРИГУБ І.П. , Формування граматичної компетенції при вивченні іноземної мови.	405
ФЕЩУК А.М. , Іншомовна підготовка в структурі професійної підготовки майбутніх фахівців з прикладної механіки.	413
ЧАРКІНА О.А. , Конкурентоспроможність і професійна етика психолога-консультанта: точки перетину.	422
ШЕРЕМЕТ П.М. , Педагогічні умови формування професійного іміджу вчителів історії у післядипломній освіті.	436
ЮХИМЕЦЬ О.І. , Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграції	445

ОСВІТА Й МІГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ 455

ГРИБ Т.А. , Особливості функціонування волонтерської діяльності у соціальній роботі	456
САВЧЕНКО О. , Психічні новоутворення в підлітковому віці та розвиток психологічних меж особистості: до постановки проблеми	465
УДОВИЦЬКА Т.А., САВОХІНА М.В. , Міграційні настрої старшокласників: до постановки проблеми	477

ФІЛОСОФІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСВІТИ 488

КОЧАРОВСЬКИЙ М.С. , Деякі підходи до питання ірраціональності в прийнятті рішень	489
ОМЕЛЬЧЕНКО М.С. , Теоретичні аспекти формування професійної самосвідомості педагога	499
ПАВЛЮК О.Г. , Особливості становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців	507
ПРОКОПЧУК В.Ю. , Концептуалізація феномена ідентичності у педагогічно-психологічній та філософській традиції	518
ФІЛІПЧУК Н.О. , Просвітницькі функції музейної педагогіки в Україні	527
ШАБАЛДАК А.В. , Філософсько-методологічний аналіз праксеологічного підходу в контексті формування готовності майбутніх офіцерів забезпечення військ до професійної діяльності	536

CONTENT

THE BOLOGNA PROCESS AND PROSPECTS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE, EUROPE AND THE WORLD. 7

GOLUB TETIANA , The essence and features of the implementation of education for sustainable development.	8
DEMYDOVYCH OKSANA, LESHCHENKO GANNA , Foreign languages competence in Ukraine and the EU's countries.	19
KOZLOVSKA OLGA , To the problem of learner autonomy in a distance language learning/teaching context.	28
KOPISHINSKA OLENA, UTKIN YURI, MARENYCH MYKOLA, HALYCH OLEKSANDR, KONDRATYUK MYKOLA , Innovative model of effective interaction of higher education, enterprises and business companies in preparation of competitive capacity professionals.	39
KUDRINSKA ANNA, SHEVCHUK TETIANA , The market of educational services and the labor market: the dialectic of interaction in the modern Ukrainian society.	52
LIEVIT DMYTRO , Postmodernistic discourse of the cultural space of the higher educational establishment.	61
MAGRLAMOVA KAMILLA , Characteristics of the training of future doctors in the UK.	71
POSTRYGACH NADIA , Problems of development of independent pedagogical education in Southern Europe: analysis of connector-terminological research apparatus.	82
STAVYTSKA IRYNA , Pedagogical innovations in teaching foreign languages in the countries of Europe.	91
URSOL OKSANA , Essential characteristics of pedagogical process humanization in a higher educational establishment.	99

PSYCHOLOGICAL, EDUCATIONAL AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF EUROPEAN STANDARDS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE, EUROPE AND THE WORLD. 108

BAIRAMOVA OLENA , Phenomenon of tolerance as a component of professional adaptation within multi-cultural crews.	109
BAKUM A.V., AGALAKOV V.S. , Modeling of magazine characteristics activities of sportsman-rapers.	123
BAS OLGA , The role of educational art on overview development of children-preschooler.	131

BOIKO HALYNA , Means of professional training for the nursery school teacher.	141
BONDARENKO ZOYA , Socio-pedagogical support to parents, who bring up children with special educational needs.	150
BOROZENTSEVA TATYANA, RAZUMOVA OLENA, OSTOPOLETS IRINA , The influence of the student self-organization process groups for formation of professional “I-concept” students for future pedagogies.	164
VADASKA S.V. , Main stages and means of formation lexical competence of students of the negative specialties.	176
VERESHCHAHINA T.O. , Level of self-efficacy perceived by university teachers in three Ukrainian universities.	185
VOLOSUYK M.A., PROTSENKO O.M., GERASIMENKO V.V. , Education- al priorities in the system task of educating of engineer.	197
DEMENT MAXIM , Ensuring cadets’ professional orientation of the State Emergency Service of Ukraine.	207
YEVTUSHENKO JULIA , The role of ethical and deontological culture and ways of its formation in the process of professional development of future doctors.	219
ZAITSEVA OLHA , Managing self-educating activity of teachers.	228
IHNATENKO SERGEY , Formation of the culture of life safety of student youth as an actual problem of the present.	237
ILNYTSKA L.V. , Aesthetic-excellent bases of book illustration of children’s examina- tions in the example of the design of the positive creations of Pavlo Tychyna.	247
ISCHENKO VOLODYMYR , Formation of the bases of self-management of the future teacher of natural disciplines.	256
KAMINSKA OLHA , Gender differences of the self-image building in an early junior birth.	267
KLOCHKOVA TETIANA , The improvement in the methodological support for English language teaching in a modern university.	276
KOSTIKOVA ILONA, FOMENKO KARYNA, KUZNETSOV OLEKSIY , Teaching reading future psychologists English-language literature.	285
KOCHERGA ALEXANDER, KHMELKO Volodymyr , Sensitivity of sensory systems in the actions of the student’s individual.	297
KRYVENKO V.I., FEDOROVA O.P., PAKHOMOVA S.P., NEPRYADKINA I.V., KACHAN I.S. , Modern problems of education in the Internatura.	316
LENCHUK TETIANA , The role of analysis and self-analysis in forming the future medical worker.	325
LUKINA NATALIA , Self-development of perfectionists from the position of the target orientation.	334
MAYATINA N.V. , Akmeological approach for formation of future factors ‘readiness to professional self-realization.	343
MELNYCHUK YU.P. , The essence, content and structure of design and analytical competence of future officers-border guards.	353

NIKITENKO O.V. , Innovative communicative competence as a non-wide complex of the future economists.	363
RASSKAZOVA OLENA , Key competences of adults in conditions of continuous education. ...	374
SOZYKINA A.S. , Realization of pedagogical conditions for the formation of social responsibility of future specialists in the automobile and road industry.	384
SOROKA IRYNA , Workshop: "Continuing professional development of teachers of English". ...	397
TRYGUB INNA , Forming gramatic competence in study of foreign language.	405
FESHCHUK ALLA , Foreign language training in the structure of vocational training of future specialists in applied mechanics.	413
CHARKINA E.A. , Competitiveness and professional ethics of the counseling psychologist: crossing points.	422
SHEREMET P.M. , Pedagogical terms for forming of professional image of history teachers in postgraduate education.	436
YUHYMETS OLGA , Problems of formation of the communicative competence of future lawyers in conditions of integration.	445

EDUCATION AND MIGRATION PROCESSES IN UKRAINE AND IN THE WORLD: CHALLENGES OF THE PRESENT 455

HRYP T.A. , Features of volunteer activity in social work.	456
SAVCHENKO OLENA , Mental changes in adolescent and development of psychological paths of personality: before the problem is resolved.	465
UDOVITSKAYA TATYANA, SAVOKHINA Marina , Migration settles of senior schools: problem resolution.	477

PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION. 488

KOCHAROVSKIY MSTYSLAV , Some approaches to the irrationality in decision-making ...	489
OMELCHENKO MARYNA , Theoretical aspects of the formation of professional consciousness.	499
PAVLYUK OLENA , Peculiarities of the formation of professional self-consciousness of future specialists	507
PROKOPCHUK VITA , Conceptualization of the phenomenon of identity in the pedagogical-psychological and philosophical tradition	518
FILIPCHUK NATALIYA , Museum pedagogies' educational functions in Ukraine.	527
SHABALDAK ANDRII , Philosophical and methodological analysis of the praxeological approach in the context of formation of the readiness future officers of providing troops for professional activity.	356

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43
Т 43

ISSN 2308-3778

Рекомендовано Вченою радою
Інституту проблем виховання НАПН України. Протокол № 9 від 30 жовтня 2017 року.

Видання здійснене Східно-Європейським Інститутом Психології (Україна – Франція)
за сприяння Міжнародної Експертної Агенції “Консалтинг і Тренінг”



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Вашуленко М.С., Бех І.Д., Петрович Ж.В.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць - Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – Вип. 21. – Кн. 3. – Том III (77). – К.: Гнозис, 2017. – 554 с.

Theoretical and methodical problems of education of children and pupils: sciences works - Thematic issue “Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space”. - Vol. 21. - Ch. 3. - Volume III (77). - K.: Gnosis, 2017. - 554 p.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 20691-10491.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України Наказом МОН України від 12.05.2015 № 528.

Збірник включено до міжнародних наукометричних баз Index Copernicus International, Google Scholar, ERIH PLUS.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-79-8
ISSN 2308-3778

<https://doi.org/10.38014/osvita.2017.77.00>

© Інститут проблем виховання НАПН України, 2017 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2017 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2017 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2017 р.

