

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

УДК 378-044.247(477:4)
ББК 74.58(4Укр)+74.58(4)
В 55

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол №4 від 19 жовтня 2016 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології (Україна – Франція)



Редакційна колегія випуску:

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

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 37, Том II (70) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2016. – 508 с.

The Journal of Humanities SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda”
- Supplement 1 to Vol. 37, Volume II (70): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2016. - 508 p.

Свідectво про державну реєстрацію KB №16427-4899р від 20.01.2010 року.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних та філософських наук наказом МОН України від 07.10.2016 № 1222.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з психологічних наук наказом МОН України від 11.07.2016 № 820.

У тематичному випуску вміщені 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 978-966-2760-42-2

<https://doi.org/10.38014/osvita.2016.70.00>

ISSN 2308-5126

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2016 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2016 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2016 р.

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

BBK 74.58

G 94

THE JOURNAL OF HUMANITIES of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»: collection of scientific works. - Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2016. Ed. 37. - 508 p.

Collection of scientific works was founded in 2000.

Founders:

Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda

State registration certificate KB №16427-4899p from April 20. 01. 2010.

The collection was approved by resolution of the presidium of HAC of Ukraine
in pedagogical and philosophic sciences from 07.10.2016 № 1222,
psychological sciences from 11.07.2016 № 820.

CHIEF EDITOR:

KOTSUR V. P., Doctor of History, Professor, Member of the NAPS of Ukraine.

EDITORIAL BOARD:

PEDAGOGY: **ANDERSONE R.**, Doctor of Pedagogy, Professor (Latvia); **VASHULENKO M. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine; **VOLKOV L. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **GRECMANOVÁ H.**, Ph.D., Professor of Pedagogy (Slovakia); **GROENWALD M.**, Dr.hab., Professor (Poland); **DOBROSKOK I. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **RYK S. M.**, Ph.D., Associate Professor (Deputy Editor); **TOKMAN H. L.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **CHERNENKO G.M.**, Ph.D., Associate Professor (Executive Secretary); **SHAPRAN O. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor.

PSYCHOLOGY: **BULAKH I. S.**, Doctor of Psychology, Professor; **KORNIYAKA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **KALMYKOVA L. O.**, Doctor of Psychology, Professor; **KUZMENKO V. U.**, Doctor of Psychology, Professor; **MANOKHA I. P.**, Doctor of Psychology, Professor; **MIRSKI A.**, Dr., PhD in Psychology (Poland); **RYK S.M.**, PhD, associate professor (Deputy Editor); **TATENKO V. A.**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Member of the NAPS of Ukraine, **TKACHUK T.A.**, Doctor of Psychology, Professor.

PHILOSOPHY: **ANDRUSCHENKO V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **BAZALUK O. O.**, Doctor of Philosophy, Associate Professor; **KINTSANS V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor (Latvia); **KONVERSKIY A. E.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **RYK S. M.**, PhD, Associate Professor (Deputy Editor); **STADNYK M. M.**, Doctor of Philosophy, Professor; **STOHNII I. P.**, Doctor of Philosophy, Professor; **KHARCHENKO L. M.**, PhD, Associate Professor (Executive Secretary); **KHARKOVSHCHENKO Y. A.**, Doctor of Philosophy, Professor.

REVIEWERS: **KODLYUK Y.P.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **MARUSYNETS M.M.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **ZASIEKINA L. V.**, Doctor of Psychology, Professor; **LOZOVA O.M.**, Doctor of Psychology, Professor; **MARCHUK N. H.**, Doctor of Philosophy, Professor; **SAMCHUK Z. F.**, Doctor of Philosophy, Professor.

Recommended by the Academic Council of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (proceedings № 4 від 19 жовтня 2016 р.)

Authors are responsible for the content, author's position, accuracy of facts and quotes set out in the article.

ISBN 978-617-7009-28-2

ISSN 2308-5126

PEREYASLAV-KHMELYNYSKYI SPU
NAMED AFTER HRYHORIY SKOVORODA, 2016.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 37, Том II (70), 2016 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

Інтеграційний потенціал сучасної освіти:
геополітичні, ринкові та екзистенційні важелі впливу

**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**

АЗАТЬЯН В. І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра філософії,
соціально-гуманітарних дисциплін,
іноземних мов,
української і латинської мови,
Донецький національний медичний
університет ім. М. Горького, Україна

ФОРМИ І ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена тому, яку роль виконує самостійна робота студентів у процесі навчання у медичному ВНЗ, розглядаються напрямки, форми та принципи організації самостійної роботи, висуваються вимоги до розробки завдань самостійної роботи, а також дається класифікація цих завдань.

Ключові слова: самостійна робота, позааудиторна робота, пізнавальні завдання, уміння та навички, студенти-медики.

Статья посвящена тому, какую роль выполняет самостоятельная работа студентов в процессе обучения в медицинском вузе, рассматриваются направления, формы и принципы организации самостоятельной работы, выносятся требования к разработке заданий самостоятельной работы, а также дается классификация этих заданий.

Ключевые слова: самостоятельная работа, внеаудиторная работа, познавательные задания, умения и навыки, студенты-медики.

The article is dedicated to the role of independent work of the students in the process of studying in the medical higher institutions; trends, forms and principles of independent work forming are examined, there are the demands to the elaboration of the tasks and the classification of these tasks is given.

Key words: independent work, extracurricular work, cognitive tasks, skills and habits, medical students.

Протягом століть йшов пошук досконалих методів навчання. Педагогами, психологами узагальнювався певний досвід, пропонувались нові ідеї в цій галузі.

Сучасним студентам ВНЗ дуже важко розібратися, правильно оцінити ряд подій виходячи з того потоку інформації (часом досить суперечливої), який виплескується на нас з боку преси, радіо і телебачення. У зв'язку з цим виникає необхідність вирішення ряду проблем. Однією з таких проблем, яка потребує негайного вирішення є проблема формування в процесі навчання активного, самостійного, творчого мислення студентів. Студентам потрібно допомогти позбутися шаблонного, стереотипного мислення та стандартних установок. Сучасна вища освіта повинна виховувати у студентів здатність до самостійної навчальної діяльності, самостійного здобуття знань.

На нашу думку, принципово важливим є врахування того, що саме іноземна мова (точніше курс іноземної мови за професійним спрямуванням) – це та дисципліна, яка безпосередньо сприяє підготовці фахівців нової генерації, формуванню самостійності майбутніх фахівців, виробленню навичок самостійної роботи. Рішення проблем, пов'язаних з організацією самостійної роботи студентів, яких навчають іноземній мові, а саме в медичному закладі, передбачає, по-перше, використання накопиченого досвіду в організації самостійної роботи, по-друге, осмислення викладачами нових освітніх тенденцій, залучення інновацій.

Маючи невелику кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови в медичному ВНЗ, особливого значення набуває рання професійна спрямованість сучасного навчального процесу з іноземної мови. Так як викладач вже зіткнувся з труднощами у зв'язку з недостатньою кількістю аудиторних годин, в основу організації самостійної роботи студентів-медиків повинно бути покладено нові пізнавальні задачі. Причому самостійна робота повинна мати як фронтальну (обов'язкову для всіх студентів групи), так і індивідуальну (призначену для конкретного студента групи, кінцевим завданням якої повинні стати підготовка інформаційного продукту і публічна презентація) форми.

У зв'язку з посиленням ролі самостійної роботи у навчально-пізнавальному процесі актуальною стала проблема раціональної організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї студентів. Вчені й педагоги-практики завжди приділяли багато уваги вивченню різних аспектів, пов'язаних із самостійною роботою. У наукових роботах В. К. Буряка, О. В. Заїки, В. А. Козакова [2,3,4] та інших, досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядались різні класифікації, вивчались методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що сьогодні вивчення організації самостійної роботи проводиться за різними напрямками:

1. планування і фізичні затрати часу на самостійну роботу;

2. упровадження таких організаційних форм і методів, які активізують самостійну роботу;
3. організація самостійної роботи залежно від індивідуальних особливостей тих, хто навчається.

В. Козаков [4] вважає самостійну роботу студентів специфічним видом діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, а формування його вмінь, знань та навичок відбувається опосередковано через зміст та методи всіх видів навчальних занять. Мета самостійної роботи студентів полягає у розвитку “такої риси особистості, як самостійність, а саме здатність організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги”.

В. К. Буряк аналізує суть самостійної роботи, виділяючи і характеризуючи її зовнішню і внутрішню сторони. Дослідник висуває дидактичні вимоги до керівництва самостійною навчальною роботою, виділяє наступні дидактичні умови, які сприяють успішності самостійної роботи: 1) наявність у тих, хто навчаються, знань, що дозволяють зрозуміти мету завдання, його зміст і послідовність виконання; 2) присутність у змісті завдання нового матеріалу, який додає завданню пошуковий напрям і потребує самостійного розв'язання; 3) необхідність фіксації результатів самостійної роботи в записах, малюнках, схемах; 4) робота з підручником має поєднуватися з іншими видами самостійної роботи; 5) самостійна робота тих, хто навчається, відповідним чином оцінюється [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з організації навчальних завдань свідчить про неоднозначність підходів до визначення їх властивостей, призначення, застосування. На думку Н. В. Кузьминої, вузлом педагогічного процесу є пред'явлення завдань тим, хто навчається, спонукання їх до самостійного формулювання своїх навчальних завдань, до пошуку продуктивних способів їх розв'язання [5].

М. І. Махмутов підкреслює, що «розумова діяльність стимулюється задачами і завданнями, які необхідно чітко розрізняти. Пізнавальною є така задача, у процесі розв'язування якої учні приходять до нового знання або нового способу дії. Навчальне завдання – це будь-який вид доручення виконати якісь навчальні дії» [6].

Ядром самостійної роботи є пізнавальне і проблемне завдання, тому що саме наявність завдання обумовлює весь процес самостійної роботи.

До цього слід додати, що завдання повинні вимушувати студента працювати з великим масивом інформації й інформаційних джерел. Саме при виконанні самостійної роботи студент має довести свою професійну зрілість і здатність працювати в інформаційному суспільстві. Одна із основних вимог до завдань – поступове нарощування їх складності від рівня, доступного тому,

хто навчається на початку роботи, до потрібного рівня наприкінці. При будові такої системи завдань необхідно враховувати, що навчання носить розвиваючий характер. Дотримання цієї вимоги робить навчання більш ефективним, викликає інтерес у тих, хто навчається, сприяє виникненню стійкої мотивації до вивчення предмета.

У зв'язку з різним тлумаченням сутності завдань розробляються й різні підходи до їх класифікації.

С. Я. Батишев [1] поділив пізнавальні завдання на три групи:

- перша – запитання-завдання, які виконують функції закріплення знань (відтворення вивченого, первинна систематизація фактів, понять, формування навичок);
- друга – запитання-завдання, які сприяють оволодінню логічним мисленням і досвідом творчої діяльності (самостійна робота з проведення аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, формування висновків, оцінок; поглиблення системи знань: уточнення, конкретизація, систематизація);
- третя – запитання-завдання, які потребують застосування набутих знань (виконання самостійних робіт, оволодіння уміннями й навичками).

З аналізу всіх підходів до організації самостійної роботи студентів можна зробити висновок, що різноманітні тлумачення цього поняття мають одну спільну рису: усі вони вказують передусім на такі функції пізнавальних завдань, як навчальна (спрямована на формування у курсантів системи знань) і розвиваюча (яка забезпечує розвиток розумової діяльності). Можна виокремити і ряд вимог до розробки завдань організації цієї роботи, а саме:

- система дидактичних завдань повинна поєднувати різні їх види. При використанні їх слід застосовувати різноманітні прийоми в організації самостійної роботи курсантів;
- розробляючи дидактичні засоби, необхідно особливу увагу звертати на специфіку предметів, що вивчаються, окремих їх розділів і тем;
- завдання повинні мати професійну орієнтацію (відповідати вимогам освітньо-кваліфікаційних характеристик);
- завдання мають носити цілісний характер (тобто не складатися з окремих розрізнених частин, а мати логічну послідовність і взаємозв'язок);
- завдання повинні бути доступними для вирішення їх курсантом;
- обсяги завдань повинні враховувати зайнятість студентів одночасним їх виконанням з декількох навчальних дисциплін;
- технологія виконання завдань повинна формувати у студентів практичні навички роботи з різноманітними інформаційними джерелами;

- у завданнях повинен просліджуватись взаємозв'язок між темами та навчальними дисциплінами;
- систему завдань доцільно структурувати за ступенем їх ускладнення (збільшення обсягу, змісту, джерел знань, способів управління і контролю);
- завдання повинні бути різного ступеню складності.

Форми організації навчання поділяють на аудиторну та позааудиторну роботу. Зупинимось на позааудиторній самостійній роботі майбутніх медичних фахівців. Це можуть бути лекції, представлені на USB флеш-накопичувачі, CD; електронні версії лекцій, розміщені на Інтернет-сайтах. Можуть також активно використовуватись навчальні комп'ютерні програми, у тому числі гіпертекстові, мультимедіа, інтелектуальні та інші, які дозволяють навчатися у двох режимах – інформаційно-довідковому та контрольному-навчальному. Існують такі форми самостійної роботи, як індивідуальна науково-дослідницька робота (публікації, участь у конференціях, олімпіадах та інших конкурсах) та робота в навчально-методичних кабінетах, лабораторіях у позанавчальний час, робота в інформаційних мережах і опрацювання додаткової літератури (остання відбувається без керівництва викладача).

Один із методів організації самостійної роботи студентів у позааудиторний час можна здійснювати за допомогою завдань комплексів, пов'язаних з основними розділами програми. Завдання, які видаються на навчальний рік, логічно взаємопов'язані. Так, кожний тематичний комплекс може складатися з 5-6 завдань, наприклад: скласти опорну схему або заповнити опорну таблицю; відповісти на питання самоперевірки; розв'язати ситуаційні задачі і вправи. До завдань додається список рекомендованої літератури.

Є ще одна форма організації самостійної роботи студентів – індивідуальна. Індивідуальні завдання, розраховані на поглиблену та розширену розробку теоретичних аспектів курсу. Такі завдання вміщують у себе різні задачі та практичні запитання, пов'язані з профілем майбутньої спеціальності. Позитивним у цьому є те, що в процесі засвоєння курсу студенти вчать самостійно працювати з різними джерелами, що сприяє підвищенню рівня професійної підготовки та самостійного мислення.

В ході організації самостійної роботи студентів-медиків виконуються нижче наведені задачі:

- навчити опановувати ефективними прийомами процесу пізнання;
- формувати інтерес до пізнавальної діяльності;
- розширювати і поглиблювати професійні знання і вміння;
- розвивати пізнавальні здібності.

У будь-якому випадку самостійна робота студента організовується викладачем відповідно до таких принципів:

1. Мета самостійної роботи з будь-якої дисципліни визначається цілями, визначеними Державним освітнім стандартом, і професійною необхідністю.
2. В процесі навчання студент має опанувати методи наукового дослідження (принцип науковості).
3. Самостійна робота будь-якого студента тоді ефективна, коли вона систематична і послідовна. Студенти повинні самоосвічуватися безперервно і цілеспрямовано, тільки тоді засвоєння знань буде повноцінним.
4. У навчальному процесі студенти повинні займати свідому і активну позицію. Потрібно слідкувати, щоб майбутні студенти-медики не механічно заучували, а глибоко розуміли і осмислювали зміст курсу, що вивчається. Це шлях до вільного володіння професійними знаннями.
5. Студентам слід прагнути до міцності знань.
6. При оволодінні знаннями студентам необхідно допомогти враховувати і відстежувати зв'язок теоретичних знань з практикою.
7. При розробці завдань викладач повинен враховувати їх відповідність цілям різного рівня, вони повинні відображати зміст кожної пропонованої дисципліни, включають різні види і рівні пізнавальної діяльності студентів.
8. Викладач повинен розуміти трудомісткість кожної дисципліни і при керівництві самостійної роботи студентів-медиків має планувати її оптимальним чином.
9. Працюючи самостійно, студентам слід звернути увагу на їхні фізіологічні особливості, здоров'я, ступінь підготовленості, рівень знань. Викладач, в свою чергу, проявляє особистісно-орієнтований підхід до кожного студента.

Отже, у процесі самостійної роботи студент може опанувати теоретичним матеріалом з досліджуваної дисципліни, використовуючи наукову, навчальну та додаткову літературу (окремі теми, окремі питання тем, окремі положення і т. п.); зміцнити набуті знання теоретичного матеріалу практичним шляхом, використовуючи необхідний інструментарій (постановка наукових дослідів в умовах лабораторії, рішення клінічних завдань, тестів, виконання контрольних робіт); використовувати отримані знання та практичні навички для оцінки ситуації і вироблення правильного рішення в конкретному випадку (курація хворих, зокрема, постановка діагнозів, призначення лікування і т. п.); використання набутих знань і отриманих умінь для установки індивідуальної позиції, теорії, моделі (виконання дипломної, науково-дослідницької роботи студента).

На нашу думку, для того щоб студент міг успішно навчатися як в аудиторії, так і поза нею, необхідно, щоб він: 1) умів сам формулювати й утримувати свою мету до її реалізації; 2) навчався моделювати власну діяльність, тобто виділяти умови, важливі для реалізації своєї мети; 3) розвивав увагу, пам'ять та процеси мислення; 4) умів оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій; 5) мав необхідні навички та вміння для навчальної діяльності; 6) мав високий рівень особистої саморегуляції, високу самосвідомість, адекватну самооцінку, рефлексивність, організованість, самостійність, а також сформованість вольових якостей.

Отже, самостійна робота студентів-медиків – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі. А метою самостійної роботи майбутніх медичних фахівців є не тільки формування у них умінь самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися у потоці наукової інформації, а й формування активності та самостійності як необхідної умови для подальшого самонавчання, самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Батишев С. Реформа професійної школи. – М.: Вища школа, 1990. – 343с.
2. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів // Вища школа. – 2001. - № 4-5.С. 48-52.
3. Заїка О. Психологічні запитання організації самостійної роботи студентів у ВНЗ // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 5 – С. 13-32; № 6. – С. 21-32.
4. Козаков В. Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення: Вища школа, 1990. – 248 с.
5. Кузьміна Н. Методи дослідження педагогічної діяльності. - Л.: Вид-во ЛГУ, 1990. – 214 с.
6. Махмутов М. Проблемне навчання. Основні питання теорії. - М.: Педагогіка, 1990. – 368 с.

Transliteration of References

1. Batyshev, S. (1990). Reforma profesiinoi shkoly [Reform of professional school]. Moscow: Vushcha shkola.
2. Buriak, V. (2001). Keruvannia samostiinoiu robotoiu studentiv [Control of students' independent work]. Vushcha shkola, 4-5, 48-52.

3. Zaika, O. (2002). Psyholohichni zapytannia orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv u VNZ [Psychological issues of organization of students' independent work in higher institution]. *Praktychna psykhologiia ta sotsialna robota – Practical psychology and social work*, 5, 13-32.
4. Kozakov, V. (1990). Samostiina robota studentiv ta yii informatsiino-metodychne zabespechennia [Independent work of students and its information and methological support]. *Vyshcha shkola*.
5. Kuzmina, N. (1990). *Metody doslidschennia pedahohichnoi diialnosti*. [Methods of teaching]. Lviv: Vydavnytstvo LNU.
6. Mahmurov, M. (1990) *Problemye navchannia. Osnovni pytannia teorii* [Problem-based learning. The main issues of theory]. Moscow: Pedagogika



АЗАТЪЯН В. І.

Форми і принципи організації самостійної роботи студентів медичних вищих навчальних закладів

AZATYAN V.I.

Forms and principles of independent work of students of medical high educational institutions

Ph.D., Assistant Professor of philosophy, social humanities, foreign languages, Ukrainian and Latin languages, Donetsk National Medical University by M. Gorky, Donetsk, Ukraine

E-mail: azatjanvika@rambler.ru

АЛЕКСАНДРОВА К.В.,

доктор хімічних наук, професор,
завідувачка кафедри біологічної хімії

РУДЬКО Н.П.,

кандидат біологічних наук, старший
викладач, кафедра біологічної хімії

КРІСАНОВА Н.В.,

кандидат біологічних наук, доцент,
кафедра біологічної хімії, ЗДМУ,
м. Запоріжжя, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Колектив кафедри біологічної хімії ЗДМУ пропонує конкретні заходи удосконалення форм самостійної роботи студентів з метою підвищення якості підготовки фахівців у галузі медицини та фармації.

Ключові слова: самостійна робота, компетентісний підхід, навчальний процес, біологічна хімія

Коллектив кафедры биологической химии ЗГМУ предлагает конкретные мероприятия усовершенствования форм самостоятельной работы студентов с целью повышения качества подготовки специалистов в области фармации и будущих врачей.

Ключевые слова: самостоятельная работа, компетентностный подход, учебный процесс, биологическая химия

The authors of article proposed concrete ways to improve the independent work forms and tools with the aim to increase the quality of the educational process in pharmacy and medicine. It is discussed the meaning of competency term in association with the creation of all conditions to promote qualitative independent work of students in those discipline like biological chemistry. The forms of independent work of students in biological chemistry may be different (main of them are discussed in this article), but it is preferable to choose that one as extensive methods based on informational technologies. These forms of independent work of students require the change of

teacher's behavior in the educational process. The teacher must develop effective tools for the control of independent work of students and for estimation of its results. The authors of article share experience in the development of on-line learning course of biochemistry for students of medical department with the use edX platform technology, and they announce first results in this type of work.

Key words: *independent work, competence approach, learning the process, biological chemistry*

У зв'язку з використанням різних форм навчання (очна, заочна, післядипломна) в медичному (фармацевтичному) вузі модернізація самостійної роботи студента має бути спрямована на забезпечення доступності, відкритості навчальної інформації, у тому числі при використанні технологій дистанційної форми навчального процесу. Затвердження нових стандартів освіти відбувається зі збільшенням кількості годин самостійної роботи студента. Тому пошук нових та удосконалення існуючих форм і методів самостійної роботи студентів є актуальною, необхідною передумовою реалізації компетентнісного підходу у навчальному процесі.

Передумови успішної освіти: навчитися пізнавати, навчитися виконувати, навчитися діяти разом, навчитися жити; багато в чому залежать не від отриманих знань і вмінь, а від додаткових рис та вправності, на позначення яких і вживають поняття «компетенції» та «компетентності», що відповідають розумінню сучасних завдань освіти.

Компетентність – це здатність установити й реалізувати зв'язок між «знанням - умінням» і ситуацією. Основними складовими компетентності є:

- знання, а не просто інформація, що швидко змінюється;
- уміння використовувати ці знання в конкретній ситуації; розуміння, яким способом можна здобути ці знання;
- адекватне оцінювання себе, свого місця у світі, конкретних знань, необхідності їх для своєї діяльності, а також методу їх отримання або використання.

Також поняття «компетентність» включає такі основні складові як мобільність знань, гнучкість методу та критичність мислення.

Компетентнісний підхід протистоїть традиційному предметному навчанню, в основі якого є ідея трансляції та засвоєння інформації; дворівневий (знає - не знає) системі оцінювання; примусовим формам організації навчальних занять.

Компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні розумові дії або логічні операції, а конкретні, життєві вміння, необхідні людині будь-якої професії та віку. Рівень освіченості, особливо за

сучасних умов, не вимірюється обсягом знань, їх енциклопедичністю, а визначається, насамперед, здатністю людини розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, але він акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання.

Компетентнісний підхід у навчальному процесі означає:

- відмову від енциклопедичності змісту навчання і формування у студентів тих знань, які необхідні для вирішення практичних, ситуативних, особистісно-орієнтованих завдань;
- переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі;
- зміцнення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях.

Метою застосування компетентнісних технологій є більш якісне засвоєння навчального матеріалу з дисципліни, уміння самостійно виконувати різні види робіт, набуття дослідницьких навичок, уміння запропонувати свій спосіб діяльності, аргументувати свої думки, відстоювати свою точку зору, володіння навичками самоконтролю й самооцінки тощо.

Важливо пам'ятати, що компетентнісний підхід – лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти, він лише доповнює низку освітніх інновацій, не применшуючи значення класичних підходів.

Нинішнє реформування медичної освіти в Україні передбачає посилення індивідуального підходу і розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців з опорою на самостійну роботу, активні форми організації та методи навчання. Уміння систематизувати знання, знаходити потрібну інформацію – найважливіша якість сучасного фахівця-лікаря будь-якого профілю та провізора.

Пріоритетним в освіті стає створення умов для творчого розвитку особистості. Творчий підхід у навчальному процесі призводить до підвищення мотивації в навчанні, активізації засвоєння та закріплення отриманих знань, придбання умінь і навичок їх професійного практичного застосування.

У сучасній системі освіти на зміну колишнім методам приходять інтенсивні методи, орієнтовані на використання сучасних інформаційних систем, що дозволяють по-новому поглянути на зміст освіти і дають необхідний науково-методологічний апарат для їх аналізу. Вони стають основою самоосвіти і безперервної освіти людини. Інтенсифікація процесів навчання, перехід на методи, використовуючи які студенти мають «навчитися вчитися самостійно», призводить до збільшення важливості компоненти самостійної роботи студентів. Тому організація самостійної роботи на сучасному етапі розвитку вищої школи набуває особливого значення.

Досвід останніх років дає розуміння тенденції збільшення кількості годин самостійної роботи студентів (СРС) у навчальних планах з дисципліни

«Біологічна хімія» для студентів медичних (фармацевтичних) вузів, що вимагає корінного перегляду стратегії підготовки як студента так і викладача до навчального заняття. Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемам підвищення якості вищої освіти, дозволяє виділити наступні форми організації самостійної роботи студентів на кафедрах медичних вузів, які викладають базові теоретичні дисципліни:

- створення методичних посібників, які містять алгоритми діяльності студента при вивченні певної дисципліни і, відповідно, переводять навчання на компетентнісну основу;
- розробка різноманітних за формою та змістом індивідуальних завдань для самостійної роботи студента;
- організація студентських наукових товариств та проведення студентських науково-практичних конференцій;
- організація навчальної та проектної діяльності;
- розробка ефективних засобів контролю результатів самостійної роботи студента тощо.

Самостійна робота студентів, заздалегідь спланована викладачем, має бути пізнавальною, організаційно та методологічно керованою діяльністю, яка здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату. Це можуть бути різноманітні види як індивідуальної, так і колективної діяльності студентів, що здійснюються під керівництвом, але без безпосередньої участі викладача у спеціально відведений для цього аудиторний або позааудиторний час. Це має бути особлива форма навчання за завданнями викладача, виконання яких вимагає активної розумової діяльності студента.

Позааудиторна діяльність студентів, що здійснюється в межах навчального закладу в позааудиторний час, сприяє особистісному розвитку студентів, розширенню та поглибленню професійних знань та формуванню професійно-значущих якостей. Особливого поширення набула робота в проектах, працюючи над якими студенти отримують різноманітні знання, навички пошуку та оброблення інформації, створення Інтернет-ресурсів, використання офісних пакетів, спілкування в процесі виконання робіт, формування навичок комунікативної діяльності тощо.

Зусилля викладача мають бути спрямовані не стільки на засвоєння теоретичних знань та формування практичних навичок у студента, скільки на розвиток у нього навичок самостійної роботи – ініціативності та творчості. Отже, викладач має не передавати навчальну інформацію, а грамотно організувати самостійну роботу студента і керувати нею. Питання керівництва СРС є одним з найбільш актуальних. Самостійну роботу можна розділити на два види: та, що організована викладачем, і та, яку студент організує на свій розсуд, без прямого контролю з боку викладача. Ефективне керівництво СРС це,

насамперед, оптимізація поєднання цих двох складових. При цьому самостійна робота студента, яка організована і здійснюється безпосередньо під керівництвом викладача, має складати не більше 20% загального часу, відведеного навчальним планом на самостійну роботу.

У сучасних умовах викладач повинен запропонувати студенту такі форми і методи самостійної роботи, які не виключаючи контроль, стимулюють активну зацікавленість студента у самостійному засвоєнні знань предмета, тобто, потрібна чітка мотивація студентів у вивченні біологічної хімії. У першу чергу це має відношення до мотивації вибору викладачем спектру «освітніх інструментів», які можуть запропонувати сучасні інформаційні технології.

Завдання самостійної роботи, зазвичай, передбачають використання навчальної та наукової літератури інтернет-ресурсів для підготовки оглядових повідомлень з питань тем практичних занять, при вирішенні тестових завдань з поясненням вибору правильної відповіді. Кафедра біологічної хімії Запорізького державного медичного університету з кожним навчальним роком збільшує кількість та об'єм навчально-методичних посібників з дисципліни «Біологічна хімія», методичних розробок до практичних занять для студентів усіх спеціальностей, які розміщуються і регулярно оновлюються у електронному репозитарії ЗДМУ, на сайті університету у розділі «кафедра біологічної хімії» та на сторінці кафедри біологічної хімії у соціальній мережі «Вконтакте».

У процесі вивчення біологічної хімії викладач повинен постійно акцентувати взаємозв'язок досліджуваних питань з клінічними ситуаціями. Студенти спеціальностей «Лікувальна справа» та «Фармація» з перших занять повинні усвідомити місце предмета «Біологічна хімія» серед інших медико-біологічних дисциплін, його значення для формування професійних навичок та клінічного мислення лікаря та провізора. Наприклад, корисно пропонувати студентам в якості самостійної роботи вдома (або на практичних заняттях) вирішення ситуаційних завдань з постановки діагнозу захворювання з використанням комплексу біохімічних показників. Колектив кафедри біологічної хімії ЗДМУ постійно працює над розширенням банку ситуаційних завдань для розділів «Біохімія органів і тканин», «Біохімія ендокринної системи».

У даний час однією з форм самостійної роботи може бути використання автоматизованих навчальних комплексів (АНК) за предметними галузями із застосуванням мультимедійних технологій. У Запорізькому державному медичному університеті розроблені і використовуються в навчальному процесі АНК з елементами анімації, тестовими блоками завдань, блоками аналізу відповідей студента з рекомендаціями до повторного вивчення окремих питань теорії у разі помилкових відповідей під час тестування. У структурі інформаційних блоків присутні методичні рекомендації для самостійної підго-

товки до практичних занять та виконання лабораторних робіт, тематичні плани лекцій та практичних занять, матеріали для самоконтролю – тестові, ситуаційні завдання, список рекомендованої літератури, електронні підручники і мультимедійні презентації лекцій.

Текстова інформація з дисципліни побудована на основі гіпертекстових посилань, пов'язаних з графічним матеріалом, представленим у вигляді схем і цифрових фотографій. Електронний підручник виводиться на екран паралельно з анімаційним фрагментом. Стандартні форми навчання здійснюються на основі текстової інформації, а застосування візуалізації метаболічних процесів і їх регуляції дозволяє підняти на новий рівень навчальний матеріал, актуалізуючи зоровий аналізатор. Необхідно відзначити, що при розробці сценарію анімаційних фрагментів використовуються новітні уявлення про форму, вигляд, структуру і взаємозв'язки складових метаболічних процесів у відповідності з сучасними науковими досягненнями. Анімаційні блоки дозволяють візуалізувати динаміку метаболічних перетворень на субклітинному і молекулярному рівнях. Вибір технологій, які використовуються для анімації, має бути пов'язаний, перш за все, з можливістю використання розроблюваних АНК для самостійної роботи студента.

Використання сучасних інформаційних технологій дозволяє студенту працювати з додатковими літературними джерелами з дисципліни, більш детально розбиратися у механізмах біохімічних перетворень речовин не тільки за статичними схемами реакцій, але і за допомогою динамічних імітаційних моделей. У студента з'являється можливість повертатися до незасвоєного фрагменту теми необмежену кількість разів. А те, що при цьому студент може отримати додаткове пояснення викладача, створює додаткову позитивну психологічну атмосферу. До того ж така форма роботи дозволяє самостійно навчатися не тільки в аудиторії, а й в будь-який час доби, і в будь-якому місці, де є Wi-Fi.

Процес навчання включає не тільки використання навчального матеріалу, у який входить текстова і візуалізована інформація, але і контроль ступеня засвоєння знань. Використання АНК в навчальному процесі дозволяє уніфікувати контроль знань студентів. Велика база тестів дає об'єктивну оцінку знань студента. Однак, крім стандартних можливостей отримання оцінки, АНК дозволяє отримати відразу відповідь «вірно-невірно». У разі невірної відповіді студент повертається в те місце тексту або анімації, де про це йдеться. Тому студент самостійно може визначити рівень засвоєних знань. Крім того, АНК дозволяє викладачеві, на основі аналізу сценарію сеансу роботи конкретного студента, оцінити ступінь досягнення необхідного рівня знань на даному занятті.

Викладачі кафедри біологічної хімії ЗДМУ у теперішній час активно займаються розробкою online-курсу вивчення дисципліни на платформі edX згідно змісту робочої програми «Біологічна хімія», модуль 1 зі спеціальності

«Лікувальна справа». Впровадження в навчальний процес нових технологій потребує розробки і нових методик здійснення навчання, побудови сценарію занять та контролю знань студента. Цей вид роботи вимагає від викладача, по-перше, скрупульозної деталізації змісту інформаційного матеріалу теми заняття, глосарію до нього, чіткої відповідності змісту контрольних завдань до вивченого матеріалу. По-друге, викладач має володіти певними навичками роботи у платформі edX, що потребує певних затрат часу. При розробці контрольних завдань до тем занять ми зіткнулися з негативним моментом: неможливо, використовуючи інструменти даної платформи, повноцінно перевірити логічне мислення студента з питань теми заняття.

Сучасні інформаційні технології, зокрема online-курс на платформі edX, можуть суттєво розширити можливості покращення якості отриманих знань студентами. На наш погляд, це стане можливим за умови удосконалення даної інформаційної технології з метою розширення спектру підходів до методів контролю знань студентів, а також створення методів формування професійного логічного мислення у студентів медичних факультетів.

Таким чином, при використанні інформаційних комп'ютерних технологій в самостійній роботі студента реалізується ідея індивідуального диференційованого підходу в процесі навчання, розвиток інтелекту особи, що навчається, його здатності до самовираження, творчості. Однак завжди необхідно пам'ятати, що комп'ютерне тестування, робота студентів з текстом підручника і анімаційними моделями не можуть повністю замінити індивідуальне спілкування викладача зі студентом в формуванні професійних навичок майбутнього лікаря чи провізора. Необхідним є комплексний підхід у вирішенні проблеми підвищення якості підготовки студентів з біологічної хімії з урахуванням усіх наявних традиційних і новітніх методів і технологій організації самостійної роботи студентів.

Список використаних джерел

1. Бирюкова И.В. Организация и контроль качества самостоятельной работы студентов-бакалавров при изучении курса биохимии человека / И.В. Бирюкова // Наука и Мир. -2014.-№4.-С.28-30.
2. Кайдалова Л.Г. Організація та контроль самостійної роботи студентів / Л.Г.Кайдалова // Проблеми фізичного виховання і спорту.- 2010.- № 1.- С. 67-70.
3. Нейко Є.М. Навчально-методичне забезпечення самостійної роботи студентів при вивченні фундаментальних дисциплін / Є. М. Нейко, Л. В. Глушко, Г. М. Ерстенюк // Медична освіта. – 2004. – № 1. – С. 13-14.
4. Сігаєва Л.Є. Вміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини: навч.-метод. посіб. / Л.Є. Сігаєва, М.Г.

Гордієнко. – К.: Вид-во «ЕКМО», 2007. – 127 с.

Transliteration of References

1. Biryukova I.V. Organizatsiya i kontrol kachestva samostoyatelnoi raboty studentov-bakalavrov pri izuchenii kursa biokhimii cheloveka / I.V. Biryukova // Nauka I Mir.-2014.-N4.-S.28-30
2. Kaydalova L.Gh. Orghanizatsiya ta kontrol samostiynoyi roboty studentiv / L.Gh. Kaydalova // Prolemy fizychnogo vykhovanya i sportu.-2010.-N1.-S.67-70.
3. Neyko Ye.M. Navchalno-metodychne zabezpechennya samostiynoyi roboty studentiv pry vyvchenni fundamentalnykh dystsyplin / Ye.M. Neyko, L.V. Glushko, G. M. Yerstenyuk // Medychna osvita.- 2004. -N1.- S.13-14.
4. Sigayeva L.Ye. Vminnya i navychky samostiynoyi roboty u profesiynomu stanovleni dorosloi liudyny: navch.-metod. pocib. / L.Ye.Sigayeva, M.Gh. Goncharenko. K.: Vyd-vo "EKMO", 2007.- 127s



АЛЕКСАНДРОВА К.В., РУДЬКО Н.П., КРИСАНОВА Н.В.

Удосконалення форм самостійної роботи студентів як засіб реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі

ALEKSANDROVA K.V., RUDKO N.P., KRISANOVA N.V.

Improvement Of Independent Work Forms As A Means Of Competency Approach In Educational Process

Department of Biological Chemistry, ZSMU, Zaporizhzhya, Ukraine

**E-mail: np_rudko@mail.ru
krisanova1955@mail.ru**

**АНДРІЯНОВА Г.І.,
СКОРА Н.А. ,**
кафедра іноземних мов,
Національний аерокосмічний
університет ім. М.Є. Жуковського
“ХАІ”, м. Харків, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті детально описані психологічні аспекти навчання іноземної мови у вищій школі. З цією метою зосереджується увага на психологічних процесах, особистісних якостях студента та дидактичних умовах, що забезпечують ефективне засвоєння та володіння іноземною мовою.

Ключові слова: психологія, методи навчання, іноземна мова, комунікативні методи, рідна мова, спілкування, особистість.

В статье детально описаны психологические аспекты обучения иностранному языку в высшей школе. С этой целью обращается внимание на психологические процессы, личностные качества студента и дидактические условия, которые обеспечивают эффективное усвоение и овладение иностранным языком.

Ключевые слова: психология, методы обучения, иностранный язык, коммуникативные методы, родной язык, общение, личность.

This article deals with the psychological aspects of study of foreign language at the university in details. For this purpose, we study the psychological processes, qualities of student's personality and didactics conditions that provide effective digestion and acquirement of a foreign language.

Key words: psychology, methods of training, foreign language, communicative methods, native language, communication, personality.

Постановка проблеми у загальному вигляді полягає в тому, що знання закономірностей засвоєння іноземної мови та моделювання цього процесу дозволяє наблизити результативність керованого оволодіння мовою до високого рівня. Основною проблемою виступає визначення передової ролі і місця психології у вивченні процесів навчання іноземній мові. У епоху науково-технічного прогресу і зміцнення міжнародних зв'язків мова стає засобом пізнання,

отримання й накопичення інформації, що і зумовлює особливу актуальність та необхідність вивчення іноземних мов у сучасному світі. На цьому етапі розвитку науки, культури і техніки володіння іноземною мовою стає невід'ємною складовою для спеціаліста будь-якої професійної галузі. З метою підвищення якості мовленнєвої підготовки реформуються підходи до її вивчення. Натомість на практиці виявляється, що більшість студентів, які навчаються на немовних факультетах не тільки неготові до спілкування іноземною мовою, але іноді навіть не володіють необхідним лексичним мінімумом, не знають елементарних правил граматики, фонетики та ритміки іноземної мови. Власний досвід доводить: за той обмежений час, який виділяється на вивчення іноземної мови, дуже складно навчити студентів говорити іноземною мовою.

Отже, метою навчання іноземній мові є оволодіння студентами основами іншомовного спілкування у процесі якого здійснюється освіта, виховання і розвиток особистості. Традиційно навчання іноземної мови в вузі було орієнтоване на читання, розуміння і переклад спеціальних текстів. Однак, у наш час необхідно в процесі навчання зробити акцент на розвиток умінь мовленнєвого спілкування та ведення дискусій і діалогів на професійні теми. В успішній реалізації цього завдання вирішальну роль відіграє подолання мовного бар'єру, розвиток міжкультурних комунікацій, що в свою чергу вимагає кваліфікованого викладача використовувати високоефективні методики викладання, враховувати особливості учнівської аудиторії з метою максимальної ефективності процесу навчання. Опановуючи іноземною мовою, ми одночасно засвоюємо властивий відповідному народу образ світу, те чи інше світобачення крізь призму національної культури, одним з найважливіших компонентів якої (і засобом оволодіння якою) є мова. У методиці навчання мови існує велика кількість згадок про культурний компонент засвоєння мови, про міжкультурне навчання і т.д.

Метою статті є визначення психологічних аспектів навчання іноземної мови у вищій школі. Для цього необхідно розкрити особливості інтелектуальних дій студента в рідній та іншомовній діяльності.

Сучасна педагогічна психологія має конкретні досягнення в галузі психології навчання. Вона займається дослідженням шляхів та засобів управління пізнавальною діяльністю учнів, дослідженням навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дослідженням ефективності різних методів навчання та об'єктивних критеріїв успішності процесу. В сучасних умовах психологія навчання не може обмежуватися вивченням механізмів формування досвіду у студентів. Ставиться задача організації такої навчальної діяльності, у якій здійснювався б не лише розумовий розвиток особистості, а також розвиток суб'єкта пізнання. Організація такого навчання має бути спрямованою на формування творчої особистості та орієнтованою на своєрід-

ність, неповторність, індивідуальність кожного. Для цього потрібні умови співробітництва та ставлення до учня, як до суб'єкта пізнавальної діяльності. Для сучасності характерним є визнання пріоритетності гармонійного виховання перед різними видами навчання. Залишаються актуальними проблема активних методів навчання, проблема дидактичних принципів. Так, навчання успішно розв'язує такі проблеми, як формування досвіду, тобто знань, навичок, умінь, а залишається практично нерозв'язаною проблема формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу. Для цього потрібно дотримуватися не тільки принципу науковості, а й художності, що дасть можливість учневі засвоювати зміст через свої хвилювання.

Актуальність проблеми зумовлена потребами практики, насамперед, необхідністю вивчення сутності, напрямів, основних засобів оволодіння іноземними мовами. Розглядаються складники здатності суб'єкта до засвоєння мови, діяльнісний підхід до вивчення іноземної мови та нейрофізіологічний базис цієї діяльності. Як відомо, сучасні нормативні матеріали орієнтують викладачів на формування у студентів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. На початковому ступені мають бути закладені основи комунікативної компетенції, необхідні й достатні для їх подальшого розвитку в курсі вивчення іноземної мови.

Аналіз спеціальної літератури, доповнений надбаннями позитивного педагогічного досвіду та особистого досвіду авторів, переконує в тому, що початок раннього вивчення іноземної мови містить у собі вагомі психологічні передумови для оволодіння основами елементарної комунікативної компетенції. В цілому ж, комунікативні методи навчання, незважаючи на їх різноманітність, характеризуються такими рисами:

1. Спрямованість на компоненти комунікативної компетенції (лінгвістичну, соціокультурну, компенсаторну).
2. Організація мовного матеріалу; орієнтована не на форму, а на його функцію, через яку вчать і формою.
3. 3. Лексична та граматична. Правильність оформлення є другорядними по відношенню до думки. Головним критерієм успішності вважається передача або сприйняття потрібного повідомлення.
4. У комунікативно орієнтованому навчанні кінцевою метою є використання мови, продуктивно і рецептивно, в невідпрацьованих контекстах (unrehearsed contexts) під керівництвом, а не під контролем викладача.
5. Характерними рисами комунікативної діяльності є: інформаційний пробіл (information gap), зворотний зв'язок (feedback), вибір (choice) і автентичність матеріалів. Інформаційний пробіл існує тоді, коли

одна людина знає щось, чого не знає інша. Якщо обидва співрозмовники знають, наприклад, який сьогодні день тижня, то питання і відповідь на цю тему не є комунікативною діяльністю. Псевдокомунікативними з цієї точки зору слід вважати і різноманітні перекази одного прочитаного разом тексту і багато інших вправ.

«Зворотній зв'язок» має на увазі отримання сигналу від реципієнта, що мовне повідомлення, отримане ним, зрозуміле, тобто передбачає реакцію на прослухане, прочитане.

«Вибір» означає свободу варіювання форми для вираження того чи іншого комунікативного наміру, іншими словами, той, який говорить, має вибір: що сказати і як про це сказати.

Автентичність матеріалів є, мабуть, самою визнаною характеристикою сучасного навчання іноземних мов, все більше проникає в альтернативні підручники.

Таким чином, комунікативні методи навчання, викликані до життя гуманістичної концепції, змушують по-новому поглянути на традиційні способи і прийоми навчання мови у відсутності природного мовного середовища.

Комунікативний розвиток у рідній мові правомірно розглядати у загальному контексті соціалізації кожного студента, тобто з точки зору сформованості вмінь спілкування з однолітками, викладачами, а також з позиції загальної ситуації розвитку особистості. Рівень комунікативного розвитку в рідній мові можна визначити за допомогою спеціальних прогностичних тестів. Функція цих тестів полягає в тому, щоб дати певний прогноз успішності у засвоєнні іноземної мови на основі визначення рівня оволодіння механізмами певного виду мовленнєвої діяльності в рідній мові. Наприклад, аудитивних механізмів, механізмів техніки читання.

Методологію цього підходу зумовлює обґрунтоване психологами положення про правомірність вивчення характеру функціонування психічних процесів на матеріалі будь-якої знакової системи. Багаторічний досвід про ведення прогностичних тестів на початку вивчення студентами англійської мови свідчить про те, що найбільш адекватно відображують сформованість механізми комунікативного розвитку в усному мовленні рідною мовою такі об'єкти тестування:

- комунікативна виразність мовлення;
- обсяг довготривалої пам'яті;
- обсяг слухової короточасної пам'яті, тобто здатність утримувати основну інформацію упродовж процесу;
- якість слухової мовленнєвої уваги, тісно пов'язаної з мнемічними процесами;
- уміння свідомо будувати або відтворювати зв'язне висловлювання

рідною мовою на основі почутої інформації.

Отже на початку вивчення англійської мови це має полегшити викладачам реалізацію одного із завдань сучасної програми - організацію практики студентів в оперуванні різноманітними поняттями (наприклад: якість, час, тривалість, місцезнаходження, дім, їжа, здоров'я тощо) та певними мовними функціями як категоріями поведінки. Навчання, таким чином, створює належну функціональну і пропедевтичну основу, воно сприяє її загальному мовному розвитку, набуттю навичок і вмінь навчальної діяльності, соціальній та соціально-психологічній орієнтації в колективі і взагалі в людському суспільстві. Підвищені інтелектуальні можливості студентів створюють належне підґрунтя для сприйняття і засвоєння соціокультурної інформації, якою повинен бути насичений зміст навчання англійської мови, якщо останнє дійсно спрямоване на оволодіння міжкультурним іншомовним спілкуванням. Передусім спрацьовує фактор новизни предмета і соціокультурної інформації, закладеної в процес навчання. На думку фізіологів, зустрічаючись з новизною, мозок людини «дивується». Внаслідок цього активізується величезна кількість нервових елементів, включаються зв'язки між різними ділянками мозку, збільшується обсяг пізнавальної корисної інформації, що надходить через очі, вуха, інші сенсорні входи і засвоюється людиною. Отже новизна предметного змісту соціокультурної інформації є вагомим чинником інтенсифікації навчального процесу і підсилення розумового розвитку студента. Активізація мислення посилює увагу, пам'ять. Важливим при цьому є й емоційний фактор, бо повноцінне формування соціокультурної компетенції пов'язане за звичай із застосуванням автентичних матеріалів: елементів фольклору, аудіо діалогів, фрагментів автентичних роликів, пісень тощо.

Найважливішими є такі чинники: вікові психофізіологічні й психічні характеристики студентів; досвід у рідній мові; відчуття ними новизни предмета; наявність досить сильної мотивації; потенційні можливості предмета для успішного розв'язання головних завдань вищої школи: стимуляції пізнавальної мотивації, максимальної соціалізації, розвитку особистості студента.

Більш вирішальну роль відіграють процеси мовних узагальнень і так звані металінгвістичні здібності, тобто здатність гнучко і на абстрактному рівні засвоювати мову, помічати її відмінності від явищ рідної мови, свідомо оперувати нею. Головними чинниками вважають підвищення освітнього й матеріального рівня сучасного суспільства, розширення можливостей засобів масової інформації, появу ефективних інформаційних технологій.

Мотивація є однією із найбільш незаперечних і вивчених факторів успішності навчання в цілому та вивчення іноземних мов, зокрема. Крім широко відомої зовнішньої і внутрішньої мотивації, в зарубіжній психології розрізняють глобальну, ситуаційну та інструментальну мотивацію.

Дослідження показали, що всі ці види мотивації необхідні при вивченні іноземних мов. Цікаво, що мотивація як задоволення потреб дуже тісно пов'язана з біхевіористською теорією підкріплення. Підкріплення відбувається всякий раз, коли задовольняється потреба, а це в свою чергу, посилює мотивацію. Подібно мотивації самооцінка може бути глобальною, ситуаційною та інструментальною. Дослідження Аделаїди Хей-де (Adelaide Heyde) показали позитивну кореляцію всіх трьох видів самооцінки з якістю усного продукування, причому найбільша кореляція була між названим якістю та інструментальною мотивацією. Враховуючи взаємовплив названих чинників, викладачеві іноземної мови слід насамперед формувати комунікативну компетенцію, високий рівень якої буде позитивно впливати на самооцінку. Низька самооцінка нерідко веде до скутості (inhibition) або, використовуючи більш звичний термін, «закомплексованості», антиподом якої є «готовність до ризику», «ризикованість» (risk-taking), яка в свою чергу пов'язана з імпульсивністю. Скутість часто викликана страхом помилитися, що негативно впливає на оволодіння мовою. Студенти, готові до ризику, навпаки, не бояться робити помилок, але вони не обов'язково досягають високої лінгвістичної компетенції. Зв'язок між афективними факторами і успішністю оволодіння мовою не можна вважати однозначним, а оптимальне рішення лежить посередині: ризик, що веде до згоди, треба заохочувати.

У тонкому взаємозв'язку з самооцінкою, скутістю і розкутістю знаходиться рівень тривожності (anxiety) при засвоєнні іноземної мови. Психологи розрізняють тривожність на глобальному рівні, тобто як властиву індивіду рису характеру, і ситуаційну тривожність, пов'язану з якоюсь подією або ситуацією. Таким чином, як показало дослідження Бейлі (1983), як високий рівень тривожності, так і її повна відсутність може гальмувати успішне засвоєння іноземної мови [8].

Людина не може відразу заговорити новою мовою, вона повинна пройти через етап опосередкованого володіння іноземною мовою. Ланкою, яка реалізовує цей процес, виступає «рідна» система правил реалізації програми, що надалі більше редукується. Кінцевою ланкою цього процесу (і одночасно автоматизації «нових» правил) є встановлення прямого зв'язку між програмою і системою правил іноземної мови, що відповідає відносно вільному володінню іноземною мовою.

Відомо, що для підтримки спілкування рідною мовою велику роль відіграє емпатія (empathy), що розуміється як співпереживання, вміння поставити себе на місце іншого. Цікаво, що ця якість не виявила значимої кореляції з успішністю оволодіння іноземною мовою. Іншими словами, студенти з високим рівнем емпатії не обов'язково добиваються великих успіхів у мові і навпаки. У той же час викликає інтерес міжкультурні прояви емпатії, тобто її роль в акультурації.

Аналогічно проявляє себе екстраверсія, яка не має значущих кореляцій з рівнем комунікативної компетенції. Більш того, дослідження серед японських дорослих студентів показали велику успішність інтравертів в області вимови і розуміння. Можливо, щодо діалогічного спілкування результати будуть протилежними, але аж ніяк не в читанні і письмі. Тим не менш, викладачеві необхідно по-іншому поглянути на пантоміми, рольову гру й інші види драматичної активності, де інтраверти можуть відчувати труднощі в силу об'єктивних причин. Описані вище психологічні дослідження чуттєвої сфери зробили серйозний вплив на методику навчання. Для того, щоб знати чи усвідомлювати будь-що, бути здатним повідомити це іншим за допомогою мови, необхідно мати відповідні чуттєві враження, відчуття. Ось чому процес усвідомлення чогось психологічно завжди зводиться до усвідомлення відповідного інтелектуального відчуття.

Важливе значення в процесі оволодіння мовою має постановка викладачем і прийняття студентом учбового завдання, ціль якого для викладача - навчити, а для учня - чому-небудь навчитися.

Учбовий матеріал повинен мати доступний і достатній рівень складності. Доступність забезпечує засвоєння цього матеріалу таким, що вчиться, а достатня складність - психологічний розвиток особистості. Оптимальним по складності з психологічної точки зору вважається такий матеріал, який знаходиться на досить високому, але ще доступному для засвоєння рівню складності. Навчаючись за допомогою такого матеріалу, студенти не лише випробовують найбільше особисте задоволення успіхами, але інтелектуально краще за все розвиваються. Важливим чинником успішності навчання і вчення є продумана система заохочень учня за успіхи і покарань за невдачі в учбовій діяльності. Заохочення повинні відповідати реальним успіхам і показувати не тільки здатності учня, скільки зусилля, що докладаються. Покарання повинні грати стимулюючу роль, тобто активізувати основні мотиви учбової діяльності, спрямовані на досягнення успіхів, а не на уникнення невдач.

Вивчення іноземних мов підвищує в цілому здатність людини до навчання й інтелектуального розвитку. Здібностей, що існували б до початку самої практичної діяльності, у людини не буває і бути не може. До початку цієї діяльності можуть бути лише більш-менш сприятливі анатомо-фізіологічні нервово-мозкові нахили, які називають задатками. Люди, які вивчили другу мову замолоду, з великою імовірністю мають більш досконалу сіру речовину, ніж ті, хто почав її вивчення багато пізніше. Відомо, що мозок має здатність міняти свою структуру в результаті зрушень – ефект, відомий як пластичність. Цей процес стимулює вивчення мов, тобто, ті, хто вчив мови в дитинстві, мають більш гнучке мислення, ніж ті, хто займався цим значно пізніше.

Висновки з викладеного у статті матеріалу. Таким чином, оволодіння іноземною мовою орієнтоване не тільки на діяльність і спілкування (тобто, на співрозмовника) і не тільки на образ світу (тобто, на свідомість) але і на особистість. Не менш важливим виглядає спілкування іноземною мовою як спосіб актуалізації і реалізації власної особистості, як особливого шляху самоствердження. Головне ж – досягти того, щоб учень накопичував досвід виявлення відповідальності, вимогливості до себе, наполегливості в навчанні. Адже виробити в собі ці якості неможливо, якщо систематично не вправлятися у їх застосуванні у буденному житті. Нарешті, є спільна орієнтація сучасної педагогіки і психології на формування активної особистісної позиції, на виховання творчого начала й уміння приймати самостійні рішення, що стосуються життя, діяльності, сфери відносин – усе це має прямий вихід на особистісний аспект оволодіння мовою. У дидактиці і методиці це проблема автономії того, хто навчається (*learner authonomy*). Ця проблема пов'язана також з можливістю і правомірністю різних стратегій оволодіння мовою у різних учнів. До речі, результативність вивчення у великій мірі залежить від знання і врахування відповідних психологічних умов успішного оволодіння мовою. А нагородою за цю нелегку й тривалу працю буде велике задоволення від досягнутих результатів, розширення можливостей для вибору цікавої, перспективної професії й реалізації своїх здібностей.

Список використаних джерел

1. Алямкина Е.А. Взаимосвязь способностей, задатков и таланта и их развития в образовательном процессе вуза // Психология 2015. №2. С.31-46.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Базовый курс. М.: АСТ, 2008. 238с.
3. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. –М.: Педагогика, 1991.-224с.
4. Ершова О.В. Концепты "мотивация" и "интерес" как средства повышения эффективности контроля учебной деятельности студентов вуза // Высшее образование сегодня. 2013. №8. С.79-81.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе.-М.: Просвещение, 1991.-222с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти.-К.: Ленвіт, 1999.-320с.
7. Флеров О.В. Особенности преподавания английского языка студентам с высоким уровнем языковой подготовки // Современное образование. 2015. №1. С.100-123.
8. Фейербах Людвиг. Пьер Бейль. К истории философии и человечеству_ В кн.: История философии. М., 1967, Т.3.

9. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M.Byram. – Clevedon Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

Transliteration of References

1. Alyamkina E.A. Vzaimosvyaz sposlnostey, zadatkov i talanta i ih razvitiya v obrazovatelnom protsesse vuza // Psihologiya 2015.#2. S.31-46.
2. Galskova N.D. Teoriya obucheniya inostrannym yazyikam. Bazovyy kurs. M.:AST, 2008. 238s.
3. Derkach A.A., Scherbak S.F. Pedagogicheskaya evristika: Iskustvo ovladeniya inostrannym yazyikom. –M.: Pedagogika, 1991.-224s.
4. Ershova O.V. Kontseptyi "motivatsiya" i "interes" kak sredstva povysheniya effektivnosti kontrolya uchebnoy deyatelnosti studentov vuza // Vyisshee obrazovanie segodnya. 2013.#8. S.79-81.
5. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya inostrannym yazyikam v shkole.-M.: Prosveschenie, 1991.-222s.
6. Metodika navchannya inozemnih mov u serednih navchalnih zakladah: Pidruchnik dlya studentiv vischih zakladiv osvlti.-K.: Lenvlt, 1999.-320s.
7. Flerov O.V. Osobennosti prepodavaniya angliyskogo yazyika studentam s vyisokim urovnem yazyikovoy podgotovki // Sovremennoe obrazovanie. 2015.#1. S.100-123.
8. Feyerbah Lyudvig. Per Beyl. K istorii filosofii i chelovechestvayu_ V kn.: Istoriya filosofii.M., 1967, T.3.
9. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M.Byram. – Clevedon Multilingual Matters, 1997. – 124 p.



АНДРІЯНОВА Г.І., СКОРА Н.А.

Психологічні аспекти навчання іноземної мови у вищій школі

ANDRIYANOVA G.I., SCORA N.A.

Psychological aspects of learning a foreign language in high school

Department of Foreign Languages,

National Aerospace University by M. E. Zhukovsky «NAU»,

Kharkiv, Ukraine

E-mail: vestagloriya@bk.ru

skoraya_n_1979@mail.ru

АФАНАСЬЄВА Т.О.,

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри менеджменту освіти та
психології, завідувач науково-
дослідної лабораторії
«Психолого-педагогічний супровід
професійного розвитку педагогічних
працівників у системі неперервної
освіти», КЗ «ЗОІППО» ЗОР,
Запоріжжя, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ДО СЕРТИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проведено аналіз особливостей формування готовності до сертифікації професійної діяльності педагогічного працівника. Дано визначення дефініції «готовність педагогічного працівника до сертифікації» та проаналізована з позицій функціонального, особистісного, інтегративного підходів.

Ключові слова: *готовність до сертифікації, професійний розвиток, професійна діяльність, сертифікація, готовність до професійного саморозвитку.*

В статье проведен анализ особенностей формирования готовности к сертификации профессиональной деятельности педагогических работников. Определена дефиниция «готовность педагогического работника к сертификации» и проанализирована с позиции функционального, личностного, интегративного подходов.

Ключевые слова: *готовность к сертификации, профессиональное развитие, профессиональная деятельность, сертификация, готовность к профессиональному саморазвитию.*

The article analyzes the peculiarities of formation of readiness for certification of professional work of teachers. Determined the definition of «readiness of teaching staff for certification» and analyzed from the perspective of functional, personal, integrative approach. From the perspective of functional hike, readiness for certification is defined as a system of professional knowledge, exercises and skills of teaching staff, which is a key condition for its successful professional adaptation, further professional self-improvement and continuous professional development. The contents of teaching staff readiness for certification in this approach is determined by the structure and the requirements of professional activity. From the standpoint of personal campaign, the willingness presupposes the

necessary professional skills, professional values, professional identity and motivation. Integrating Functional and the personal approaches the readiness of teaching staff for professional work is a complex integrative a neoplasm that contains interrelated components: motivational-value, personality, cognitive, activity.

Key words: *readiness for certification, professional development, professional activities, certification of readiness for professional self-development.*

У зв'язку з оновленням змісту педагогічної діяльності, змісту освіти, соціально-культурних контекстів, здатність до отримання нових знань і компетенцій є необхідною умовою професійного розвитку педагогічного працівника та показником якості освіти.

Якісна освіта є гармонійним поєднанням освіти (як результату) і встановленими потребами, цілями, вимогами, нормами, стандартами. Якість освіти передбачає в першу чергу якісне викладання та високий рівень професійної компетентності педагогічних працівників. Одним із шляхів підвищення рівня професійної компетентності є введення сертифікації [3; 4].

Відповідно до проекту Закону від 19.11.2015 № 3491 «Про освіту» підготовлений МОН сертифікація - це зовнішнє оцінювання професійних і особистісних компетентностей педагогічного працівника, здобутих ним з метою підвищення власної кваліфікації та підвищення якості педагогічної діяльності (педагогічної майстерності) (статті 46).

«При сертифікації для роботи у закладах дошкільної, середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти перевірці підлягають знання та навички зі змісту та методики навчання і знання з предмету (предметів), які викладає чи планує викладати педагогічний працівник» (ст. 46, п. 6).

За підсумками обговорення, яке тривало на сайті Освітня політика та за результатами опитування педагогічних працівників Запорізької області, які проходили КПК протягом 2016 року можна визначити відношення педагогічних працівників до сертифікації: 85% респондентів негативно і досить критично ставляться до нової ініціативи Міністерства освіти і науки; понад 70% респондентів підтримують ідею оновлення форм і методів атестації педагогічних працівників, але не сприймають термін «сертифікація».

Ці дані свідчать про відсутність готовності педагогічних працівників до освітньої реформи, яка пов'язана з системною підвищення кваліфікації педагогічних працівників взагалі та сертифікації зокрема. Саме цим і обумовлена актуальність теми.

Проте необхідність в сертифікації педагогічних працівників є нагальною потребою сучасності. Це пов'язано з зниженням рівня якості викладання в школах, необхідністю створення умов для конкурентоздатності педагогічних працівників. Процедура сертифікації виконує не тільки контролюючу але й навчальну, розвивальну функції. Процес підготовки педагогічних працівників до сертифікації пов'язан як з оволодінням предметним змістом, так і з діяль-

ністю, яка спрямована на неперервний професійний розвиток. Так, на думку Л.М.Гриневич, міністра освіти і науки України, сертифікація повинна стати певним двигуном реформ в освітній системі.

Таким чином, визначені проблеми ставлять перед інститутом підвищення кваліфікації завдання - створення умов для професійного саморозвитку педагогічних працівників та формування готовності до сертифікації.

Метою статті є аналіз особливостей формування готовності до сертифікації професійної діяльності педагогічного працівника. Відповідно по мети визначимо основні завдання: 1) визначити дефініцію «готовність педагогічного працівника до сертифікації»; 2) зазначити основні компоненти готовності до сертифікації.

Для дослідження феномену готовності педагогічного працівника до сертифікації зупинимось на розумінні процесу його професійного розвитку. Адже сертифікація передбачає оцінку саме ефективності професійного розвитку.

Проведений аналіз загальнометодологічних основ дослідження професійного розвитку педагогічного працівника дає нам підстави визначити такі базові положення, на які ми будемо спиратися в подальшому: педагогічний працівник є елементом певної системи, що розвивається; педагогічний працівник – це відкрита система, яка здатна до самоорганізації і функціонує завдяки наявності зворотного зв'язку між системою й середовищем; професійний розвиток є самоорганізованим процесом, рух якого зумовлений внутрішніми і зовнішніми факторами.

На загальнонауковому рівні дослідження професійного розвитку педагогічного працівника (суб'єктивним, діяльнісним та акмеологічним підходами) зупинимось на діяльнісному та акмеологічному підходах. З позиції діялісного підходу професійний розвиток педагогічного працівника можна розглядати з двох позицій, на рівні двох підсистем: готовності до професійного саморозвитку/сертифікації і професійної реалізації.

Так, перша підсистема передбачає наявність певної сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників, що забезпечують формування відповідного психологічного образу професійної діяльності, роль і місце педагогічного працівника в ній. Показником сформованості цього образу є готовність педагогічного працівника до професійного саморозвитку/сертифікації. Друга підсистема професійного розвитку передбачає наявність суб'єктивних характеристик особистості і володіння нею механізмами, що забезпечують адекватність екстеріоризації “специфічної психічної реальності” у професійній діяльності (О. Гура) [2]. Таким чином, педагогічний працівник стає активним учасником свого розвитку, якщо цей процес і його механізми будуть ним усвідомлені і прийняті.

Професійний розвиток педагогічного працівника з позиції акмеологічної науки – це процес кількісних і якісних змін у рамках його оптимального саморозвитку й самореалізації. Він пов'язаний з удосконалюванням розумових можливостей, формуванням здібностей і психічних структур, які дозволяють

педагогічному працівнику бути активним суб'єктом професійної діяльності. З позицій психолого-акмеологічної концепції динамічного функціонування особистісної структури процес індивідуально-професійного розвитку стає найбільш ефективним за умови, якщо він переходить у самоформування якостей педагогічного працівника і якщо при цьому в діяльності, спілкуванні, пізнанні й самопізнанні забезпечуються взаємозв'язки й взаємодії внутрішніх резервів, його мотивів і професійної спрямованості із зовнішнім впливом (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна).

Одним із основних завдань акмеології є вивчення різноманітних методів (шляхів) досягнення акме. Згідно даного підходу самоорганізація педагогічного працівника полягає у двох процесах – самопідготовка і самореалізація.

Для ефективного професійного розвитку педагогічного працівника, прагнення до акме простежується не тільки у професійному рості, необхідним є і збереження почуття новизни. При цьому всі мотиви зводяться до: 1) прагнення професійного росту, тобто досягнення максимальної професійної майстерності у відповідній діяльності; 2) прагнення до соціального росту, яке забезпечується завдяки сертифікації [1].

В результаті аналізу психологічної літератури щодо професійного розвитку особистості в цілому та педагогічного працівника зокрема, можна визначити, що головним показником професійного розвитку педагогічного працівника в системі неперервної освіти є готовність до професійного саморозвитку (не неформальному рівні) та сертифікації (на формальному рівні).

Тому що саме готовність до професійного саморозвитку та сертифікації забезпечує ефективне виконання професійної діяльності, адаптованість до нових умов праці, можливості використовувати інноваційні методи у професійній діяльності.

Існують різні визначення поняття готовності. Відповідно до них готовність – наявність здібності (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); якість особистості (К. Платонов); тимчасовий ситуативний стан (Т. Корнілова); ставлення (Є. Борисова); синтез властивостей особистості (В. Крутецький); особливий психічний стан особистості, що її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття (М. Дьяченко, Л. Кандилович [5]).

У психологічних дослідженнях існує тенденція вживати це поняття як у широкому діапазоні значень, так і в контексті досить різноманітного спектра психологічних явищ: готовності до дії, до діяльності, до праці, до вибору професії, до професійного самовизначення, до професійної діяльності, до “зустрічі” з новою ситуацією професійного становлення, до політичної діяльності, до педагогічної діяльності, до спілкування, до нових умов спілкування й функціонування в нових групах і колективах, готовність дорослого до здійснення морального виховання, готовність дитини до сприйняття зовнішніх оцінок, готовність старшокласників протистояти аморальним проявам, готовність до ризику тощо. Але серед різноманіття цих понять відсутнє визначення “готовності педагогічного працівника до професійного саморозвитку/сертифікації”.

Готовності педагогічного працівника до сертифікації феномен доволі новий для вітчизняної психологічної науки, незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню професійного розвитку педагогічного працівника відсутнє цілісне розуміння сертифікації його професійної діяльності. Тому для дослідження готовності педагогічного працівника до сертифікації ми по-перше розглянемо готовність, як певний психічний стан. На думку більшості дослідників, психологічна готовність являє собою “концентрацію або миттєву мобілізацію сил особистості, спрямованих у потрібний момент на здійснення певних дій”, “стан діяти певним чином і в певному напрямку”.

Як психічний стан готовність може характеризувати можливості педагогічного працівника вирішувати певні завдання в умовах професійної діяльності. Дане положення представляє для нас інтерес так як цей психологічний стан шляхом багаторазового повторення розвиває професійні якості педагогічного працівника. У нашому дослідженні найбільший інтерес становить саме тривала готовність, тому що даний стан може бути сформований й здатний розвиватися за певних умов. Так як тривала готовність є стійкою, вона дозволяє досягти стабільних результатів у професійній діяльності.

Структура готовності особистості до сертифікації має розглядатися відповідно психологічної структури діяльності (В. Леонтьєв, А. Маркова). Оскільки вона завжди містить: по-перше, мотиваційно-ціннісний компонент, коли суб'єкт діяльності орієнтується у нових умовах, ставить перед собою мету та завдання, у нього з'являються мотиви (це етап власне психологічної готовності до діяльності); по-друге, центральний, виконавчий компонент, коли суб'єкт виконує дії – те, заради чого розпочато діяльність за допомогою наявних професійних знань, вмінь та навичок; по-третє, контрольно-оцінний компонент, коли суб'єкт подумки звертається назад та встановлює для себе, чи вирішив він за допомогою обраних та реалізованих засобів та способів завдання, які сам поставив, це забезпечується сформованістю психологічної та мета когнітивної компетентностей. Таким чином, згідно діяльнісного підходу в структуру готовності до сертифікації можна виділити наступні компоненти: ціннісно-мотиваційний; когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісний.

Для подальшого дослідження поняття готовності педагогічного працівника до сертифікації визначимо два основних підходи: функціональний (М. Дьяченко, В. Сластьонін та ін.) та особистісний (Є. Ільїн, Є. Кузьмін та ін.).

У функціональному підході під поняттям “готовність” розуміється певний функціональний етап, психологічна та соціальна установка, що характеризують поведінку особистості. Готовність до сертифікації – це суб'єктивний стан особистості, що дозволяє усвідомити себе здатним й підготовленим до сертифікації. Готовність до сертифікації є результатом професійного саморозвитку, психічної підготовки (К. Платонова).

Готовність до сертифікації визначається як система професійних знань, вмінь та навичок педагогічного працівника, яка є визначальною умовою його успішної професійної адаптації, подальшого професійного самовдосконалення.

ня та безперервності підвищення кваліфікації. Зміст готовності педагогічного працівника до сертифікації в цьому підході визначається саме структурою, вимогами професійної діяльності.

Отже, розглядаючи готовність педагогічного працівника до сертифікації з позиції функціонального підходу зазначимо, що педагогічний працівник повинен володіти предметно-педагогічною, управлінсько-організаційною, психологічною, мета когнітивною компетентностями на когнітивному (знання та розуміння) та операційно-діяльнісному рівнях. Розглядаючи когнітивний компонент готовності до сертифікації (знання та розуміння) ми пропонуємо виокремити такі знання для успішного проходження сертифікації, в межах предметно-педагогічної компетентності: знання з предметної області, нормативно-законодавчої бази, щодо організації та проведення науково-дослідної роботи, міжпредметні, загально-педагогічні, методичні, щодо організації інформаційно-безпечного середовища; педагогічний працівник повинен бути епістемологічно обізнаним та інформаційно грамотним. На управлінсько-організаційному рівні у педагогічного працівника повинні бути наявні такі знання: контекстних, інституційних, організаційних аспектів освітньої політики, особливостей управління навчально-виховною діяльністю (проектування, планування, моніторинг), механізмів створення безпечного навчально-виховного середовища, організаційної структури навчального закладу, особливостей створення здоров'язбережувального та полікультурного середовища. В межах психологічної компетентності необхідні знання з: вікової психології, соціальної психології, психології особистості, педагогічної психології, психології професійної діяльності. На метокогнітивному рівні педагогічний працівник повинен володіти знаннями про: процеси цілепокладання, рефлексивні процеси, процеси проектування, процеси самоорганізації: самопідготовки, самовираження, самоствердження, процеси саморегуляції.

Розглядаючи діяльнісний компонент готовності ми пропонуємо виокремити такі уміння та навички, якими повинен володіти педагогічний працівник.

В межах предметно-педагогічної компетентності уміння: організовувати практичну діяльність на основі науково-теоретичних засадах, демонстрації предметних та міжпредметних знань, володіння методикою викладання, планування та реалізація професійної діяльності відповідно до нормативно-законодавчої бази; володіння ІКТ-технологіями, володіння навичками науково-дослідної роботи, здійснювати пошук інформації та критично її оцінювати.

На управлінсько-організаційному рівні у педагогічного працівника повинні бути наявні такі уміння: адаптація до освітніх контекстів, що характеризуються багаторівневою динамікою з перехресними впливами (від макрорівня державної політики до мезорівня шкільних контекстів, та мікрорівня аудиторної та студентської динаміки); організація діяльності на засадах сучасної освітньої політики; планування, управління та координація навчально-виховним процесом, моніторинг, адаптація та самооцінка задач і процесів навчання; створення безпечного і привабливого навчального середовища, заснованого на взаємній повазі та співробітництві; орієнтація на загальноорганізаційний

колективний результат (участь у розвитку навчального закладу); ефективно викладання в гетерогенних класах учнів з урахуванням полікультурних особливостей та дітей з особливими освітніми потребами.

В межах психологічної компетентності педагогічний працівник повинен володіти такими уміннями: організація навчально-виховного процесу відповідно до психологічних особливостей дітей; організація навчально-виховного процесу з урахуванням соціально-психологічних закономірностей: уміння управляти конфліктною ситуацією; співпраця з колегами, батьками, соціальними, психолого-педагогічними службами; уміння вести переговори (організація соціальної взаємодії з декількома освітніми стейкхолдерами (зацікавленими сторонами); уміння здійснювати навчально-виховний процес на основі гуманістичного підходу; уміння здійснювати психологічну взаємодію суб'єктів освітнього простору; організація професійної діяльності з урахуванням особливостей психології професійної діяльності

На метокогнітивному рівні педагогічний працівник повинен володіти уміннями: здійснювати (само)оцінювальну діяльність, проектувати власну діяльність, організовувати власну професійну діяльність, управляти своїми емоційними станами, мати рефлексивні вміння.

З позиції особистісного підходу, готовність є єдністю особистісно-значущих професійних властивостей, що відрізняються своєю роллю в регуляції професійної діяльності та життєдіяльності (Б. Ананьєв, А. Деркач, В. Крутецкий, В. Шадріков, В. Ядов та ін.). При цьому інтегруючи роль виконують особистісні якості, які визначають спрямованість до певної діяльності (В. Ільїн, Є. Крюкова, В. Серіков та ін.). При цьому визначаються процесуальні якості, які є безпосередньо значущими для професійної діяльності педагогічного працівника.

Готовність педагогічного працівника до сертифікації розглядається на двох рівнях: мотиваційно-ціннісний та особистісний (професійно-важливі якості). Готовність на мотиваційно-ціннісному рівні передбачає мотивацію до професійного розвитку та саморозвитку, наявність професійних настанов, наявність професійних цінностей, професійна спрямованість. Готовність до сертифікації на особистісному рівні передбачає сформованість таких компонентів: комунікативний (емпатія, професійна ідентичність, оптимістична соціальна позиція, толерантність, гуманістична спрямованість, схильність до командної роботи, колаборативної і мережевої роботи); організаційний (відкритість власному досвіду, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, дисциплінованість, ініціативність, автономність учіння у процесі власного професійного розвитку, здатність до самоорганізації: саморегуляції, самовираження, самоствердження); емоційно-вольовий (емоційна стійкість, стресостійкість, низький рівень особистісної тривожності, прагнення до успіху, здатність до саморегуляції); когнітивний (автентичність, розвиток самопізнання, прийняття особистої відповідальності, інтелектуальний розвиток, критичність і гнучкість мислення, рефлексивність, відчуття самоефективності).

Інтегрування цих двох підходів призвело до появи третього підходу, в якому поєднуються діяльнісний та особистісний компонент готовності педа-

гогічного працівника до сертифікації. Отже, готовність педагогічного працівника до сертифікації є складним інтегративним утворенням, яке містить взаємопов'язані мотиваційно-ціннісні, особистісні, когнітивні, діяльнісні компоненти.

Ми вважаємо, що головною особливістю готовності педагогічного працівника до сертифікації є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкуванні внутрішніх структур, гармонійності основних компонентів професійної компетентності (предметної, управлінсько-організаційної, психологічної, мета когнітивної), у стійкості, стабільності та послідовності функціонування.

Таким чином формування готовності педагогічного працівника до сертифікації вимагає створення таких умов, які забезпечують не тільки опанування фахівцем нормативних професійних знань та вмінь, а й розвиток професійно значущих якостей. Це можливо завдяки впровадженню у процес неперервної освіти педагогічного працівника технології психологічного супроводу.

Список використаних джерел

1. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – С.Пб. : Политехника, 2002. – 476 с.
2. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : Монографія / О. І. Гура – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
3. Дзямко С. С. Атестація педагогічних кадрів як механізм управління якістю освіти / С. С. Дзямко // Упр. шк. – 2003. – Квіт. (№ 10). – С. 27–31.
4. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя / Е. А. Ленская // Вопр. образования. – 2008. – № 4. – С. 81–85.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Белорусский государственный университет им В. И. Ленина, 1976. – 176 с.

Transliteration of References

1. Branskyj V. P. Socyal'najasinerhetyka y akmeolohyja / V. P. Branskyj, S. D. Požarskyj. – S.Pb. : Polytexnyka, 2002. – 476 s.
2. Hura O. I. Psyxoloho-pedahohična kompetentnist'vykladačavyščohonavčal'noho zakladu: teoretyko-metodolohičnyj aspekt : Monohrafija / O. I. Hura – Zaporizžja: HU “ZIDMU”, 2006. – 332 s.
3. Dzjamko S. S. Atestacijapedahohičnyxkadrivjakmexanizmutpravlinnjajakistjuosvity / S. S. Dzjamko // Upr. šk. – 2003. – Kvit. (# 10). – S. 27–31.
4. Lenskaja E. A. Kačestvoobrazovanyja y kačestvopodhotovkyučytelja / E. A. Lenskaja // Vopr. obrazovanyja. – 2008. – # 4. – S. 81–85.
5. D'jačenko M. Y. Psyxolohičeskyeproblemyhotovnosti k dejstvityel'nosti / M. Y. D'jačenko, L. A. Kandybovyč. – Mynsk : Belorusskyjhosudarstvennyjuniversyte tym V. Y. Lenyna, 1976. – 176 s.



АФАНАСЬЕВА Т.О.

Психологічні особливості формування готовності педагогічного працівника до сертифікації професійної діяльності

AFANASYEVA T.A.

Psychological and educational support professional development of teaching staff in continuing education

**Candidate of Psychological Sciences,
Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Education,
Assistant Professor, Zaporizhzhya, Ukraine**

E-mail: afanasievata@ukr.net

ВАРЯНКО Т.В.,
старший викладач
ІВАНЧЕНКО Л.М.,
старший викладач,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний інститут»,
м. Київ, Україна

МОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В НТУУ «КПІ»

У статті розглядається стан підготовки студентів НТУУ «КПІ» з іноземної мови. Надається аналіз змісту навчальних програм. Можливість застосування інноваційних технологій навчання іноземної мови, новітніх методик, які удосконалюють комунікативну компетентність студентів, розкривається в статті. Надається опис нестандартних методів і форм, які використовуються у курсі навчання іноземної мови. Особливу увагу приділено вимогам до викладачів іноземної мови. Подано приклад ділових ігор, що використовуються на заняттях.

Ключові слова: комунікативне спілкування, комунікативна компетентність, здібності викладача, мультимедійні технології, ділові ігри.

The article deals with the characteristics of foreign languages training in NTUU "KPI". The analysis of the contents of training programs is given. The possibility of the use of innovative technologies in foreign languages training, the use of modern methods of teaching, which enable students to improve their communicative competence, is shown. The non-standard methods and forms of training are described. Particular attention is paid to the personality of a foreign language teacher. The examples of role plays are suggested.

Key words: communicative competence, professionally – oriented competence, teachers' skills, role plays, multimedia technologies, foreign language communication.

В статье рассматривается подготовка студентов НТУУ «КПИ» по иностранному языку. Приводится анализ содержания учебных программ. Также раскрывается возможность использования инновационных технологий обучения иностранному языку и новейших методик, которые дают возможность студентам усовершенствовать коммуникативную компетентность. Описываются нестандартные методы и формы обучения, которые используются в курсе обучения иностранному

языку. Особое внимание уделено личности преподавателя и требованиям к нему. Даны примеры деловых игр, используемых на занятиях.

Ключевые слова: коммуникативное общение, коммуникативная компетентность, способности преподавателя, мультимедийные технологии, деловые игры.

Вступ. Геополітичне положення України, а також сусідство і співробітництво з країнами Заходу та Сходу, інтеграційні процеси в країні і світі, поглиблення міжнародних контактів, збільшення обміну інформацією вимагають від сучасної молоді знання хоч однієї іноземної мови на належному рівні. Знання іноземних мов сприяє реалізації іншомовної комунікації з колегами країн Європи, Америки та Сходу, дає шанс молодим спеціалістам досягти успіху у професійній сфері, мати можливість збирати та аналізувати наукові досягнення, проводити дослідницьку діяльність шляхом читання науково-технічної літератури закордонних спеціалістів.

В НТУУ «КПІ» якість підготовки майбутнього спеціаліста тісно пов'язана з необхідністю оволодіння іноземною мовою. Знання мови дає можливість студентам бути мобільними в міжнародному просторі. З кожним роком в Університеті розширюється практика навчання наших студентів і аспірантів в кращих університетах Європи і світу за програмою академічної мобільності.

Мета. Метою даної статті є аналіз змісту навчальних програм з дисципліни «Іноземна мова», застосування інноваційних технологій навчання іноземної мови, розгляд новітніх методик, спрямованих на підвищення комунікативних компетентностей студентів.

Виклад основного матеріалу. Програма навчання іноземних мов в НТУУ «КПІ» базується на нормативних документах Міністерства освіти і науки, на Загальноєвропейських рекомендаціях, на програмах з іноземної мови професійного спрямування для вищих навчальних закладів України. Всі робочі навчальні програми складено згідно вимог цих документів.

В основі методики навчання іноземних мов є різні підходи. Так, на початку 90-х років XX століття методистами розглядалися діяльнісний системно-комунікативний та особистісно-діяльнісний підхід. Діяльнісний системно-комунікативний підхід передбачає розвиток загальної культури студента, культури роботи над мовою, удосконалення предметних і розумових дій з іншомовним матеріалом; на основі цих дій формуються знання, уміння і навички. Комунікативна мета є орієнтованою на практичні результати в оволодінні іноземною мовою, здобуття освіти, виховання і розвиток особистості студента. [1, с. 20]

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження активних нестандартних методів і форм роботи, щоб студенти могли краще і більш свідомо засвоїти матеріал. [4, с. 116]. Викладання іноземних мов в НТУУ «КПІ» орієнтується на нові цілі, зміст, принципи та методики. Оцінювання

знань відбувається згідно кваліфікаційних характеристик, де визначено типові знання і вміння для подальшого використання їх в практичній діяльності. Таким чином, навчання іноземним мовам націлено на професійну, комунікативно-направлену підготовку студентів Університету.

Метою навчання є формування у студентів умінь іншомовного спілкування в певних професійних, ділових, наукових середовищах та ситуаціях. Все це повинно відповідати уявленню студентів про їх майбутню професійну діяльність, стимулювати їх у вивченні іноземної мови, тобто мотивувати, проводити навчальну діяльність відповідно до особистої мети студента, тобто розвивати цілеспрямованість. А також сприяти актуальному усвідомленню необхідності вивчення іноземної мови, щоб стати освіченою, культурною, професійною і успішною людиною, тобто усвідомити свою діяльність.

Однією з основних цілей навчання іноземної мови є розвиток у студентів професійно-орієнтованої міжкультурної компетентності. Ця компетентність складається з багатьох компетентностей, а саме:

- навчання іншомовного спілкування відбувається шляхом формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності;
- розвиток та активізація міжпрофесійного мислення досягається шляхом інтеграції професійної компетентності;
- діалог культур та знання міжкультурних особливостей можливо при умові розвитку соціокультурної компетентності;
- активна позиція студента в навчальному процесі реалізується завдяки формуванню навчальної компетентності.

Отже, формування професійно-орієнтованої компетентності спирається на розвиток комунікативної, соціокультурної, професійної та навчальної компетентностей.

Для досягнення якісного рівня навчання іноземної мови в НТУУ «КПІ» реалізуються наступні фактори:

1. високий професіоналізм викладачів іноземної мови;
2. мотивація студентів;
3. використання сучасних підручників та впровадження європейських стандартів в практику викладання іноземної мови;
4. комунікативний підхід;
5. використання мультимедійних лабораторій;
6. збільшення годин на вивчення іноземної мови.

Викладач завжди був, є і буде головною фігурою в освіті. Для викладачів НТУУ «КПІ» головним є три типи діяльності: педагогічна, наукова і суспільна. Викладачі виконують дві важливі функції. Перша – це формування бази знань студентів. Друга – перетворення студента в об'єкт самоосвіти. Для того, щоб виконати ці функції, викладач повинен бути професіоналом, який відмінно знає свій предмет і може вирішити педагогічні задачі. Ефективність педагогічної діяльності викладача залежить від гарного знання свого предмету, здібності до постійного навчання, потреби отримання нових досягнень.

Викладач ВНЗ повинен мати такі здібності:

- експресивні (артистизм, лекторські здібності);
- академічні (займатися дослідницькою діяльністю);
- перцептивні (знати і розуміти психологію студента);
- авторитарні (мати вплив на студента);
- особистий авторитет (мати витримку, бути вимогливим, поважати студента);
- комунікативні (вміння спілкуватися, мати почуття гумору);
- інтуїтивні (мати інтуїцію, широкий кругозір);
- ідейно-політичні та морально-етичні (бути відповідальним, чесним, витриманим).

Викладачі повинні вміти розробляти навчальні курси, створювати навчальні програми, готувати навчально-методичну літературу, читати лекції і проводити практичні заняття, шукати нові педагогічні методи, проводити консультативну і індивідуальну роботу зі студентами, займатися науково-дослідною роботою зі студентами, постійно підвищувати кваліфікацію. [2]

Викладачі НТУУ «КПІ» беруть участь у проекті Британської Ради «Англійська мова для Університетів». Британська Рада проводить тренінг для викладачів англійської мови НТУУ «КПІ», щоб після проходження тренінгу, вони впроваджували цей проект в дію. Завданнями проекту є:

- суттєве покращення володіння англійською мовою викладачами Університету;
- збільшення числа курсів, що читаються англійською мовою;
- забезпечення англійських програм підготовки бакалаврів, магістрів та здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії;
- створення системи англійської підготовки викладачів випускових кафедр технічних факультетів, силами викладачів іноземної мови, які пройшли тренінг в Британській Раді.

Викладач іноземної мови ВНЗ повинен не тільки дати студенту мовну підготовку, але й направити їх на практичне застосування мови в професійній, науковій та інформаційній діяльності.

Викладачі переконують студентів в необхідності вивчати іноземну мову. Вони вчать студентів вчитися, розвивають у них потребу в систематичному навчанні, тому що дуже важливо є навчити випускника постійно і безперервно збагачувати свої знання в подальшому житті. В Університеті постійно оновлюється навчально-методичне забезпечення студентів. Використовуються підручники та методичні посібники, які підготували викладачі Університету, а також іноземні видання. Наприклад:

1. Simon Campbell. English for the Energy Industry / S. Campbell. Oxford University Press, 2009. – 80 p.
2. Santiago, Remacha Esteras. INFOTECH. English for computer users. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. –162 p.
3. Oxford English For Computing By Keith Boechner, P. Charles Brown, Oxford University Press. 1995

4. Hugh Dellar, Andrew Walkley. Outcomes, Course book – Heinle Cengage Learning, 2010. – 172 p.

Викладачі розробляють методичні практикуми і рекомендації для студентів вузької спеціалізації. В них використовуються автентичні тексти за спеціальністю та пропонується виконати велику кількість вправ.

Головним у викладанні іноземної мови є комунікативний підхід. Він спрямовується на формування у студентів змістовного сприйняття і розуміння іноземної мови, оволодіння мовним матеріалом для правильної побудови мовних висловлювань. На практичних заняттях велику увагу приділяють груповому навчанню. Студенти вчаться працювати разом, вони вчаться слухати своїх товаришів, вести бесіди і дискусії в групі, працюють разом над проектами.

В період навчання, на заняттях багато часу приділяється підготовці проєктів, виконанню комунікативних вправ, дискусіям, презентаціям, проведенню комунікативних ігор. [3] Використання ділових ігор при навчанні іноземній мові націлене на навчання професійному спілкуванню. В процесі таких ігор ми можемо виявити рівень професійних знань студентів, вміння застосовувати ці знання в складних ситуаціях.

Є два підходи визначення ділової гри. Деякі дослідники вважають, що ділова гра є моделлю процесу прийняття рішень, моделлю взаємодії людей в процесі досягнення деяких цілей, моделлю, яка створює умови, зміст, ставлення, динаміку тієї чи іншої діяльності, моделлю систем і досвіду відносин, що притаманні тій чи іншій діяльності людини. Інші дослідники вважають, що навчальна гра не є сама по собі моделлю, а виступає засобом роботи з моделлю, що закладена в структурі ділової гри.

Ділова гра як модель, – це сукупність способів і прийомів узгодженої діяльності викладача і студента, а також студентів між собою, в процесі цієї діяльності досягається певний рівень володіння іноземною мовою. Структура ділової гри містить чотири блоки.

Перший блок – організаційно-методичний. Він представляє роботу викладача до проведення гри і включає наступні компоненти: цілі, сценарій гри, лексико-граматичний матеріал, правила гри, робочі матеріали для учасників гри.

Цільова спрямованість гри пов'язана з системою мотивацій. Ділова гра за своєю природою є двоплановою. Її структура і технологія повинні забезпечувати мотиви і реальні, і умовні. В навчальних ділових іграх ставляться як навчальні, так і ігрові цілі. Основною практичною метою застосування ділових ігор при навчанні усному мовленню є формування і розвиток мовленнєвих дискусійних вмінь. З іншого боку ділова гра – це гра, і вона має ігрові цілі. Викладач під час організації гри додає ще і дидактичні цілі. Головна задача при розробці гри – це підготовка сценарію. Сценарій – це опис дії учасників гри, їх ставлення, взаємодія.

Наприклад: сценарій «ток-шоу».

Група ділиться на дві підгрупи (учасників і експертів). Задача учасників запропонувати своє рішення ігрової задачі. Кожен учасник пропонує різну точку зору на одну проблему. Експерти можуть брати участь в обговоренні,

а також оцінюють роботу учасників. В кінці викладач підводить підсумки гри.

Ще одним компонентом в цьому блоці є лексико-граматичний матеріал (тексти, граматичні структури, слова, вирази). Для створення завдань використовуються автентичні тексти, окремо відбираються і відпрацьовуються в підготовчих вправах граматичні структури, кліше. В правилах гри оговорюється час, необхідний для виконання конкретних завдань, норми поведінки гравців. На етапі організації готуються робочі матеріали для учасників гри.

Другий блок – підготовчий. Він включає виконання комплексу вправ, доігровий брифінг. Комплекс вправ готує студентів до участі в дискусії. В процесі до – ігрового брифінгу учасникам пояснюють хід гри, знайомлять зі сценарієм і ролями.

Третій блок – ділова гра. Ділова гра починається вступним словом викладача, де пояснюється мета гри і кожного її етапу. На роботу в групах дається певний час. Учасники обговорюють проблему і приймають колективне рішення. Група експертів розробляє шкалу оцінювання. Далі групи по черзі презентують свою відповідь, члени іншої групи реагують на відповідь (запитують додаткову інформацію, відстоюють свою позицію та т. і.). Після дискусії група експертів оцінює роботу груп.

Четвертий блок – післяігровий брифінг, де аналізується проведення гри. Всі учасники висловлюють свою думку про хід гри.

Використовувати рольову гру потрібно в комплексі з іншими видами мовленнєвої діяльності. Слід приділяти увагу всім методам мовної підготовки, та адаптувати їх до потреб студентів, враховувати їх мовленнєвий рівень. Ефективне формування комунікативної компетентності вимагає використовувати активні, творчі, інтенсивні форми навчальної діяльності разом з традиційними.

Сучасні тенденції вимагають використання мультимедійних технологій у викладанні іноземних мов. Викладачі НТУУ «КПІ» в процесі навчання використовують комп'ютери, Інтернет, мультимедійні розробки занять. Мультимедійні технології надають можливість мати доступ до автентичних матеріалів, які можна використати на заняттях. Аудіо- та відео кліпи, як і автентичні тексти та комунікативні вправи, сприяють оволодінню реальною живою мовою. Комп'ютерні проекти – це цінний допоміжний засіб у вивченні іноземних мов. На заняттях при використанні мережі Інтернет, можна демонструвати різні форми презентацій одночасно – це тексти, інтерактивні карти, графіка, аудіо тексти, відеозаписи.

Використання мультимедійних технологій в навчанні іноземної мови дозволяє значно підвищити якість викладання і якість знань студентів. Використання нових інформаційних технологій розвивають у студентів комунікативні, когнітивні, творчі здібності. При використанні мультимедійних засобів навчання ми створюємо умови, що максимально наближені до реального мовного спілкування. Викладачі широко використовують вже готові програмні продукти і продукти, які розробили самі, а також ресурси Інтернет.

Викладання іноземної мови в НТУУ «КПІ» відбувається з I по VI курси, а також при підготовці студентів на здобуття ступеня PhD. На першому етапі (I та II курси) вивчається дисципліна «Іноземна мова», яка поділяється на кредитні модулі:

1 курс «Вступ до загальнотехнічної іноземної мови»;

2 курс «Іноземна мова загальнотехнічного спрямування».

На другому етапі (III – IV курс) вивчається дисципліна «Іноземна мова професійного спрямування», що складається з кредитних модулів:

3 курс «Іноземна мова професійного спрямування»;

4 курс «Іноземна мова для професійно-орієнтованого спілкування. Ділове мовлення».

На третьому етапі (V – VI курси) вивчаються дисципліни «Практикум з іншомовного професійного спілкування» (спеціалісти, 5 курс) і «Практикум з іншомовного наукового спілкування» (магістри, 5-6 курс), який має два кредитні модулі:

5 курс «Іншомовне наукове спілкування»;

6 курс «Іноземна мова для науковців».

На першому етапі вивчається мова загальнотехнічної спрямованості. Велике значення приділяємо накопиченню лексики, читанню технічних текстів, говорінню і письму. На другому етапі при вивченні іноземної мови професійного спрямування увага спрямована на розвиток загальнокультурної і професійної компетентностей. Третій етап передбачає мовну підготовку майбутніх науковців. На цьому етапі студенти вчать писати наукові статті, робити доповіді на конференціях, вести дискусії на професійні теми.

Висновок. За весь період навчання в Університеті у студентів формуються загальнокультурні і професійні компетентності. Вся мовна підготовка спрямована на допомогу майбутньому спеціалісту засвоїти знання з іноземної мови на високому рівні, щоб в подальшому він з легкістю застосовував їх в своїй професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Бім І.Л. Навчання іноземним мовам: пошук нових шляхів (концепція лабораторії НДІ змісту і методів навчання АПН СРСР) / І.Л. Бім // Іноземні мови в школі – 1989. - №1 – с. 19-28.
2. Рубинштейн С.Л. Основи загальної психології / С.Л. Рубинштейн // – М., 1956.
3. Шлуктенко О.О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / О.О. Шлуктенко // К. Вища школа, 1971. – с. 31.
4. Ягупов В.В. Педагогіка: [навчальний посібник] / В.В. Ягупов // Либідь. 2002 – с. 506.

Transliteration of References

1. Bim I.L. (1989). Foreign Language Teaching: Search for New Methods / I.L.

- Bim // Foreign Language at School, №1. – 19-28 [in Russian].
2. Rubinshtain S.L. (1956). The Basis of General Psychology. M., [in Russian].
 3. Shluktenko O.O. (1971). Methods of Foreign Languages Teaching in High School // High School: 31 [in Russian].
 4. Yagoupov V.V. (2002). Pedagogy / V.V. Yagoupov. – Kyiv: Lybid: 506 [in Ukrainian].



ВАРЯНКО Т.В., ІВАНЧЕНКО Л.М.,
Мовна підготовка майбутніх інженерів в НТУУ «КПІ»

VARIANKO T.V., IVANCHENKO L.M.,
Foreign languages training of engineers in NTUU “KPI”.

National technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine

E-mail: t.varianko@gmail.com
ivanchenko.lm@mail.ru

ВИДОЛОБ Н.О.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра психології, ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Ідеї самоактуалізації гуманістичного та трансгуманістичного напрямів психології є актуальними для сучасної людини. А.Маслоу, Д.Роджерс, В.Франкл, Ш.Бюлер, Р.Мей, С.Джурард є представниками гуманістичної психології. Вони зосереджують увагу не на біологічному стержні особистості – потребах, а на цінностях. Гуманістична психологія розглядає психіку і духовність разом. Потреби виступають базисом, а цінності – надбудовою. Суспільство не зможе існувати, якщо людина буде егоїстичною, дозволить собі робити те, що їй хочеться, і не буде стримувати свої пориви. Ідеї класиків гуманістичної психології є особливо актуальними нині, вони допомагають зрозуміти внутрішній світ людини, а також полегшити процес адаптації до соціального буття, враховуючи природні (біологічні) особливості психіки та їх прояви. Гуманістична психологія зорієнтована на внутрішній стан людини, вищі цінності особистості, її самореалізацію, самоствердження, самоактуалізацію у мінливому зовнішньому і протирічному внутрішньому світі, творчість, любов, дружбу, свободу вибору і дій, а також відповідальність за них. Самоактуалізація як задоволення потреб вищого рангу в ієрархії, чи сповнення як реалізація життя відповідно до норм і цінностей передбачають гуманістичну наповненість, вищу форму прояву людяності.

Ключові слова: гуманізм, гуманістична психологія, потреби, особистість, становлення особистості, цінності, самоактуалізація.

Идеи самоактуализации гуманистического и трансгуманистического направлений психологии актуальны для современного человека. А.Маслоу, Д.Роджерс, В.Франкл, Ш.Бюлер, Р.Мэй, С.Джурард являются представителями гуманистической психологии. Они сосредотачивают внимание не на биологическом стержне личности – потребностях, а на

ценностях. Гуманистическая психология рассматривает психику и духовность вместе. Потребности выступают базисом, а ценности – надстройкой. Общество не сможет существовать, если человек будет эгоистичным, позволит себе делать то, что ему хочется, и не будет сдерживать свои порывы. Идеи классиков гуманистической психологии особенно актуальны сейчас, они помогают понять внутренний мир человека, а также облегчить процесс адаптации к социальному бытию, учитывая природные (биологические) особенности психики и их проявления. Гуманистическая психология ориентирована на внутреннее состояние человека, высшие ценности личности, ее самореализации, самоутверждения, самоактуализацию в меняющемся внешнем и противоречивом внутреннем мире, творчество, любовь, дружбу, свободу выбора и действий, а также ответственность за них. Самоактуализация как удовлетворение потребностей высшего ранга в иерархии, или исполненность как реализация жизни в соответствии с нормами и ценностями предусматривают гуманистическую наполненность, высшую форму проявления человечности.

Ключевые слова: гуманизм, гуманистическая психология, потребности, личность, становление личности, ценности, самореализация.

Ideas of self-actualization of humanistic and transhumanistic psychology an actuality in the modern world. A. Maslow, D. Rogers, V. Frangle, by C. Buhler, R. May, S. Jourard are representative of humanistic psychology. They do not focus on natural biological individual needs - needs, but on values. Humanistic psychology is examined the mind and spirituality together. Requirements are the basis and values - superstructure. Particularly classic humanistic psychologist's ideas are actual problems now, they help to understand the inner world and facilitate the adaptation to social life, given the natural (biological) constants of the psyche and its manifestations. Humanistic psychology is focused on internal human condition, the higher value of the individual, self-realization, self-determination, self-actualization in a changing external and internal contradictory world, creativity, love, friendship, freedom of choice and action and responsibility for them. Self-actualization is a person's desire to use all their abilities to achieve and be everything that they possibly can. Self-actualization as fulfilling of needs of higher rank in the hierarchy, or fulfillment as the realization of life according to the norms and

values provide humanistic fullness, the highest manifestation of humanity. Self-actualization is the main characteristic of the individual, by A. Maslow, and is at the top of the hierarchy of needs. A. Maslow distinguishes basic existential values: truth, goodness, beauty, integrity, unity of opposites, existence, uniqueness, perfection, necessity, completeness, justice, order, simplicity, wealth, ease, game, self-sufficiency.

The driving forces of mental development of the individual are knowledge, search for and implementation itself, by C. Buhler. Self-realization is the realization of the goals and values. The measure of self-realization is a measure of fulfillment. Self-fulfillment is achieved by profession, vocation. V. Frankl believes that people lose the sense of self, if they want to achieve it. Self-actualization is in passion and favorite things, but over-enthusiasm for self-actualization can be a result of frustration desire for meaning.

Humanistic psychology is considered a new image of human and a new image of society together. Society will be better if people can exercise their potential and self-actualize.

Key words: *humanism, humanist psychology, needs, personality, identity formation, values, self-actualization.*

Постановка проблеми. Нині людство все частіше звертається до ідей гуманізму у різних площинах освоєння світу. А проблема самоактуалізації у контексті психолого-гуманістичного осмислення дійсності, презентована класиками гуманістичного напрямку (А.Маслоу, Д.Роджерс, В.Франкл, Ш.Бюлер, Р. Мей, С. Джурард) та трансгуманістичного (Д.Хакслі, Р.Хартман), залишається актуальною для наукової рефлексії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про актуальність цієї проблематики свідчать ряд наукових праць останніх років у галузі психології та суміжних наук.

Проблеми життєвого шляху, життєвих завдань, життєвого самоздійснення особистості за нестабільних сучасних соціальних умов та у контексті взаємозв'язку соціального та індивідуального у різних сферах життя досліджують Т. Титаренко, О. Злобіна, Л.Лепіхова, К.Черемних, О.Кочубейник.

Цікавими є сучасні інтерпретації запропонованої проблеми у освітньому, гуманістично зорієнтованому, контексті вітчизняними дослідниками. Т. Соломка вважає, що головною цінністю освіти є розвиток потреб і здатності до самореалізації творчого потенціалу. Є. Чорний особливу увагу звертає на сприйняття суб'єктами навчально-виховного процесу гіпотетичної моделі формування особистості, яка само актуалізується, на вікових та етнічних розбіжностях сприйняття цієї моделі й відношення до неї. М. Чайковський

експериментально досліджує стан самоактуалізації студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ за такими показниками, як орієнтація у часі, цінності, погляди на природу людини, потреба у пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні. І. Шпичак вважає самоактуалізацію необхідною умовою особистісного зростання педагога. Л.Кобильнік на підставі опитування з використанням «Тесту незакінчених речень», методики «Визначення кількісного рівня самооцінки особистості» та ознайомлення студентів з якостями самоактуалізуючої особистості за А. Маслоу та порівнянні результатів опитування студентів-психологів та студентів-педагогів визначив, що студентам-психологам більш властиві якості самоактуалізуючої особистості, ніж студентам-педагогам; що відібрані якості, які є у студентів, розкривають зміст їх Я-реального; якості, які необхідно поліпшити - Я-динамічного; які хотілося б мати - Я-ідеального.

Т. Данчева розглядає психологічне здоров'я особистості за такими показниками: самоактуалізація, психологічне благополуччя, життєстійкість, адаптивність і емоційне благополуччя. До проблеми здорового функціонування особистості як позитивного процесу, що постійно змінюється, як саморегулююча система, що здатна до самодетермінації та є достатньо чутливою до зовнішніх умов, що має самостійну цінність і виявляє себе через поняття «самореалізація», «самоактуалізація» звертається у своїх наукових пошуках і Т. Гаряча.

В. Карпенко досліджує взаємозв'язок процесів самоактуалізації й адаптації особистості. У монографії «Самоактуалізація і адаптація: від конфронтації до кооперації» з'ясував логіку трансформації захисних механізмів у копінг-стратегії як чинників творчої адаптації й самоактуалізації особистості в контексті позитивної психотерапії, обґрунтував ієрархічну суб'єктивно-ціннісну модель життєздійснення особистості в адаптивно-захисному й актуалізаційно-копінговому модусах та висвітлив екзистенційно-феноменологічні засоби гармонізації режимів адаптації і самоактуалізації особистості.

О. Кузнєцова з'ясувала специфіку взаємозв'язку адаптивності самоактуалізації психологічного портрету життєстійкості особистості, акцентувала увагу: поєднання адаптивності і самоактуалізації допомагає людині вижити за надзвичайно складних соціальних умов.

А. Чаус досліджує феномен самоактуалізації особистості у контексті визначення сутності поняття «постмодерна культура» та у співвідношенні з процесами та тенденціями у культурі ХХ ст.

Метою статті є висвітлення проблеми самоактуалізації особистості в контексті гуманістичної психології.

Виклад основного матеріалу. Гуманістична психологія зорієнтована на внутрішній стан людини, вищі цінності особистості, її самореалізацію, само-

ствердження, самоактуалізацію у мінливому зовнішньому і протирічному внутрішньому світі, творчість, любов, дружбу, свободу вибору і дій, а також відповідальність за них. Людина з моменту усвідомлення своєї присутності та причетності до буттєвості намагається зрозуміти суть і призначення її у світі, опанувати межі можливого «Я». Ідеї класиків гуманістичної психології А. Маслоу, Д.Роджерса, В.Франкла, Ш.Бюлер, Р.Мейя, С.Джурарда є особливо актуальними нині, вони допомагають зрозуміти внутрішній світ людини, а також полегшити процес адаптації до соціального буття, враховуючи природні (біологічні) особливості психіки та її прояви. Пізнання самого себе, усвідомлення своєї гідності, знання класифікації та ієрархії фізіологічних та соціальних потреб – все це розширює розуміння динамічного процесу самоактуалізації, можливого за повної творчої реалізації життєвих потенціалів.

Самоактуалізація (self-actualization) є головною характеристикою особистості, за А.Маслоу, та знаходиться на вершині ієрархії потреб. «Люди, які самоактуалізуються, без жодного винятку, залучені до будь-якої зовнішньої справи відносно них. Вони віддані чомусь дуже цінному для них – покликанню. Вони працюють над тим, до чого призначені долею, і люблять це так, що відмінність між роботою і задоволенням зникає. Одна людина присвячує своє життя закону, інша – справедливості, третя – красі чи істині. Всі вони, у будь-якому випадку, присвячують своє життя пошуку того, що я назвав буттєвими цінностями. Це вищі, граничні цінності, які не можуть бути зведені до будь-яких інших.» Ці характеристики буття – цінності «виявляються в характеристиках повністю людських людей, в їх перевагах; в характеристиках Я (самобутності) в пікових переживаннях; в характеристиках ідеального мистецтва; в характеристиках ідеальних дітей; в характеристиках ідеальних математичних доказів, ідеальних експериментів і теорій, ідеальної науки та ідеального знання; у віддалених цілях будь-якої ідеальної (даоської) психотерапії; у віддалених цілях ідеальної гуманістичної освіти; у віддалених цілях деяких видів релігії і в притаманних їм засобах вираження; у характеристиках ідеального середовища та ідеального суспільства» [А. Маслоу, 2004]. А. Маслоу виокремлює основні буттєві цінності, серед них: Істина, Добро, Краса, Цілісність, Єдність протилежностей, Існування, Унікальність, Досконалість, Необхідність, Завершеність, Справедливість, Порядок, Простота, Багатство, Невимушеність, Гра, Самодостатність.

Зазвичай люди, які досягли ієрархічної вершини – самоактуалізації, характеризуються емоційною стабільністю, відданістю своїй справі та любов'ю, вони пізнали себе, свою причетність до універсального буття, спорідненість з ним, і від того – щасливі. Вони не просто можуть споглядати буттєві цінності, ці цінності сповідуються, вони відкриваються для них як істинне буття. Такі люди вільні від забобон, страхів, вони віддані своїй справі, своїй сродності.

Ш. Бюлер розвивала ідею Self (Я), або Selbst (самість) у контексті орієнтації на сповненість, реалізацію найкращих потенціалів, а відтак, і екзистенції людини. За Ш.Бюлер, Selbst (самість) є таким духовним утворенням, що існує постійно, як даність, а змінною може бути тільки форма його прояву. Рушійною силою психічного розвитку особистості вона вважає, як і А.Маслоу, є пізнання, пошук, здійснення самої себе. Таке самоздійснення можливе за умови реалізації цінностей, до яких прагнула людина та адекватних внутрішній суті цілей, які ставила, свідомо чи несвідомо. Міра самоздійснення є мірою сповненості Selbst. Сповненість досягається через професію, улюблену справу, спілкування, самопожертву заради своїх переконань. Самоздійснення досягається усвідомленням своєї сутності, свого призначення, своєї сродності цілеспрямованістю, відданістю ідеалам та орієнтацією на майбутнє [С. Buhler, 1968].

У своїй праці «Життєвий шлях людини» крім чотирьох базових тенденцій, Ш. Бюлер описала п'ять тимчасових фаз життєвого шляху людини. Перша фаза (вік до 16-20 років) характеризується досить низьким рівнем самосвідомості і відсутністю самовизначення, друга (з 16-20 до 25-30 років) – людина намагається професійно реалізуватися, шукає супутника життя. Третя фаза настає після 30 років, коли людина знаходить своє покликання або просто постійне заняття, а у четвертій фазі – переживає важкий вік біологічного старіння, звільнення з роботи, скорочення майбутнього часу життя. Завершується шлях до самоздійснення, перестає функціонувати самовизначення. У п'ятій фазі (після 65-70 років) люди похилого віку живуть минулим, тягнуть безцільне існування [С. Buhler, 1968]. На різних етапах життєвого циклу по-різному проявляється і самоздійснення: як самореалізація в зрілому віці та як сповненість у старості.

Самоздійснення у Ш.Бюлер близьке до самоактуалізації А.Маслоу, однак під поняттям самоздійснення розуміється досягнення цілей, які людина ставила свідомо чи несвідомо та реалізація життєвого шляху відповідно до сповідуваних цінностей.

Однак, слід зауважити, самоактуалізація як задоволення потреб вищого рангу в ієрархії, чи сповненість як реалізація життя відповідно до норм і цінностей передбачають гуманістичну наповненість, вищу форму прояву людяності. Представники гуманістичного напрямку психології не відкидають важливості задоволення біологічних потреб, але, як зазначав А.Маслоу, «якщо ці потреби задоволені, виникає інша картина. Існують люди, які відчують, що їх люблять і здатні любити, які відчують себе захищеними і здатними захистити, відчують повагу з боку оточуючих і поважають себе. Якщо ви звернете до вивчення таких людей і спробуєте з'ясувати, що їх мотивує, то виявите, що потрапили в інше царство. Мені доведеться назва-

ти це царство трансгуманістичним, маючи на увазі під цим все те, чим мотивуються дії успішних, розвинених та самоактуалізованих людей. Їх мотивує щось таке, що знаходиться поза межами базових людських потреб. Виявити вихідну точку або точку відправлення цих людей в трансгуманістичне царство дозволить відповісти на запитання: «Що приносить вам найбільше задоволення? Що є винагородою, що надає сенс вашій роботі і вашому життю?» [А. Маслоу, 2004].

Як бачимо, А.Маслоу звертається до терміну «трансгуманізм», який запропонував Д. Хакслі у своїй праці «New Bottles For New Wine» для позначення людини, яка постійно самовдосконалюється, щоб оволодіти новими вміннями і здібностями. «Людський рід зможе, якщо захоче, перевершити себе, і робити це не тільки спорадично: хтось у чомусь одному, хтось – у чому-небудь зовсім іншому, а зовсім інакше, в масштабах людства в цілому. Нам необхідно дати назву цьому новому переконанню. Можливо, тут підійде слово «трансгуманізм»: людина залишиться людиною, але перевершить себе, реалізуючи нові можливості своєї природи. Як тільки знайдеться достатньо людей, які зможуть стверджувати: «Я вірю в трансгуманізм», рід людський досягне порогу нової форми існування, і вона буде відмінною від нашої. Людство нарешті усвідомлено виконувати своє справжнє призначення» [Huxley J., 1957].

Спробуємо зрозуміти, чому А.Маслоу звертається не просто до гуманістичних, а до трансгуманістичних ідей. Префікс «транс» означає «поза межами». Якщо трансцендентне характеризує те, що принципово недоступне досвідному пізнанню або не ґрунтується на досвіді, то транс гуманістичне – таке, що виходить за межі еґоїстичного «Я». Краса, істина, порядок, справедливість, свобода, вірність, любов знаходяться поза межами біологічного організму і прагнення до них лежить в іншій, нееґоїстичній, площині, навідміну від бажання їсти, спати тощо. Задоволення від перших і останніх різне. Очевидно, що і без задоволення останніх неможливе сповнення, самоствердження та самоактуалізація. Однак, задоволення, що отримується у результаті досягнення справедливості, не просто задовольняє організм, воно певною мірою виходить за нього, тобто трансцендує обмеженість людини у просторі. «Будь-яка зацікавлена особа може підтвердити або спростувати мої слова. Сказане може бути перевірене; воно може бути верифіковано. З іншого боку, однак, я ухиляюся від історично сформованого шляху розвитку сучасної науки, яка з самого початку стверджувала необхідність відмови від оціночного підходу до предмету, виступала за ціннісну нейтральність наукового дослідження. І це було правильно. Світ об'єктів, світ речей певною мірою вільний від цінностей. Але людські істоти від цінностей не вільні; цінності визначають їх життя, – вони живуть в ім'я цінностей» [А. Маслоу, 2004].

Проблемам цінностей присвятив своє життя Р.Хартман та вивів аксіоматичну формулу $Vx = 2n - 1$, де Цінність ($V = \text{Value}$) «чогось», будь то об'єкт або суб'єкт (x) відповідає основі 2 певною ступеню N , яка (ступінь) визначає ряд властивостей / характеристик «чогось», мінус один. Чим більше властивостей об'єкта можна розпізнати, тим він цінніший.

Життя людини він вважав найвищою цінністю, тому намагався зрозуміти: чому в історії завжди жорстокі правителі були сильними світу. Головним предметом досліджень Р.Хартмана є формальне поняття «Добра», а об'єктом – морально-етичні думки, настрої та дії. Добро, він вважав, повинно утвердитися настільки, щоб відсунути зло. «I thought to myself, if evil can be organized so efficiently [by the Nazis] why cannot be good? Is there any reason for efficiency to be monopolized by the forces for evil in the world? Why is it so difficult to organize good? Why have good people in history never seemed to have had as much power as bad people? I decided I would try to find out why and devote my life to doing something about it» [Hartman R., 2013: p.23]. Замислюється, чому може настільки бути організованим зло (наприклад, нацизм), і чому неможлива така ж організація добра? Чому добрі люди в історії ніколи не мали стільки влади, як злі?

Повернемося тепер до ідеї пошуку сенсу, самосповнення та самоактуалізації. Ще один представник гуманістичної психології В.Франкл вважає самоактуалізацію не кінцевим призначенням людини (Ш.Бюрель) і не первинною суєтністю (А.Маслоу). «Якщо перетворити самоактуалізацію в самоціль, то вона вступить в протиріччя з самотрансцендентністю людського існування. Подібно щастя, самоактуалізація є лише результатом, наслідком здійснення сенсу. Лише тією мірою, якою людині вдається віднайти сенс у зовнішньому світі, вона здійснює і себе. Якщо вона має намір актуалізувати себе замість здійснення сенсу, сенс самоактуалізації тут же втрачається» [Франкл В., 1990: с.20].

В.Франкл вважає, що людина втрачає смисл самоактуалізації, якщо хоче її досягти. Самоактуалізація можлива за умови захопленості улюбленою та значимою для людини справою, а надмірна захопленість самоактуалізацією може стати наслідком фрустрації прагнення до сенсу. Основними ознаками моральності людини є свідомість і відповідальність, а саме людське існування ніколи не може бути безглуздом протягом усього періоду. Допоки людина є свідомою, вона повинна реалізовувати цінності і бути відповідальною.

Існує три категорії цінностей за В.Франклом. Творчі цінності реалізуються у продуктивних творчих діях, а цінності переживання реалізуються у переживаннях, – вони проявляються у чутливості до явищ навколишнього світу (милування красою природи чи творів мистецтва). Не можна недооцінювати всієї повноти сенсу, яку набуває наше життя завдяки цим цінностям.

Найвищий сенс кожного даного моменту людського існування визначається інтенсивністю його переживань і не залежить від якої-небудь дії. «Уявіть собі істинного цінителя музики у концертному залі, захоплений улюбленою симфонією. Він охоплений таким емоційним трепетом, який відчувається лише від найчистішої принади. Спробуємо тепер запитати його, в цей момент, чи має сенс його життя. І він обов'язково відповість, що дійсно варто жити-хоча б заради того, щоб пережити подібний момент духовного екстазу. Навіть незважаючи на те, що мова йде про один-єдиний момент, велич життя може вимірюватися величиною моменту...» [Франкл В., 1990: с.75].

Третя категорія цінностей полягає у ставленні людини до чинників, які обмежують її життя. Саме реакція людини на обмеження її можливостей відкриває для неї принципово новий тип цінностей, які відносяться до розряду вищих цінностей. «Таким чином, навіть очевидно убоге існування – існування, бідне щодо і творчих цінностей, і цінностей переживання, – все ж залишає людині останню і, в дійсності, високу ймовірність реалізації цінностей. Ці цінності ми назвемо цінностями ставлення. Бо дійсно значущим є ставлення людини до долі, яка випала на її участь. Іншими словами, людина, стикаючись зі своєю долею вимушена її приймати, і все ж має можливість реалізовувати цінності ставлення. Те, як вона сприймає тяготи життя, як несе свій хрест, ту мужність, яку вона проявляє в стражданнях, гідність, яку виявляє, коли засуджена і приречена, – все це є мірою того, наскільки вона відбулася як людина». Всі ці цінності можуть реалізуватися в тій чи іншій ситуації протягом життя. Для досягнення повноти життя, пізнання самої себе і свого призначення, самоактуалізації людина повинна або постійно діяти, або віддаватися чарівності пережитого. Відчуття радості повинно стати обов'язком людини [Франкл В., 1990: с.76].

Висновки. Висвітлені ідеї самоактуалізації представників гуманістичного та трансгуманістичного напрямів психології є актуальними нині, оскільки мінливий та жорстокий зовнішній світ значно впливає на розвиток особистості. Гуманістична психологія представлена такими іменами, як А.Маслоу, Д.Роджерс, В.Франкл, Ш.Бюлер, Р. Мей, С.Джурард намагається зосередити увагу не на природному біологічному стержні особистості – потребах, а й на вищому щаблі внутрішнього духовного світу людини. Вона розглядає внутрішній світ людини не просто з позицій психіки, а в контексті з духовністю. Потреби тут виступають базисом, а цінності – надбудовою. Саме гуманістична психологія поєднує образ людини з образом суспільства. Якщо людина буде егоїстичною, дозволить собі робити те, що їй хочеться, і не буде стримувати свої пориви (фрейдистська концепція), суспільство не зможе існувати. Гуманістична психологія розглядає поряд з новим образом людини і новий образ суспільства. Інтереси особистості і суспільства якщо не можуть бути

тотожними (так, як не існує однакових людей), то принаймні суспільство може бути кращим, якщо люди зможуть здійснювати свої потенційні можливості, зможуть самоактуалізуватися.

Список використаних джерел

1. Freedom to live: The Robert Hartman Story, Second edition, 2013 – Режим доступу: [https:// books.google.com.ua / Freedom to live: The Robert Hartman Story](https://books.google.com.ua/Freedom%20to%20live%3A%20The%20Robert%20Hartman%20Story) – Google книги
2. Julian Huxley. In New Bottles for New Wine, London: Chatto & Windus, 1957. - Режим доступу: <https://archive.org/details/NewBottlesForNewWine>
3. The Course of Human Life: A Study of Goals in the Humanistic Perspective / ed. by C. Buhler, F. Massarik. N.Y., 1968. – Режим доступу: [http:// vikent.ru/enc/282/](http://vikent.ru/enc/282/)
4. Women in psychology: a bio-bibliographic sourcebook / edited by Agnes N O'Connell and Nancy Felipe Russo, 1990 – Режим доступу: [https://books.google.com.ua/ Women in psychology: a bio-bibliographic sourcebook](https://books.google.com.ua/Women%20in%20psychology%3A%20a%20bio-bibliographic%20sourcebook) – Google книги
5. Карпенко В. Самоактуалізація і адаптація: від конфронтації до кооперації : монографія / Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2013. - 271 с.
6. Маслоу А. Дальнейшие рубежи развития человека.[електронний ресурс] / Маслоу А.; [Перевод Г.Балл и А.Попогребский]./ – / Терминологическая правка В.Данченко/ – К.:PSYLIB, 2004/ – Режим доступу: <http://www.psylib.org.ua/books/masla03/index.htm>
7. Франкл Виктор. Человек в поисках смысла. – Москва: Прогресс. – 1990.

Transliteration of References

1. Freedom to live: The Robert Hartman Story, Second edition, 2013 – Rezhym dostupu: [https:// books.google.com.ua / Freedom to live: The Robert Hartman Story](https://books.google.com.ua/Freedom%20to%20live%3A%20The%20Robert%20Hartman%20Story) – Google knyhy
2. Julian Huxley. In New Bottles for New Wine, London: Chatto & Windus, 1957. - Rezhym dostupu: <https://archive.org/details/NewBottlesForNewWine>
3. The Course of Human Life: A Study of Goals in the Humanistic Perspective / ed. by C. Buhler, F. Massarik. N.Y., 1968. – Rezhym dostupu: [http:// vikent.ru/enc/282/](http://vikent.ru/enc/282/)
4. Women in psychology: a bio-bibliographic sourcebook / edited by Agnes N O'Connell and Nancy Felipe Russo, 1990 – Rezhym dostupu: [https://books.google.com.ua/ Women in psychology: a bio-bibliographic sourcebook](https://books.google.com.ua/Women%20in%20psychology%3A%20a%20bio-bibliographic%20sourcebook) – Google knyhy
5. Karpenko V. Samoaktualizatsiia i adaptatsiia: vid konfrontatsii do kooperatsii : monohrafiia / Ye. - Ivano-Frankivsk : Nova Zoria, 2013. - 271 s.

6. Maslou A. Dalneishye rubezhy razvytyia cheloveka.[elektronnyi resurs] / Maslou A.; [Perevod H.Ball y A.Popohrebskyi]./ – /Termynolohycheskaia pravka V.Danchenko/ – K.:PSYLIB, 2004/ – Rezhym dostupu: <http://www.psylib.org.ua/books/masla03/index.htm>
7. Frankl Vykto. Chelovek v poyskakh smyisla. – Moskva: Prohress. – 1990.



ВИДОЛОБ Н.О.,

Проблема самоактуалізації особистості у контексті гуманістичної психології

VYDOLOB N.O.,

Problem Of Self-Actualization By Humanistic Psychology Context

Candidate of Psychological Sciences,

Department of Psychology, SHEE

«Pereyaslav-Khmelnytsky GPU by

Gregory Skovoroda», Pereyaslav-Khmelnytsy, Ukraine

E-mail: Vita_bova@ukr.net

ДОЛЖЕНКО М.В.,

кандидат педагогічних наук,
викладач Лозівської філії ХАДТ,
м. Лозова, Україна

ДОЛЖЕНКО А.В.,

магістрант Донецького національного
університету ім. Василя Стуса
м. Вінниця, Україна

ВИХОВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВНЗ РІЗНИХ РІВНІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ

Автори статті доводять важливість виховання світоглядної культури у студентів економічних відділень як найціннішого надбання під час отримання професійної освіти та показують місце інноваційного стилю виховання у формуванні мовознавчої компетентності майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: професійна освіта, інноваційний стиль виховання, світоглядна культура студентів.

Авторы статьи доказывают важность воспитания мировоззренческой культуры у студентов экономических отделений как наивысшего приобретения во время получения профессионального образования и показывают место инновационного стиля воспитания в формировании языковедческой компетенции будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональное образование, инновационный стиль воспитания, мировоззренческая культура специалистов.

The authors of the article prove the importance of the world outlook culture of the economic department students as the most valuable gaining while obtaining the professional education and show the place of the innovation style of the up-bringing in the formation of the language competence of the future specialists.

Key words: the professional education, the innovation style of the up-bringing, the world outlook culture of the specialists.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Процеси європейської інтеграції,

модернізація освітньої діяльності в контексті просвітницьких реформ Болонського процесу та інші фундаментальні зміни спричинили переосмислення існуючої моделі методичної концепції лінгвістичної освіти загалом та формування професійної компетенції у студентів ВНЗ зокрема. Треба також зазначити, що компетенція – це інтеграційна цілісність знань, умінь і навиків, що забезпечують професійну діяльність, це здатність людини реалізовувати на практиці свою компетентність. Оскільки реалізація компетенції відбувається в процесі виконання різноманітних видів діяльності для вирішення теоретичних і практичних задач, то в структуру компетенції, крім діяльнісних (процедурних) знань, умінь і навиків, входять також мотиваційна і емоційно-вольова сфери. Важливим компонентом компетенції є досвід – інтеграція в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів розв'язування задач. У зв'язку з цим постає питання використання в навчальному процесі нових інформаційних технологій як «сукупності методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами» [1, с. 48].

Громадськість, політики, науковці та освітяни дедалі глибше усвідомлюють потребу в побудові єдиної Європи, зокрема, наукового й освітнього простору без кордонів. Особлива увага приділяється вищій освіті, коледжам та університетам, їх інтелектуальному потенціалу, який постійно зміцнюється і використовується в загальноєвропейському інтеграційному процесі, для поширення необхідних знань з метою усвідомлення спільних цінностей [4, с.46]. Учені-гуманісти кінця XX - початку XXI століття теоретично осмислюють та практично втілюють у життя проблему духовного ренесансу людини й суспільства через різні науки: педагогіку, психологію, філософію, етику, релігієзнавство, соціологію тощо.

Але ефективність дії виховної системи в ВНЗ залежить від рівня спеціальної психолого-педагогічної підготовленості викладача до виховної роботи та його готовності до сприйняття інноваційних процесів та володіння новітніми виховними технологіями під час навчального процесу. Доведено, що виховання у вищому навчальному закладі є невід'ємною частиною цілісного педагогічного процесу і має бути безперервним, так як і освіта. Ми вважаємо, що саме виховання світоглядної культури надає особистості статусу Людини з усіма притаманними їй людськими рисами, розумом, мудрістю, духовністю, ідеалами, моральністю, красою, творчістю, морально-естетичною поведінкою і красою вчинку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. За часів радянської доби над проблемою світоглядної культури працювали Є. Андрос, В. Афанасьєв,

М. Гончаренко, В. Горський, П. Дишльовий, В. Іванов, М. Каган, А. Колодний, П. Копнін, А. Никанорова, Є. Осічнюк, Л. Скворцов, О. Спіркін, В. Табачківський, В. Шинкарук, І. Фролов, О. Яценко та інші. Світогляд розглядається як спосіб духовно-практичного, а не тільки теоретичного освоєння дійсності і формування суспільної та індивідуальної самосвідомості, що є їх найважливішим компонентом. Всі ці вчені підкреслювали складність структури світогляду.

Проблема формування світоглядної культури на різних вікових етапах розвитку і становлення людини, різноманітності форм її прояву досить повно, концептуально-цілісно відображається в працях Б. Ананьєва, Л. Божович, А. Валлона, Л. Виготського, Г. Залеського, І. Кона, О. Леонтьєва, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, П. Чамати та інших.

Понад двадцять п'ять років ведуться плідні наукові розвідки наукової школи «Духовний розвиток учнівської молоді: методологія, теорія і практика» (науковий керівник - член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор Г.П.Шевченко).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Дослідження проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня-студента, а й на його почуття, волю (дію, практику). Результати цих досліджень були відображені в схемі, що отримала назву «Піраміда навчання».

Лекція – 5% засвоєння
Читання – 10% засвоєння
Відео/аудіо матеріали – 20 % засвоєння
Демонстрація – 30 % засвоєння
Дискусійні групи – 50% засвоєння
Практика через дію – 75% засвоєння
Навчання інших – 90% засвоєння.

З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%) [6, с.28].

Обсяги інформації в сучасному суспільстві настільки великі, що звичайні шляхи пошуку, передачі та роботи з нею стають неефективними. Тому в процесі формування професійної компетенції, невід'ємним складником якої є й іншомовна комунікативна підготовка, все більше уваги приділяють застосуванню мультимедійних курсів з новими необмеженими можливостями, які відкривають доступ до найкращого і радикально змінюють навчальне середовище.

У процесі формування професійної компетенції сучасні інформаційні технології дають змогу організувати навчальний процес з максимальною ефективністю шляхом поповнення активного словникового запасу під час застосування таких прийомів, форм і методів навчання, які стимулюють розвиток розумової діяльності студентів. Водночас навчання передбачає не лише надання інформації, а й контроль рівня навчальних досягнень студентів, що сприяє формуванню їхніх умінь і навичок самостійно працювати, активізує розумові здібності.

Нові мультимедійні засоби, які наразі існують на ринку комп'ютерних програм та технологій, мають цілий ряд переваг над традиційними засобами навчання. Не менш корисним у професійній підготовці фахівців виступає Інтернет як потужний засіб модернізації навчального процесу. Не викликає сумнівів твердження П.Шлобінського про те, що «жодна школа, жодна форма чи ступінь освіти не зможе в майбутньому ігнорувати Інтернет, оскільки суспільний розвиток, пов'язаний з новими інформаційними технологіями, є і залишатиметься настільки радикальним, що кожна ланка соціалізації сучасного інформаційного суспільства зазнаватиме його впливу» [7, с.43].

Застосування мультимедійних програм та ресурсів Інтернету значно розширює та урізноманітнює програму вивчення фахових дисциплін зі спеціальності, надає доступ до різноманітних автентичних матеріалів, поглиблює мотивацію студентів до навчання, сприяючи у такий спосіб індивідуалізації навчання та ефективному формуванню професійної компетенції. У той же час неосяжний потенціал комп'ютерних технологій та Інтернету потребує професійного опрацювання шляхом розробки нових методичних концепцій з метою створення належних психолого-педагогічних умов для професійної підготовки майбутніх фахівців.[2, с.53]

Але А. Макаренко вказував на те, що знання не є головним у житті, важливою є та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд [3, с. 110–126].

Формулювання цілей статті (постановка завдання)) З огляду на вищезазначене, ставимо за мету довести важливість виховання світоглядної культури у студентів як найціннішого надбання під час отримання професійної освіти та показати місце інноваційного стилю виховання у формуванні мовознавчої компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Згідно з нашим визначенням сутності світоглядної культури процес її виховання у студентів розглядається як збагачення особистості системою наукових знань про світ і про місце людини в ньому, яке сприймається і переживається особистістю з позицій духовної культури, гуманістичного відношення до життєвого світу людини і її самобудівництва

власне людського образу.

Таке розуміння мети виховання світоглядної культури студентів сприяло визначенню сукупності методик, які дозволили визначити рівень світоглядної культури і розробити організаційну та змістовно-технологічну систему її формування.

Експериментальна частина дослідження передбачала три етапи:

- етап констатувального експерименту, під час якого було з'ясовано стан досліджуваної проблеми в освітньо-виховному процесі ВНЗ;
- етап формувального експерименту полягав у організації та технології роботи центру духовно-практичного освоєння життя «Світоглядно-виховного інтеграційного турагенства» («СВІТ»), метою створення якого було набуття молодим поколінням світового соціокультурного досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високого рівня міжкультурних комунікацій, формування у молоді духовної, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури, культурної ідентифікації та самовдосконалення;
- етап контрольного експерименту, що дав можливість установити рівні сформованості світоглядної культури у студентів, рівень їх пізнавальної активності та ефективність в умовах вищої школи роботи центру духовно-практичного освоєння життя «СВІТ».

На основі аналізу результатів констатувального експерименту з'ясовано, що великого значення у формуванні світоглядної культури мають не тільки знання, але й моральна, естетична оцінка, особистісне відношення до інформації, тобто світоглядній культурі притаманні не тільки інформативно-пізнавальні аспекти, але й значною мірою аксіологічна насиченість.

Світоглядна культура передбачає споглядально-мисляче, діяльнісне, перетворювальне, творче ставлення людини до світу. При цьому, споглядальність (як розуміння) є висхідним пунктом освоєння світу. В свою чергу, його перетворення (творення) розглядається нами як «технологія» цього освоєння, як засіб і механізм передачі набутих знань, досвіду, культури наступним поколінням.

Процес трансформування педагогічної ідеї виховання світоглядної культури у студентської молоді у педагогічну технологію має рівні:

- інформативно-аналітичний – виокремлення з інформаційного освітнього поля ідеї виховання світоглядної культури студентської молоді, її адекватне оцінювання, підвищення теоретичних знань з даної проблеми, аналіз педагогічних умов, необхідних для її застосування, продуктивний синтез власного досвіду і цільового компонента нової ідеї;
- організаційно-процесуальний – конкретизація цілей використання ідеї

виховання світоглядної культури студентської молоді через формулювання дидактичних завдань та розробка і практична апробація технології й застосування, одержання прогнозованих результатів.

Виховання світоглядної культури студентів здійснювалось за наступними принципами: врахування етно-психологічних особливостей студентів; принцип регіональності; принцип календарної організації виховної роботи; природовідповідності виховання; культуровідповідності виховання; активності, самодіяльності і творчої ініціативи; демократизації виховання; гуманізації виховання; принцип безперервності і наступності виховання; єдності національного і загальнолюдського; первинності світової культури.

Нами був наданий аналіз сучасного погляду вчених на процес формування образу людини в епоху модерну і постмодерну, на основі якого створена «антропологічна домівка» для ліквідації «сутнісної безпритульності» сучасної молоді людини, студентства – Центр духовно-практичного освоєння життя «Світоглядно-виховне інтеграційне турагентство» («СВІТ»).

Згідно зі своїм соціальним статусом і функціональними обов'язками центр духовно-практичного освоєння життя «СВІТ» у своїй діяльності реалізує наступні функції: аналітичну, організаторську та соціальну.

Аналітична функція передбачає планування та організацію виховної роботи, мотивацію навчальної та пізнавальної діяльності студентів, визначення рівня їх інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, уявлень, потреб, переконань, ідеалів тощо.

Організаторська функція полягає у залученні студентів до різних видів діяльності: пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, художньої та ін.. Вона забезпечує також надання необхідної допомоги студентським творчим групам, радам тощо.

Функція соціалізації реалізується у гуманістично-орієнтованій взаємодії «педагог–студент». Центр духовно-практичного освоєння життя «СВІТ» допомагає студенту в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовного повноцінного буття.

Організація роботи «СВІТ» – консультативного центру духовно-практичного освоєння життя, генератора змін у сфері організації виховання, дозволяє студентській молоді, надало можливість здійснення системної, насиченої позанавчальної діяльності.

Зважаючи на те, що студентство – це найменш консервативна і найменш традиційна за своїми цінностями і ціннісними орієнтаціями соціальна верства, позааудиторна експериментальна виховна робота у консультативному центрі «СВІТ» проводилася на основі студентського самоврядування, активності та самостійності студентів за умови керівної ролі Студентської Ради і педагогічної допомоги викладачів.

Професіоналізація позааудиторної роботи містить, з одного боку, «спеціалізацію», тобто урахування специфіки навчального закладу, а з іншого – «педагогізацію», яка враховує загальну професіограму студента як майбутнього фахівця, надаючи системі виховної роботи у вищій школі педагогічної спрямованості.

Було застосовано метод виконання ролей, що зумовлено майбутньою професійною діяльністю студентів. Вони вводилися в роль «клієнта турагентства». Було створено п'ять «турбюро», роботу яких впроваджували викладачі-куратори – «туроператори» завдяки «турагентам» – студентам, які входили до складу Студентської Ради та очолювали «турбюро» «Світоглядно-виховного інтеграційного турагентства» протягом навчального року, із проблем:

- навчання та науково-дослідницької роботи – «Фахівець XXI століття»;
- професійного самовдосконалення та працевлаштування – «Фахова майстерня»;
- міжособистісних стосунків та міжкультурної комунікації – «Кав'ярня друзів»;
- організації дозвілля і розваг – «Розваги ПЛЮС»;
- безпеки життєдіяльності та пропаганди здорового способу життя й поліпшення екосистеми – «Екологія студентства».

Ідея нової технології – «реконструкції» виховного процесу полягає в тому, що ми запрошуємо викладачів (у минулому – «кураторів», а відтепер – «туроператорів») брати участь у роботі того чи іншого «турбюро», вносити пропозиції та корективи до складеного студентами – «тур агентами» плану роботи на навчальний рік та залучати до цього чи іншого виховного заходу студентів не окремої групи, як це пропонує традиційна робота інституту кураторів, а організовувати свята, лекції, диспути, читацькі конференції, усні журнали, бесіди за круглим столом, вечори на різні теми, конкурси, роботу гуртків для студентів всього закладу.

Таким чином у студентів значно розширилося коло знань, тезаурус понять про образи світу, тобто змінилася якість світорозуміння. Помітно змінилася емоційно-ціннісна сфера студентів, яка проявилася у насиченості естетичних, духовно-моральних переживань і виявилася в якісно новому баченні світу, розширився горизонт осягнення світу людського буття.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі проведеної експериментальної роботи та аналізу отриманих результатів зроблено висновок, що ефективність процесу виховання світоглядної культури у студентів забезпечується низкою визначених педагогічних умов, до яких віднесено: просторово-предметний розвиваючий простір цілісного педагогічного процесу; емоційно-рефлексивне середовище; «цивілізаційну компетентність» студентів; розуміння і переживання студентами людського

способу буття у світі; систему духовно-моральних та естетичних цінностей; творче відношення до навколишньої дійсності.

Результати експериментальної роботи засвідчили про ефективність діяльності консультативного центру «СВІТ» як інноваційної технології, що спрямована на розширення ерудиції, активізацію міжкультурних комунікацій, наукових досліджень, підвищення рівня культурно-дозвіллевої сфери студентської молоді, активізацію творчого потенціалу, підвищення загальнокультурного рівня, формування естетичних смаків та ідеалів. Також було доведено, що на основі аналізу формувального експерименту спостерігається позитивна динаміка у студентів виховання світоглядної культури.

Проведене дослідження не вичерпує всіх багатоаспектних проблем світогляду, світоглядної культури і процесу їх виховання у майбутніх фахівців. Досить актуальними і невирішеними є проблеми виховання окремих структурних компонентів світоглядної культури засобами мистецтва, сучасних інформаційних технологій, розкриття сутності смислу людського буття в XXI столітті.

Список використаних джерел

1. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе / М.И. Жалдак. – М., 1989. – 204 с.
2. Іваницька Н.Б., Формування перекладацької компетенції в аспекті використання новітніх інформаційних технологій. VIII МНПК Гуманізм та освіта / Н.Б. Іваницька. – 2006. – 135 с.
3. Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А. С. Макаренко // Вибрані твори : в 3-х т. – К., 1983. – Т. 3. – 286 с.
4. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти. // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2004. – 213 с.
5. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 136 с.
6. Celce – Hurcia, H., ed (1991). Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle L Heinle Publishers. Boston, Massachusetts.
7. Schlobinski, Peter. Internet-Sprache, Literatur und Kommunikation// Der Deutschunterricht.-1/2000.

Transliteration of References

1. Zhaldak M.I. Sistema podgotovki uchitelya k ispolzovaniyu informatsionnyih tehnologiy v uchebnom protsesse / M.I. Zhaldak. – M., 1989. – 204 s.
2. Ivanitska N.B., Formuvannya perekkladatskoYi kompetentsiyi v aspekti vikoristannya novitnlh Informatslynih tehnology. VIII MNPk Gumanizm ta

- osvita / N.B. Ivanitska. – 2006. – 135 s.
3. Makarenko A. S. Deyaki visnovki z mogo pedagogichnogo dosvidu / A. S. Makarenko // *Vibrani tvori : v 3-h t.* – K., 1983. – T. 3. – 286 s.
 4. Kryuchkov G. Bolonskiy protses yak harmonizatsiya Evropeyskoyi sistemi vischoyi osviti. // *Inozemni movi v navchalnih zakladah.* – Pedagogichna presa, 2004. – 213 s.
 5. Osvitni tehnologii: Navch.-metod. posib. / O.M. PEhota, A.Z. Kiktenko, O.M. Lyubarska ta In.; Za zag. red. O.M. PEhoti. – K.: A.S.K., 2002. – 136 s.
 6. Celce – Hurcia, H., ed (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language.* Heinle L Heinle Publishers. Boston, Massachusetts.
 7. Schlobinski, Peter. *Internet-Sprache, Literatur und Kommunikation// Der Deutschunterricht.*-1/2000.



ДОЛЖЕНКО М.В., ДОЛЖЕНКО А.В.,

**Виховання світоглядної культури студентів ВНЗ різних рівнів
у позааудиторній роботі**

DOLZHENKO M.V., DOLZHENKO A.V.

**Education ideological culture of university students of different levels
in extracurricular work**

Lozivska branch HADT, Lozova Ukraine

**Donetsk National University by Vasyl Stus, Vinnytsya,
Ukraine**

E-mail: Marinavladi@list.ru

dolzhenko.anastasiia@gmail.com

ДУКА Т.М.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри психолого-педагогічної,
превентивної та інклюзивної освіти,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ВПЛИВ КАЗКИ НА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті досліджено проблему читання дитячої літератури як важливого засобу виховного впливу на особистість дитини-дошкільника. Здійснено спробу висвітлення значення казки у розвитку психоемоційної сфери дошкільників. Проаналізовано сутність народних та літературних казок. Розкрито роль казки у формуванні позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: діти дошкільного віку, дитяча художня література, народна казка, літературна казка.

В статье исследована проблема чтения детской литературы как важного средства воспитательного воздействия на личность ребенка-дошкольника. Предпринята попытка освещения значения сказки в развитии психоэмоциональной сферы дошкольников. Проанализирована сущность народных и литературных сказок. Раскрыта роль сказки в формировании позитивного мировоззрения у детей дошкольного возраста. Ключевые слова: В статье исследована проблема чтения детской литературы как важного средства воспитательного воздействия на личность ребенка-дошкольника. Предпринята попытка освещения значения сказки в развитии психоэмоциональной сферы дошкольников. Проанализирована сущность народных и литературных сказок. Раскрыта роль сказки в формировании позитивного мировоззрения у детей дошкольного возраста.

The article analyzes the problem of reading children's literature as an important means of educational influence on the individual child pre-schooler. Attempted to highlight important tale of psycho-emotional sphere of preschool children. The essence of folk and author tales.

The role of tales in promoting a positive outlook in preschool children.

Key words: *preschool children, children's literature, folk tales, fairy tale author.*

Постановка проблеми. В останні роки втрачається усвідомлення пріоритетної ролі художньої літератури в людському житті та спостерігається падіння інтересу до читання загалом. Знижується участь батьків у залученні дитини до читання, яке замінюється переглядом телепередач, комп'ютерними іграми та активним користуванням інтернет-ресурсами. Саме тому нині гостро постає проблема формування в батьків та дітей інтересу до читання художніх творів, початкових уявлень про роль художньої літератури в житті людини, уміння проникати у світ незвіданого, неймовірного, фантастичного, – у світ казки.

Мова казки для дітей дошкільного віку проста та доступна, сюжети загадково-неймовірні та зрозумілі дітям, що сприяє розвитку усіх психічних процесів. Герої казок доступні дитячій уяві та мисленню.

Залежно від типу казки, сюжету, головних героїв у дітей формуються моральні поняття та цінності, через процес отождення себе з позитивними героями. Саме казка показує дітям, що добрим бути краще, ніж поганим, що треба прагнути робити добрі вчинки. Разом з тим казка розкриває риси та характерні ознаки негативних героїв, тому завдання батьків та педагогів правильно зосереджувати увагу на характеристиці негативних героїв і пояснювати дітям, чому саме вони негативні.

Аналіз наукових джерел. Художня література використовується як засіб розвитку людяності, гуманних почуттів особистості: добра, справедливості, почуття обов'язку. Класик педагогічної думки К. Ушинський наголошував на значенні розвитку та виховання дитини засобами слова: «дитина, вивчившись рідної мови, вступає вже в життя з безмежними силами, бо п'є духовну силу з рідних грудей рідної мови. Зовсім не байдуже для духовного розвитку дитини, якою мовою вона говорить у дитячі роки» [4]. О. Хролець зазначає, що дитяча література забезпечує перехід гуманістично-ціннісних орієнтацій у внутрішнє надбання особистості [4]. На думку М. Машовець «багатоаспектність проблеми формування кола дитячого читання свідчить про необхідність дорослим (батькам і вихователям) бути грамотними читачами, вміти оцінювати художні твори з точки зору педагогічної вартості, знати критерії їх відбору. Адже дитина дошкільного віку опановує літературу з допомогою дорослого. Тому головне завдання дорослого полягає в умілому поєднанні власних літературних смаків із бажанням дитини, її потребами і інтересами. Вся ця копітка робота допоможе в накопиченні читацького досвіду дитини, формуванні загальної та, зокрема, читацької культури особистості» [4]. Художні твори, відмічає М. Самохін – це інструментальний засіб, необхідний

для здійснення освітніх цілей [5, с. 9]. Проте Л. Кіліченко зауважує «...помилково вважати дитячу книгу ілюстрацією тільки певних положень педагогіки, морально-етичних сентенцій» [2, с. 10]. Література для дітей, як специфічна частина всієї літератури виникла на «стиках мистецтва, педагогіки, психології», тому література для дітей – це мистецьке явище [2, с. 10].

Слід зазначити, що серед найсприятливіших засобів слова науковці виокремлюють казку як важливий інструмент у духовному розвитку та вихованні дітей.

Науковці (В. Гнатюк, Л. Дунаєвська, З. Лановик, С. Садовенко, Н. Сивачук, Г. Сухобрус та ін.) зазначають, що завдяки казці діти пізнають світ не тільки розумом, а й серцем, відгукуються на події та явища оточуючого світу, вправляються у висловлюванні власного ставлення до добра і зла. Казка може допомогти подолати негативні якості дитини, формувати позитивні основи поведінки, спілкування, співіснування в соціумі.

Слід наголосити, що фундатор концепції національної дошкільної освіти С. Русова у праці «В оборону казки» зазначала: «казка й дитина щось таке споріднене..., бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму» [6, с. 93]. На думку Н. Сивачук «казка – поняття видове, оскільки об'єднує декілька жанрів: про тварин, чарівні і побутові, між якими часом важко провести чітку межу, оскільки їх сюжети здатні змінювати свою жанрову залежність» [10, с. 3]. М. Кучинський визначає, що казка – це «епічні оповідання героїко-фантастичного, алегоричного або соціально-побутового характеру із своєрідною системою художніх засобів, підпорядкованих героїзації позитивних або сатиричному викриттю негативних образів, часто гротескному зображенню їх взаємодій» [3].

Мета дослідження. В статті здійснено спробу дослідження проблеми читання дитячої літератури як важливого засобу виховного впливу на особистість дитини-дошкільника, висвітлення значення казки у розвитку психоемоційної сфери дошкільників, аналізу сутності народних та авторських казок, розкриття ролі казки у формуванні позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. В чарівний світ казок дитина потрапляє майже відразу після свого народження: їх читають батьки, бабусі, дідусі. Самостійно діти починають цікавитися казками вже на першому-другому році життя. Казки є першим знайомством дітей з чарівним та неосяжним світом літератури, світом людських взаємин та соціумом.

Термін «казка» вперше зустрічається в XVII ст. та об'єднує ті види усної народної прози, для яких характерною є поетична вигадка [5, с. 22].

Першу згадку про казки у пам'ятках писемності дослідники відносять до 1649 р. – періоду датування грамоти Верховоторського воєводи Рафа

Всеволожського, в якій зазначається, що осуд отримують люди, які «...сказки сказывают небывалые...» [7]. До середини XIX ст. термін «казка» використовували у різних значеннях: списки населення, показання в суді, звіти та літературні прозові чи віршовані фольклорні твори (билини) [5, с. 22].

На думку науковців (С. Русова, К. Ушинський, Л. Дунаєвська, О. Монке та ін.) казка є необхідним етапом психічного розвитку дитини, як і дитячі ігри. Тому відсторонити дитину від сприйняття казок не можливо.

Психологи (Л. Божович, Д. Ельконін, О. Кононко, С. Ладивір Б. Теплов, Д. Флейвелл та ін.) зазначають, що знайомство дітей з казками допомагає їм більш доступно зрозуміти оточуючу реальність, адже всі казки побудовані на основі взаємин між людьми. Мова казок є зрозумілою та простою для дітей, які в перші роки життя ще не здатні самостійно логічно мислити, а казка не створює надмірних логічних навантажень на дитину. Слід зазначити, що діти не люблять прямих вказівок, правил та настанов, тому казкою інколи можна допомогти у виборі необхідних дій [7, с. 26].

Читання та переказ казки сприяє розвитку фантазії, пам'яті, мислення та збагачує мовлення дитини та її творчий потенціал.

Очевидно, казка, як і будь-який художній твір має своєрідність жанру – щасливий кінець, який формує у дітей дошкільного віку оптимізм, впевненість у подоланні будь-яких життєвих труднощів.

Вперше українські народні казки упорядкував Б. Грінченко у 1907 р. [5, с. 23].

За допомогою української народної казки діти краще пізнають та вивчають рідну мову, яка, у 1934 р. в м. Парижі була визнана третьою у світі за милозвучність серед двох тисяч мов світу [8, с. 7].

Зрозуміло, що досить вагомим механізмом впливу на дитину, її світосприйняття та поведінку є й літературна казка, здатна доторкнутися до серця не тільки маленького, але й дорослого читача.

Літературна (авторська) казка навчає дітей істинам життя народу, розуміння яких приходить поступово, тому улюблені казки можна перекладати безліч разів, не втрачаючи до них інтересу.

Найкращі взірці літературної казки були написані справжніми світовими майстрами слова (А. Ліндгрен, Г. Андерсен, Л. Керол та ін.), які уміло поєднали дитяче й доросле світобачення, звичаї, традиції, історію.

Не можна обійти увагою українських казкарів, які зуміли ввести у кожен свій твір усе духовне багатство, прагнення до життя і дій українського народу.

Серед українських казкарів, які увійшли в літературу для дітей дошкільного віку, є плеяда майстрів слова: Г. Квітка-Основ'яненко (казка «Мудра Дівчина»), І. Франко («Лис Микита», «Киця», «Лисова пригода», збірка «Коли ще звірі говорили» та ін.), М. Коцюбинський («Про двох цапків», «Дві кізони»

ки», «Десять робятників», «Івасик і Тарасик» та ін.), Леся Українка («Казка про Оха-чудотвора», «Казочка про край царя Гороха») та ін., твори яких не втрачають виховного впливу і в наш час.

Сучасні письменники-казкарі (Н. Гербіш, Е. Заржицька, Н. Карпа, С. Лірник, К. Москалець, М. Фірта та ін.) добре знають теперішній попит маленьких читачів (слухачів), специфіку сприйняття казки, вигадують фантастично-розважальні сюжети, які несуть позитивну інформаційну наповнюваність. Літературна казка ХХІ ст. не дотримується зв'язку з фольклором, проте у ній увиразнюється індивідуально-уявний художній світ, посилюється увага до національних і релігійних питань, змінюється часово-просторова система твору [1, с. 279].

Зрозуміло, що дітей зацікавлюють їхні сюжети та герої, проте слід пам'ятками, як батькам, так і педагогам, і наголошувати на тому, що це казка, в реальності трансформуються лише деякі елементи, для запобігання досить частого «перенесення» в сюжет казки дитини і, досить часто, не можуть «вивільнитися» з нього. Такі наслідки спонукають різноманітні комп'ютерні та інтерактивні технології.

Дитячі казки створюють в уяві дитини прості образи персонажів, які є для дитини цікавими. При цьому вся необхідна та корисна інформація засвоюється малюком автоматично та непомітно. Також слід зазначити, що під впливом казок дитина набуває невідомих їй до цього часу навичок психічної активності, одним з яких є вміння подумки діяти при уявних ситуаціях, що є основою всіх видів творчої діяльності. Незважаючи на те, що в казках дітям розповідаються вже готові фантастичні історії, проте для них завжди залишається широкий простір для власної уяви.

Слухання та драматизація казок дає змогу дітям оволодівати соціальними функціями, стосунками та мовою як головним засобом спілкування. Казку можна назвати моделюванням соціальних відносин. Слід зазначити, що під час драматизації казки розвивається інтелектуальна сфера дитини [8, с. 21].

За допомогою казки дитині найлегше пояснити основні принципи моральності поведінки. Тобто, дитина за допомогою казки починає розрізняти добро і зло. Герої казок є або поганими, або хорошими. Цей аспект казок є особливо важливим при визначенні та формуванні симпатій кожної дитини, адже вона повинна навчитись самостійно відрізняти добро від зла. Діти завжди ототожнюють себе з позитивними персонажами, тому казки прищеплюють дітям позитивні риси характеру. Моральні поняття, які є елементами образів казкових героїв, надійно закріплюються в характері дитини, відіграючи важливу роль в реальному житті та спілкуванні з оточуючими людьми. Дитина розуміє, що негативні персонажі в казках завжди караються, тому єдиним способом уникнути покарання є відповідна поведінка. Добро постає в

казках не у вигляді якихось правил або законів, а сформоване в образах сильних і хоробрих принципів, лицарів, богатирів, або доброї феї, яка готова в будь-який момент прийти на допомогу.

Слід зазначити, що для повноцінного психологічного розвитку дитини дошкільного віку максимальне значення має не інтелектуальна, а саме емоційна сфера, яка формує в дитини правильні почуття. Тому з метою формування позитивних емоцій, які спонукають до активності, існують казки з музичним оформленням (К. Єгорушкіна «Музична подорож Золотого Каштанчика», «Країна сніговія», «Будиночок з води», «Птахи та янголи» та ін.), які є дієвим сучасним профілактико-терапевтичним засобом казкотерапії [1, с. 281].

Дитяча казка – це один з основних засобів для розвитку здорових та правильних емоцій дитини. Казки використовувались відомими педагогами у всі часи, тому для повноцінного та нормального розвитку здорової дитини не потрібно вимагати від неї надмірних знань, які націлені на інтелектуальне випередження свого віку.

Окрім народних та літературних казок заслуговує на увагу, на наш погляд, найважливіша для дітей раннього та дошкільного віку «мамина казка» – чарівна розповідь, яка випромінює накопичену життєдайно-реалістичну мудрість, яку мати хоче передати своїй дитині в лагідній фантастично-гумористичній формі. Так як будь-яка дитина негативно сприймає пряме повчання, настанови дорослих, тому розповідаючи «мамину казку», батьки мають змогу давати дітям добрі поради, зрозумілою для них мовою. За допомогою казки найбільш природнім способом формуються такі важливі для дитячого розвитку якості як: відповідальність, співпереживання, доброзичливість, співучасть, оптимізм, миролюбство. Слухаючи «мамину казку» дитина пізнає навколишній світ, дізнається, про добро та зло, про необхідність нести відповідальність за свої вчинки. Тільки мама може знати, що саме подобається її дитині, чим вона цікавиться, а також за допомогою своєї казки мама може виховати в дитині те, що вважає за необхідне. Тому багато мам вигадують казки спеціально для своєї дитини, щоб поділитися з нею своєю любов'ю, проявити увагу до її інтересів, а також у формі казки поділитися з дитиною неоціненними правилами щасливого життя.

Також казка допомагає дитині поповнювати активний та пасивний словник, розвиває мовлення. Спочатку дитина лише слухає «мамину казку», а потім вже може бути активним розповідачем та, більше того, співавтором, тому що на усі сюжети «маминих казок» надихають самі діти, досить цікавим є, коли сама дитина вигадує своє власне закінчення.

Казки у зрозумілій для дитини формі показують шлях до вирішення різноманітних життєвих ситуацій. Адже у кожній казці є певна проблема, яку

треба вирішити під час оповідання. Дитина ототожнює себе з героями казки, роздумує, щоб вона у цьому випадку зробила.

Проте, останнім часом діти все менше читають книжки, рідше спілкуються один з одним та граються на вулиці. В той же час і самі батьки все менше часу проводять із дітьми, рідше читають та розглядають звичайні паперові книжки. Повсякденне використання сучасних електронних носіїв в нашому житті – це вже звичне явище і, тому батькам та педагогам слід уміло переключати увагу та інтерес дитини з гаджетів на літературні джерела та намагатися використовувати новітні технології тільки на користь.

Проте, жодні електронні носії не замінять традиційної паперової книги, через яку доносяться до сприйняття дитини основні моральні та духовні надбання. Тому це досить легко зробити за допомогою казки, яка є своєрідним культурним містком між поколіннями. А вибір яким саме способом створити для дитини світ казки робити спільно з дітьми, уміло націлюючи їх.

Висновки. Поетико-прозаїчна природа казки відкриває широкі можливості для педагогів-практиків та батьків, які під час співпраці з дітьми можуть оперувати їхніми здібностями активних слухачів, враховуючи соціально-педагогічний ефект казки. Через казку відбувається вміле залучення нових поколінь до досвіду свого народу. Сучасним батькам дуже корисно цікавитися інтересами та смаками своїх дітей, які проявляються і в виборі казок, через які можна відслідкувати таїну дитячої душі.

Перспективи подальших розвідок. Подальшого вивчення потребують такі аспекти даної проблеми, як сучасна літературна казка для дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Качан Т. Українська література для дітей та юнацтва : підручник / Т. Качан. – К. : ВЦ «Академія», 2016. – 352 с.
2. Кіліченко Л.М., Лещенко П.Я., Проценко І.М. Українська дитяча література / Л.М. Кіліченко, П.Я. Лещенко, І.М. Проценко. – К. : «Вища школа», 1979. – 335 с.
3. Кучинський М. Моральне виховання молодших школярів у процесі оцінювання казок на уроках читання / М. Кучинський [електронний ресурс] : режим доступу : [http : // ualogos.kiev.u](http://ualogos.kiev.u).
4. Машовець М.А. Дитяча книжка в процесі виховання сучасної дитини дошкільного віку / М.А. Машовець [електронний ресурс] : режим доступу : [http : // ualogos.kiev.u](http://ualogos.kiev.u).
5. Монке О.С. Українська література для дітей дошкільного віку : навч. посібник / О.С. Монке. – Одеса : Видавець М.П.Черкасов, 2010. – 349 с.
6. Русова С.Ф. Дошкільне виховання / С.Ф. Русова. – Катеринослав, 1998. – 198 с.
7. Савченко С.В. Русская народная сказка. История собирания и изучения /

С.В.Савченко. – К. 1914.

8. Садовенко С.М. Виховання народною казкою : методичний посібник / С.М. Качан. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
9. Сивачук Н. Український дитячий фольклор / Підручник для студентів ВНЗ / Н. Сивачук. – К. : Деміур, 2003. – 288 с.

Transliteration of References

1. Kachan T. Ukrayins`ka literatura dlya ditej ta yunacstva : pidruchny`k / T. Kachan. – K. : VCz «Akademiya», 2016. – 352 s.
2. Kilichenko L.M., Leshhenko P.Ya., Procenko I.M. Urayins`ka dy`tyacha literatura / L.M. Kilichenko, P.Ya. Leshhenko, I.M. Procenko. – K. : «Vy`shha shkola», 1979. – 335 s.
3. Kuchy`ns`ky`j M. Moral`ne vy`xovannya molodshy`x shkoliariv u procesi ocinyuvannya kazok na urokax chy`tannya / M. Kuchy`ns`ky`j [elektronny`j resurs] : rezhy`m dostupu : [http : // ualogos.kiev.u](http://ualogos.kiev.u).
4. Mashovecz` M.A. Dy`tyacha kny`zhka v procesi vy`xovannya suchasnoyi dy`tyny` doshkil`nogo viku / M.A. Mashovecz` [elektronny`j resurs] : rezhy`m dostupu : [http : // ualogos.kiev.u](http://ualogos.kiev.u).
5. Monke O.S. Ukrayins`ka literatura dlya ditej doshkil`nogo viku : navch. posibny`k / O.S. Monke. – Odesa : Vy`davec` M.P.Cherkasov, 2010. – 349 s.
6. Rusova S.F. Doshkil`ne vy`xovannya / S.F. Rusova. – Katery`noslav, 1998. – 198 s.
7. Savchenko S.V. Russkaya narodnaya skazka. Y`story`ya soby`rany`ya y` y`zucheny`ya / S.V.Savchenko. – K. 1914.
8. Sadovenko S.M. Vy`xovannya narodnoyu kazkoyu : metody`chny`j posibny`k / S.M. Kachan. – K. : Shk. svit, 2011. – 128 s.
9. Sy`vachuk N. Ukrayins`ky`j dy`tyachy`j fol`klor / Pidruchny`k dlya studentiv VNZ / N. Sy`vachuk. – K. : Demiur, 2003. – 288 s.



ДУКА Т.М.,
Вплив казки на формування психоемоційного здоров'я дітей
дошкільного віку

DUCA T.N.,
The impact of fairy tales on the formation of emotional health of
preschool children

Ph.D., Senior Lecturer, Department of psycho-pedagogical, preventive and
inclusive education, Uman State Pedagogical University by P.Tychyna, Ukraine

E-mail: tanya_kucher75@mail.ru

ЄРШОВА-БАБЕНКО І. В.,

доктор філософських наук,
професор,

ПЕКЛИНА Г. П.,

доктор медичних наук, професор,
директор Одеського медичного
інституту Міжнародного
гуманітарного університету,

РОМАНЧУК О. П.,

доктор медичних наук, професор,
заступник директора Одеського
медичного інституту Міжнародного
гуманітарного університету,

БАБЕНКО В. П.,

кінооператор, член Союзу
кінематографістів СРСР і України,

МАДІНОВА Ю. І.,

здобувач, кафедра філософії,
Одеський національний медичний
університет,

м. Одеса, Україна

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ
И КОРРЕКЦИОННО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ
ИНСТРУМЕНТ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА -
КОМПОЗИЦИОННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
МАКРОИЗОБРАЖЕНИЯ АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА
«10 РИСУНКОВ ЗА 10 МИНУТ» («10X10»)**

В статті розглянута проблема використання композиції зображення як діагностичного інструмента в психологічній роботі фахівців вищої школи. Проективна авторська К-методика «10 малюнків за 10 хвилин» проф. Єршової-Бабенко може служити надійним діагностичним і коригувально-реабілітаційним інструментом в роботі практичних психологів, викладачів при психологічному супроводу навчального процесу.

Ключові слова: проективні методики, геометрична композиція, психосинергетика.

The picture composition syndrome pertinently needs to study as a diagnostic tool in the psychological work of high school specialists.

The picture composition syndrome within the confines of projective author's K-technique «10 pictures in 10 minutes» can serve as a reliable diagnostic and corrective-rehabilitation tool in the psychologists work.

Key words: *projective techniques, geometric composition, composition syndrome, psychosynergetic.*

Введение. Психологическая и педагогическая практика испытывают дефицит в диагностическом инструментарии, который способен быстро и эффективно диагностировать состояние личности как целого, оценить возможные деструкции в ее структуре и зоны потенциального роста. Внедрение подобного инструментария в работе психологов и педагогов высшей школы будет способствовать наиболее эффективному сохранению психологического здоровья студентов за счет быстрой и своевременной диагностики и реабилитации в ходе учебного процесса.

Анализ исследования. По рисункам человека можно определить структуру личности, понять его отношение к разным сторонам действительности. Рисунки позволяют оценить психологическое состояние и уровень умственного развития, диагностировать психические заболевания. Во всем мире рисуночные тесты стали главным инструментом практических психологов [2, 7]. Цель статьи показать новое психосинергетическое направление развития и диагностические возможности проективных методик и композиционного метода «Создающая Сила».

Основная часть. Применение проективных тестов для выявления личностных особенностей человека основано на принципе проекции, т. е. на вынесении наружу своих переживаний, представлений, стремлений и т. п.

Существует много проективных методик, которые в своей основе предметные, т. е. испытуемому предлагается нарисовать предмет живой или неживой природы. Это такие методики как «Звезды и волны» Аве-Лаллеманта В., рисунок человека Маховева К., «Дом, дерево, человек» (Бук Д.), «Рисунок семьи» (Рассел К.) и другие. Но в психологической практике не было разработано проективной методики, которая бы смогла бы показать состояние личности как целого, вместо фокусирования внимания испытуемых на узком диапазоне исследования (семья, самооценка, общение и др.).

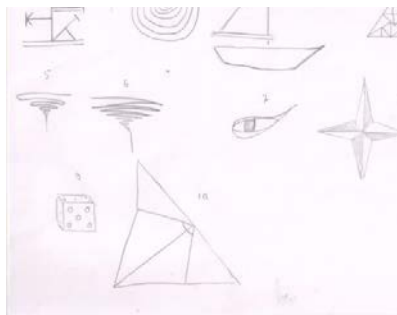
Эти задачи решены в авторской проективной К-методике проф. Ершовой-Бабенко И. В. «10 рисунков за 10 минут», которая разработана в рамках К-метода «Создающая Сила» и базируется на теории композиции Бабенко В. П. [1] и концептуальных основах психосинергетики [7;8].

Проективная авторская К-методика «10 рисунков за 10 минут» беспредметная, человек рисует все, что захочет в течение 10 минут (Рис.1. а, б). Это дает возможность в интерпретации получить честные результаты, без вмеша-

тельства сознательного опыта, без искажения и чрезмерной локализации. Предлагается выполнить 10 рисунков на свободную тему с помощью различных средств (цветные карандаши, фломастеры, краски, мелки и т. д.). Причем сам выбор средства изображения и цветовой гаммы является одним из диагностических признаков (Рис.1. а, б) [2;5;9].



а)



б)

Рис. 1. Примеры композиционной организации рисунков на странице – композиционной организации целого: а) цветная, б) хроматическая.

Эта проективная методика была применена на практике в психодиагностике, психокоррекции и реабилитации студентов и взрослых с посттравматическим синдромом разного генеза (на базе ВУЗов и клинической базы г. Одессы), а также детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (на лечебной базе санатория «Орленок» г. Евпатория). Исследование показало, что К-методика «10 рисунков за 10 минут» позволяет увидеть изображение организации внутриличностного пространства, культурные ограничения, ценности и привязанности личности, эмоциональный фон, страхи, фобии, уровень тревожности, уровень самооценки, наличие коммуникативных расстройств. Данная методика предполагает многократное применение, что дает возможность наблюдать ситуацию и (или) личность в динамике развития. Помимо диагностической ценности К-методика «10 рисунков за 10 минут», обладает терапевтическим воздействием, способствуя увеличению эффекта: когда человек выносит свое состояние на бумагу (придание внешней формы внутреннему содержанию), что приводит к осознанию человеком своих внутриспсихических процессов, их высвобождению (эффект катарсиса) и осознанной работе над ними [2;5;8].

Новым диагностическим инструментом для нас является геометриче-

ская композиция рисунков/макроизображения, которая учитывает конструкцию рисунков на листе в целом, относительно границ листа, последовательность, характер связей между отдельными рисунками. При этом каждый рисунок также рассматривается как законченная композиция. Такое распределение можно определить как «макрокомпозиция» и соответственно «микрокомпозиция», что дает объемное разностороннее восприятие диагностируемой ситуации и личности в целом [3;5;8;9]. Композиционное построение дает возможность диагностировать и корректировать психическое состояние человека, отклонения, имеющиеся психические болезни и их физиологические причины.

Слово «композиция» происходит от латинского «Compositio» что означает составление, связь, сопоставление. Композиция понимается как процесс построения - на основе композиционных принципов и с помощью композиционных средств. Характерным признаком композиционного построения является то, что оно всегда развивается в определенных пределах, подразумевает наличие частей, связанных друг с другом системой отношений [4].

Все художники, скульпторы, декораторы, фотографы во все времена использовали принципы геометрической композиции при создании своих произведений. Геометрическая композиция основывается на человеческих, исторических, культурологических традициях, социальных привычках, условиях, связанных с жизненным опытом [1;5].

Основным элементом любой геометрической композиции является точка. Часто точка является композиционным центром, внимание смещается туда, где находится центр, мы ею управляемы. Эта точка - важная в композиции и в замысле автора, все действие и движение происходит в центре плоскости и не выходит за пределы [1, с. 18-21].

Человек при рисовании произвольно формирует из точек пятна, и границы этих групп часто образуют простые геометрические формы или простые плоские фигуры [3, с. 59]. Это линии, треугольники, круги, овалы, квадраты, прямоугольники и другие фигуры. Чаще всего человек строит геометрическую композицию с помощью треугольников. Это элементарная форма, с ее помощью можно построить другие фигуры. Эта фигура считается устойчивой, несет в себе движение и активность.

Композиционно на ограниченной рамкой поверхности треугольники могут образовываться с помощью диагоналей, могут быть вписанными или выходить за пределы плоскости, устойчивыми (Рис. 2. б.) или неустойчивыми (Рис. 2. а). Композиция, построенная по принципу треугольников, может быть замкнутой, разомкнутой, уравновешенной или нет. [1, с. 8-15]

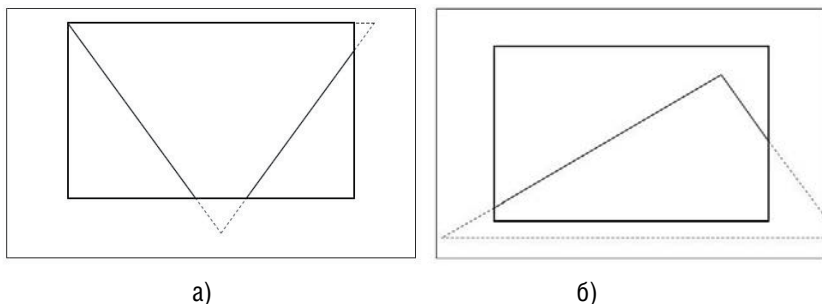


Рис. 2. Геометрическая композиция в виде треугольника, который выходит за границы рамки: а) неустойчивого, б) устойчивого

Примером применения геометрической композиции может быть использование ее в авторских методиках психолого-реабилитационной работы проф. Ершовой-Бабенко И. В. «Осевое пространственно-временное центрирование» (ОПВЦ) и «альфалогическая нейромышечная реабилитация» (АНМР), основными инструментами которых являются композиционная фиксация внешних факторов и активизация внутренних факторов в условиях посттравматического состояния человека с помощью геометрических форм [6, с. 10-20]

Первым этапом этой методики является установление «рамки» 1-го уровня на физическом теле больного человека - треугольника между точками активности (пульсации) на животе, а также рамки 2-го уровня – треугольника и пятиугольника между этими же точками – «рамкой» и точками под коленями (Рис.3) (понятие «рамка» выражает аналог физического эффекта контура, получаемого в физике для усиления сигнала). [6, с. 16]. Поэтому «рамочный» этап можно назвать композиционным.

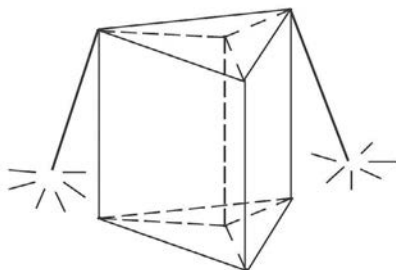


Рис.3

К настоящему времени в рамках НИР кафедры философии ОНМедУ по теме «Методологические проблемы разработки новой теории психики и

нооэтики в контексте постнекласики» (гос. рег. № 01080011002) выполнена диссертационная работа Мадина Ю. И. «Психодиагностика и коррекция личностной дезадаптации у студентов-медиков во время первичной профессионализации: симптомокомплекс композиционной организации рисунка», в рамках которой исследуются диагностические возможности методики «10 рисунков за 10 минут» на контингенте студентов ОНМедУ в период ранней профессионализации. Апробация проведена в Медицинском институте Международного гуманитарного университета (Акт внедрения, 2016).

В ходе поискового исследования протестировано 125 человек студентов-медиков первого курса по 8 тестовым методикам и проективной методике «10 рисунков за 10 минут». В рисунках выделены и классифицированы особенности композиционной организации, которые сигнализируют о различных дисгармоничных состояниях личности: неустойчивые треугольники (Рис. 2. а), разрывы в геометрической композиции, обратная перспектива, чрезмерная статика, отсутствие центра.

Например, геометрическая композиция в форме неустойчивого треугольника (Рис.1. а, б) характеризует состояние неуверенности, нестабильности. Отсутствие центра рисунка (Рис.1. б) говорит об отсутствии целостности, целенаправленности, систематичности, равновесия. Обратная эллипсообразная перспектива (Рис.1. а) характеризует чрезмерную чувствительность, меланхолию. Неустойчивый треугольник, который выходит за пределы границ листа (Рис.1.а) может свидетельствовать об импульсивности и острой тревоге.

Применение проективной К-методики «10 рисунков за 10 минут» позволило диагностировать состояния личностных дисфункций у студентов с минимальными временными затратами, не нарушая хода учебного процесса в рамках курса «Основы психологии. Основы педагогики», и в дальнейшем целенаправленно организовать подробное психологическое тестирование и психологическую помощь нуждающимся, без отрыва от учебы основной массы студентов.

Выводы. Таким образом, можно сделать выводы, что проективные методики в работе психологов в ВУЗах являются наиболее экономичным инструментом первичной диагностики личностных нарушений, они прозрачны, глобальны и очень просты. Очевидна целесообразность использования авторской проективной К-методики проф. Ершовой-Бабенко И. В. «10 рисунков за 10 минут» в диагностике личностных психических состояний, а также в их терапии. Геометрическая композиция является эффективным и надежным диагностическим критерием в работе педагога, психолога, психотерапевта.

Литература:

1. Бабенко В.П. Геометрическая композиция. / Бабенко В.П. // Конспект лекций. – Одесса, 2013. – 32 с.
2. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. / Венгер А.Л. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
3. Волков П.П. Композиция в живописи. / Волков П.П. – М.: Искусство, 1977. – 265 с.
4. Григорян Е.А. Основы композиции в прикладной графике. / Григорян Е.А. // Учебно-методическое пособие. – Ереван, 1986. – 32 с.
5. Ершова-Бабенко И.В. К вопросу психодиагностики детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях психологической реабилитации. / Ершова-Бабенко И.В., Корниенко С.В., Гричун Э.Б. // Постнеклассическое знание и наследие И. Пригожина [Материалы Научно-практической конференции «Юбилейные Пригожинские чтения»]. – ОНМедУ, 2009 – 57 с.
6. Ершова-Бабенко И.В. Постнеклассическая методология – психосинергетика: возможности использования в медицине. / Ершова-Бабенко И.В., Горищак С.П., Енин Р.В // Інтегративна антропологія. – 2012. – №1. – С. 10-24.
7. Ершова-Бабенко И.В. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности. (Концептуальная модель). / Ершова-Бабенко И.В. // Монография. – В.: NOVA КНУНА, 2005 – 360 с.
8. Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетика. / Ершова-Бабенко И. В. // Монография. – Херсон: ФЛП Гринь Д.С., 2015. – 468 с.
9. Мадинова Ю. И. Композиционная организация рисунка как симптомокомплекс адаптивности/дезадаптивности личности. Проблема исследования и диагностики: монография / Под общ. ред. И. В. Ершовой-Бабенко/ Ю. И. Мадинова. – Херсон: ФЛП Гринь Д.С., 2015. – 236 с.

Transliteration of References

1. Babenko V.P. Geometricheskaya kompozitsiya. / Babenko V.P. // Konspekt lektsiy. – Odessa, 2013. – 32 s.
2. Venger A.L. Psihologicheskie risunochnyie testyi: Ilyustrirovannoe rukovodstvo. / Venger A.L. – M.: VLADOS-PRESS, 2003. – 160 s.
3. Volkov P.P. Kompozitsiya v zhivopisi. / Volkov P.P. – M.: Iskusstvo, 1977. – 265 s.
4. Grigoryan E.A. Osnovyi kompozitsii v prikladnoy grafike. / Grigoryan E.A. // Uchebno-metodicheskoe posobie. – Erevan, 1986. – 32 s.
5. Ershova-Babenko I.V. K voprosu psihodiagnostiki detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata v usloviyah psihologicheskoy reabilitatsii. / Ershova-Babenko I.V., Kornienko S.V., Grichun E.B. // Postneklassicheskoe

- znanie i nasledie I. Prigozhina [Materialy Nauchno-prakticheskoy konferentsii «Yubileynye Prigozhinskie chteniya»]. – ONMedU, 2009 – 57 s.
6. Ershova-Babenko I.V. Postneklassicheskaya metodologiya – psihosinergetika: vozmozhnosti ispolzovaniya v meditsine. / Ershova-Babenko I.V., Gorischak S.P., Enin R.V. // Integrativna antropologiya. – 2012. – #1. – S. 10-24.
 7. Ershova-Babenko I.V. Psihosinergeticheskie strategii chelovecheskoy deyatel'nosti. (Kontseptual'naya model). / Ershova-Babenko I.V. // Monografiya. – V.: NOVA KNYHA, 2005 – 360 s.
 8. Ershova-Babenko I. V. Psihosinergetika. / Ershova-Babenko I. V. // Monografiya. – Herson: FLP Grin D.S., 2015. – 468 s.
 9. Madinova Yu. I. Kompozitsionnaya organizatsiya risunka kak simptomokompleks adaptivnosti/dezadaptivnosti lichnosti. Problema issledovaniya i diagnostiki: monografiya / Pod obsch. red. I. V. Ershovoy-Babenko/ Yu. I. Madinova. – Herson: FLP Grin D.S., 2015. – 236 s.



**ЕРШОВА-БАБЕНКО І. В., ПЕКЛИНА Г. П., РОМАНЧУК О. П., БАБЕНКО В. П.,
МАДІНОВА Ю. І.,**

**Диагностический и коррекционно-реабилитационный инструмент в работе
психолога - композиционная организация макроизображения авторская
методика «10 рисунков за 10 минут» («10x10»)**

**YERSHOVA-BABENKO I.V., PEKLINA G.P., ROMANCHUK A.P., BABENKO V.P.,
MADINOVA Y.I.**

**A diagnostic and corrective-rehabilitation tool in psychologists work -
compositional organization of a macro picture in author's method "10 pictures
in 10 minutes"**

**Odessa National Medical
University, Odessa, Ukraine**

**E-mail: chokaiv@gmail.com
omimgy@rumbler.ru
doclfc@ua.fm**

СМЕЛЬЯНОВА Т.В.,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, Харківський національний
автомобільно-дорожній університет,
м. Харків, Україна

ПРО МЕХАНІЗМ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються основні класи когнітивних здібностей – інтелект, креативність, навченість. Визначено складові когнітивних здібностей: мотивація, адаптація, активація і цілеспрямованість у навчальній діяльності. Зроблено висновок про процесуальну подібність механізмів адаптації, мотивації, цілеспрямованості. Механізм активації розглядається як джерело збудження і реактивності процесуальних механізмів когнітивної системи особистості. Дослідження виконано в рамках концепції кластер - мережевої моделі з елементами гетерархічності когнітивного простору особистості. Когнітивний процес розглядається як процес активації когнітивного простору з елементами самоорганізації в локальних областях і утворенням нових зв'язків. Підвищення рівня організації когнітивного простору збільшує швидкість розумових процесів когнітивної системи і відповідає підвищенню ступеня готовності особистості до досягнення поставленої цілі. Розвиток пізнавальних здібностей студентів забезпечує якісний стрибок їх математичної та професійної культури і є однією із стратегічних складових модернізації математичної підготовки в системі неперервної математичної освіти.

Ключові слова: когнітивні здібності; складові когнітивних здібностей; мотивація; адаптація; активація; цілеспрямованість; потенціал збурення; процесуальні механізми.

В статье рассматриваются основные классы когнитивных способностей – интеллект, креативность, обучаемость. Определены составляющие когнитивных способностей: мотивация, адаптация, активация и целенаправленность учебной деятельности. Сделан вывод о процессуальном подобии механизмов адаптации, мотивации, целенаправленности. Механизм активации рассматривается

как источник возбуждения и реактивности процессуальных механизмов когнитивной системы личности. Исследование выполнено в рамках концепции кластер - сетевой модели с элементами гетерархичности когнитивного пространства личности. Когнитивный процесс рассматривается как процесс активации когнитивного пространства с элементами самоорганизации в локальных областях и образованием новых связей. Повышение уровня организации когнитивного пространства увеличивает скорость мыслительных процессов когнитивной системы и соответствует повышению степени готовности личности к достижению поставленной цели. Развитие познавательных способностей студентов обеспечивает качественный скачок их математической и профессиональной культуры и является одной из стратегических составляющих модернизации математической подготовки в системе непрерывного математического образования.

Ключевые слова: когнитивные способности; составляющие когнитивных способностей; мотивация; адаптация; активация; целенаправленность; потенциал возмущения; процессуальные механизмы.

The article is discussed the main classes of cognitive abilities – intelligence, creativity and learning. Are defined the classes of cognitive skills: the motivation, the adaptation, the activation and the goal-setting. The author makes the conclusion on the procedural similarity of the mechanisms of the adaptation, the motivation, the achieving a goal. It is considered the mechanism of the activation as the source of the excitation and reaction of the procedural mechanisms of the cognitive system of the individual.

The study was performed in the framework of the cluster - network model with elements of heterarchical cognitive space of the individual. Is examined the cognitive process as the process of activation of the cognitive space with elements of self-organization in local areas and formation of new connections. It is shown that the improvement of the network structure of the cognitive space as a result of the activation the process of cognitive capacity creates the conditions for the development of the cognitive space and the cognitive abilities of the individual. Is studied the content, the structure, the energy potential of the factors that shape the cognitive abilities. Are performed the detailed analysis of each component with taking into account of their mutual influence. Motivation is seen as the strategy and tactics of the process

of achieving educational goals as a factor that includes the motivational mechanism. The process of achieving the selected goal in the cognitive space is seen as the process of building to the sequence of actions the «goal-setting» -the «motive» - the «goal-result» and the formation of new cognitive effort to achieve new goals.

Increasing the level of organization of cognitive space increases the speed of the mental processes of the cognitive system and corresponds to an increase of the degree of the readiness of the personality to achieve the selected goal. The development of the cognitive abilities of the students provides a qualitative leap in their mathematical and professional culture. It is one of the strategic components of the modernization of mathematics preparation in the system of continuous mathematics education.

Key words: *the cognitive abilities; classes of cognitive abilities; the motivation, the adaptation, the activation, the goal-setting; the potential perturbation; the procedural mechanisms.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку здібностей особистості в освітньому просторі вищої школи, будучи міждисциплінарною, одночасно визначає напрямок розвитку системи неперервної професійної освіти. Як фундаментальна спрямовуюча структури вищої освіти, забезпечує якісний стрибок математичної культури і стає однією із стратегічних складових модернізації математичної підготовки в системі неперервної математичної освіти. Проблема розвитку здібностей студентів являє собою психолого-педагогічною проблемою, ключові аспекти якої вимагають додаткових досліджень. Компетентнісний підхід як нова парадигма освіти створює умови для детального вивчення механізмів процесуального виконання розвитку здібностей студентів. Діяльнісний підхід до пізнавального процесу забезпечує умови розвитку когнітивних здібностей особистості (студента). У зв'язку з цим представляють інтерес процесуальні характеристики, параметри і фактори взаємовпливу складових на когнітивні здібності. Отримана інформація дозволить відповісти на питання про механізми і напрямки розвитку когнітивних здібностей студентів.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасною парадигмою системи освіти є компетентнісний підхід до навчання, який здатний вирішити завдання розвитку здібностей особистості: здібностей до продуктивної діяльності у складному сучасному суспільстві, здатності до «метазнання», як здатності використання накопичених знань для придбання нових знань і, відповідно, здатності до інноваційної діяльності. [13, с. 154].

Автори статті [8, с. 695] вважають, що «компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования во всех составляющих высшего образования, затрагивающие содержание, преподавание, организацию учебного процесса, формы контроля, учебно-методическое обеспечение.

Главным станет проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включенности студентов в разные виды деятельности активного и интерактивного характера».

Здібності особистості визначаються її когнітивним потенціалом, можливостями розумової діяльності. Доведено, що при постійній планомірній навчальній діяльності підвищується ефективність когнітивного потенціалу розумової діяльності, відповідно, ступінь розвитку когнітивних здібностей особистості. [4, 5].

Метою статті є психолого-педагогічне висвітлення проблеми визначення механізмів розвитку здібностей студентів у системі неперервної вищої освіти, дослідження змісту, структури, енергетичного потенціалу факторів, які здатні посилити когнітивні здібності.

Текст. У контексті когнітивного підходу до розвитку особистості вводиться поняття когнітивної системи особистості. Сукупність властивостей цієї системи, що проявляються у процесі її функціонування, трактують як пізнавальні здібності особистості. У пізнавальній системі діють функціональні та операційні механізми. Для розвитку операційних механізмів потрібен певний рівень функціонального розвитку. Найбільш важливими когнітивними функціями є функції переробки інформаційних потоків, які оперують знаннями: функції переробки, перетворення, придбання і збереження інформації. [3, с. 10]. Спираючись на когнітивну парадигму, В.Н. Дружинін ввів класи основних когнітивних здібностей: інтелектуальні, креативні і навченості. [3, с.10].

Розглядаючи проблему можливості цілеспрямованого формування і розвитку когнітивних здібностей, інтелекту, креативності, навченості, приходимо до питання про зміст, структуру та складові механізми. Вважаючи такими складовими адаптацію, мотивацію, активацію і цілеспрямованість навчальної діяльності, В. Д. Шадриков ввів положення про нерівномірний і гетерохронний характер їх впливу на когнітивні здібності. У контексті діяльнісного підходу до дослідження когнітивних здібностей можна зробити висновок про процесуальну схожість механізмів адаптації, мотивації, цілеспрямованості, в той час як активація визначає ступінь збудження і реактивності процесуальних механізмів когнітивної системи особистості.

Когнітивний «простір» особистості – «простір» довготривалої пам'яті. Однею з концепцій організації довготривалої пам'яті є кластер – мережева модель з елементами гетерархічності, «паралельного» функціонування окремих вузлових множин мережевої структури. Відомо, що когнітивний процес – це нелінійний дисипативний процес з латентними локальними характеристиками. В цій моделі кластери являють собою області когнітивного простору з певними параметрами. Дисипативний динамічний процес в цих областях призводить до організації підмножин, які неможливо розкласти на складові. Ці підмножини, атрактори, являють собою множину станів рівноваги з певними параметрами. [7]. Характеристики атрактора визначаються типом нелінійності, яка має природні корені. Збудження динамічного процесу призводять до «переформатування» стійких підмножин або повертають систему колишню

організацію.

Активізація когнітивного «простору» особистості відповідає збудженню когнітивної системи функцією активації, яка визначає потенціал активації. Потенціал збудження може перевести систему в новий стан рівноваги або збуджена структура відновить попередній стан. Активізація когнітивного «простору» в навчальному процесі носить вибірковий характер, оскільки передане збудження можуть «прийняти» тільки ланки мережевої структури, характеристики яких подібні або близькі параметрам функції збудження. В результаті перебудова енергетичної структури може торкнутися однієї або декількох областей когнітивного «простору». В нашому розумінні, подібний процес може відбуватися як в одному, так і в декількох кластерів паралельно. Реакцію на збудження кластер-мережевої системи можна порівняти з реакцією гетерархічної системи.

Активізація когнітивної системи – активація зв'язків мережевих вузлів системи. Активізація локальної області когнітивного простору може призвести до утворення нових зв'язків у колишній або перебудованій локальній структурі. Тому когнітивний процес – це процес відновлення старих, раніше побудованих зв'язків, утворення нових зв'язків з формуванням нових станів рівноваги локальної структури.

Векторне поле динамічної структури визначає напрями поширення збудження по зв'язкам до мережних вузлів. [10]. Рівень потенціалу активації і тривалість його впливу має, в основному, природний характер. Потенціал активації обумовлює активацію раніше збудованих зв'язків мережевої системи з локальними областями когнітивного простору. [1, с. 7]. Нові зв'язки з'являються з областями, здатними до самоорганізації, коли в результаті збудження система переходить у новий стан рівноваги. Процес активації з елементами самоорганізації в локальних областях сприяє утворенню нових зв'язків і вдосконаленню мережевої структури когнітивного простору. Таким чином, в контексті когнітивної парадигми навчальний процес, як процес активації когнітивного потенціалу, створює умови для розвитку когнітивного «простору», для розвитку когнітивних здібностей особистості.

Активація пізнавального процесу – динамічна детермінанта, що характеризує енергетичні можливості когнітивного процесу. Максимально можлива потужність і тривалість процесу активації – природні характеристики особистості. Ступінь активізації когнітивних ресурсів визначає успішність вирішення поставленого завдання.

В основі діяльнісного підходу до пізнавального процесу лежить теорія цілепокладання - теорія постановки і досягнення цілей, як вибудовування послідовності дій до цілі. [2, с. 294]. Ціль - це очікуваний результат діяльності, але досягнутий результат зовсім не обов'язково співпадає з очікуваною ціллю. Цей процес Ю.Т. Глазунов назвав «раскрытием природы опережающего отражения». Мотив – «сложное психологическое образование, побуждающее человека к сознательным действиям и служащее для них основанием и обоснованием». [2, с. 291]. Процес досягнення цілі Х. Хекхаузен [11] запропонував умовно поділити на окремі стадії, які визначаються різними силами і законом-

мірностями. Х. Хекхаузен підкреслив, що «существуют личности, способные себя организовывать, в то время как другие колеблются и не могут ни на что решиться, не могут сосредоточиться на достижимой цели». Цікава проведена Ю.Т. Глазуновим [2, с. 291] порівняння цілі з «конструкцией здания», а мотиву – з «строительными блоками, которые, будучи отобраны и уложены в определенном порядке, создают здание мотива».

Мотивація зумовлює стратегію і тактику досягнення певної цілі, включає мотиваційний механізм. У навчальній діяльності процес досягнення певної цілі представлений базової складової, яку визначає «знаннева» компонента когнітивного процесу, і «технологічна» складова, за яку, в основному, відповідають внутрішні латентні характеристики мотиваційного механізму. Виходячи з поставленої цілі, мотиваційний механізм, як інтеграційний механізм численних мотиваційних тенденцій і процесів, запущених в когнітивному «просторі», визначає поведінку і, відповідно, енергетичні витрати особистості. Мотиваційний процес обумовлений активацією особистісного когнітивного потенціалу після завдання певної цілі, як образу бажаного результату.

Потенціал збудження, який запускає «образ» бажаного результату, поширюється по зв'язках мережевої системи когнітивного «простору» з інтенсивністю, обернено пропорційне кількості активованих зв'язків, у силу обмеженої потужності і дисипативного характеру процесу. Відбувається активація зв'язків. Процес захоплює ті зв'язки, ланки мережі, які «відгукуються», реагують на потенціал збудження. Ланка з найбільшою потужністю активації, мотиваційною тенденцією, формує найбільш потужний «відгук» мережі в даний момент. Формування «відгуку» послаблює мотиваційну тенденцію, що відсуває її з лідируючої позиції. В наступний момент зв'язок в іншій локальній області мережі знайде інша мотиваційна тенденція з найбільш інтенсивним «відгуком». З згасанням потужності активації слабшають «відгуки» ланок, що реагують на збудження. Послідовність «відгуків» системи можна інтерпретувати як послідовність дій когнітивної системи по досягненню поставленої цілі. Відповідність досягнутого результату бажаної цілі обумовлено готовністю особистості до когнітивної діяльності. Ступінь готовності визначається рівнем розвитку мережної структури когнітивної системи, кількістю і якістю активованих зв'язків з ланками, здатними сформувати «відгук» на «запит», і розмірністю областей когнітивного «простору», що володіють властивістю самоорганізації.

Таким чином, в процесі досягнення особистістю обраної цілі когнітивна система вибудовує послідовності дій «ціль-завдання» – «мотив» – «ціль-результат». Процес супроводжується активацією внутрішнього потенціалу, раніше збудованих «внутрішніх» зв'язків. Активація «старих» і вбудовування нових зв'язків відповідає включенню механізмів перебудови когнітивної системи. Включені механізми переводять систему в новий стан з більш досконалішими властивостями. Це процес латентний, спрямований на відновлення стану рівноваги системи. Перехід когнітивної системи в стан рівноваги – процес самоорганізації системи. Це дозволяє бачити в ньому елементи метаког-

нітивної діяльності - «метанавики», які обумовлюють здатність студента до оцінки власної діяльності, що створює передумови для корекції «мотиваційної сфери» [9, с. 161] і подальшого уточнення власних цілей. Процес з елементами self-instruction стає джерелом «латентних змін», які підвищують когнітивний потенціал, включають механізм розвитку когнітивних здібностей особистості. У новому стані когнітивна система набуває здатність вибудовувати нові послідовності дій, а студент - досягати нових цілей. Підвищення рівня організації когнітивного «простору» збільшує швидкість розумових процесів когнітивної системи, що відповідає підвищенню ступеня готовності особистості до досягнення поставленої цілі.

Вивчаючи когнітивні здібності і їх складові, приходимо до висновку про системоутворюючу функцію інтелекту особистості. Інтелектуальні здібності - інтегральна характеристика особистості. У ній відображені як зовнішні, так і внутрішні, латентні, фактори, включення особистості в пізнавальний процес. Розглядаючи інтелект як процес, М.А. Холодна виділяє його основні базові властивості, серед яких рівень розвитку окремих пізнавальних функцій (оперативна і довготривала пам'ять, обсяг пам'яті, увага); здатність до формування різного роду зв'язків, процесуальні властивості когнітивних процесів. [12, с.13]. Характеристики процесуальних механізмів інтелекту залежать від когнітивних складових: адаптації, мотивації, активізації та цілеспрямованості. Їх внесок визначає успішне «функціонування» особистості в новому середовищі, студента в освітньому просторі ВНЗ. Розвиток інтелектуальних здібностей пов'язано зі ступенем розвитку складових когнітивного процесу та ефектів їх взаємовпливу.

Когнітивні складові креативної особистості мають функціональні та процесуальні особливості, які, можливо, свідчать про елементи гетерархії у творчому процесі і гетерохронний принцип формування його складових. Процес активізації мислення такої особистості зумовлений, на нашу думку, достатньо високим потенціалом з низьким порогом активації. У креативної особистості процесуальні механізми взаємодії мотивації та цілеспрямованості мислення використовують обидва напрямки зв'язку: «мотив – ціль» і «ціль – мотив».

Навченість, як здатність, обумовлює готовність особистості до придбання нових засобів і способів, застосування знань і вмінь. Характеристики процесуальних механізмів навченості залежать від взаємодії складових когнітивного процесу: адаптації, мотивації, активізації та цілеспрямованості. Готовність до придбання тотожна готовності до досягнення обраної цілі.

Якісна освіта в технічному університеті, базується на професійних навиках і прийомах, на фундаментальній та професійній грамотності. Базова математична освіта основна складова у системі неперервної математичної освіти. [14, с.479]. Фундаментальна математична підготовка розкриває пізнавальні можливості, розвиває здібності студентів перших курсів. Обговорюючи проблему можливості цілеспрямованого формування і розвитку когнітивних здібностей, інтелекту, креативності, навченості, приходимо до питання про інтеграційні складові, їх роль в процесуальних механізмах, механізмах взає-

мовпливу, факторах, які, в свою чергу, обумовлюють структуру когнітивних складових.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень в обраному напрямку. Розуміння утворюючих факторів, принципів дії та механізмів їх впливу на кожен складову зумовлює напрям і рівень можливого розвитку когнітивних здібностей студентів. Одержуваний якісний стрибок у розвитку пізнавальних здібностей студентів забезпечує сприятливі умови для формування математичної та професійної культури майбутніх фахівців у складному сучасному суспільстві. Розвиток пізнавальних здібностей студентів є однією із стратегічних складових модернізації математичної підготовки у системі неперервної математичної освіти.

Список використаних джерел

1. Белова С.С. Творчество с позиций когнитивных сетевых моделей [Текст] / С. С. Белова // Одаренный ребенок: Научно-практический журнал. - 2006. - № 6. - С. 6 - 21
2. Глазунов Ю.Т. Целеполагание и мотивация / Ю.Т. Глазунов // Вестник МГТУ. - 2013. - т. 16. - №2. - С.288-299.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Серия «Мас-тера психологии» / В.Н.Дружинин. - СПб.: Изд-во «Питер», 1999. - 368 с.
4. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности: монография / А.А.Карпов; Ярославский госуниверситет им. П.Г.Демидова. - Ярославль: Изд-во Яр.ГУ, 2014. - 272 с.
5. Качество высшего образования. [Текст] / Под редакцией М.П.Карпенко. - М.: Изд-во СГУ, 2012. - 291 с.
6. Кучина О.П. Целеполагание как механизм становления мотивации студентов при подготовке к профессиональной деятельности / О.П. Кучина // Казанский педагогический журнал. - 2011. - №4. - С. 34-39.
7. Макаренко Н.Г. Фракталы, аттракторы, нейронные сети и все такое / Н.Г.Макаренко. - Научная сессия МИФИ - 2002. IV Всероссийская научно-техническая конференция "Нейроинформатика - 2002": лекции по нейроинформатике. Часть 2. - М.: МИФИ, 2002. - С.121-166.
8. Пак Д.Ю. Качество образования в Болонском измерении / Д.Ю. Пак, М.В.Пономарева, М.В. Погребницкая, Н.А. Алпысбаева// Успехи современного естествознания. - 2015. - №1(4). - С. 692-696.
9. Суханова Л.А. Структурные компоненты позитивной учебной мотивации студентов вуза / Л.А. Суханова // Мир науки, культуры, образования. - 2011. - № 3 (28). - С.159-162.
10. Терехин А.Т. Нейросетевое моделирование когнитивных функций мозга: обзор основных идей [Электронный ресурс] / А.Т. Терехин, Е.В. Будилова, Л.М. Качалова, М.П. Карпенко // Психологические исследования: электронный журнал 2009. №2 (4). URL: <http://psystudy.ru>.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: серия «мастера психологии» / Х.

- Хекхаузен - 2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. - 860 с.
12. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования, 2-е изд / М.А.Холодная.- СПб.: Питер, 2002. - 272 с.
 13. Чернакова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования/ Т.Е.Чернакова// Вестник Северного Арктического федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2011. - №3. - С. 153-158.
 14. Ярхо Т.О. Концепція математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю на засадах компетентнісного підходу в сучасній вищій освіті / Т.О. Ярхо // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав - Хмельницький педагогічний університет ім. Г. Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 35, Том VII (58): Тематичний «Вища математика України у контексті європейського освітнього простору». - К.: Гнозис, 2015. - 588 с. - С.478-484.

Transliteration of References

15. Belova S.S. Tvorchestvo s pozitsiy kognitivnykh setevykh modeley [Tekst] / S. S. Belova // Odarenniy rebenok: Nauchno-prakticheskiy zhurnal. - 2006. - # 6. - S. 6 - 21
16. Glazunov Yu.T. Tselepolaganie i motivatsiya / Yu.T. Glazunov //Vestnik MGTU. - 2013. - t. 16. - #2. - S.288-299.
17. Druzhinin V. N. Psihologiya obschih sposobnostey. Seriya «Mastera psihologii» / V.N.Druzhinin. - SPb.: Izd-vo «Piter», 1999. - 368 s.
18. Karpov A.A. Obschie sposobnosti v strukture metakognitivnykh kachestv lichnosti: monografiya / A.A.Karpov; Yaroslavskiy gosuniversitet im. P.G.Demidova. - Yaroslavl: Izd-vo Yar.GU, 2014. - 272 s.
19. Kachestvo vysshego obrazovaniya. [Tekst] / Pod redaktsiyey M.P.Karpenko. - M.: Izd-vo SGU, 2012. - 291 s.
20. Kuchina O.P. Tselepolaganie kak mehanizm stanovleniya motivatsii studentov pri podgotovke k professionalnoy deyatel'nosti / O.P. Kuchina // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. - 2011. - #4. - S. 34-39.
21. Makarenko N.G. Fraktalyi, attraktoryi, neyronnyie seti i vse takoe / N.G.Makarenko. - Nauchnaya sessiya MIFI - 2002. IV Vserossiyskaya nauchno-tehnicheskaya konferentsiya "Neyroinformatika - 2002": lektsii po neyroinformatike. Chast 2. - M.: MIFI, 2002. - S.121-166.
22. Pak D.Yu. Kachestvo obrazovaniya v Bolonskom izmerenii / D.Yu. Pak, M.V.Ponomareva, M.V. Pogrebetskaya, N.A. Alpyisbaeva// Uspehi sovremennogo estestvoznaniya. - 2015. - #1(4). - S. 692-696.
23. Suhanova L.A. Strukturnye komponentyi pozitivnoy uchebnoy motivatsii studentov vuzov / L.A. Suhanova // Mir nauki, kul'turyi, obrazovaniya. - 2011. - # 3 (28). - S.159-162.
24. Terehin A.T. Neyrosetevoe modelirovanie kognitivnykh funktsiy mozga: obzor osnovnykh idey [Elektronnyy resurs] / A.T. Terehin, E.V. Budilova, L.M. Kachalova, M.P. Karpenko //Psihologicheskie issledovaniya: elektronnyy zhurnal 2009. #2

(4).URL: <http://psystudy.ru>.

25. Hekhauzen H. Motivatsiya i deyatelnost: seriya «mastera psihologii» / X. Hekhauzen - 2-e izd. - SPb.: Piter; M.: Smyisl, 2003. - 860 s.
 1. Holodnaya M. A. Psihologiya intellekta: paradoksyi issledovaniya, 2-e izd / M.A.Holodnaya.– SPb.: Piter, 2002. – 272 s.
 2. Chernakova T.E. Metakognitivnaya psihologiya: problema predmeta issledovaniya/ T.E.Chernakova// Vestnik Severnogo Arkticheskogo federalnogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsialnyie nauki. – 2011. – #3. - S. 153-158.
 3. Yarho T.O. Kontseptslya matematichnoyi pldgotovki maybutnlh fahlvtslv tehnlchnogo profillyu na zasadah kompetentlnsnogo pldhodu v suchasnlly vischly osvltl / T.O. Yarho // Gumanltarniy vlsnik DVNZ «Pereyaslav - Hmel'nitskiy pedagoglchniy univrsitet Im. G. Skovorodi» - Dodatok 1 do Vip. 35, Tom VII (58): Ternatichniy «Vischa matematika UkraYini u kontekstl Evropeyskogo osvltlnogo rostoru». – K.: Gnozis, 2015. – 588 s. – S.478-484.



ЕМЕЛЬЯНОВА Т.В.,

Про механізм цілеспрямованого розвитку когнітивних здібностей студентів в процесі неперервної математичної підготовки

EMELYANOVA T. V.

About the mechanism of the purposeful development of the cognitive abilities of the students in the process of continuous mathematical preparation

**Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor, Kharkiv National
Automobile and Highway University, Kharkiv, Ukraine**

E-mail: emetatjana2016@gmail.com

ЖДАН В.М.,

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри сімейної медицини
і терапії

ПОХИЛЬКО В.І.,

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри педіатрії №1 з
пропедевтикою та неонатологією

КУЛІШОВ С. К.,

доктор медичних наук, професор,
кафедра внутрішньої медицини №1,
Вищий державний навчальний заклад
України «Українська медична
стоматологічна академія»,
м. Полтава, Україна

ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ, СТРЕСОРНОЇ ЧУТЛИВОСТІ, ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ЯК БАЗИС НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Запропоновано, впроваджується та буде впроваджуватися план, алгоритм визначення та корекції психологічних особливостей, стресорної чутливості, емоційного інтелекту студентів, викладачів, як базис навчально-виховної роботи. За нашими даними аналіз психологічних характеристик за методом психографії, стрес-чутливості за Струп тестом; емоційного інтелекту за результатами відповідей на опитувальник Емінем можна визначати напрями оптимальності та запобігання конфліктності взаємодії учасників навчального процесу, врахувати індивідуальні особливості, покращити якість навчання, сприяти прийняттю креативних рішень.

Ключові слова: психографія, Струп тест, емоційний інтелект, навчально-виховний процес, якість навчання

Предложен, внедряется и будет продолжено внедрение плана, алгоритма определения и коррекции психологических особенностей, стрессорной чувствительности, эмоционального интеллекта студентов, преподавателей, как базис учебно-воспитательной работы. По нашим данным анализ психологических характеристик методом психографии, стресс-

чувствительности по Струп тесту; эмоционального интеллекта по результатам ответов на вопросник Эминем можно определять направления оптимальности и предотвращения конфликтности взаимодействия участников учебного процесса, учесть индивидуальные особенности, улучшить качество обучения, способствовать принятию креативных решений.

Ключевые слова: психография, Струп тест, эмоциональный интеллект, учебно-воспитательный процесс, качество обучения

Proposed, implemented and will continue of the algorithm implementation by determination and correction of psychological features of stress sensitivity, emotional intelligence of students, teachers, the basis of learning-upbringing work. According to our data analysis of psychological characteristics by psychographics, stress sensitivity by Stroop test; emotional intelligence by answers on the Eminem questionnaire give us possibilities to determine the optimal interaction of participants of the educational process without conflicts, to take into account of individual characteristics, improve the quality of education, promote the adoption of creative solutions.

Key words: psychographics, Stroop test, emotional intelligence, learning-upbringing work, the quality of education.

В Україні відбувається реформування вищої освіти, що спрямоване на досягнення світових стандартів підготовки майбутніх спеціалістів.

Поєднання сучасних методів навчального та виховного процесів – це шлях до належних стандартів. Базисом є визначення та врахування індивідуальних особливостей учасників цього процесу, зокрема їх психологічних [1], стресорних характеристик [1,2], емоційного інтелекту [3,4]. Оцінюванню та корекції останнього надають особливе значення в провідних університетах світу.

Метою цього дослідження було об'єднати власні та світові досягнення для визначення напрямів посилення креативності навчально-виховної роботи, скласти алгоритм визначення та корекції психологічних, стресорних особливостей, емоційного інтелекту учасників навчально-виховного процесу.

Передумова до впровадження визначення психологічних особливостей, стресорної чутливості, емоційного інтелекту студентів, викладачів, як базис виховної роботи

Сучасна система освіти спрямована на отримання теоретичних знань і зовсім ігнорує емоційний розвиток людини [4]. А емоційно обдаровані люди володіють безцінним умінням раціонально розпоряджатися природними здібностями і освітою, у тому числі й інтелектом, як таким [4]. У зв'язку з цим

актуальною проблемою сучасної освіти є формування емоційного інтелекту [4]. Дж. Майер, П.Саловей, Д. Карусо дають таке офіційне визначення емоційного інтелекту: «... здатність аналізувати свої емоції з метою покращення процесу мислення [4]. Виділяють чотири компоненти емоційного інтелекту: ідентифікація емоцій – здатність помічати наявність емоцій, ідентифікувати їх, адекватно виражати та розрізняти справжні переживання та їх імітацію; використання емоцій для підвищення ефективності мислення та інтелектуальної діяльності, спрямування уваги на важливі події, уміння стимулювати переживання, що сприяють вирішенню завдань; розуміння емоцій – здатність розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою; можливість усвідомити цінність емоцій; причини виникнення емоційних переживань; управління емоціями – здатність до їх контролю, зниження прояву та інтенсивності негативних емоцій, уміння стимулювати прояв позитивних емоційних переживань [4]. Кожний виділений компонент вміщує в себе когнітивні здібності, спрямовані не тільки на розуміння власної емоційної сфери, але й на розуміння емоцій інших людей [4].

Передумовою виникнення концепції емоційного інтелекту вважають роботи американського психолога Г. Гарднера [5], який висунув думку про множинність форм прояву інтелекту. До них належать такі: вербальний, просторовий, кінестетичний, логіко-математичний, музичний, внутрішньоособистісний (спрямований на власні емоції) та міжособистісний (спрямований на емоції інших людей) [4]. Г. Гарднер [5] вважав, що внутрішньоособистісний інтелект є базисом до самопізнання, до розуміння власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою [4]. Міжособистісний інтелект – це здатність розуміти інших людей, ефективно з ними взаємодіяти [4].

В останні часи найбільш вживаними тестами для якісної та кількісної оцінки емоційного інтелекту є тест Дж.Мейєра, П.Салоуея, Д. Карусо [3,4] та опитувальник Емінем за В. Люсин [6]. Теоретичні основи опитувальника Емінем – здатність до розуміння та управління емоціями, як своїми власними, так і чужими [6]. Звісно ж, що емоційний інтелект краще трактувати саме як когнітивну здатність і не включати в нього (як це робиться в деяких моделях) особистісних ні риси, які можуть сприяти краще або гірше розуміти емоції [6].

Психографічні методи діагностики індивідуальних особливостей студентів дозволяють формувати когнітивні проблеми і процеси вирішення їх в контексті соціальних відносин, самооцінки, емоційної компоненти [7]. Аналіз семантики графічного зображення, тобто психографія або психоідеографіка відноситься до сфери психологічного знання, що спрямоване на вивчення та інтерпретацію продуктів творчості людини [1,7].

Стан когнітивності, стресорної чутливості досліджуваних можна визначити за класичним психоемоційним Струп тестом [2].

Ми провели ряд досліджень з психогенетики через дерматогліфіку [8],

психологічних характеристик за даними психографії [7], стрес-чутливості за даними Струп тесту [2] у студентів IV, V та VI курсів медичного факультету та викладачів.

Психологічне дослідження провели за методикою «Конструктивний малюнок людини з геометричних форм» [7]. У діагностиці, підґрунтям якої є дане тестування, найважливішим є принцип першого зорового сприйняття [7]. Кожен досліджуваний малював 5 фігур людини на різних аркушах паперу [7]. Під час виконання завдання використовували лише трикутники, коло, квадрати; потім йшли пояснення зображень кожного малюнка, відповіді на наступні запитання: Хто зображений на малюнку? Який характер у зображеної фігури? Що цей персонаж робить? Чи існують у зображеного персонажа проблеми або труднощі? Які саме? Як він їх вирішує? При аналізі отриманих даних враховували розмір та розташування малюнків на листі, кількість трикутників, кіл і квадратів, що відображали формулу психологічного стану [7]. Трактовку цих кількісних даних надавали згідно психографічної методики [7]. Формули 5 малюнків вказували на домінуючий, теперішній психологічний стани, усвідомлюване або неусвідомлюване прагнення до змін, що вказує на напрямок від небажаного стану до бажаного; переважаючу тенденцію сприйняття себе та інших людей; потреба людини до самовираження, самореалізації [7]. Таким чином, через малюнки оцінювали внутрішній світ особистості, його позитивні та негативні якості, проблеми [7].

Стан когнітивності, стресорної чутливості досліджуваних визначали за класичним психоемоційним Струп-тестом [2], що охоплював 3 стимульні картки, що включали слова, надруковані чорним шрифтом; картки кольорів та назв кольорів, де колір шрифту надруковано шрифтом невідповідних значень кольорів [2]. Визначали час читання назв кольорів, надрукованих чорним шрифтом; час та помилки при називанні кольорів; при читанні назв кольорів, де колір шрифту відрізняється від значення слова; називання кольору слова, де колір шрифту відрізняється від значення слова [2]. Визначали показники ригідності-гнучкості (інтерференції), рівень емоційного інформаційного навантаження, ефективність відповідної реакції [2]. Високий рівень інтерференції свідчить, що досліджувані мають труднощі вивільнення від впливу значення слів за його невідповідністю дійсному кольору [2]. Низький рівень інтерференції вказує на здібності гальмувати вербальні функції, щоб сприймати колір [2].

Поєднання та співставлення психологічних та стресорних характеристик студентів та викладачів дозволило збільшити їх інформативність.

За нашими даними дослідження за методикою «Конструктивний малюнок людини з геометричних форм» дозволили визначити психологічні, стресорні характеристики досліджених та опосередковано судити про емоційний інтелект. Поглиблене дослідження з включенням Струп тесту [2], тестів на

оцінювання емоційного інтелекту за Дж.Мейєром, П.Салоуєєм, Д. Карусо [3,4] та опитувальника Емінем [6] надають можливість більш якісно визначити та скласти програму корекції психологічних, стресорних особливостей, емоційного інтелекту учасників навчально-виховного процесу.

Алгоритм визначення та корекції психологічних, стресорних особливостей, емоційного інтелекту учасників навчально-виховного процесу:

- Визначення психологічних, стресорних характеристик, емоційного інтелекту;
- Визначення психологічних характеристик за даними психографії та ініціація осіб для подальшого уточнення стрес-чутливості, когнітивності за даними Струп тесту;
- Проведення Струп тесту та співставлення результатів з даними психографії;
- Дослідження емоційного інтелекту та його оцінка;
- Співставлення та диференціація індивідуальних особливостей;
- Селекція досліджуваних схожих за психотипом з помірними та суттєвими відмінностями;
- Прогнозування оптимальності та конфліктності взаємодії, як студентів в групі, так і викладачів з певною групою;
- Покращання якості навчання внаслідок оптимізації взаємодії студентів проміж собою та викладачами;
- Чітко визначити мету та методологію проведення занять;
- Диференціювати проведення занять з врахуванням індивідуальних особливостей студентів та їх викладачів;
- За необхідністю консультація психотерапевта, проведення психотерапії.

Запропонований алгоритм дозволяє впровадити тренінг за Матійків І. М. [9]. На емоційну компетентність суттєво впливає життєва позиція: уявлення людини про себе, спосіб бачення світу і свого місця у ньому [9]. Зміна життєвої позиції може сприяти збереженню рівноваги, формуванню внутрішньої свободи, самоповаги, впевненості [9]. Емоції знаходять відображення в тілесних реакціях, тілесних паттернах (дихання, рухи, жести, вираз обличчя, інтонація голосу, швидкість мовлення) [9]. Активізація правої півкулі, яка відповідає за емоції, сприяє емоційному розвитку [9].

Алгоритм визначення та корекції психологічних, стресорних особливостей, емоційного інтелекту учасників навчально-виховного процесу представлено у вигляді графічної моделі [11](схема).

Психологічні, стресорні, емоційні характеристики учасників характеристики учасників навчального процесу можуть бути основою для підбору медитативних технік [10] для відновлення сприйняття інформації, підвищення креативного потенціалу.



Схема. Алгоритм визначення та корекції психологічних, стресорних особливостей, емоційного інтелекту учасників навчально-виховного процесу

Заклучення. Навчально-виховна робота має бути похідною дослідження психологічних особливостей, стресорної чутливості, емоційного інтелекту студентів, викладачів. Врахування цих даних кожного студента, викладача дозволить їм плідно співпрацювати, покращити якість навчання, креативність прийняття рішень.

Список використаних джерел

1. Кулішов С.К. Моделювання алгоритму співставлення психогенетичних, психологічних та стресорних характеристик студентів та викладачів як

- передумова до підвищення якості навчання внутрішній медицині / С.К. Кулішов, І.П. Кудря, В.С. Буцький, О.І. Походенко, О.Г. Степаненко // Збірник «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 2015.- додаток 1 до вип. 35, том VII (58). – с.381-388
2. Kello C. The task-dependence of staged us cascaded processing: An empirical and computational study of Stroop interference on speech production / C. Kello, D.C. Plant, Mac Whinney B. // JEP Gen. – 2000. – № 128. – P. 340 – 360.
 3. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – V.17. – № 4. – P. 433–442.
 4. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень [Електронний ресурс] / М. Шпак // Психологія особистості. - 2011. - № 1. - С. 282-288. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Po_2011_1_36.pdf.
 5. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardner. – New York : Basic Books, 1993. – 304 p.
 6. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
 7. Либин А. В., Либина А. В., Либин В. В. Психографический тест: конструктивный рисунок человека из геометрических форм. М. : Эксмо, 2008. – 368 с.
 8. П. М. Полушкін Сучасний стан і перспективи дослідження дерматогліфіки у практиці медико-психологічного обстеження студентів і молоді / П. М. Полушкін, О. В. Алсібай, К. В. Неровна, В. А. Шевченко // Вісник Дніпропетровського університету. Біологія. Медицина.-2012. Вип. 3, т.1.- С. 91-97.
 9. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник / автор І. М. Матійків – К.:Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
 10. Kulishov S.K. Psychological and stress characteristics of patients with coronary heart disease as prerequisite for individual psychotherapy / S.K. Kulishov, O.M. Iakovenko // Abstract Book of 6th WWA International Conference on “Global Peace & Emotional Intelligence for Education, Cultural Diversity, Harmony & Behavior Management” Jointly Organized by World Without Anger (WWA) & Global Peace Foundation (GPF) Kathmandu, Nepal, 23 July, 2016. - p. 4
 11. Паронджанов В. Учись писати, читати і розуміти алгоритми. Алгоритми для правильного мислення. Основи алгоритмізації.- М.: ДМК Пресс, 2012.-520 с.

Transliteration of References

1. Kullshov S.K. Modelyuvannya algoritmu spivstavlennya psihogenetichnih, psihologichnih ta stresornih harakteristik studentiv ta vikladachiv yak peredumova do pldvishchennya yakosti navchannya vnutrishnly meditsini / S.K. Kullshov, I.P. Kudrya, V.S. Butskiy, O.I. Pohodenko, O.G. Stepanenko // Zbirnik «Vischa osvita UkraYini u kontekstl Integratsiyi do Evropeyskogo

- osvltnogo prostoru», 2015.- dodatok 1 do vip. 35, tom VII (58). – s.381-388
2. Kello S. The task-dependence of staged us cascaded processing: An empirical and computational study of Stroop interference on speech production / S. Kello, D.C. Plant, Mas Whinney B. // JEP Gen. – 2000. – # 128. – R. 340 – 360.
 3. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – V.17. – # 4. – P. 433–442.
 4. Shpak M. Emotslyniy Intelkt v kontekstl suchasniy psihologichniy doslIdzhen [Elektronniy resurs] / M. Shpak // Psihologlya osobistostl. - 2011. - # 1. - S. 282-288. - Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Po_2011_1_36.pdf.
 5. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardne. – New York : Basic Books, 1993. – 304 p.
 6. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya emotsionalnogo intellekta: oprosnik Emln / D.V. Lyusin // Psihologicheskaya diagnostika. – 2006. – # 4. – S. 3-22.
 7. Libin A. V., Libina A. V., Libin V. V. Psihograficheskiy test: konstruktivniy risunok cheloveka iz geometricheskih form. M.: Eksmo, 2008. — 368 s.
 8. P. M. Polushkln Suchasniy stan I perspektivi doslIdzhennya dermatoglifki u praktitsl mediko-psihologichnogo obstezhennya studentvl I molodl / P. M. Polushkln, O. V. Alsbay, K. V. Nerovna, V. A. Shevchenko // Vlsnik Dnlpropetrovskogo unlvrsitetu. Biologlya. Meditsina.-2012. Vip. 3, t.1.- S. 91-97.
 9. Matlyklv I. M. TrenIng emotslynoYi kompetentnostl: navch.-metod. poslbniik / avtor I. M. Matlyklv – K.:Pedagoglchna dumka, 2012. – 112 s.
 10. Kulishov S.K. Psychological and stress characteristics of patients with coronary heart disease as prerequisite for individual psychotherapy / S.K. Kulishov, O.M. Iakovenko // Abstract Book of 6th WWA International Conference on “Global Peace & Emotional Intelligence for Education, Cultural Diversity, Harmony & Behavior Management” Jointly Organized by World Without Anger (WWA) & Global Peace Foundation (GPF) Kathmandu, Nepal, 23 July, 2016. - p. 4
 11. Parondzhanov V. Uchis pisat, chitat i ponimat algoritmyi. Algoritmyi dlya pravilnogo myshleniya. Osnovy algoritmizatsii.- M.: DMK Press, 2012.-520 s.



ЖДАН В.М., ПОХИЛЬКО В.І., КУЛИШОВ С. К.,

Визначення психологічних особливостей, стресорної чутливості, емоційного інтелекту студентів, викладачів як базис навчально-виховної роботи

ZHDAN V.M., POHILKO V.I., KULISHOV S. K.,

Identification Of Psychological Features, Stress Sensitivity, Emotional Intelligence Of Students, Teachers As A Basis OF LEARNING-UPBRINGING WORK

**Higher education institution Ukraine «Ukrainian medical Dental Academy
m. Poltava, Ukraine**

E-mail: mail@umsa.edu.ua, doktor64@mail.ru, kulishov@meta.ua

ЗАУСАЄВА А.В.,
аспірантка, ДВНЗ «Університет
менеджменту освіти» НАПН України,
м Київ, Україна

МЕДІАКУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ: АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ

У статті висвітлено результати аналізу змісту медіакультури на основі вивчення наукових праць із філософії, соціології, культурології, педагогіки, психології. Уточнено зміст понять “медіакультура” та “медіакультура особистості”. З’ясовано, що в літературних джерелах для розкриття сутнісних характеристик медіакультури особистості застосовують такі наукові підходи: аксіологічний (медіакультура як сукупність матеріальних і духовних цінностей та комунікацій); культурологічний (медіакультура як ступінь і спосіб творчої самореалізації особистості в різних видах професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства); герменевтичний (медіа- культура як система знаків і правил інтерпретації та сприйняття інформації); системний (медіакультура як цілісне системне утворення особистості); синергетичний (медіакультура особистості – складна відкрита нелінійна система, яка здатна до самоорганізації та саморозвитку); особистісно-діяльнісний (медіакультура як специфічний спосіб людської діяльності, як процес творчої самореалізації особистості).

Ключові слова: інформаційне суспільство, особистість, медіакультура, науковий підхід.

Медиакультура личности: анализ научных подходов В статье отражены результаты анализа содержания медиакультуры на основе изучения научных работ по философии, социологии, культурологии, педагогики, психологии. Уточнено содержание понятий “медиакультура” и “медиакультура личности”. Установлено, что для раскрытия сущностных характеристик медиакультуры личности в литературных источниках применяют такие научные подходы: аксиологический (медиакультура как совокупность материальных и духовных ценностей и коммуникаций); культурологический (медиакультура как степень и способ творческой самореализации личности в различных видах профессиональной деятельности в условиях

информатизации общества); герменевтический (медиакультура как система знаков, правил интерпретации и восприятия медиаинформации); системный (медиакультура как целостное системное образование личности); синергетический (медиакультура личности – сложная открытая нелинейная система, способная к самоорганизации и саморазвитию); личностно-деятельностный (медиакультура как специфический способ человеческой деятельности, как процесс творческой самореализации личности).

Ключевые слова: информационное общество, личность, медиакультура, научный подход.

The Person Media Culture: analysis of Scientific Approaches The article deals with the results of analysis of the content of media culture based on the study of scientific works on philosophy, sociology, cultural studies, pedagogy, psychology. The concepts of “media culture” and “media culture of personality” have been clarified. It was established that in the literature for the disclosure of the essential characteristics of the individual media culture different scientific approaches are used: axiological (media culture as the totality of material and spiritual values, and communication); cultural (media culture as the degree and the way of creative self-realization in a variety of occupations in terms of informatization of society; hermeneutic (media culture as a system of signs and rules of interpretation and perception of media information), the system approach (media culture as an integral system formation of a person); synergistic (media culture of a personality is a complex open non-linear system, which is capable of self-organization and self-development), personality-activity (media culture as the specific way of human activity and a creative self-realization process). So the axiological approaches we see as a kind of philosophical and pedagogical strategies based on the idea of the priority of human values and self-worth of each individual and determine the prospects for its further development. Content axiological approach to the study of media culture of the individual is the study of human values that define its relationship to the world, his own activity itself.

Key words: information society, personality, media culture, scientific approach.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства інформаційні технології стали невід'ємною частиною життя людини. Формування

медіакультури особистості в умовах сучасної медіареальності в Україні ставить проблему широкого запровадження медіаосвітньої практики в загально-освітній школі. Сьогодні існує потреба в нових підходах до організації навчального процесу, нових методів, форм подання навчальної інформації.

Більшість працюючих педагогічних працівників України навчалась та розпочинала свою діяльність в суспільстві, де домінуючою була «філософія секретності», породжена довгими десятиліттями командно-бюрократичного керівництва суспільством, застоєм і загальною недовірою до людини. Ставши потужним інструментом авторитарного управління, дезінформація (точніше, загальний дефіцит інформованості) стала важко переборним бар'єром на шляху до інформації і знань. Людина, яка народилася, навчалася та виховувалася в такому суспільстві, сьогодні, маючи вільний доступ до будь-якої інформації, не може наздогнати соціальні перетворення у світі, який постійно змінюється. Такі люди звикли до того, що їхньою свідомістю маніпулюють. Сьогодні вони легко довіряють таким засобам масової інформації, які отожднюють їх точку зору, і бездоведено спростовують або заперечують будь-яку іншу інформацію.

Аналіз досліджень і публікацій. Значний внесок у вивчення цих проблем медіакультури особистості у педагогічній площині зробили українські науковці В. Андрущенко, І. Дичківська, В. Кремень, В. Лозовий, Г. Онкович та російські – О. Журін, О. Федоров, Я. Засурський, Л. Землянова, І. Фатєєва, І. Челишева.

Метою статті є аналіз основних підходів до вивчення медіакультури особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо філософські засади медіаосвіти як форми відкритої освіти в сучасному інформаційному просторі та процесу медіатизації суспільства, виокремлюючи наслідки та ризики вищезазначеного процесу.

На нашу думку, формування медіакультури особистості має бути орієнтовано на відтворення у свідомості і добре розуміння цілісної картини сучасного інформаційного світу мас-медіа, знання його специфіки, законів функціонування тощо; а також вирішувати завдання сприйняття і наслідування особистістю загально прийнятих цінностей комунікативної діяльності. Процес формування медіакультури ми розглядаємо як динамічний, що триває протягом усього життя людини. Динамічність процесу визначається мінливістю самого інформаційного середовища.

Медіакультура має розвинути в особистості певну сукупність навичок. До них ми відносимо навички: інтерпретувати інформацію; розуміти її суть; виявляти адресну спрямованість; розуміти головне в інформаційному повідомленні; знаходити потрібну інформацію у різних джерелах; трансформова-

ти інформацію (змінювати її обсяг, форму, знакову систему і т. ін.); знаходити помилки в інформації і аргументовано виправляти їх; сприймати альтернативні точки зору на одну проблему і знаходити ґрунтовні аргументи на користь і проти них; встановлювати зв'язки між повідомленнями; мати особистісну думку щодо змісту повідомлення; вміти довести правоту власної точки зору стосовно зазначеної у ЗМК проблеми.

Таким чином, в умовах сучасної соціально-політичної ситуації в Україні ми говоримо про інститут ЗМК як про ефективний фактор розвитку творчої, самостійної, критично мислячої особистості. Тому, як ніколи раніше, визначальною стає роль медіакультури у житті особистості.

Більшість науковців основу медіакультури становить сукупність матеріальних та інтелектуальних цінностей у сфері медіа, рівень розвитку особистості, здатної сприймати, аналізувати, оцінювати інформацію, захоплюватися медіатворчістю, засвоювати нові знання через медіазасоби. Для узагальнення розмаїття наукових поглядів на зміст медіакультури схарактеризуємо наукові підходи, що задають свій вектор дослідження в його трактуванні.

Ознайомлення з науковим доробком вітчизняних і зарубіжних дослідників з проблеми формування і розвитку медіакультури в різних її аспектах дало змогу стверджувати, що на сучасному етапі розвитку науки визначилися основні підходи до вивчення цього феномена.

Культурологічний підхід здійснюється в контексті загальнофілософського розуміння культури, що трактується на рівні буденної свідомості, в якій культуру подано неоднозначно: з одного боку, вона розуміється як щось нормативне, задане як зразок, на який повинні рівнятися представники суспільства або професійної групи; з другого – культура ототожнюється з утвореною інтелігентністю людини; з третього – пов'язується з характеристикою її місця в способі життя людини. Культура розглядається як механізм, що регламентує та регулює поведінку й діяльність людини, а сама людина – як носій цієї культури.

Герменевтичний підхід ми розглядаємо як вихідну аксіоматичну ідею про необхідність дослідження явищ соціальної дійсності крізь призму загальних закономірностей розуміння та інтерпретації медіаінформації, мовних знаків, якими ці явища позначаються, відбір досліджуваних фактів та інтерпретація результатів дослідження. З позиції зазначеного підходу медіакультура розуміється нами як система кодів, знаків: (ними вважаються звуки мови, букви, цифри, слова й числа, символи, зображення тощо), певної кількості текстів (сміслової інформації), що виражається, кодується у знаках і символах. У процесі свого розвитку людство примножує та збагачує цю систему, що містить програми людської поведінки, втілює духовний досвід минулих поколінь. Така система, на наш погляд, уможливорює накопичувати, зберігати,

передавати, сприймати та інтерпретувати інформацію.

Системний підхід у словникових джерелах тлумачиться як один із спеціальних напрямів наукового дослідження, спрямований на розкриття цілісності досліджуваних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину, тобто систему [6, с. 234–235]. Ефективність системного підходу залежить від характеру застосовуваних загальносистемних закономірностей, що встановлюють взаємозв'язок системних параметрів. У межах системного підходу медіакультуру розглянуто як систему. Будь-яку систему можна розглядати як елемент системи вищого порядку (так, у філософсько-культурологічних дослідженнях культуру розглядають як елемент буття), водночас її елементи можуть виступати як системи нижчого порядку. Культура як надскладна система утворюється взаємоперетворенням трьох конкретних форм її реального існування, трьох модальностей: людської, діяльнісної, предметної [1, с. 7–8].

Синергетика у філософському розумінні трактується як “сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, пов'язане з дослідженням явищ самоорганізації, нелінійності (багатоваріантності, ритмічності, хвильового характеру функціонування процесів, можливості прискореного, бурхливого розвитку), нерівноважності, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення “порядку через хаос”, біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як засновничої характеристики процесів еволюції” [4, с. 618]. У межах синергетичного підходу процесам зміни культури, зміни ціннісних домінант і становлення медіакультури з новими ціннісними орієнтаціями завжди буде передувати пошук нових цінностей, способів взаємодії із зовнішнім середовищем.

Відповідно до аксіологічного підходу культура визначається як система цінностей, створених людством у процесі свого розвитку, фундаментальна структура суспільної свідомості, що концентрує всі результати духовної діяльності суспільства, система життєвих орієнтацій. Ми розглядаємо аксіологічний підхід як своєрідну філософсько-педагогічну стратегію, що ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого її розвитку. Зміст аксіологічного підходу до вивчення медіакультури особистості полягає у вивченні системи загальнолюдських цінностей, які визначають її ставлення до світу, власної діяльності, самої себе.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає вивчення медіакультури на засадах усебічного врахування індивідуальних потреб особистості й можливостей, глибокої поваги до неї, ставлення як до свідомого й відповідального суб'єкта інформаційного суспільства.

Висновки. Результати проведеного контент-аналізу існуючих досліджень свідчать про різні підходи науковців до трактування поняття “медіакультура”,

які відрізняються тим, що саме вкладається в його зміст: діяльність в інформаційному просторі, знання про цінності або внесок окремих особистостей. Інформаційне суспільство як нова історична фаза розвитку цивілізації, в якій головними продуктами виробництва є інформація та знання, характеризується збільшенням ролі медіа ресурсу в житті суспільства. Медіакультура дає можливість людині критично мислити, здатність повноцінно сприймати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати інформацію, реалізувати творчий потенціал.

Список використаних джерел

1. Введение в культурологию : курс лекций / [под ред. Ю. Н. Солонина, Е. Г. Соколова]. – Санкт-Петербург, 2003. – 167 с.
2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
3. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / Ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк ; За науковою редакцією В.В. Різуна. – Київ : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
4. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН ; Нац. общ.-науч. фонд ; Научно-ред. совет : предс. В. С. Степин. – Москва : Мысль, 2001. – Т. III. – 646 с.
5. Радул В. В. Соціалізація особистості : навч. посіб. / В. В. Радул, Я. В. Галета. – Кіровоград : ФО-П Александрова М. В., 2013. – 236 с.
6. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – Київ : ЕксОб, 2004. – 304 с
7. Фурсикова Т. В. Феномен медіакультури особистості: аналіз наукових підходів. - ISSN 1992-5786. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - УДК 37.015.311:004.73/.77
8. Чемерис І.М. Медіаосвіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку // Вища освіта України, 2006. – № 3. – С.104-108.

Transliteration of References

1. Vvedenie v kulturologiyu : kurs lektsiy / [pod red. Yu. N. Solonina, E. G. Sokolova]. – Sankt-Peterburg, 2003. – 167 s.
2. Kontseptslya vprovadzhennya medla-osvlti v UkraYinl. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
3. Medlaosvlti ta medlagramotnlst : pldruchnik / Red.-upor. V.F. Ivanov, O.V. Voloshenyuk ; Za naukovoyu redaktsiEyu V.V. Rlzuна. – KiYiv : Tsentr vllnoYi presi, 2012. – 352 s.
4. Novaya filosofskaya entsiklopediya : v 4 t. / In-t filosofii RAN ; Nats. obsch.-nauch. fond ; Nauchno-red. sovet : preds. V. S. Stepin. – Moskva : Myisl, 2001. – Т. III. – 646 s.

5. Radul V. V. Sotsializatsiya osobistosti : navch. poslb. / V. V. Radul, Ya. V. Galeta. – Kirovograd : FO-P Aleksandrova M. V., 2013. – 236 s.
6. Sotsiologo-pedagogichniy slovník / za red. V. V. Radula. – KiYiv : EksOb, 2004. – 304 s
7. Fursikova T. V. Fenomen mediakulturi osobistosti: anallz naukovih pldhodiv. - ISSN 1992-5786. Pedagogika formuvannya tvorchoYi osobistosti u vischly i zagalnoosvitnly shkolah. - UDK 37.015.311:004.73/.77
8. Chemeris I.M. Mediaosvita za kordonom: teoriYi mediaosviti ta korotka Istorlya rozvitku // Vischa osvita UkraYini, 2006. – # 3. – S.104-108.



ЗАУСАЄВА А.В.,

Медіакультура особистості: аналіз основних підходів

ZAUSAYEVA A.V.,

Media culture of personality: an analysis of the main approaches

**Graduate Student, SHEE «University
Education Management «NAPS Ukraine,
Kyiv, Ukraine**

E-mail: alla-tsveto4ek@ukr.net

КАБАС ДЖАМІЛЬ РАШІД
(Qabas Jameel Rashid AL Ghanimi)
Post-graduate Student, Iraq
Taras Shevchenko National
University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

TYPES OF READING: SCANNING AND SKIMMING

У статті йдеться про переглядове і пошукове читання, яке може розглядатися як окремі види читання і як такі, що можуть використовуватися одночасно при читанні академічних і наукових текстів.

Ключові слова: *переглядове читання, пошукове читання, комбіноване читання*

В статье говорится о просмотровом и поисковом чтении, которое могут рассматриваться как отдельные виды чтения и как такие, которые могут использоваться одновременно при чтении академических и научных текстов.

Ключевые слова: *просмотровое чтение, поисковое чтение, комбинированное чтение*

This article deals with skimming and scanning because these types of reading are very important when students read academic and scientific texts.

Key words: *skimming, scanning, scanning and skimming together*

Nowadays many students don't know how to use their knowledge of the types of reading in the learning process, which create some problems. The problems are based on incapability of students to develop their reading skills. As a result, their reading may not become active reading, which means reading with awareness of purpose for reading. And this will end in aimless reading. When students in university classroom don't know how to apply the type of reading in their study or research, their reading may fail because the key idea from the text will never «sink in». In many university textbooks some chapters begin with a brief note on learning goals, which shouldn't be passed over in the rush to get to the end of the chapter. These goals should be used to focus students' attention on specific aspects of the chapter that they are about to read. Without setting one or two of types of readings the students can't set goals. Saying that everything has the same value and that everything should be learned in the same depth and in the same detail may sound like an admirable way to approach reading, but in practice this often leads to

frustration when large portions of the text are forgotten soon after reading. As we may see, students should read for a specific purpose using or applying an adequate type of reading in order to escape overloading of their mind with the information that is not required for reaching the particular goal.

Skimming is used to quickly gather the most important information, or 'gist'. For this, needless to pay attention to the details of the text. It's enough to run one's eyes over the text, noting the most important information. It's not essential to understand each word when skimming. This type of reading can be used to quickly get up to speed on a current business situation.

Scanning is used when the reader wants to locate a particular piece of information without necessarily understanding the rest of the text or the passage, when the reader is interested in some particular detail..

Often skimming and scanning are used together when reading a text. For instance, the reader may skim through first to see if it is worth reading. Then read it more carefully and scan for a specific piece of information to notAs we may see, students should be learned to adapt their reading techniques to the purpose of reading.

The aim of this article is to analyze the two types of reading and highlight and emphasize their strong and weak points. In Grellet's words (1981) « both skimming and scanning are 'specific reading techniques necessary for quick and efficient reading'. When skimming, one goes through the reading material quickly in order to get the gist of it, to know how it is organized, or to get an idea of the tone or intention of the writer.» Skimming requires an overall view of the text and implies a definite reading competence. Many scientists describe the process of skimming a text as follows: «to see skimming as reading for gist, a type of rapid reading which is used when the reader wants to quickly identify the main ideas from a passage» (Richards et al., 1992); «skimming is the 'process of rapid glancing through a text either to search for a specific piece of information (a name, a date) or to get an initial impression of whether the text is suitable for a given purpose'» (Nuttall, 1996). In other words, skim reading is the practice of reading a document quickly, looking for key words and phrases to get a general idea or overview of the content. This overview will then aid comprehension of the text when students read it in detail. Students skim read to find the main points of the text, skipping over the details and just concentrate on key words, phrases, charts and tables. For instance, headings and subheadings also break up a reading and indicate to students what that section is about. By skimming through the headings and finding one that is relevant to the search, students can save a lot of time. The first sentence in a paragraph (sometimes called the "topic sentence") is also normally important and sets out the main idea of the paragraph. So, instead of reading 50 paragraphs it's enough to read or skim over the first sentence in each and find the main idea in a short time.

Skimming is used when reading some general question in mind; in making decisions on how to approach a text such as when determining if a careful reading is deserving; to build student confidence and an understanding that it is possible to gain meaning without reading every word in a text; as part of the SQ3R method of reading, often for speed reading. This method involves the student in surveying, questioning, reading, reviewing and reciting. Skimming is also used for the initial survey and for review.

The following instructions of skimming may be very helpful to students:

- Read the first sentence of each paragraph.
- Look at any pictures or phrases that are in boldface or ital
- Read any headings or sub-headings.
- Read the first sentence of each of the following paragraphs.
- Read the introduction or the first paragraph.
- Read the summary or last paragraph
- Read the title if any.

The material for skim reading may be a newspaper (students should quickly get the general news of the day), magazines (students should quickly discover which articles they would like to read in more detail), Business and Travel Brochures (students should quickly get informed).

The most important thing is the teacher should make the reading activity clear to students. That's why he/she should give them instructions before assigning a skimming exercise.

Grellet (1981) who has designed skimming exercises to make the teachers learn the students how they can learn much by simply looking at the prominent parts of an article, by catching a few words only, or by reading a few paragraphs here and there in a story. The exercises are not meant to encourage students to read all texts in such a superficial way but to make students better readers who can decide quickly what they want or need to read.

Wallace (2004) also gives useful tips for skimming to learn from textbooks or books: «Ask the right kind of questions by skimming through the text and think of it as a tool for learning that is supposed to help you to master your subject by evaluating the usefulness of the book and finding out where information is through looking at reviewers' comments, foreword or preface, contents page, printing history and the index' (p. 11), 'by using the first chapter where the author sometimes outlines what topics he is going to deal with in the book, why he is interested in those topics and how he is going to deal with them... and the last chapter ... for survey purposes, because the writer may summaries his main arguments and list his conclusions'» (p. 20).

Students must locate facts that are expressed in sentences, not single words. Although speed is essential and the teacher often sets a time limit to the activity,

skimming should not be done competitively. Students should be encouraged individually to better themselves.

To improve skimming, readers should read more and more rapidly, to form appropriate questions and predictions and then read quickly..

Pugh (1978) suggests that to assess skimming, after the students have read and completed the assigned questions, further questions may be asked, «beyond the scope of the purpose originally set» (p.70). If students can answer these questions correctly, it indicates they have read the text too closely. That is why the skimming is one of the tools the students can use to read more in less time. Skimming helps them locate the information quickly while making sure they use their time wisely. It will also increase the amount of usable material they obtain for their research. Unlike skimming, scanning is used for another purpose. Richard and Frieds (1991) states that scanning is type of speed-reading technique which is used when the reader wants to locate a particular piece of information without necessarily understanding the rest of a text or passage and the reader can study the text in more details, reading more slowly and carefully.

Spencer (1998) states that scanning is a type of reading when the reader wants to mount by steps to go through step by step. Scanning is often confused with skimming, but it is in fact a distinct reading strategy involving rapid but focused reading of text, in order to locate specific information, e.g. looking for particular details such as dates, names, or certain types of words. It is processing print at a high speed while looking for answers to specific questions. When students scan, they must begin with a specific question. Scanning for information in this way should be both fast and accurate..

Scanning is used often with technical, scientific or professional materials to locate specific information. Scanning is a valuable skill for second language learners to develop because often they do not require a detailed read of a text. There are many everyday uses for scanning, relevant to a purpose, such as reading a schedule. The scanning is the technique students use when they are looking up a name in the phone book: they move their eye quickly over the page to find particular words or phrases that are relevant to the task they are doing.

It's useful to scan parts of texts to see if they're going to be useful to them. For example, the introduction or preface of a book, the first or last paragraphs of chapters, the concluding chapter of a book..

This exercise practices scanning – that means reading very fast to find specific pieces of information and locate answers to the questions.

Every second, one hectare of the world's rainforest is destroyed. That's equivalent to two football fields. An area the size of New York City is lost every day. In a year, that adds up to 31 million hectares -- more than the land area of Poland. This alarming rate of destruction has serious consequences for the environment;

scientists estimate, for example, that 137 species of plant, insect or animal become extinct every day due to logging. In British Columbia, where, since 1990, thirteen rainforest valleys have been clear-cut, 142 species of salmon have already become extinct, and the habitats of grizzly bears, wolves and many other creatures are threatened. Logging, however, provides jobs, profits, taxes for the government and cheap products of all kinds for consumers, so the government is reluctant to restrict or control it.

How many species of salmon have become extinct in B?

A 27

B 31

C 137

D 142

Much of Canada's forestry production goes towards making pulp and paper. According to the Canadian Pulp and Paper Association, Canada supplies 34% of the world's wood pulp and 49% of its newsprint paper. If these paper products could be produced in some other way, Canadian forests could be preserved. Recently, a possible alternative way of producing paper has been suggested by agriculturalists and environmentalists: a plant called hemp.

How much of the world's newsprint paper is supplied by Canada?

A 31%

B 49%

C 34%

D 19%

The teacher selects passages that do include specific information. The teacher may use authentic materials that are commonly scanned in real life, such as the telephone directory, menus, and bus schedules. The teacher may ask students before they scan a text to note how the information is organized in the text.

The teacher needs to remind students that as they read carefully to find the required information, they should pay particular attention to titles and Key words.

Brown in Simon Juntak (1987) advocated that motivation is the key to being successful in learning. Motivation is commonly understood as an inner drive, impulse, emotion, or desire that moves one to the particular action. One of the ways to motivate students to read is through implementing the right techniques in teaching reading. In line with the present study, the researcher made use of scanning technique in improving the students' reading ability.

Scanning consists of quickly searching for some particular piece or pieces of information in a text. Scanning exercises may ask students to look for names or dates, to find a definition of a key concept, or to list a certain number of supporting details. The purpose of the scanning is to extract certain specific information without reading through the whole text. For academic English scanning is absolutely essential. In vocational or general English, scanning is important in dealing with genres like schedules, manuals, forms, etc.

The students form questions before reading. What specific information are they looking for? The students look for contextual clues. The students try to

anticipate what the answer might look like and what sorts of clues would be useful. The students are aware of the graphic form that the answer may take, such as a numeral, a written number, a capitalized word or a short phrase that includes key words.

Activities may include exercises that are devised by the teacher in which students scan for a single word or specific text. Activities may include exercises that are often carried on as a competition so students will work quickly. Students use skills of prediction and anticipation. Students may do any of the following:

- Make predictions and guesses.
- Use titles and tables of contents to get an idea of what a passage is about.
- Activate prior knowledge about the topic of the passage by answering some questions or performing a quiz.
- Anticipate what they want to learn about the top.
- Use titles, pictures, and prior knowledge to anticipate the contents of the text.
- Use key words that may have been given to them by the teacher, that do not appear in the text, that allude to the main idea. So, the teacher's task is to find out if students can identify differences between skimming and scanning. For this, he/she should remind students to look for words in boldface or italics when they are scanning, and to pay attention to details like fonts (typefaces), as well as to numbers.

Skimming and scanning are sometimes referred to as types of reading and at other times, as skills. Skimming involves a thorough overview of a text and implies a reading competence. Scanning is more a limited activity, only retrieving information relevant to a purpose. Brown (1994) suggested that «perhaps the two most valuable reading strategies for learners as well as native speakers are skimming and scanning..»

Pugh (1978) suggested that since scanning is a less complex style of reading it can be introduced first. Skimming requires greater fluency and more practice is required, so it should be introduced later..

R. Jordan (1999) wrote «skimming is reading quickly for the main idea or gist and scanning is reading quickly for a specific piece of information, and the both skills can be used for distinguishing between:

- Factual and non factual information
- Important and less important items
- Relevant and irrelevant information
- Idea and examples and opinion
- Explicit and implicit information
- Deducing unknown words
- Relationship between and within sentences

- Understanding graphics presentation «Data, diagram, etc.»

Skimming and scanning are very important reading techniques. In short, skimming refers to looking through material quickly to gather a general sense of the ideas, information, or topic itself. When we skim, we read through an article three to four times faster than when we read each word. Scanning refers to reading through material to find specific information. When we scan, you run our eyes over text or information to pull out specific words, phrases, or data. Skimming and scanning work in tandem. For English learners, both techniques should always be encouraged because, with practice, students realize that every word doesn't need to be read and fully understood. Good skimming and scanning skills means that they will no longer be so strictly bound by the text, nor their reading and comprehension speed.

Reference

1. Beale, Abby Marks (2013). Skimming And Scanning: Two Important Strategies For Speeding Up Your Reading – <http://www.howtolearn.com/2013/02/skimming-and-scanning-two-important-strategies-for-speeding-up-your-reading/>
2. Nation, P. (2004). Vocabulary Reading and Intensive Reading. *EA Journal* (21) 2: 20-29.1.
3. Hedgcock, J. & Ferris, D. (2009). *Teaching Readers of English*. New York: Routledge.2.
4. Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman
5. Tarver, Sara G. (2014) Teacher's Role in Students-Centered EnglishIntensive Reading Class in China – <http://my.execpc.com/~presswis/tarver.html>
6. Leah Gilner & Franc Morales (2011). Research Paper. – http://www.u-bunkyo.ac.jp/centerlibrary/imagefsell2010_011-029.pdf.
7. Egger, Dave. Intensive and Extensive Reading and How to Teach Them. – <http://www.yudah.tp.edu.tw/evaluation/pdf/S10.pdf>.
8. Hong, Ng Chiew (2010). Teaching of Skimming at Tertiary Level: Theoretical and Pedagogical Issues// National Institute of Education, NanyangTechnological University, Singapore – <http://www.naturalspublishing.com/files/published/i5g88h43c8q5o6.pdf>
9. Kok Khiang Loh, Jason (2011). Teacher modeling: Its impact on an extensive reading program// National Institute of Education. – Nanyang Technological University. – Singapore.
10. Teaching Reading Through Scanning Technique to the First Students of SMKN 1 Denpasar in academic year 2006/2007. – <http://gadings.wordpress.com/2009/07/30/teaching-reading-through-scanning-technique-to-the-first-students-of-smkn-1-denpasar-in-academic-year-20062007>

11. Mack, Dinah & Ojalvo, Holly Epstein (2009). Skimming and Scanning: Using the Time to Develop Reading Skills. – <http://learning.blogs.nytimes.com/2009/11/09/skimming-and-scanning-using-the-times-to-develop-reading-skills/>



**КАБАС ДЖАМІЛЬ РАШІД.
ВИДИ ЧИТАННЯ: ПЕРЕГЛЯДОВЕ І ПОШУКОВЕ ЧИТАННЯ**

**KABAS Jamil Rashid
TYPES OF READING: SCANNING AND SKIMMING**

**Post-graduate Student, Iraq,
Taras Shevchenko National
University of Kyiv, Kyiv, Ukraine**

E-mail: shekhavtsova1@gmail.com

КАБИШ-РИБАЛКА А.В.,

аспірантка, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

ОСОБИСТІСНІ СТРАТЕГІЇ У КОНТЕКСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ МОЛОДІ

У статті розглядається проблема стратегій особистості у контексті проектування життєвого шляху. Наводяться основні аспекти проблеми вибору життєвої стратегії а також представлена структура стратегій як способу творчого проектування життєвого шляху молоддю особистістю. Розглянуто три основні блоки стратегій проектування життєвого шляху – це стратегії ставлення, стратегії творчості та стратегії переживання. Наводиться аналіз факторів стратегій проектування життєвого шляху.

Ключові слова: особистість, проектування життєвого шляху, життєва стратегія, ціннісні орієнтації, ставлення, творчість, переживання.

В статье раскрывается проблема стратегий личности в контексте проектирования жизненного пути молодыми людьми. Рассматриваются основные аспекты выбора жизненной стратегии, а также описывается структура стратегий как способа творческого проектирования жизненного пути молодой личностью. Рассмотрены три основных блока стратегий, а именно стратегии отношения, стратегии творчества и стратегии переживания. Приведен анализ факторов выбора стратегии проектирования жизненного пути.

Ключевые слова: личность, проектирование жизненного пути, жизненная стратегия, ценностные ориентации, отношение, творчество, переживание.

The article presents an analysis of the problems of personal strategies in the context of projecting the life path of youth. The basic aspects of the choice of life strategies are described in the structure of life strategies as a way of creative design of the life path of personality. We consider three main types of strategies. There are strategies of relation: strategies of creating and strategies of living (experience). The analysis of factors of choice the life project strategies is described.

Key words: personality, project of life path, life strategy, value orientations, relations, creativity, experience.

Постановка проблеми. Юна особистість, створюючи свій життєвий проєкт, виявляє себе як стратег, тактик або ситуативіст відповідно до моделі, за якою живе. На сучасному етапі розвитку українського суспільства існує необхідність в актуалізації питання стратегії проєктування життєвого шляху молоді. Проблема ролі вибору життєвої стратегії полягає не тільки у визначенні того чи іншого бажаного вектору розкриття життєвих подій, а й у усвідомленні власних особистісних факторів, необхідних для реалізації тієї чи іншої життєвої стратегії, в оволодінні навичками відповідального підходу до життя, а також у створенні умов для розвитку особистих якостей і здібностей, розкриття творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень. Теоретична основа підходу до особистості як до суб'єкта формування життєвих стратегій розглядається в роботах таких дослідників, як К. Абульханова-Славської, А. Адлера, Б. Ананьєва, А. Асмолова, Ш. Бюлер, Л. Виготського, М. Гамезо, І. Кона, Д. Леонтьєва, К. Левіна, Б. Ломова, А. Маслоу, Х. Томе, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Фромма і багато інших. Питанням життєвого шляху і життєтворчості приділяли значну увагу українські вчені, зокрема Г. Бал, М. Боришевський, Є. Головаха, І. Данилюк, О. Донченко, І. Єрмаков, О. Киричук, Г. Костюк, С. Максименко, К. Мілютіна, В. Моргун, В. Панок, Я. Пономарьов, В. Рибалко, В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко, Л. Терлецька, В. Ткаченко та ін. Дослідження в цій галузі вітчизняних та зарубіжних вчених дозволяють ознайомитися з основними положеннями психології життєвого шляху особистості.

Метою даної статті було розкриття проблеми особистісних стратегій у контексті проєктування життєвого шляху, виділення основних аспектів проблеми вибору життєвої стратегії, розгляд основних типів стратегій як способу творчого проєктування життєвого шляху молодою особистістю, а також аналіз факторів стратегій проєктування життєвого шляху. Завданням було розробити структуру стратегій, як творчих засобів, якими особистість керується при проєктуванні життєвого шляху і їх уявлення.

Виклад основного матеріалу. Проєктування життєвого шляху є цілеспрямованою творчою діяльністю з розробки плану проживання майбутніх подій, який здійснюється згідно особистісних якостей і ресурсів відповідно до тої чи іншої ситуації. Для молоді важливо знання цих особистісних факторів саме в момент вибору стратегій проєктування свого життя в умовах сучасного соціального середовища та адаптації до його змін. Творче стратегіальне проєктування пов'язано з відкриттям для себе ресурсів власної особистості, творчим осмисленням, пізнанням власних і обумовлених соціумом можливостей. Термін «життєва стратегія особистості», введений К.А. Абульхановою-Славською, означає своєрідну соціальну, культурну і психологічну проєкцію особистості на своє власне майбутнє. Життєва стратегія як індивідуальний

спосіб конструювання та реалізації людиною життєвих цілей визначає ставлення людини до себе, до діяльності, до інших людей [1].

Крім стратегічного рівня, в системі орієнтування особистості присутній тактичний (оперативний) рівень, який представлений ситуативними, короткочасними орієнтаціями. Особистість може майстерно співвіднести вимоги об'єктивних умов життя, свої цінності, мотиви, внутрішній потенціал, реальні можливості, домагання, ціннісні якості своїх вчинків і дій, об'єктивні результати і суб'єктивні наслідки своєї поведінки і діяльності, особисту роль в розвитку соціуму і близького оточення. Це співвідношення відбувається і інтуїтивно, і рефлексивно в свідомості, і в практичному ставленні до світу. Людина будує і проводить єдину лінію життя і здатна піднятися «над своїм життям». Від такого підсумкового, узагальненого ставлення, яке пронизано силою життєвої творчості, залежить поведінка особистості в будь-якій ситуації, «ступінь залежності її від цієї ситуації і свободи в ній». [11 с. 352]

Наявність життєвої стратегії, які молоді люди вибирають при проектуванні власного життєвого шляху, ми пропонуємо розглядати структурно, об'єднавши їх у три блоки стратегій ставлення, творчості та переживання.

Стратегії ставлення:

- Стратегія свідомого, осмисленого ставлення до проектування життєвого шляху на основі пошуку сенсу життя та вибору життєвої мети.
- Стратегія інтелектуального, дослідницького ставлення до проектування життєвого шляху на основі отримання і систематизації нових знань про життя, пошуку істини, неперервного навчання, прояву життєвої мудрості, набуття досвіду.
- Гуманістична стратегія, що виявляється в оптимістичному ставленні до проектування життєвого шляху, людяному відношенні до оточуючих, добротворенні, допомозі іншим.
- Стратегія фантастичного, уявного ставлення до проектування життєвого шляху в умовах непередбачуваних змін світу, еволюції природи та історичного поступу суспільства.
- Стратегія реалістичного ставлення до проектування життєвого шляху на основі самопізнання та самовдосконалення власної особистості.
- Стратегії творчості:
- Стратегія аналогізування, що виявляється у наслідуванні й опорі на життєвий досвід батьків, родичів, близьких людей, відомих особистостей.
- Стратегія заперечення, протиставлення свого життєвого шляху наявним зразкам життєвого досвіду інших людей.
- Стратегія комбінування різних зразків життєвого шляху значимих людей та включення їх у власний життєвий проект.

- Стратегія спонтанних дій, покладання на випадок, спроби і помилки.
- Універсальна стратегія як поєднання всіх зазначених вище стратегій життєтворчості.
- Стратегії переживання:
- Стратегія, що виявляється у збалансованості переживання почуттєвих та інтелектуальних проявів життя, матеріального і духовного, природного і культурного в людині.
- Стратегія співпереживання, що виявляється у таких почуттях, як любов, повага, підтримка, емпатія, співчуття, прийняття людей і світу.
- Естетична стратегія, яка включає переживання прекрасного у житті, досягнення гармонії, цінування фізичної, духовної краси людей і світу.
- Стратегія набуття знань і втілення теоретичних положень, їх інноваційного впровадження у реальну практику життя.
- Стратегія одухотворення життя цінностями та ідеалами Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові .

Спираючись на підхід К.О.Абульханової-Славської, оптимальною життєвою стратегією є та, при якій людина співвідносить свої можливості з життєвими завданнями, постійно розвиваючи свій творчий потенціал [1].

Творчий потенціал людини, який інтерпретується як категоріальна форма творчої активності особистості, це динамічна структура особистості, яка включає комплекс творчих задатків, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її вікового дозрівання. Він ґрунтується на асоціативних зв'язках, уяві, багатстві інтуїтивних процесів, емоційному різноманітті і почуттях, які здійснюються в процесі творчої діяльності. На думку С.Степанова, «творчий потенціал - це психоенергетична напруга, що виникає між прагненнями, можливостями і реальним життям людини. Він реалізується в рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до даного моменту не було реалізовано, на устремління за межі самого себе. За допомогою творчого зусилля людина може отримати в своєму житті те, що їй не було дано від природи або в процесі виховання і освіти. Він і визначає унікальність і життєву стратегію особистості». [14, с. 153]

Одним із основних факторів, який ми виділили як суттєву складову вибору життєвої стратегії, є ціннісні орієнтації особистості. К.А. Абульханова-Славська розглядає основний принцип опори на власні сили, перетворення умов, ситуацій життя відповідно до цінностей особистості. [1]. Орієнтуючись на цінності і завдяки актуалізації творчого потенціалу молода особистість визначається зі стратегіями проектування подальшого життєвого шляху. Особистість виступає в ролі головного регулятора реалізації стратегії, забезпечуючи її якісну своєрідність і визначаючи її динамічні особливості [3].

Індивідуальні цінності, на думку сучасних вчених, в більшості, є інтеріоризацією цінностей соціуму [13]. Ціннісна орієнтація - це вибіркове ставлення до носія цінності, який може бути реальним предметом задоволення потреб окремої людини або соціальної спільності. В ціннісній орієнтації акумулюється життєвий досвід людей. Наявність усталених ціннісних орієнтацій свідчить про зрілість людини як особистості. Виявляються вони в діяльності і поведінці людини. Вони є своєрідним індикатором ієрархій переваг, які людина надає матеріальним або духовним цінностям в процесі свого життя. [13].

Ціннісні орієнтації особистості є чинником становлення стратегії проектування життєвого шляху, оскільки дані орієнтації можна визначити як вибір людиною певних матеріальних і духовних цінностей як об'єктів, що визначають її цілеспрямовану життєдіяльність, весь образ і стиль життя. Серед факторів, що впливають на становлення життєвої стратегії молоді можна виділити цінність сім'ї, адже умови, в яких виховується молода людина в значній мірі визначає життєвий шлях особистості. Батьківська підтримка автономності, емоційна залученість і структурованість вимог веде до позитивного формування життєвої стратегії [2, с 27].

Висновки. У проектуванні збігається ідея бажаного і можливого результату, попереднього розгортання життєвих процесів і потенційних подій через імплементацію конкретних дій виходячи з тих чи інших ціннісних орієнтацій. Таким чином ми виділяємо три основні блоки в структурі життєвих стратегій. Стратегії відносини - свідомого осмислення життєвих ситуацій і подій, яке породжує дослідницьке, гуманістичне, реалістичне або фантастичне ставлення до проектування життєвого шляху. Стратегії творчості - стратегії аналогізування, реконструювання, комбінаторних дій, випадкових підстановок, і універсальна стратегія життєтворчості. І стратегії переживання - збалансоване переживання чуттєвих та інтелектуальних, духовних і матеріальних, культурних і природних проявів життя, співпереживання людям і світу, одухотворення власного життя згідно таких цінностей, як цінностей добра, краси, істини, віри, надії і любові.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з проведенням аналізу проблеми поєднання ціннісних орієнтацій на самоцінність світу, на зобов'язання людини перед суспільством, а також в перспективі складання тренінгової програми для молоді орієнтованої на усвідомлення ролі життєвих стратегій і побудови проекту життєвого шляху згідно ціннісних орієнтацій та творчого потенціалу особистості.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 268 с.

2. Адлер А. Наука жить : пер.с англ. и нем. / А. Адлер ; сост.-ред. А. А. Юдин. - К. : Port-Royal, 1997. - 288 с
3. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития/ А.А.Деркач, Е.В.Селезнева. - М. : Изд-во Московского психолого- социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2006. - 496 с
4. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд.: В. Рибалка. - К.: Мікрос-СВС, 2003. -112 с
5. Калініченко О.В. Психодіагностика соціальної обдарованості (комплекс діагностичних методик) / Психологічна служба школи: щоквартальний спеціалізований журнал. - 2012. - №3-С.28-36
6. Кон И.С. В поисках себя. Личность и самосознание/ - М.: Политиздат, 1984. - 336 с
7. Кульчицька О. Специфіка дитячої обдарованості / О. Кульчицька // Обдарована дитина - 2001. - № 1. - С. 3-10.
8. Моляко В.А. Творческая конструкторология (Пролегомены) / В.А. Моляко - К.: «Освіта України», 2007. - 388 с
9. Періг І.М. Структурна модель творчої обдарованості студентів вищих технічних навчальних закладів / Матеріали І Всеукраїнського конгресу психологів (24-26 жовтня 2005, Київ). - С. 350-355.
10. Психология / под общ. ред. В.Н. Дружинина. [Текст]. - СПб. : Питер, 2000. - 656 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Просвещение. 1973.
12. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 536с.
13. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка - К. : Вища школа, 1982. - 216 с.
14. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога в процесі професійної підготовки: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.Г. Долинська. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. - К., 2000. - 196 с.
15. Taylor C.W. Various approaches and definitions of creativity / R. Sternberg (Ed.) // The nature of creativity. - Cambridge : Cambr. Press, 1988. - P. 99 - 126.

Transliteration of References

1. Albukhanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni/ K.A.Albukhanova-Slavskaya. - М.,1991.-268 s.
2. Adler A. Nauka zhit: per.s angl. i nem / A. Adler; sost. red. А. А. Yudin - К. : Port-Royal, 1997. - 288 s
3. Akmeologicheskaya kultura lichnosti: sodержanie, zakonomernosti, mekhanizmi razvitiya/ А.А.Derkach, E.V.Seleneva, - М.:Izd-vo Moskovskogo psychologo-socialnogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO«MODEK», 2006, - 496 s.
4. Hotovnist uchnya do profilnogo navchannya / Uporyad.: V.Rybalka. - К.:

- Mikros-CVC, 2003. – 112 s.
5. Kalinichenko O.V. Psychodiagnosticska socialnoi obdarovanosti (complex diagnostychnikh metodyk) / Psychologichna sluzhba shkoly: shchokvartalnyi spetsializovanyi zhurnal. – 2012. – №3–s.28-36
 6. Kon I.S. V poiskakh sebya. Lichnost i samosoznanie. – M.:Politizdat, 1984. – 336 s.
 7. Kulchytska O. Spetsyfika dytyachoi obdarovanosti / O. Kulchitska // Obdarovana dytna - 2001. – № 1. – s. 3–10.
 8. Molyako V.A. Tvorcheskaya constructologia. (Prolegomeny) / V.O.Molyako – K.: «Osvita Ukrainy», 2007. – 388s.
 9. Perih I.M. Strukturna model tvorchoi obdarovanosti studentiv vyshchih tehniknykh navchalnih zakladiv / Matherialy I Vseukrainskoho kongresu psychologiv (24-26 zhovtnya 2005, Kyiv). – s. 350-355.
 10. Psychologia / pod obshch.red.V.N.Druzhinina. [Text]. –St.Ptb. : Piter, 2000. – 656 s.
 11. Rubinstein S.L. Problemy obshchey psichologii. M.: Prosveschenie. 1973.
 12. Teplov B.M. Problemy individualnykh razlichiy. - M.: Izd-vo APN RSFSR, 1961. – 536s.
 13. Psychologichnyi slovnyk / Za red. V.I.Voytka – K.: Vyshcha Shkola, 1982. – 216 s.
 14. Samoaktyalizatsia osobystosti maibutnyoho psychologa v protsesi profesiynoi pidhotovky: dys.kand.psychol.nauk: 19.00.07 /Y.G. Dolynska. – K.: NPU im. M.P.Drahomanova. – K., 2000. – 196 s.
 15. Taylor C.W. Various approaches and definitions of creativity / R. Sternberg (Ed.) // The nature of creativity. - Cambridge : Cambr. Press, 1988. - P. 99 – 126



КАБИШ-РИБАЛКА А.В.,

Особистісні стратегії у контексті проектування життєвого шляху молоді

KABYSH-RYBALKA A.V.

Personal strategies in the context of life path projects of youth .

Graduate Student, Kyiv National Taras Shevchenko. Kyiv, Ukraine

E-mail: anna.kabysh@gmail.com

КИКИЛИК А.М.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра української мови
та літератури
Хмельницької гуманітарно-
педагогічної академії,
м. Хмельницький, Україна

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА ЯК ОСНОВА УСПІХУ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ

Інтенсивний розвиток науки, освіти, педагогічної парадигми вимагає якісних оновлень у кадровому забезпеченні вищої освіти. Стрімко міняється техніка і технології, і щоб не відчутися себе викинутим за борт сучасного життя, треба постійно вчитися. Конкурентоспроможними професіоналами можуть бути лише ті, хто може і хоче самовдосконалюватися і самоактуалізуватися у педагогічній та науковій діяльності. Найкращі викладачі, інструктори, тренери всього світу шукають нові підходи до навчання і виховання майбутньої еліти. У статті розглянуто проблему професійного самовдосконалення викладачів-філологів. Наголошено на актуальності і необхідності самовдосконалення й самоактуалізації викладачів-філологів. Висвітлено мотиви самовдосконалення, описано напрями та засоби самовдосконалення. Наша мета та ідея – акцентувати увагу на потребі постійно підвищувати свій фаховий рівень, ознайомлюючись із інноваційними методами викладання, передовим педагогічним досвідом, світовими практиками.

Ключові слова: інновації, викладач, вищі навчальні заклади, конкурентоспроможність, педагогічна майстерність, психології особистості, самоактуалізація, самовдосконалення, саморозвиток, філолог.

Intensive development of science, education, educational paradigm requires qualitative renewal in staffing of higher education. Rapidly changing technologies and equipment, and they feel thrown overboard modern life, we must always learn. Competitive professionals can only be those who are able to self-actualization, self-improvement in educational work and scientific effort. Most teachers, instructors, coaches around the world are looking for new approaches to training and education of future elite. The problems of trade self-perfection have considered in the article. Motives of self-completion have explained, directions and means of self-improvement have

scrutinized. Self-perfection and self-actualization of lecturer-philologist is actuality and necessity. Our goal and idea - to focus on the need to constantly improve their professional level, oznayomlyuyuchys with innovative teaching methods, advanced pedagogical experience, international practices.

Key words: competitiveness, innovations, lecturer, higher education, pedagogical skill, personality psychology, self-actualization, self-improvement, self-perfection, self-development, philologist.

Интенсивное развитие науки, образования, педагогической парадигмы требует качественных обновлений в кадровом обеспечении высшего образования. Стремительно меняется техника и технологии, и чтобы не почувствовать себя выброшенным за борт современной жизни, нужно постоянно учиться. Конкурентоспособными профессионалами могут быть только те, кто способен самосовершенствоваться и самоактуализироваться в педагогической и научно-педагогической деятельности. Лучшие преподаватели, инструкторы, тренеры всего мира ищут новые подходы к обучению и воспитанию будущей элиты. В статье рассмотрена проблема профессионального самосовершенствования преподавателей-филологов. Отмечено актуальность и необходимость самосовершенствования и самоактуализации преподавателей-филологов. Освещены мотивы самосовершенствования, рассмотрены направления, средства самосовершенствования. Наша цель и идея акцентировать внимание на необходимости постоянно повышать свой профессиональный уровень, знакомясь с инновационными методами преподавания, передовым педагогическим опытом, мировыми практиками.

Ключевые слова: инновации, преподаватель, высшие учебные заведения, конкурентоспособность, педагогическое мастерство, психологии личности, самореализация, самосовершенствование, саморазвитие, филолог.

Актуальними є проблеми вищої освіти у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. І на початку третього тисячоліття система освіти удосконалюється відповідно до нових вимог сучасності: забезпечення високої функціональності людини в умовах, коли концепції та технології стрімко змінюються; усвідомлення людиною відповідальності за свої активні дії, за вибір з метою свідомо, ефективно і позитивно прожити своє життя; відкритості до знань, бажання щоразу пізнавати нове, що передбачає освіту протягом усього життя; культивування думки про те, що людина – найвища цінність.

У час, коли змін зазнають усі сфери людського життя, освіта і наука теж відкривають нові перспективи і можливості. Щоб сьогодні йти у ногу із часом, потрібно постійно поглиблювати знання, розширювати власний кругозір, цікавитися досягненнями науки і техніки, тобто тримати руку на пульсі. Ні школа, ні професійні училища, ні вищі навчальні заклади не можуть забезпечити особистість тим багажем знань, умінь і навичок, який би задовольняв людину усе життя. Лише самопізнання, саморозвиток, самоосвіта допоможуть індивідууму досягнути успіху.

Сьогодні таке бачення актуальне у силу усіх суспільно-політичних, науково-технічних і освітньо-культурних обставин. Все частіше у науковій пресі з'являються публікації присвячені проблемі саморозвитку. Їх авторами є О. Білінська, О. Гандабура, М. Дяченко, І. Зязюн, С. Івах, Н. Кабусь, Л. Кайдалова, С. Матвійчина, Я. Москальова С. Паршук, С. Петриченко, В. Піддячий, С. Сисоєва, С. Хатунцева, О. Химченко та інші. Вище зазначені науковці висвітлюють психологічні і філософські засади самовдосконалення особистості, історичний аспект цієї проблеми, частково розкривають особливості саморозвитку педагогічних працівників. На нашу думку, увагу варто приділити самовдосконаленню викладачів-філологів, тому що це питання належно не висвітлене. Актуальна ця проблема й тому, що викладачі-філологи у вищій школі з метою наближення освіти України до стандартів європейського освітнього простору мають забезпечити якісну едукацію студентів, формування і розвиток їх науково-філософського світогляду, практичних вмінь і навичок. Ми сподіваємося, що стаття викличе інтерес і дасть поштовх до цього.

Мета – окреслити напрями самовдосконалення викладача-філолога на сучасному етапі розвитку суспільства.

Людина народжується, зростає, набуває досвіду в певних неповторних обставинах. Суспільне «я» особистості розвивається під впливом норм, правил і цінностей соціуму, які з розвитком змінюються. Зрозуміло, що цей вплив стимулює людину до самовдосконалення. За роки здобування освіти, майбутній професіонал не в силах здобути усі необхідні знання, уміння і навички для професійної діяльності, хоча б тому, що усе стрімко змінюється. Слід зазначити, що лише одиниці встигають жити у такому швидкому ритмі. Як бачимо, освіта упродовж життя – це актуально, не *discere cesses*. Хто перестане працювати над собою, неминуче почне відставати.

Реформування освітньої системи, зокрема й вищої освіти, ставить нові вимоги до педагогічних працівників. Сьогодні, в умовах реорганізації і оптимізації мережі вишів, на ринку праці перевага надається конкурентоспроможним професіоналам. Головним завданням людини стає вміння здобути сучасні знання, на основі яких можна досягти найвищого рівня розвитку особистості, ефективно виконувати професійні функції і успішно долати конкуренції на світових ринках, що змінюються. Беззаперечним стає ще одне латиномовне твердження «*tamdiu discendum est quamdiu vivis*» треба вчитися все життя.

На державному рівні у сфері освіти проблема підтвердження і підвищення професійного рівня (кваліфікації, наукового ступеня, вченого звання) чітко окреслена. Інтеграція до європейського освітнього простору відкриває великі перспективи для освітан і студентської молоді. Ми вважаємо, що дотримання одного із принципів державної політики у сфері вищої освіти – міжнародної інтеграції із збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи – можливо за умови формування «нової» системи цінностей, що обумовлено потребою в новій світоглядній орієнтації; розширення поля життєвих потреб і здібностей; збагачення досвіду і поглиблення інтелектуального потенціалу.

Зовнішні і внутрішні протиріччя дають поштовх до пізнання себе і активного самовдосконалення. Варто зазначити, що викладачі-філологи є носіями зразкового літературного мовлення, правописної грамотності і шанувальниками мистецтва слова. Щодо їх педагогічної майстерності, то володіти інноваційними технологіями навчання і виховання – обов'язок кожного з них. Тому правомірним є питання професійного самовдосконалення викладачів-філологів, воно заслуговує на особливу увагу.

Ми схильні до думки, що бажання пізнавати нове і креативність, яка розвивається через продуктивну діяльність, допоможуть викладачу щоразу крокувати вперед. За С. Сисоевою, професіоналізм викладача можна розглянути у такому розвитку: 1) рівень володіння професією, адаптація до неї, первинне засвоєння викладачем норм, менталітетів, необхідних прийомів, технологій; 2) рівень педагогічної майстерності як виконання на високому рівні найкращих зразків передового педагогічного досвіду, що були накопичені у професії; володіння прийомами індивідуального підходу до студентів, методами передачі знань; здійснення особистісно орієнтованого навчання; 3) рівень самоактуалізації педагога в професії, усвідомлення можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості [5, с.107]. Все частіше у наукових джерел з'являється поняття «професійно-інноваційна культура викладача», яке має інтегральний характер і включає в себе духовну і матеріальну, моральну і методологічну культури.

Якщо ми прагнутиremo досягти життєвої гармонії, професійних вершин і стати досконалішими, то це уже і буде першим кроком до успіху на нелегкій стежині. На цьому етапі професійного самовдосконалення викладач має усвідомити потреби і мотиви цієї роботи, проявити своє ставлення до педагогічної професії, інтереси і бажання тощо.

Ми погоджуємося із думкою Г. Цветкової: «Викладач вищої школи повинен уміти розвивати й підтримувати власні мотиви самовдосконалення у сфері професійної діяльності, використовуючи при цьому засоби діагностики власних здатностей і здібностей до педагогічної професії, і, відповідно, вносити корективи до цілей і завдань професійної життєтворчості» [6, с.78]. Ми переконані, що з метою визначення резервів для розвитку необхідно провести

самодіагностику.

Оцінити інтелектуально-когнітивний рівень, психолого-педагогічну ерудованість, гнучкість і критичність мислення тощо, тобто діагностувати свої професійні та індивідуальні якості. У пригоді стане методичний інструментарій: методика Г. Ложкіна «Який я викладач», методика Куна-Мак-Партланда «Хто я?», методика самооцінки особистості за С. Будасс; опитувальники Е. Шостром, Т. Шамової, Джонса і Крендалла; анкетування, спостереження, психодіагностичні тести, психологічні ігри тощо.

Досягнення цілей програма професійної самореалізації та самовдосконалення вимагає окреслення напрямів і засобів. Для викладачів-філологів останні набувають індивідуально-професійного характеру, зумовленого специфікою їх діяльності. Варто пам'ятати, головне завдання, яке стоїть перед викладачем у XXI ст., вчити вчитися і вчити мислити, як застосовувати знання у нестандартних ситуаціях. На підставі досліджень, ми окреслили такі напрями професійного самовдосконалення викладачів-філологів: грамотність; полеміка і еристика; риторика і красномовство; класична і сучасна белетристика; філософія і психологія; культура і мистецтво; інноваційні українські і зарубіжні практики викладання. Доцільно буде обґрунтувати кожен позицію.

Першочерговою вимогою до викладачів-філологів, як не дивно, є інтелектуальна готовність, що передбачає абсолютну грамотність, відмінні знання мовознавства і літературознавства, творів української і зарубіжної літератури. Ерудованість висококваліфікованого словесник виявляються в тому, що він, окрім глибоких знань свого предмета, повинен володіти ґрунтовними знаннями з питань філософії, психології, загальної педагогіки та історії педагогіки, сучасних досягнень науки і техніки.

Неабияке значення для загальнокультурного розвитку особистості мають мистецькі знання. Музика, живопис, графіка, театр, балет, архітектура і скульптура позитивно впливають на розвиток емоційно-чуттєвої сфери, розширюють кругозір, виховують пізнавальний інтерес і естетичний смак, погляди, переконання. Обізнаність викладача у просторових, часових і синтетичних видах мистецтва допоможе йому прищепити любов до прекрасного у студентів, збагатити і розширити світогляд молодого покоління. У свою чергу, це підвищить авторитет педагога.

Очевидно, що педагогічна діяльність є сферою творчої реалізації педагогічних здібностей особистості. Засвоєння світової педагогічної практики залежить від вміння у старому побачити нове, оцінити, переосмислити на сучасний лад і дати нове життя. Вивчати та інтерпретувати нові здобутки педагогічної думки зобов'язані усі працівники освіти. Процес вдосконалення професійної майстерності буде більш ефективним і результативним, якщо у виші, на факультетах і кафедрах буде створено інноваційне середовище, що стимулюватиме постійний пошук нових прийомів і способів педагогічної діяльності. Філолог як носій креа-

тивно-інноваційних ідей завоює авторитет серед колег і студентства, якщо у його роботі будуть методичні «родзинки». Наприклад, ділові ігри, мозкові атаки, сенкани, кубування, гронування, «кутки», інтерв'ювання, дискусійна сітка, синектика, «крісло автора», «реакція читача», акровірші, мезовірші, «криголами», «кола на воді», літературні листи, «керовані перекази», «Джигсоу-I –Джигсоу-II», вільне письмо або письмо для себе тощо. Методи, прийоми і способи едукативної заслугують на не одне наукове дослідження, ми, на жаль, через обмежений обсяг статті не можемо глибоко висвітлити цю проблему.

Ще варто зазначити, що багатогранність і різноманітність методичного інструментарію залежить від творчості педагога. Також педагог повинен використовувати матеріали науки для розумового розвитку студентів, їх фахової підготовки, морального виховання. Науково-педагогічні працівники мають майстерно володіти методикою викладання і управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що допоможе їм доступно подати складні знання, врахувати індивідуальні та вікові особливості студентів, зацікавити інформацією, захопити нею і викликати бажання поповнювати знання. Викладачі мають пам'ятати слова Плутарха: «Розум – це не посудина, яку треба наповнити, а вогонь, який треба запалити».

Педагог стає майстром своєї справи у процесі педагогічної діяльності по мірі того, як він засвоює і розвиває ідеї та концепції, переосмислює і переносить загальновідому педагогічну спадщину в нові умови, наповнює своєю педагогічною, науковою, виховною і методичною діяльністю інноваціями. Звідси логічно випливає, що словесник як творча особистість повинен перевіряти і аналізувати власний досвід, вивчати і використовувати все краще з чужого, шукати і знаходити досконаліші, раціональніші педагогічні технології. Як педагог-дослідник, філолог має свідомо, з розумінням нових вимог у галузі підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів вивчати і висвітлювати фахові проблеми. На нашу думку, у час стрімкого розвитку цифрових комунікаційних технологій той педагог, який максимум реалізує можливості цифрових комунікацій і введе їх до навчальної методики, очолюватиме освітній процес. Аналізуючи вітчизняні і світові практики, ми зробили неочікувані висновки, що новизна методик полягає в інтеграції уже знайомих елементів методики, що в цілому позитивно впливає на педагогічний процес. Для організації продуктивного навчання педагогу варто продумати такі моменти: оптимальні умови і мотивацію, правильне подання матеріалу і навчання через самостійні відкриття, зважене обмірковування і осмислення понять через активну участь у процесі навчання, активізація збереженої інформації та її застосування, повторення, оцінювання і адекватна самооцінка студентами власних досягнень.

Викладачам-словесникам стануть у пригоді найрізноманітніші джерела (книги, журнали, довідники, розмови із спеціалістами), з яких можна одержати інформацію з певного питання. Звісно, у час інформаційних технологій все більшої популярності набувають інтернетресурси.

Корисними будуть віртуальні навчальні посібники, підручники, словники і енциклопедії; філологічна періодика; інформаційний портал «Нова Мова»; лексикографічна система «Словники України» та ін.; бібліотеки інтернету; інтернет-книгарні; авторські сайти філологів «Весна», «Лабіринт українського самвидаву», «Поетичні майстерні»; сайт лінгвістичного гуртка «Лінгур»; радіожурнал «Слово»; проекти науковців, мовознавців і літературознавців «Сто видатних імен України», «Гра долі», «Світ літератури»; аудіокнижки; радіоспектаклі «Театр перед мікрофоном», документальні фільми і кінострічки тощо. А ще допоможуть викладачам курси підвищення кваліфікації, участь у наукових заходах (конференціях, семінарах, круглих столах тощо), стажування за кордоном.

І, нарешті, пам'ятайте *docendo discimus* – навчаючи, вчимося. Кожен наш учень чи студент, навіть невстигаючий, може стати для нас гарним учителем.

Хоча ідеал розуміється кожною особистістю по-своєму і способи самовдосконалення також різноманітні, однак професійне самовдосконалення є невід'ємною складовою успіху в становленні конкурентоспроможного фахівця. Слід зазначити, що керівництво вишів зобов'язане створювати умови для самовдосконалення педагогічних і науково-педагогічних працівників. Адже саме ці люди навчають і виховують майбутнє держави та здобувають славу і престиж закладу освіти.

У статті висвітлено один із ключових викликів для вищої освіти, проте автор наукової розвідки на концептуальну завершеність дослідження не претендує. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні світових та європейських практик викладання гуманітарних наук.

Список використаних джерел

1. Кикилик А. М. Науково-філософський світогляд студентів як необхідність і обов'язковість вищої освіти сьогодення / А. М. Кикилик // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. : Гносис, 2015. – С. 71–79.
2. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навчальний посібник / Н. М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.
3. Освіта протягом життя : світовий досвід і українська практика. Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/252>
4. Петриченко Л. Шляхи професійного самовдосконалення викладачів вищого навчального закладу / Л. Петриченко. Режим доступу : file:///D:/Users/Oleg/Downloads/Pfto_2013_28_84.pdf
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. К. : Міленіум, 2006. С. 107–108.
6. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей : програма та методика експериментального дослідження / Г. Г. Цветкова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя – 2013.

№ 3. – С. 78-83.

Transliteration of References

1. Кикилик А. М. Науково-філософський світогляд студентів як необхідність і обов'язковість вищої освіти сьогодення / А. М. Кикилик // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. : Гносис, 2015. – С. 71–79.
2. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навчальний посібник / Н. М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.
3. Освіта протягом життя : світовий досвід і українська практика. Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/252>
4. Петриченко Л. Шляхи професійного самовдосконалення викладачів вищого навчального закладу / Л. Петриченко. Режим доступу : file:///D:/Users/Oleg/Downloads/Pfto_2013_28_84.pdf
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. К. : Міленіум, 2006. С. 107-108.
6. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей : програма та методика експериментального дослідження / Г. Г. Цветкова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя – 2013. № 3. – С. 78-83.



КЫКЫЛЫК А. Н.,

Самосовершенствование преподавателя-филолога – основа успеха в профессиональном росте

КЫКЫЛЫК А. М.,

Selfperfection of lecturerphilologist as the base for vocational becoming

Ph.D., Associate Professor, Department of Ukrainian language and literature, Khmelnytsky humanitarno-Pedagogical Academy, Khmelnytsky, Ukraine

E-mail: askpnu@mail.ru

КІФА А. А.

аспірант, кафедра
«соціальної роботи»
факультет психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ В ПОЗАФОРМАЛЬНИХ ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ

Прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, духовне спустошення підлітків призводить сучасну молодь до цинізму, надмірної жорстокості та агресивності. Досить часто піднімається питання булінгу в шкільному середовищі, з кожним роком кількість наукових робіт зростає, але питання булінгу в позаформальних та неформальних групах, є недостатньо вивченим. Позаформальні підліткові групи можуть впливати на підлітка як позитивно так і негативно. Саме в таких групах у підлітків є можливість проявити себе та завоювати авторитет. Досить часто підлітки у яких з певних причин не склалися позитивні формальні відносини з іншими підлітками в рамках школи, є досить успішними з точки зору соціальних відносин в позаформальних підліткових групах. Неможливо вирішити проблему булінгу локально лише в рамках школи, необхідний принципово новий та комплексний підхід до вирішення проблеми прояву булінгу в різних підліткових групах.

Ключові слова: булінг, неформальні групи, позаформальні групи, формальні групи, підліткові групи.

Прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовное опустошение подростков приводит современную молодежь к цинизму, чрезмерной жестокости и агрессивности. Довольно часто поднимается вопрос буллинга в школьной среде, с каждым годом количество научных работ растет, но вопрос буллинга в внеформальных и неформальных группах, остается недостаточно изученным. Внеформальные подростковые группы могут влиять на подростка как положительно так и отрицательно. Именно в таких группах у подростков есть возможность проявить себя и завоевать авторитет. Достаточно часто подростки у которых по определенным причинам не сложились положительные формальные отношения с другими подростками в рамках

школы, является достаточно успешными с точки зрения социальных отношений в неформальных подростковых группах. Невозможно решить проблему буллинга локально только в рамках школы, необходим принципиально новый и комплексный подход к решению проблемы проявления буллинга в различных подростковых группах.

Ключевые слова: буллинг, неформальные группы, неформальные группы, формальные группы, подростковые группы.

The progressive alienation, increased anxiety, spiritual desolation modern teenagers leads young people to cynicism, excessive violence and aggression. Quite often raised questions bullying in the school environment, every year the number of scientific publications is growing, but the question bullying in non-formal and informal groups are poorly understood. Non-formal groups of teenagers can affect teenage both positively and negatively. It is in these groups of teenagers have the opportunity to prove themselves and gain prestige. Quite often, teenagers who for some reason have not established formal positive relationships with other teenagers in the school is very successful in terms of social relations in non-formal teenage groups. Bullying problem can not be solved locally only in the school, needed a completely new and comprehensive approach to the problem of display bullying in various teen groups.

Key words: bullying, informal groups non-formal group, formal group, teen group.

З кожним роком проблема булінгу в підлітковому середовищі набирає обертів. Система взаємовідносин в колективі є важливою для подальшого становлення особистості підлітка. Підлітки які стають жертвами булінгу, отримують психологічну травму різного ступеня тяжкості, що призводить до непоправимих наслідків та залишає слід на подальше життя людини.

Підлітковий вік один із найскладніших періодів в становленні особистості. Даний період є сенситивний до розширення та збагачення стосунків з ровесниками. Тому центром життя для підлітка стає комунікативна діяльність. Л.І. Божович зазначає, якщо у молодшому шкільному віці основою для об'єднання найчастіше є спільна діяльність, то у підлітка, навпаки, привабливість занять та інтереси в основному визначаються можливістю широкого спілкування між собою [1].

Прагнення підлітків привернути до себе увагу товаришів, зацікавити їх і викликати симпатію може проявлятися по-різному: це можуть бути демонстрації власних якостей, як прямим способом, так і шляхом порушення

вимог дорослих, а також блазнювання, кривляння, різні розважальні дії та розповіді небилиць [2]. Бажання домогтися визнання з боку однолітків утворює серйозний вплив на моральний розвиток підлітка. В рамках школи підлітку важко проявити себе. Шкільна система побудована таким чином що підлітки повинні бути однаковими. Шкільна адміністрація досить часто обмежує підлітка в його індивідуальних проявах. Ці заборони проявляються як у зовнішньому вигляді так і в трансляції позаформальної культури. Тому підлітки об'єднуються в неформальні або позаформальні групи, де вони можуть проявити себе, свій талант, демонструвати цінності та «власну» культуру. Звичайно такі групи мають вагомий вплив на розвиток і становлення підлітка. Не варто відхиляти варіант прояву булінгу в неформальних або позаформальних групах. Це може виявитись більшою проблемою ніж шкільний булінг, так як прояв булінгу в школі він більш відкритий для дорослих та початок нездорових відносин в колективі може бути помічений вчителями. Натомість булінг в позаформальних та неформальних групах є досить закритим, тому неможливо зафіксувати початок нездорових відносин.

Питанням булінгу переймається багато науковців. В основному автори порушують питання шкільного булінгу.

Існує багато підходів до визначення поняття “булінг”, але на нашу думку більш вдалим є Д. Лайна, який пояснює булінг як тривале фізичне або психологічне насильство з боку індивіда чи групи по відношенню до іншого індивіда, який не здатний захистити себе в даній ситуації [8].

На думку соціолога І.С. Кона, булінг- це залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те щоб викликати в іншого страх і тим самим підпорядкувати його собі [4].

Перші масштабні дослідження в питанні булінгу були проведенні Д. Олвеусом та його колегами в 1970 році. В результаті досліджень було створено та апробовано програму запобігання булінгу. Подальші створені програми були розроблені на основі превентивної програми Д.Олвеуса [9].

Вказані дослідження проводились в рамках формальних підліткових або дитячих колективах, тобто в школах, питання булінгу в позаформальних та неформальних підліткових групах не було розглянуто.

Ми розуміємо що життя підлітка не обмежується лише сім'єю та школою. Існує багато інших груп де підліток себе проявляє та функціонує, займає певну ланку в груповій ієрархії. Наше дослідження було присвячене саме на вивчення феномену булінгу в формальних, неформальних та позаформальних групах. Ми задались питанням чи існує булінг в таких групах? Як він проявляється? Які типи відносин в цих групах?

В літературі розрізняють три види соціальних груп [6] – формальні, неформальні та позаформальні групи. В нашій роботі ми розглядаємо саме ці три групи, так як при проведенні дослідження однією з гіпотез було те що

в рамках формальних відносин, наприкладі школи, в рамках позаформальних групах на прикладі графіті-райтерів та неформальних групах на прикладі дружніх компаній, прояв булінгу та характеристика учасників буде інакшою.

В даній статті ми розглядаємо саме особливості булінгу в позаформальній групі.

Отже апелюючи даними поняттями ми маємо на увазі наступне: Формальні групи – група, структура і діяльність якої раціонально організовані та стандартизовані згідно з точно приписаними груповими правилами, цілями і ролевими функціями [5]. Ефективність функціонування її забезпечується системою керівництва та контролю. Безпосереднє управління спирається на владні повноваження, розподілені відповідно до формально-статусної структури групи. Позаформальні групи – система неформальних відносин, яка орієнтована на вирішення творчих задач в межах певних рамок та форм [3]. Неформальні групи - це вільно утворені малі соціальні групи людей, які вступають в постійну взаємодію для досягнення особистих цілей. Неформальні групи створюються шляхом взаємних симпатій, спільних інтересів, однакових прихильностей тощо. У неформальні групи об'єднуються люди, які відчують потребу в приналежності, взаємодопомоги, захищеності, спілкуванні.

Неформальні групи мають свої неписані правила і норми поведінки, люди добре знають, хто входить в їх неформальну групу, а хто ні. В багатьох випадках неформальна група може мати на свого члена вплив, однаковий або більший, за формальну структуру [5].

В дослідженні брали участь різні позаформальні підліткові групи, а саме хіпхопери, графіті-рейтери, рольовики (учасники історичних театральних ігор та стародавніх танців), туристична група. Вік респондентів різний (від 14 до 23 років), змішані по статевій ознаці.

В цих групах немає організаторів та керівників, всі групи відкриті, відсутні зафіксовані правила, графіки відвідування тощо. Санкціонування відбувається лише в рамках міжособистісних відносин, та не регулюється документально. Всі учасники груп є добровільними та діяльність групи виступає як основний інтерес кожного учасника.

В дослідженні прийняло участь 5 позаформальних підліткових груп. Загальна кількість опитаних осіб: 52 респондента, з них 10 хіпхоперів, 8 графіті-райтерів, 7 учасників стародавніх танців та 12 учасників історичних театральних ігор, 15 учасників туристичної групи. Під час дослідження були використані метод соціометрії для встановлення структури та функціонування досліджуваної підліткової групи; фокусоване групове інтерв'ю на встановлення наявності та прояву булінгу в позаформальних підліткових групах; відношення учасників до булінгу.

Тест Т.Лірі на встановлення типу міжособистісних відносин.

Результати отримані по методиці соціометрії показали що в позаформальних групах немає чіткої ієрархії. Не можливо виявити явного лідера або

аутсайдера. Проглядається рівні відносини між усіма учасниками, що підтверджує результати фокусованого інтерв'ю, в якому респонденти говорять про те що в групі не може з'явитися аутсайдер, тобто індивід не може перебувати в статусі аутсайдера, він одразу, добровільно перестає бути учасником позаформальної групи. Також опитувані говорять про те що іноді з деякими учасниками зв'язок стає слабшим, в результаті чого соціометрія показала деяких членів групи як нейтральними, але під час фокусованого інтерв'ю респонденти пояснюють такий факт як тимчасовий, приводячи приклад коли є проблеми з навчанням, вони не мають достатнього часу на зустрічі з іншими учасниками, досить частою причиною є недостатність коштів для проведення вільного часу, тощо.

Але як пояснюють самі учасники позаформальних груп при поверненні до попередньої активності індивіда він відновлює попередні позиції.

Дані неформальні групи є між собою досить згуртованими, у всіх опитуваних групах спостерігається потужне відчуття приналежності до позаформальної групи. Це проявляється в одязі, способу поведінки, життєвої філософії, способі проведення вільного часу тощо.

По результатам фокусованого інтерв'ю в позаформальних підліткових групах зі слів респондентів були виявленні наступні факти:

- Булінг це негативний психологічний груповий вплив на індивіда;
- Наслідки булінгу це суїцид, відмова від їжі, порушення сну, тривожність, депресія;
- Прояв булінгу різноманітний. В основному це ігнорування, кібер-булінг, фізичні розправи, сексуальні домагання, насмішки, саркастичні висловлювання, неконструктивна критика;
- Булінг не проявляється в рамках неформальних підліткових угрупав, але проявляються конфлікти з іншими, подібними групами.

Під час групового фокусованого інтерв'ю респонденти часто на запитання відповідали виходячи з порівняння своєї позаформальної групи з формальною групою до якої вони належать в школі.

Було виявлено що більшість респондентів позаформальної групи в рамках формальної групи є тим чи іншим учасником булінгу. Тобто кожен член групи в рамках формальних відносин може виступати як жертва, як агресор, помічник агресора або спостерігач. Не дивлячись на цей факт в рамках позаформальних відносин всі підлітки вказують на те що булінгу в їх позаформальній групі немає.

Більшість респондентів вказують на те що досить часто проявляється міжгруповий конфлікт, цькування тощо. Причинами цього часто виступають різні погляди на предмет творчості, традиції та культури до якої належать позаформальні групи. В даному випадку конфлікти проявляються у вигляді образ, агресивної поведінки, сарказму, кібер-булінг та розповсюдження чуток, знецінення групової творчості.

Проаналізувавши дані отримані по тесту міжособистісних відносин по методиці Т.Лірі були отримані наступні результати, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1. Результати оцінки рівня відношень по методиці Т.Лірі

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Хіп-хопери	7	6	7	5	8	7	8	10
Графіті-райтери	6	5	4	7	5	6	10	7
Туристична група	7	7	8	4	6	9	13	10
Учасники стародавніх танців	6	5	4	5	8	6	9	6
Учасники історичних театральних ігор	6	4	4	6	10	8	11	8

Аналізуючи таблицю 1, ми можемо бачити що туристична група відрізняється більш вираженою дружелюбністю (13 балів), це можна пояснити тим що учасники групи досить багато часу проводять разом та бувають в екстремальних обставинах, де необхідна підтримка, допомога, впевненість в один одному. Також ми бачимо що у цій групі найнижчий показник по шкалі «підозрілий» (4 бали), тобто такі учасники відкриті, довірливі, зацікавлені в групових процесах.

Така група згуртована, дружня, індивідуальні проблеми та переживання можуть ставати груповою турботою. В таких групах як правило не може виникнути булінг, а будь-які конфліктні ситуації є проблемою всієї групи.

Продовжуючи аналізувати таблицю 1 ми бачимо що найменш виражені показники в групі учасників стародавніх танців та учасників історичних ігор, по шкалі III «агресивність» (4 бали). Це можна пояснити тим що учасники є творчими людьми, вони заглиблюються в інші ролі та в різних персонажів, для цього необхідно бути м'якими та чутливими, працювати в команді, відчувати підтримку одини одного. Під час творчої діяльності їм доводиться підкорятися режисеру та бути поступливими.

У графіті-райтерів також даний показник є найменшим (4 бали), це можна пояснити тим що творчі люди свій негатив та агресивність виражають в творчості, в даному випадку в графіті, в історичних танцях та історичних постановках.

Також низьким показником по шкалі «егоїстичний» (4 бали) є у учасників історичних театральних ігор, це пояснюється тим що під час театральних постанов задіяні багато учасників, тому необхідно підстроюватися, бути чутливим та відкритим до інших учасників постановки.

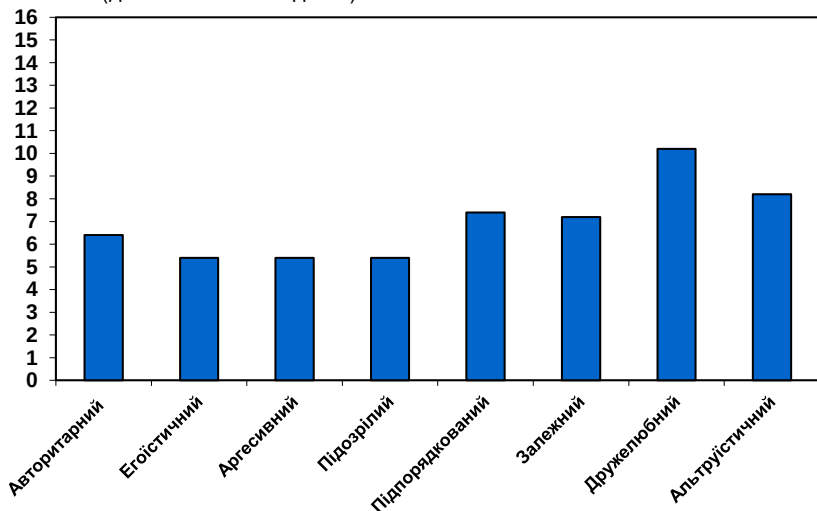
Всі актори, даної неформальної групи орієнтовані на спільний результат та успіх, а не на власний успіх та амбіції.

В результаті отриманих даних була сформована діаграма, в якій представлені середні показники типів міжособистісних відношень в позаформаль-

них групах, які включають в себе: I. Авторитарний, II. Егоїстичний, III. Агресивний, IV. Підозрілий, V. Підпорядкований, VI. Залежний, VII. Дружелюбний, VIII. Альтруїстичний [7].

Максимальний бал кожного рівня 16 балів. Кожен рівень має 4 ступені прояву. I ступінь – 0-4 балів – низький (адаптивна поведінка);

II ступінь – 5-8 балів – помірний (адаптивна поведінка); III ступінь – 9-12 балів – високий (екстремальна поведінка); IV ступінь – 13-16 балів – екстремальний (до патології поведінки).



Діаграма 1. Середній показник по типах міжособистісних стосунків по методиці Т.Лірі

Виходячи з вище представленої діаграми, ми можемо зробити висновок що у підлітків в позаформальних групах більш виражений «дружелюбний» тип (10,2 бала) міжособистісних відносин. Такі респонденти дружелюбні, відкриті до інших, зацікавлені цілями та бажаннями групи, компромісні та притримуються правил.

Вище зазначений тип міжособистісних відносин в позаформальних групах є переважним, показник по даній шкалі є високими, а отже для таких підлітків характерна екстремальна поведінка.

Менш виражений, «альтруїстичний» тип (8,2 бала) міжособистісних відносин. Такі підлітки характеризуються відповідальністю, м'якістю, толерантністю. Такі діти здатні підтримати, співчувати, уважні до почуттів та переживань інших.

«Підпорядкований» тип міжособистісних відносин (7,4 бала) підлітки які

належать до даного типу відносин характеризуються як сором'язливі, емоційно стримані, здатних до підкорення, не мають власної думки. Для таких підлітків необхідний лідер. Як правило представники даного типу залежать від думки інших.

«Залежний» тип (7,2 бала) підлітків характеризується невпевненістю в собі, конформні, м'які, боязливі, безпомічні не схильні чинити супротив, очікують допомоги від інших, для таких підлітків необхідний «рятівник», «захисник».

«Авторитарний» тип (6,4 бала) характерний для підлітків схильних до лідерства та суперництва. Вони наполегливі, впевнені у собі та в своїх силах, незалежні.

«Егоїстичний» тип (5,4 бали) представники даного типу є помірно егоїстичними, зацикленими на собі та на власних інтересах підлітки. Потребують відчуття переваги над іншими та захоплення в очах інших.

Підлітки які належать до «агресивного» типу (5,4 бала) міжособистісних відносин як правило прямолінійні, вимогливі, вперті, дратівні, настирливі, перекладуть відповідальність та вину на інших, нетерпимі, досить часто не толерантні.

Але агресивність в даних опитуваних позаформальних групах помірно виражена (5,4 бали) тому в таких групах відсутня екстремальна агресивна поведінка.

До «підозрілого» типу (5,4 бала) відносяться сором'язливі, відносно замкнуті, невпевнені у собі, не довірливі, скептичні, скриті, підлітки. Свою невдоволеність та агресію виражають вербально. З помірною критичністю відносяться до соціальних явищ та до оточуючих людей.

За допомогою формул ми виявили показники по двом основним параметрам «домінування» та «дружелюбність», завдяки чому ми зможемо виявити основний тип взаємовідносин в позаформальних групах.

Таблиця 2. Результати параметрів «Домінування-Дружелюбність»

	Домінування	Дружелюбність
Хіп-хопери	1,8	5,2
Графіті-райтери	0,3	6,7
Туристична група	3,8	11,6
Учасники стародавніх танців	-2	6,4
Учасники історичних театральних ігор	-5,4	11,2

Отже виходячи з результатів представлених в таблиці 2, ми бачимо, що для всіх опитаних позаформальних груп характерний дружелюбний тип взаємовідносин.

Проаналізувавши літературу та отримані данні в результаті дослідження

можна зробити висновок що явного ієрархічного розподілу в позаформальних підліткових групах не існує. Це можна пояснити тим що основний інтерес об'єднує підлітків, вони намагаються вдосконалювати себе, вчать та розвивають один одного, вони рівні в своїй групі і це їх власний вибір.

Також нами не було зафіксовано прояву булінгу в таких групах, це можна пояснити тим що добровільний вибір групи не змушує підлітка терпіти та зустрічатися з однолітками які йому не подобаються. Підлітки об'єднанні ідеєю та традиціями певної культури, для них це спосіб життя.

Важливим фактом є те що внутрішньогрупові правила це результат підліткових висновків та ініціатив, а не нав'язані дорослими інструкції.

Безконтрольність та самоорганізація підлітків виявилась більш ефективною ніж задана система шкільних відносин. В даних групах немає сенсу застосовувати санкції, вирішення конфліктів відбувається за рахунок творчих проявів (творчої конкуренції) або за допомогою посередників (інших учасників). Також важливим моментом в позаформальній системі відносин є те що в конфлікт втручається вся група з ціллю конструктивного вирішення проблемного питання. Тобто цінністю для позаформальних груп є не лише культура до якої вони належать, а і сам склад групи, дружні міжособистісні відносини.

Середні показники по шкалам тесту Т.Лірі, є помірними та поведінка в позаформальних групах адаптивна, тому в таких групах виникнення булінгу майже неможливе.

Список використаних джерел

1. Божович Л. І. Проблеми формування особистості: психологічні праці / Під ред. Д.І. Фельдштейна. – Москва; Вороніж: Ін-т практичної психології, 1995
2. Волков Б.С. Вікова педагогіка – М.: ЕКМОС, 2004
3. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
4. Кон И.С. «Семья и школа», 2006, № 11.
5. Кузьменко Т. М. Соціологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2010.
6. Павленок П.Д., Куканов Е.В., Основы социологии и политологии М.: Форум, Инфра-М, 2007
7. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. М., 2003. Рабочая книга практического психолога. М., 2002.
8. Lane D. A. The Impossible Child, Stoke-on-Trent: Trentham Books. 1990a.
9. Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention programme, in K. Rubin and D. Pepler (eds) The Development and Treatment of Childhood Aggression, Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1989.

Transliteration of References

1. Bozhovich L. I. Problemi formuvannya osobistosti: psihologichni pratsi / Pid red. D.I. Feldshteyna. – Moskva; Voronzh: In-t praktichnoyi psihologii, 1995
2. Volkov B.S. Vlkova pedagogika – M.: EKSMOS, 2004
3. Kabachenko T.S. Psihologiya upravleniya: Uchebnoe posobie. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000.
4. Kon I.S. «Semya i shkola», 2006, # 11.
5. Kuzmenko T. M. Sotsiologiya. Navch. posib. – K.: Tsentr uchbovyyi literaturi, 2010.
6. Pavlenok P.D., Kukanov E.V., Osnovy sotsiologii i politologii M.: Forum, Infra-M, 2007
7. Pugachev V.P. Testyi, delovyye igryi, treningi v upravlenii personalom. M., 2003. Rabochaya kniga prakticheskogo psihologa. M., 2002.
8. Lane D. A. The Impossible Child, Stoke-on-Trent: Trentham Books. 1990a.
9. Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention programme, in K. Rubin and D. Pepler (eds) The Development and Treatment of. Childhood Aggression, Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1989.



КІФА А.А.,

Соціально-психологічні особливості булінгу в позаформальних підліткових групах

KIFA A. A.,

Social And Psychological Characteristic Bullying In Nonformal Teenage Groups

**PhD student, Department of «Social Work», Department of Psychology,
Kyiv National University
Shevchenko, m. Kyiv, Ukraine**

E-mail: kifa_a@bigmir.net

ЛУКІЯНЧУК А.М.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра педагогіки, психології та
управління навчальними закладами,
Білоцерківський інститут неперервної
професійної освіти, м. Біла Церква,
Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано стан дослідженості проблеми мотивації трудової діяльності та обґрунтовано необхідність застосування мотиваційних заходів. Висвітлено психологічні особливості та проблеми професійної діяльності педагогів системи професійно-технічної освіти і відображено сутність, особливості їхнього професійного вдосконалення, виявлено психологічні чинники мотивації їх професійного вдосконалення. Описано основні компоненти трудової діяльності, які сприяють мотивації: «професійне вдосконалення», «професійна кар'єра (професійне зростання)», «підвищення професійної кваліфікації», «професійна самоосвіта» та зв'язок між ними. Визначено, що психологічний аспект мотивації охоплює сукупність мотивів праці, яка визначає прагнення педагогічного працівника задовольнити певні потреби за допомогою трудової діяльності.

Ключові слова : мотивація, професійне вдосконалення, мотивація професійного вдосконалення, професійний і особистісний розвиток.

В статье представлен анализ уровня исследования проблемы мотивации трудовой деятельности и обосновано необходимость проведения мотивационных мероприятий. Освещены психологические особенности и проблемы педагогов системы профессионально-технического образования и отражено сущность, особенность и психологические факторы их профессионального совершенствования.

Ключевые слова: мотивация, мотивация профессионального совершенствования, профессиональное и личностное развитие.

The article has analyzed the situation of the researchers of the problem of motivation work and the necessity of the use of incentive measures. It presents psychological peculiarities and problems of professional activity of teachers of vocational education and reflects the essence and peculiarities of their professional improvement. It identified psychological factors of the motivation of professional development. Describes the basic components of labor activity, that

assist motivation, are described: «professional development», «professional career», of «increase of professional qualification», «professional self-education» and the connection between them. The psychological aspect of motivation it the totality of reasons of labor. She determines aspiration of the pedagogical worker to satisfy certain necessities by means of labor activity.

Key words: *motivation, professional improvement, motivation of professional improvement, professional and personal development.*

Вирішення поставлених перед сучасною освітою завдань, чітко сформульованих у Національній доктрині розвитку освіти та документах ЮНЕСКО – створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації – потребує організаційно-психологічного забезпечення та створення умов для мотивації професійної діяльності педагогічних працівників, особливо в системі професійно-технічної освіти. У період трансформаційних процесів, що зумовлюють нові соціально-економічні умови професійної діяльності, особливого значення у сфері мотивації набувають психологічні ресурси особистості педагога професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ).

Аналіз основних джерел і публікацій. Питанням мотивації праці присвячена значна кількість праць зарубіжних та вітчизняних вчених: Маслоу А., Леонтьєва О.М., Мадсон К.Б., Оучі У., Слезінгера Г.Е., Бондарчук О.І., Шапиро С.А., Богиня Д.П., Калінчика М.А., Лишиленко В.І., Маліка М.Й., Ходаківського Є.І., Якуби К.І. та інші.

Мета статті: дослідження проблеми мотивації та формування проблем мотивації трудової діяльності педагогічних працівників системи ПТО України та пошук шляхів розробки ефективного мотиваційного механізму.

Виклад основного матеріалу дослідження. У період адміністративно-командної економіки питання мотивації персоналу вивчалися та висвітлювалися переважно соціологами та психологами. Розв'язання проблем мотивації значною мірою було формальним і ґрунтувалось лише на свідомості працівників. Така ситуація призвела до зниження рівня ініціативи та байдужості працюючих. Головними мотивуючими факторами і нині залишаються рівень заробітної плати та можливість кар'єрного зростання. Серед нематеріальних стиму-

лів для працівників на перше місце виходить соціальний пакет з обов'язковою медичною страховкою, участь у тренінгах, компенсація за харчування, оплата транспортних витрат та мобільного зв'язку. На сучасному етапі у системі професійно-технічної освіти (ПТО) в Україні це питання є досить складним, оскільки ця система не повною мірою відповідає сучасним соціально-економічним потребам суспільства. Причинами цього є законодавчо-нерегульована відповідно до сучасних умов нормативно-правова база та механізми формування державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників, неефективний моніторинг ринку праці, механізм управління і мотивації роботодавців, направлений на забезпечення умов для виробничої практики учнів, стажування й підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ тощо. З огляду на це сучасним керівникам необхідно шукати методи заохочення персоналу до діяльності не лише заради доходів, а й для задоволення, самоактуалізації та реалізації власного трудового і творчого потенціалів. Рівня самореалізації працівник досягає тоді, коли цілі чітко сформовані та відпрацьована тактика щодо їх досягнення. Важливого значення при цьому набувають професійні і кваліфікаційні якості людини (успішність, працездатність, інтелектуальна складова, досвід та стаж роботи), а також самосприйняття, самооцінка і постійна робота над собою [6].

Найбільш вагомий внесок в дослідження мотивації, яка впливає на процес становлення особистості здійснив О.М. Леонтьєв. Відповідно до його концепції між структурою діяльності та будовою мотиваційної сфери людини існують відносини ізоморфізму, тобто взаємної відповідності, а в основі динамічних змін, які відбуваються з мотиваційною сферою людини, лежить розвиток системи діяльностей. За О.М. Леонтьєвим, спрямованість спонукання надає саме об'єкт (що сприймається дуже широко, не тільки як предмет, річ). Більше того, «опредмечування потреби», як висловлювався О.М. Леонтьєв, надає цьому спонуканню сенс, і, по суті, збудником діяльності виступає не сам предмет, а його значення для суб'єкта.

У свою чергу датський психолог К.Б. Мадсон виділив чотири групи мотивів.

Перша група – фізіологічні: голод, спрага, материнський інстинкт, відчуття болю, холоду, спеки, дискомфорт.

Друга група – емоційні мотиви: прагнення безпеки, страх чи агресивність.

Третя група – соціальні чинники: спілкування, прагнення влади та необхідність бути включеним в суспільну роботу.

Четверта група – діяльні мотиви: необхідність набуття досвіду, потреба у фізичній діяльності, цікавість (інтелектуальна діяльність), потреба у збудженні (емоційна діяльність), творчість (комплексна діяльність) [2].

Портер Л. та Лоулер Е. розробили комплексну теорію мотивації, що

включає елементи теорії очікування і теорії справедливості. У їхній моделі фігурує п'ять змінних: затрачені зусилля, сприйняття, отримані результати, винагорода, ступінь задоволення. Відповідно до моделі Портера-Лоулера, досягнуті результати залежать від докладених працівником зусиль, його здібностей і характерних особливостей, а також від усвідомлення ним своєї ролі. Рівень докладених зусиль буде визначатися цінністю винагороди і ступенем впевненості в тому, що такий рівень зусиль дійсно спричинить цілком визначений рівень винагороди. Більше того, у теорії Портера-Лоулера встановлюється співвідношення між винагородою і результатами, тобто людина задовольняє свої потреби за допомогою винагород за досягнуті результати.

Один з найбільш важливих висновків Портера Л. і Лоулера Е. полягає в тому, що результативна праця веде до задоволення. Це прямо протилежно тому, що думає про це більшість керівників. Ця модель зробила основний внесок у розуміння мотивації. Вона показала, зокрема, що мотивація не є простим елементом у ланцюзі причинно-наслідкових зв'язків. Ця модель показує також, наскільки важливо об'єднати такі поняття, як зусилля, здібності, результати, винагороду, задоволення і сприйняття в рамках єдиної взаємозалежної системи.

Особливої уваги заслуговує мотивація професійної діяльності педагогічних працівників у системі ПТО оскільки у сучасних економічних умовах вона значно потерпає у питанні фінансування. Тому спрямованість мотиваційних заходів має бути зміщена на особистісний розвиток та соціальний аспект. Винагородою для навчального закладу є його публічне визнання, яке він може отримати внаслідок публікації в пресі порівняльних таблиць результатів зовнішнього тестування, за якими він, опинившись серед кращих, найбільш престижних закладів, отримає не лише моральне задоволення, а й практичну вигоду: в ринковій системі освітнього вибору навчальний заклад набуває таким чином можливість залучити кращих учнів, студентів і педагогів, збільшити обсяг фінансування [8, с.106].

З окресленої позиції важливим є підхід Дж. О`Дей, який визначив що професійний підхід включає три основні смислові характеристики: 1) центрованість на процесуальних характеристиках професійної діяльності педагогів не меншою мірою, ніж на результатах діяльності учнів; 2) об'єктом уваги стають професійні компетенції педагогічного персоналу, які необхідно продемонструвати перед колегами; 3) професійна звітність стосується також етичних норм професійної діяльності: а) взаємодії педпрацівників з учнями, чиї інтереси повинні бути, відповідно до правил професійної етики, на першому місці; б) взаємодії з колегами щодо забезпечення професійних стандартів; в) постійного прагнення до удосконалення професійної діяльності як першооснови професійної відповідальності [1, с.3].

Сучасні дослідження з організаційної психології, психології особистості та психології управління показують, що загалом під професійним удосконаленням розуміють діяльність, яка самостійно здійснюється особою і спрямована на підвищення її професіоналізму [5]. Результатом останнього є оволодіння працівником-професіоналом нормами професії в мотиваційній та операційній сферах; умінням результативно та успішно здійснювати свою професійну діяльність, досягаючи професійної майстерності. Професіонал повинен мати високий рівень професійного цілепокладання, вміти самостійно будувати сценарій свого професійного життя, бути стійким до зовнішніх перешкод; бути готовим до постійного професійного саморозвитку, прагнути цілісності та самореалізації; бути конкурентоздатним; збагачувати досвід професії своїм оригінальним творчим внеском тощо [5, с. 276].

Таким чином поняття «професійне вдосконалення» тісно пов'язане із такими поняттями, як «професійна кар'єра (професійне зростання)», «підвищення професійної кваліфікації», «професійна самоосвіта» (взаємозв'язок між цими явищами відображено на рис. 1).



Рис. 1. Взаємозв'язок між професійним вдосконаленням, професійною кар'єрою (професійне зростання) та підвищенням професійної кваліфікації особистості

«Професійна кар'єра» найчастіше розуміється як успішне просування у сфері суспільної, службової, наукової та інших видів діяльності, за родом занять, професією [7]. У своїх дослідженнях А. Маркова розрізняє термін «професійна кар'єра» у широкому та вузькому сенсі [5]. У широкому сенсі поняття «професійна кар'єра» – це професійне просування, професійне зростання як етапи сходження особистості до вершин професіоналізму, пере-

хід від одних рівнів, етапів, ступенів професіоналізму до інших, як процес професіоналізації.

Як зазначає Бондарчук О.І. у вузькому розумінні поняття «професійна кар'єра» – це посадове зростання, прагнення до наміченого статусу, що допомагає особистості професійно та соціально самоствердитися відповідно до рівня її кваліфікації. При цьому поняття успішної кар'єри фахівця пов'язують з його успішним особистісним і професійним самовизначенням, а критеріями кар'єри, що склалася, виступають задоволеність життєвою ситуацією, тим, як фахівець сприймає свою посаду і діяльність у її межах (суб'єктивний фактор), соціальний успіх, тобто послідовність індивідуальних позицій, посад, які обіймав фахівець упродовж певного часу (об'єктивний критерій) [3].

Термін «підвищення професійної кваліфікації» найчастіше трактують як систему спеціальної підготовки фахівців, що має на меті забезпечення сприятливих умов для подальшого професійного зростання фахівця, зокрема, для оновлення, систематизації, поглиблення професійно важливих знань, удосконалення, формування необхідних професійних умінь та навичок, зміну, формування, посилення професійних настановлень особистості, стимулювання її творчості [4]. Такий підхід потребує певного уточнення, оскільки підвищення професійної кваліфікації є лише однією з організаційних форм професійного зростання, поряд із професійною самоосвітою особистості (див. рис. 1).

Найбільш комплексно виявлені взаємозв'язки відображені у психологічних механізмах спонукання. Для розуміння роботи цих механізмів важливо враховувати загальні та специфічні вимоги до організації мотивації праці. Успіх мотивації трудової діяльності залежить від того, наскільки задовольняються такі вимоги як правильний вибір мети, презентація обраних цілей та захопленість цими цілями. Важливим компонентом також можна вважати усвідомленість процесу реалізації обраних цілей. Професійна самосвідомість педагогічних працівників є також усвідомленням педагогічним працівником норм та етичних правил, мотивів професійної самореалізації, співвіднесення себе з професійним ідеалом, самооцінка та оцінка референтними людьми. Поняття вирізняється складністю мотиваційних спонукань, прагненням до самореалізації, системою уявлень про самого себе, свої можливості та перспективи професійного розвитку.

Висновки. Мотивація як чинник покликана підвищувати якість роботи, результативність, рівень наданих послуг, поліпшувати мікроклімат в установі, а також допомагати в досягненні професійних цілей, здійснювати підготовку педагогічних кадрів до інновацій, підвищувати самоповагу й, в остаточному підсумку, запобігати відтоку висококваліфікованих фахівців з ПТНЗ. Психологічний аспект мотивації охоплює ієрархізовану сукупність мотивів праці, яка визначає прагнення педагогічного працівника задовольнити певні

потреби (отримати певні блага) за допомогою трудової діяльності. Кожен педагог має специфічну для нього структуру трудової мотивації, яка залежить від його індивідуальних особливостей, досвіду, характеру трудових норм і цінностей. Тож потребує подальшої розробки модель мотивації педагогічного працівника ПТНЗ.

Список використаних джерел

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX - початок XXI ст.): Автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2005.- С.3
2. Богиня Д.П. Основи економіки праці / Богиня Д.П., Грішнова О.А.– К.: Знання-прес, 2001 – 313с.
3. Бондарчук О.І. Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект / О.І.Бондарчук // Актуальні проблеми психології. – К.: Ін-ут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Т. 1. – Ч. 6. – С. 86–89.
4. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект: монографія / Н.Л.Коломінський. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионала / А.К.Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
6. Михайлова Л.І. Управління персоналом: Навч. посіб. /Михайлова Л.І. – К.: Центр учбової літератури, 2007 – 248 с.
7. Почебут Л.Г. Психологические аспекты индивидуальной карьеры / Л.Г.Почебут, В.А.Чикер // Индустриальная социальная психология. – С. Пб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997. – С. 146–157.
8. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник /.-2-ге вид., стер. Суми: ВТД «Університетська книга», 2004.- 320с.
9. Шапиро С. А. Мотивация и стимулирование персонала. М.:Гросс Медиа, 2005. - 224 с.

Transliteration of References

1. Avshenyuk N.M. Standardization of training teachers in England and Wales (at the end of XX - beginning of XXI century): Abstract of thesis ... candidate. ped. sciences: 13.00.04 / Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education APS of Ukraine. - K., 2005.- p.3
2. Goddess D.P. Fundamentals of labor economics / D.P.Goddess, O.A.Grishnova - K .: Knowledge Press, 2001 – 313p.
3. Bondarchuk A.I. Career of school heads: psychological aspect / O.I.Bondarchuk // Actual problems of psychology. - K .: Institute of psychology. G.S. Kostyuk Pedagogical Sciences of Ukraine, 2002. - T. 1. - Part 6 - p. 86-89.

4. Kolominskiy N.L. Psychology of management education: social and psychological aspect: monograph / N.L.Kolominskiy. - K.: AIDP, 2000. - 286 p.
5. Markov A.K. Psychology professyonalna / A.K.Markova. - M.: Knowledge, 1996. - 308 p.
6. Mikhailova L.I. Human Resources: Training. guidances. / L.I. Mikhailova - K.: Center of educational literature, 2007 - 248 p.
7. LG Pochebut Psychological aspects of an individual's career / L.G.Pochebut, V.A.Chiker // Industrial social psychology. - S.Pb.: Publishing House of St. Petersburg. University Press, 1997. - p. 146-157.
8. Sbruyeva A.A. Comparative pedagogy: a tutorial /-2-he ed., erased. Sumy: SHS «University Book», 2004.- 320p.
9. Shapiro S.A. Motivating and encouraging staff. MM: Gross Media, 2005. - 224 p.



ЛУКІЯНЧУК А.М.

Психологічний аспект мотивації професійної діяльності педагогів

LUKIIANCHUK A.

Psychological Aspect Of Professional Motivation Of Teachers

**Candidate of Psychological Science,
Associate Professor, Department of Psychology Education
and management training
institutions, Institute Bilotserkivskiy of
continuous vocational education, Bila Tserkva, Ukraine**

E-mail: LuAllaN@ukr.net

МАКАРЕНКО Н.М. ,

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної та вікової
психології, Криворізький державний
педагогічний університет,
м. Кривий Ріг, Україна

ІНТЕРНЕТ-СОЦІАЛІЗАЦІЯ У КОНТЕКСТНОМУ НАВЧАННІ

У статті викладено матеріал про результати першого етапу досліджень по використанню можливостей кліпового мислення студентів при вивченні курсів психології. Представлено опис особливостей кліпового мислення як когнітивного новоутворення, обґрунтовано введення контекстного навчання (семіотичної, імітаційної, соціальної моделей) для його ефективного використання. Стисло подано види діяльності у реалізації моделей контекстного навчання, описано перші результати. Особлива увага приділена опису форм робіт із Інтернет-джерелами, алгоритму розвитку навичок обробки та презентації наукової літератури.

Ключові слова: контекстне навчання, соціалізація, семіотична, імітаційна, соціальна моделі, кліпове мислення, когнітивне новоутворення.

В статье изложен материал о результатах первого этапа исследований по использованию возможностей клипового мышления студентов в изучении курсов психологии. Предоставлено описание особенностей клипового мышления, как когнитивного новообразования, обосновано введение контекстного обучения (семиотической, имитационной, социальной моделей) для его эффективного использования. Кратко перечислены виды деятельности в реализации моделей контекстного обучения, даны первые результаты. Особое внимание уделено описанию форм работы с Интернет-источниками, алгоритма развития навыков обработки и презентации научной литературы.

Ключевые слова: контекстное обучение, социализация, семиотическая, имитационная, социальная модели, клиповое мышление, когнитивное новообразование.

In the article there is a material as for the first studies' stage using the opportunities of students' clip-thinking in learning of psychological courses. The description of clip-thinking' features, as cognitive forming, the justified introduction of context education (semiotic,

imitational, social models) for its effective use. All kinds of activities are shortly listed in the realization of context educational models, the first results are given. Special attention is given to description of working forms with Internet sources, algorithm of skill development and presentation of scientific literature.

Key words: context education, socialization, semiotic, imitational, social models, clip-thinking, cognitive forming.

Наразі в умовах кардинальних реформаторських змін вищої школи надзвичайно важливо значно підвищити рівень практичної спрямованості навчання. Незважаючи на багатослівні твердження науковців, викладачів, робітників системи освіти щодо активізації максимальної «соціалізації» навчання до реалій життя, на практиці змін майже не відчувається. Викладання основних прикладних дисциплін у виші фахівцями без найменшого досвіду практичної роботи, перевантаженість навчання предметами загальнорозвиваючого спрямування, підвищена увага до ретельного вивчення теоретичних основ курсів, зникнення лабораторних занять обертається констатацією студентами факту певної безпорадності на практиці у школах, у професійній діяльності. Зміни у вищій школі (наприклад, збільшення обсягу матеріалу для самостійного опрацювання студентами) також не дають значного ефекту, тому що: працювати самостійно студентів не навчають; використання енергомістких засобів роботи з науковим матеріалом практикується недостатньо; не враховується деякі незворотні когнітивні новоутворення сучасності, наприклад, кліпове мислення, сформоване у студентів як активних користувачів Інтернету. Тобто, сучасне навчання є академічним, а не спрямованим на самонавчання, усіченим, а не інтегральним, недостатнім для відповіді на всі питання, які виникають.

Ефективність навчання у сучасному виші значною мірою залежить від розуміння сутності форм, методів, прийомів, засобів, їх грамотного підбору, вмілого застосування. Одним із компонентів навчального процесу є метод як механізм, що активізує зовнішні та внутрішні (зокрема, кліпове мислення) резерви. Тому сучасному викладачу потрібно упроваджувати такі методи навчання, які забезпечать високий рівень пізнавальної активності студентів, максимально «прив'яжуть» його до майбутньої професійної діяльності.

Спроба пристосувати кліпове мислення до вивчення основ психологічної науки, що є основою нашої діяльності, робить наше дослідження актуальним та своєчасним.

Незважаючи на заявлену у науково-дослідницькій літературі «сучасність» поняття «кліпове мислення», за твердженням Н.В.Азаренок, це поняття у науково-філософській літературі з'явилося ще у кінці 90-х років XX століття та визначало особливості людини сприймати світ у вигляді яскравого стислого посилання [1]. Крім того, означений феномен вивчали Ф.І.Гіренок, Р.М.Грановська, Т.В.Семеновських, К.Г.Фрумкін, Л.Розен, М.Маклюєн тощо [4;5].

Наразі наукові інтернет-матеріали впевнено витісняють з навчальної діяльності студентів вишу паперові носії інформації. Певним чином, на думку Т.Семеновських, це - результат прояву нового когнітивного стилю - кліпового мислення, яке сформувалося у сучасній молоді, витісняючи мислення понятійне [4]. На заміну «людям-книгам» прийшли «люди-екрани» (за Дж. Мартином) [5]. «Люди – книги» мають великий обсяг уваги, пам'яті, потребу детально вивчити матеріал, розбиратися у незрозумілих алогічних речах. «Люди-екрани» здібні до багатозадачності, швидкого переключення уваги (аде низької зосередженості), неспроможні до сприймання однорідної та одностильової інформації (якою і є паперовий носій). Студентів, які працюють з книжками-першоджерелами, роблячи нотатки (тези) в зошитах, витіснили студенти, які користуються ксерокопією матеріалу з Інтернету, а наразі ті, які взагалі читають текст з монітору будь-якого гаджету. На думку Д.Сігль, наявність великої кількості доступної інформації у інтернет-просторі потребує формування відповідних навичок. По-перше, потрібно критично (зі здоровим скептицизмом) підходити до відбору цієї інформації. Найкраще це робити за критеріями достовірності, авторства, намірів, корисності.

По-друге, відбір потрібно проводити не тільки за ключовими словами, а й логічною комбінацією цих слів (зокрема, з використанням союзів «і» чи «або») для звуження пошуку.

По-третє, інформацію потрібно використовувати етично: з обов'язковим вказуванням авторства, правильним оформленням цитат. Робота з інтернет-матеріалом це не тільки «відрізання та наклеювання», а в першу чергу аналіз, усвідомлення використання, структурування у відповідності до своїх задач [7]..

Відбір матеріалу без виконання цих правил, зазвичай приводить до «когнітивних злиднів»: характерної тенденції зберігати енергію (користуватися стереотипами, шаблонами), полегшуючи у цих цілях навантаження власної свідомості.

Когнітивні зміни, які відбуваються у процесі роботи із електронними носіями інформації, були предметом дослідження американських науковців-психологів (університет Техасу). Професор Ендрю Діллон, який вивчає психологію читання (reading) зазначав: Before the Internet, the brain read mostly in linear ways – one page to the next page. The Internet is different. With so much information, hyperlinked text, videos alongside words and interactivity everywhere, our brains form shortcuts to deal with it all – scanning, searching for key words, scrolling up and down quickly. «We're spending so much time touching, pushing, linking, scrolling and jumping through text than when we sit down with a novel, your daily habits of jumping, linking, clicking is just ingrained in you [6]. Тобто, мозок людини, яка з дитинства навчилася читати лінійні тексти, починає втрачати цю здібність тим швидше, чим довше людина використовує Інтернет-матеріали. За свідченнями колег психологів з університету Техасу, людина практично нездатна зрозуміти, опанувати, опрацювати великий за обсягом

теоретичний (як художній, так і науковий матеріал) на паперових носіях. Достатню увагу розвитку критичного мислення (на противагу кліповому) приділяють вітчизняні науковці О.І.Пометун, Л.М.Пилипчатіна та інші [3].

Підтвердження цьому можна побачити під час практичних занять з загальної, вікової, експериментальної, диференціальної психології. Студенти практично не використовують підручники з цих курсів, надаючи перевагу різноманітним методичним посібникам з викладенням матеріалу у вигляді таблиць, схем. Вербалізація ними стислої інформації не є свідченням того, що доповідач розуміє про що йде мова. А спроба вивчити глибину розуміння за допомогою проблемних питань і практичних завдань доводить – міцний теоретичний підмурок відсутній. Останнім часом значно збільшилася кількість студентів (людей-екранів), які на практичних заняттях використовують (читають) «роздруковки» з Інтернету. Неможливість вибрати основне, побачити зміст матеріалу – одна з ознак «людини-екрану».

Розвиток навички швидкого переключення сучасного школяра, студента більше відповідає тому інформаційному середовищу, у якому ми опинилися і яке передбачає незворотній зсув на користь швидкого переключення, а не детального «копання» у матеріалі. Тому, потрібно пристосувати новий когнітивний стиль для навчального процесу. Ми (при вивченні курсів загальної, вікової, диференціальної психології) вбачаємо таку можливість у контекстному навчанні. Концепція контекстного навчання була запропонована А. Вербицьким та адаптована нами [2].

Контекстне навчання = семіотична модель + імітаційна модель + соціальна модель.

Головною ланкою цього навчання є поняття «контекст» - система внутрішніх та зовнішніх факторів, умов поведінки та діяльності людини, які впливають на особливості сприймання, розуміння та перетворення конкретної ситуації. Це визначає зміст та значення цієї ситуації як цілого з компонентами, що входять до його складу.

Оволодіння вміннями та навичками роботи при такому навчанні, відбувається як процес динамічного руху діяльності від учбової академічної, через квазіпрофесійну, навчально-професійну до практичної діяльності за допомогою трьох взаємопов'язаних моделей: семіотичної, імітаційної, соціальної. Контекстне навчання – такий тип навчання, при якому на науковій основі за допомогою усієї системи методів, форм, засобів навчання (як традиційного, так і інноваційного) послідовно моделюється предметне, а також соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. Упроваджувати його потрібно системно, починаючи з семіотичної моделі – знайомства з теорією.

Семіотична модель: теоретична інформація щодо конкретної проблеми, подана у вигляді міні-лекцій, пошукових теоретичних завдань, тематичних читань, «бесід», створення інформаційних проєктів, платформ для виступу експертів, подорожей по свайп-файлам, розробки анотацій. Одиниця роботи

– мовна дія. У практиці нашої роботи застосовується лекції-візуалізації, лекції зі заздалегідь спланованими помилками, «лекції together». Вони дозволяють постійно активізувати студентську аудиторію, підсилювати концентрацію уваги, залучати студентів до співтовариства у проведенні лекцій з демонстрацією знань щодо заздалегідь підготованого матеріалу. Наприклад, розділ «Акцентуації» (тема «Характер») представляють самі студенти-акцентуанти, які перед цим провели самодіагностику, визначили власну акцентуації (II), обробили додатковий матеріал з означеної теми. Стислий огляд студентами гендерних теорій органічно «вплітається» у процес лекції на тему «Гендерні та статеві відмінності».

Слід зазначити, що така робота з науковим матеріалом викликає утруднення. Причини цього вбачаємо у відсутності системної роботи щодо розвитку критичного мислення (використання різних операцій і способів, об'єктивного оцінювання інформації), перевага кліпового мислення (нездатність знаходити основну думку, орієнтир тільки на опірні слова), нездатність працювати з науковими текстами).

Тому додатково використовується друга складова контекстного навчання - імітаційна модель.

Імітаційна модель – сконструйовані на основі теоретичної інформації життєві ситуації, що потребують аналізу та прийняття рішень. Одиниця роботи – предметна дія практичного перетворення тих ситуацій, що імітуються. Запроваджується у вигляді ділових, рольових, навчаючих ігор, брейнстормінгів, вирішення задач з некоректно представленою інформацією, задач-парадоксів, складання покрокових інструкцій (наприклад, «Як покращити механізм запам'ятовування англійських слів»). На жаль, все більше скорочення годин з курсів психології (особливо на неспеціалізованих факультетах) не надає достатньо можливостей для якісного впровадження цієї моделі. Частково її можна реалізувати лише на практично-семінарських заняттях. Крім того, у вишах повністю відсутня можливість проводити ПРОсемінари, на яких студенти готуються до самостійної роботи у науці. У цю роботу включається підготовка студентів до роботи з інформаційними джерелами, навчання навичкам вибору основної інформації, стислого запису тез, конспектування, складання планів, проведення презентацій, дискусій тощо.

Для підготовки до практичних занять студенти отримують завдання знайти відповідну інформацію (наприклад, з тем «Теорії рис особистості», «Теорії розвитку», «Властивості нервової системи» тощо) не взагалі, а відповідно до плану:

- автор матеріалу (орієнтуватися потрібно на провідних класиків психологічної науки, сучасних вітчизняних дослідників);
- назва джерела (підручник, сайт, розділ);
- стислий виклад суті матеріалу;
- основна думка автора;

- цінність цієї інформації у реальному житті;
- рефлексія (доповідача, слухачів) щодо якості поданого матеріалу.

Обов'язковою умовою є чітка визначеність часу доповіді (стислість) та здатність доповідача відповідати на питання аудиторії. Практикуємо роботу студентів у парах, під час якої один одному подає Інтернет-матеріал, обов'язково розбираються незнайомі слова-терміни, заповнюється таблиця з розділами:

- автор, назва Інтернет-джерела;
- що нового дізнався з цього джерела, які факти є значущими;
- наскільки сучасним, цікавим, корисним є цей матеріал, чому.

Значно простіше та цікавіше на основі почутого студентам розробляти власний опірний конспект. Досить вдалим вважаємо створення ментальних карт, це сприяє більш глибокому розумінню наукових термінів, активізує асоціативне мислення.

Соціальна модель дозволяє формування соціальної компетентності при безпосередній участі у життєвих ситуаціях з наступним фітбеком. Одиниця роботи – вчинок. Запроваджується у вигляді «десантів» у проблемне середовище, колективних творчих справ, діяльності за принципом «кожен вчить кожного», коуч-навичок, випуску інформаційних вісників (умовна розробка сайтів) для обміну досвідом.

Тобто, знайдений у безмежному Інтернет-середовищі матеріал з теми практично-семінарського заняття, не просто вербалізується у байдужій до монотонного читання аудиторії. Він вибирається студентом за критеріями: автор, джерело, суть матеріалу, опірні терміни, корисність інформації для практичної діяльності; презентується стисло, чітко та зрозуміло; перевіряється здатністю орієнтуватися у матеріалі, відповісти на питання; пов'язується з практичною діяльністю; апробується під час наступної педагогічної практики.

Особливо слід зазначити, що Інтернет-соціалізація впливає на покращення якості наукових робіт (статей, тез, курсових). В першу чергу студентам пропонуються теми досліджень, які викликають підвищену зацікавленість, вимагають самостійності, мінімізують використання готових Інтернет-матеріалів. Наприклад, це теми «Психолого-педагогічні помилки у фільмах радянського періоду», «Вплив селфі на самооцінку та рівень домагань», «Інвектива як форма сучасної взаємодії», «Комп'ютерний нік як форма самореалізації у підлітковому та юнацькому віці», «Стиль одягу та акцентуації характеру у юнацькому віці», «Фанфік як форма розвитку креативного мислення».

Узагальнюючи, слід зазначити наступне. Реалізація семіотичної моделі передбачає грамотний пошук інформації щодо досліджень з проблеми, представлення цих матеріалів у стислому, максимально інформаційному зрозумілому, логічному вигляді. Імітаційна модель дозволяє складати покрокову інструкцію для проведення досліджень, моделювання ситуацій. І, нарешті, соціальна модель дозволяє провести дослідження, представити його резуль-

тати у вигляді статті, курсової, освітньо-кваліфікаційної робіт, виступу на різноманітних наукових форумах.

Важливо також розвивати рефлексивний досвід студента (у вигляді фідбеку), що забезпечує усвідомлення та перетворення власного досвіду шляхом його переосмислення. Студент повинен не тільки знайти та переробити необхідний науково-теоретичний матеріал, а й засвоїти його суть. Засвоєння - це перетворення матеріалу у форму індивідуальної діяльності, в здатність упродовжувати його при вирішенні професійних задач.

Інтернет-соціалізація – це й джерело нових знань, й розвиток потенційних можливостей студента. Вона сприяє проникненню у сутність предмету, досягнення мети, яка у майбутньому покращить якість професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире //Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л.Рубинштейна. – Психология в современном мире. – Том 5 /Отв. редактор А.Л.Журавлев. – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – С.110
2. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе /А. Вербицкий. [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Контекстное_обучение
3. Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів 10(11) класів /О.І.Пометун, Л.М.Пилипатіна, І.М.Сущенко, І.О.Баранова. – Київ.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 192с.
4. Семеновских Т.В. Клиповое мышление – феномен современности /Т.В.Семеновских [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>
5. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста /К.Г.Фрумкин [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm
6. Michael S. Rosenwald. Serious reading takes a hit from online scanning and skimming, researchers say[Электронный ресурс] / M.Rosenwald Режим доступа: www.washingtonpost.com Published: April 7, 2014
7. Siegle D. Six uses of the internet to develop students's gifts and talents \ Gifted Child Today, 2005/ - Vol.3 - №22.

Transliteration of References

1. Azarenok N.V. Klipovoe soznanie i ego vliyanie na psihologiyu cheloveka v sovremennom mire //Materialyi Vserossiyskoy yubileynoy nauchnoy konferentsii, posvyaschennoy 120-letiyu so dnya rozhdeniya S.L.Rubinshteyna.

- Psihologiya v sovremennom mire. – Tom 5 /Otv.redaktor A.L.Zhuravlev. – Moskva: Intsitut psihologii RAN, 2009. – S.110
2. Verbitskiy A.A. Kontseptsiya znakov-kontekstnogo obucheniya v vuze /A. Verbitskiy. [Elektronnyy resurs] // Rezhim dostupu: https://ru.wikipedia.org/wiki/Kontekstnoe_obuchenie
 3. Osnovi kritichnogo mislennya: navchalniy poslbnik dlya uchnlv 10(11) klaslv /O.I.Pometun, L.M.Pilipchatlna, I.M.Suschenko, I.O.Baranova. – KiYiv.: Vidavnichiy dlm «Osvlta», 2016. – 192s.
 4. Semenovskih T.V.Klipovoe myishlenie – fenomen sovremennosti /T.V.Semenovskih [Elektronnyy resurs] // Rezhim dostupu: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>
 5. Frumkin K.G. Klipovoe myishlenie i sudba lineynogo teksta /K.G.Frumkin [Elektronnyy resurs] // Rezhim dostupu: http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm
 6. Michael S. Rosenwald. Serious reading takes a hit from online scanning and skimming, researchers say [Elektronnyy resurs] / M.Rosenwald Rezhim dostupu: www.washingtonpost.com Published: April 7,2014
 7. Siegle D.Six uses of the internet to develop students's gifts and talents \ Gifted Child Today,2005/ - Vol.3 - #22/



МАКАРЕНКО Н.М.

Інтернет-соціалізація у контекстному навчанні

MAKARENKO N. M.,

Web-socialization in context education

Candidate of Psychological Science,

Assistant Professor of general and age

psychology, Kryvyi Rih State Pedagogical University,

Kryvyi Rih, Ukraine

E-mail: wellbook@rambler.ru

НОСЕНКО Ю.Г.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
докторант

СУХІХ А.С.,

здобувач, Інститут інформаційних
технологій і засобів навчання
НАПН України, м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ ВИКОРИСТАННЮ ПРОГРАМНО-АПАРАТНИХ ЗАСОБІВ

У статті наголошено на важливості врахування вікових особливостей учнів основної школи при навчанні їх здоров'язбережувальному використанню програмно-апаратних засобів. Проаналізовано основні психофізичні, психологічні і психолого-педагогічні особливості дітей підліткового віку, які необхідно враховувати під час планування та здійснення навчального процесу. Виокремлено низку умов навчання, надано рекомендації щодо формування компетентності учнів підліткового віку відносно здоров'язбережувального використання програмно-апаратних засобів.

Ключові слова: підлітковий вік, основна школа, психолого-педагогічні особливості, здоров'язбережувальне використання.

В статье отмечается важность учета возрастных особенностей учащихся основной школы при обучении их здоровьесберегающему использованию программно-аппаратных средств. Проанализированы основные психофизические, психологические и психолого-педагогические особенности детей подросткового возраста, которые необходимо учитывать при планировании и осуществлении учебного процесса. Выделен ряд условий обучения, предложены рекомендации по формированию компетентности учащихся подросткового возраста относительно здоровьесберегающего использования программно-аппаратных средств.

Ключевые слова: подростковый возраст, основная школа, психолого-педагогические особенности, здоровьесберегающее использование, программно-аппаратные средства.

The article highlights the importance of taking into account the age

peculiarities of students of the basic school at training their health-saving use of software and hardware tools. The main psycho-physical, psychological and psycho-pedagogical features of adolescent children to be taken into account in the planning and implementation of the educational process are analyzed. A number of learning conditions, recommendations on the formation of adolescent students' competence concerning the health-saving use of software and hardware tools is identified. It is emphasized that the formation of this competence contributes to the creation of a foundation for the conscious and safe use of modern ICTs by students both at school and home and leisure.

Key words: *adolescence, basic school, psychological and pedagogical features, health-saving use, software and hardware tools.*

Різні соціально-економічні чинники, такі як життєдіяльність суспільства, екологічна ситуація, низький рівень культури харчування, медичних знань та валеологічної культури, навичок безпечної життєдіяльності, безконфліктного спілкування, фізичної активності, педагогічно невиважене та ергономічно некоректне використання програмно-апаратних засобів, низький рівень сформованості відповідних компетентностей загалом спричинює негативні наслідки для здоров'я підростаючого покоління. Оскільки більшість часу діти шкільного віку проводять у загальноосвітньому закладі, важливе значення має створення в ньому умов для безпечного навчання, формування здоров'язбережувальних знань у всіх суб'єктів навчального процесу, зокрема учнів.

Проблема формування здорового способу життя людини, культури здоров'язбереження дітей та молоді розкрита в роботах багатьох вітчизняних і закордонних дослідників: М. Безруких, І. Возвишаєвої, Б. Вульфова, В. Горашук, М. Колеснікова, С. Кириленко, В. Климова, Г. Кривошеева, В. Скуміна, М. Стельмаховича, Л. Сущенко, Л. Татарнікова, Л. Хижняк, А. Нагорної та ін.

Спільним для вітчизняних і закордонних дослідників є визначення здоров'язбережувального навчання однією з найважливіших освітніх проблем сьогодення, визнання необхідності орієнтації системи освіти у напрямі здоров'язбереження. Відтак, розглядаючи процес навчання в основній школі, потрібно враховувати здоров'язбережувальний аспект, у т.ч. під час використання програмно-апаратних засобів. У роботах В. А. Доскіна, Є. В. Єрмолаєвої, А. Л. Жураковської, Г. П. Лаврентьєвої, І. Ш. Мухаметзянова, І. А. Плохути, Н. С. Польки, Н. К. Смирнова, А. Б. Чистова та ін. розглянуто потенційно можливі ризики та загрози, негативні наслідки використання ПАЗ та можливості їх уникнення. При цьому, проблема навчання учнів основної школи здоров'язбережувальному використанню програмно-апаратних засобів, з урахуванням психолого-педагогічних і вікових особливостей, не була розкрита у вітчизня-

них дослідженнях.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні особливості навчання учнів основної школи та, врахувавши їх, надати рекомендації щодо формування їх компетентності відносно здоров'язбережувального використання програмно-апаратних засобів.

Збереження та зміцнення морального, фізичного й психічного здоров'я учнів визначено у вітчизняній законодавчій базі як одне із пріоритетних завдань загальноосвітньої школи [9]. Відповідно до Концепції загальної середньої освіти наразі ЗНЗ має створити оптимальні умови для збереження й зміцнення здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу [10]. При цьому серед основних пріоритетів здоров'язбереження визначено формування й поглиблення знань учнів щодо дбайливого ставлення до свого здоров'я; формування власної світоглядної позиції щодо культури здоров'я, мотивація до здорового способу життя, розвитку життєвих і оздоровчих навичок, виховання безпечної поведінки дітей та молоді.

З аналізу літератури можна зробити висновок, що однією з найбільш вразливих відносно здоров'я віковою категорією є підлітки, що зумовлено інтенсивною перебудовою психофізіологічних функцій організму. Характерні риси різних вікових категорій, особливості розвитку психіки людини в онтогенезі досліджено в роботах Видри О.Г., Винославської О.В., Ельконіна Д.Б., Зайченко І.В., Кулагіної І.Ю., Кутішенко В.П., Павелківа Р.В., Підласого І.П., Яшкової А.Н. та ін.

Існують різні підходи до вікової періодизації розвитку особистості. Згідно з усталеним підходом у вітчизняній психологічній науці, підлітковий вік охоплює період від 10 (11) до 15 років життя індивіда, та, як правило, співвідноситься з 5-9 класами загальноосвітньої школи (тобто, з основною школою, відповідно до Закону України «Про освіту» [9]). Як зазначено Г.С. Костюком, «науково обґрунтоване визначення періодів, стадій і фаз психічного розвитку має не тільки теоретичне значення. Воно потрібне передусім для раціональної побудови такої системи навчання й виховання молодого покоління, яка б забезпечувала повніше використання можливостей його розвитку на кожному віковому етапі» [3, с. 49]. Дійсно, діти підліткового віку, які переживають особливий період фізичного, психічного, соціального, особистісного й духовного становлення, потребують виражених педагогічних підходів і впливів, що враховували б їх індивідуальні особливості.

Підлітковий період супроводжується найбільш помітною віковою кризою в житті людини, головним фактором якої є пубертат – статеве дозрівання. У підлітків інтенсифікується фізичний, розумовий, моральний, соціальний розвиток, відбувається перебудова різних систем організму, формується самосвідомість, система відношень до оточуючих, з'являється відчуття дорослості, що призводить до ускладнення соціальної взаємодії [2].

На підставі аналізу джерел можна виокремити наступні психофізичні

особливості підлітків:

- формування нового образу «Я» - організованої системи поглядів, установок і мотивів особистості, що обумовлюють її неповторність, незмінність та самототожність; набуття особистісної ідентичності, поглиблене вивчення самого себе шляхом особистісної рефлексії; поява тенденції до особистісного зростання;
- висока сензитивність до опанування системою прав і обов'язків, розвиток відповідальності за себе та інших, поява відчуття дорослості, потреба у визнанні своїх прав іншими людьми, прагнення незалежності, самостійності у прийнятті рішень;
- психологічна залежність від однолітків, що зумовлює появу мотивів самоствердження, потребу у визнанні, інтерес до власного зовнішнього вигляду (часто – невдоволення ним, появу комплексів), нестійка самооцінка;
- швидкий і нерівномірний розвиток систем організму: опорно-кісткової (зростання рук, ніг та голови, що випереджає темпи розвитку хребта), кровоносної системи (швидкість росту серця, легенів, мозку випереджає ріст судин), що може спричинювати труднощі у кровообігу, як наслідок, коливання тиску, підвищене серцебиття, погане самопочуття, головний біль, періодичне зниження розумової працездатності, швидка втомлюваність. Для підлітків характерні перепади м'язового і судинного тонусів, що зумовлюють швидку зміну фізичних та емоційних станів.
- бурхливий розвиток ендокринної системи, «гормональна буря»; статеве дозрівання й ідентифікація; слабка здатність нервової системи витримувати сильні, тривалі подразники, відтак переважання процесів збудження над гальмуванням у нервовій діяльності, що спричинює підвищену чутливість, емоційну нестабільність, часті перепади настрою, дратівливість.

Особливості всіх аспектів розвитку (фізичного, психічного, розумового, морального, соціального і т.д.) підлітка визначає перехід від дитинства до дорослості. Відбувається становлення якісних новоутворень внаслідок перебудови організму, трансформації взаємин з дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної та навчальної діяльності [6].

Характерним явищем є криза підліткового віку. Педагогам і батькам важливо пам'ятати, що під час вікової кризи психіка підлітка перебуває у перехідному стані – в ній одночасно співіснують і дитячі, і дорослі риси. Так, підлітковий вік характеризується загальним піднесенням життєдіяльності та глибокою перебудовою всього організму. Для школярів цього віку характерні: підвищена нервозність, стомлюваність, емоційність, агресивність і т.д.; знижуються можливості пізнавальної діяльності [8]. На фоні цих процесів інтен-

сифікація навчання та посилення вимог, що є характерним явищем для основної школи, може зумовити негативні наслідки в аспекті психологічного й фізичного здоров'я.

Як зазначено в [5], більшість дитячих лікарів основною причиною погіршення стану здоров'я учнів називають інтенсивність навчання та збільшену кількість стресових ситуацій у навчальному процесі. Як наслідок: порушення сну, дратівливість, неуважність, які часто можуть трактуватись як лінь і непослух, хоча такими не являються.

Варто зважати на той факт, що при переході з початкової в основну школу збільшуються обсяги навчального навантаження учнів, посилюється інтенсивність навчання, зростає кількість стресових ситуацій, що є однією з причин погіршення стану здоров'я учнів. Професійні психологи стверджують, що діти підліткового віку є достатньо вразливими, що пов'язано з перебудовою фізіологічних та психологічних особливостей організму. Фахівці виокремлюють низку причин, що впливають на здоров'я учнів, зокрема підліткового віку:

- незручні меблі, що патологічно позначається на поставі;
- неправильне, нерегулярне харчування («сухі сніданки», перекуси і т.д.);
- недостатня фізична активність – вимушеність учнів сидіти у вимушеному положенні упродовж 45 хвилин;
- недотримання санітарно-гігієнічних норм (освітлення класів, регулярне провітрювання тощо) [5].

Проблема поглиблюється з упровадженням програмно-апаратних засобів, некомпетентне використання яких може спричинювати негативний вплив на здоров'я підростаючого покоління, призводити до порушень у функціонуванні різних органів і систем організму.

Співробітникам освітньої галузі, які працюють з учнями основної школи, важливо приділяти увагу формуванню їх обізнаності щодо процесів перебудови організму, щодо потенційних шкідливих впливів оточуючого середовища та розвитку навичок здоров'язбереження. Саме в основній школі важливо звертати особливу увагу на проблему здоров'язбереження, оскільки в цей період закладаються загальні напрями формування моральних і соціальних установок особистості, розвивається інтелект на новому рівні.

Вважаємо доцільним виокремити психолого-педагогічні особливості навчання підлітків, які необхідно враховувати в навчальному процесі, у т.ч. під час формування їх умінь і навичок здоров'язбереження.

Ефективність навчання й виховання людини значною мірою залежить від когнітивного (розумового) розвитку. В інтелектуальній діяльності підлітка відбуваються істотні зрушення. Характерним є те, що мислення стає менш предметним і наочним, відбувається перехід до абстрактного і формального мислення, зміна співвідношення між конкретно-образним і абстрактним мисленням на користь останнього [4; 7]. Відтак, учні основної школи набувають здат-

ність до будь-якого роду комбінаторних операцій, класифікації неоднорідних об'єктів, аналізу нових сполучень предметів і категорій, вживання в мовленні абстрактних висловлювань, співставлення різних ідей і думок. У підлітків з'являється логічна система, що дозволяє їм пов'язувати різні факти, аналізувати, узагальнювати і конкретизувати явища та події, незалежно від реальних обставин, здійснювати системний пошук рішень, розв'язувати інтелектуальні завдання. Набувається здатність абстрагуватися від конкретного, наочного матеріалу та розмірковувати в чисто словесному плані. Важлива особливість цього віку – формування активного, самостійного мислення [4;7;11;12;14].

Підлітки оволодівають здатністю до формування ідеальних уявлень і побудови на їх основі гіпотез, висновків та їх експериментальної перевірки. Іншими словами, підліток може в ідеальній формі створювати задум, здійснювати його, отримувати результат, тим самим реалізуючи самостійно спроектований задум. Оперування ідеальними формами може призводити й до внутрішніх і міжособистісних конфліктів, коли ідеалізований образ (наприклад, сім'ї, відносин, вчителя чи ін.) не співвідноситься з дійсністю.

В учнів підліткового віку виникає рефлексія з приводу власних думок, що дає можливість розрізняти протиріччя між словом і вчинком. Дедалі більше розвивається цілеспрямованість, активність, повнота і точність сприймання (зокрема простору, часу, тексту, мистецтва і т.д.), вдосконалюється спостереження. Процес оволодіння особистісною рефлексією надає можливості користуватися прийомами самопереконавання, самонаказу, самодисципліни, саморегуляції та самозаборони і само припинення [4].

У підлітковому віці відбувається перебудова пам'яті. Оволодіння більш складною системою знань впливає на розвиток мимовільної і довільної пам'яті. Під час навчання в основній школі висуваються вищі вимоги до пам'яті, ніж у молодших класах. Засвоєння нових знань потребує переходу від конкретно-логічної пам'яті до абстрактно-логічної. Хоча у деяких підлітків може зберігатися тенденція до механічного запам'ятовування навчального матеріалу, що викликає труднощі в його розумінні, все ж, більшість з них здатні управляти власним довільним запам'ятовуванням. Здатність до цього поступово зростає [4]. У середині підліткового віку спостерігається найбільш швидкий темп у розвитку пам'яті. Відбуваються істотні зміни в перебігу логічної пам'яті, що починає підпорядковуватись установкам: зрозуміти, розібратися і запам'ятати матеріал [11]. Ступінь осмислення матеріалу суттєво впливає на якість як запам'ятовування, так і відтворення навчального матеріалу учнем основної школи [15]. У процесі розуміння підлітки трансформують навчальний матеріал і, запам'ятовуючи його, відтворюють основний зміст [12]. Спостерігається збільшення обсягу пам'яті, наростає повнота, системність і точність відтворюваного матеріалу, запам'ятовування і відтворення спирається на смислові зв'язки [7].

Поряд з формою (опосередкованість, логічність) змінюється і зміст матеріалу, що запам'ятовується. Більш доступним стає запам'ятовування

абстрактного матеріалу. Пам'ять спирається на опосередкованість, привласнені знакові системи, перш за все мови [11]. Для підлітка згадувати – значить мислити. Процес запам'ятовування зводиться до мислення, до встановлення логічних взаємозв'язків, а пригадування полягає у відновленні матеріалу по цим взаємозв'язкам [12].

Завдяки активній, внутрішній, перетворюючій діяльності набуває самостійності функція уяви, розвиток якої пов'язаний з загальним інтелектуальним розвитком. Відтак, підлітки здатні оперувати мисленнєвими завданнями математичного характеру, значеннями і смислами мови, змістом прочитаних оповідань, географічним простором, історичними подіями, логікою побудови дедуктивних умовиводів та ін., поєднуючи при цьому дві психічні функції – мислення і уяву [4; 11; 14].

Важливою умовою успішного навчання та становлення особистості підлітка загалом є розвиток такої психічної функції як увага, яка стає більш керованою, контрольованою, у порівнянні з молодшими школярами, – підліток здатний зберігати тривалий час стійкість і високу інтенсивність уваги, у нього виробляється вміння швидко концентрувати і чітко розподіляти її [7]. Увага дітей підліткового віку характеризується не тільки обсягом, але й специфічною вибірковістю. Характерна особливість цієї психічної функції саме у підлітків полягає в тому, що вони здатні зосереджуватись на значущій для себе діяльності, попри заважаючі зовнішні обставини, відсутність наочної підтримки і т.д.

Відтак, увага може зростати, незважаючи на несприятливі впливи ззовні. Натомість, якщо підліток втрачає інтерес, то він може впасти в стан протрації, байдужості до оточуючого або глибокої втоми, що супроводжується спадом фізичних сил і байдужістю до довкілля, – увага зовсім зникає зі складу пізнавальних процесів [4]. Таким чином, підлітковий вік є найсуттєвішим етапом формування уваги і уважності, що є невід'ємним складником успішності в навчанні.

Оскільки навчання у школі займає значне місце в житті підлітка, педагогам важливо відводити особливе місце тим видам навчальної діяльності, що здатні виявити самостійність і відповідальність підлітка, зробити його дорослішим у власних очах. Привабливими стають самостійні форми занять, коли переважає демократичний стиль викладання, вчитель виступає у ролі тьютора, консультанта. Інтерес до навчальної предмету багато в чому пов'язаний з якістю викладання: велике значення мають подання матеріалу педагогом, вміння захоплено і доступно пояснити матеріал, що активізує інтерес, підсилює мотивацію до учіння [14]. Отже, за умови позитивної стійкої мотивації учні основної школи спроможні до саморегуляції уваги, що стає більш контрольованою. У цьому віці вдосконалюється вміння розподіляти та переключати увагу [15]. А розвиток позитивних властивостей уваги підлітка значною мірою залежить від його вольових якостей.

Новою і важливою якістю учнів підліткового віку є самостійність у постановці складних цілей та можливість підпорядковувати їм свої дії. Це пов'язано з новою фазою у розвитку вольової сфери. Загалом, з точки зору психології, підлітковий вік є сенситивним для розвитку вольових якостей: ініціативності, рішучості, витримки, самоконтролю тощо. Як зазначено в [4], сприятливими чинниками, що цьому сприяють, є розширення кругозору та пізнавальних інтересів, розвиток мотивації до досягнення успіху й уникнення невдач, прагнення цілеспрямовано займатися самовихованням, можливість з власної ініціативи підбирати захоплення. Разом з цим, придушення підліткового прагнення до самостійності і самоствердження, зневажливе і зверхнє ставлення з боку дорослих може спричинювати розвиток підліткового негативізму, непокори, впертості, неорганізованості та ін. рис слабовілля.

Відзначається поява у підлітків прагнення до саморозвитку. У разі виникнення інтересу, вони не обмежуються виконанням лише навчальних завдань, схильні поглиблювати власні знання шляхом самоосвіти, неформального й інформального навчання.

Характерним є розвиток важливої вольової якості – організованості. Так, учні підліткового віку оволодівають прийомами самостійного планування, контролю власної діяльності. Вони здатні підпорядковувати свої дії прийнятому плану, що може бути розрахований на кілька тижнів, вносити корективи у свій звичний режим, розподіляти сили відповідно до обсягів і термінів навчальних завдань тощо [4].

У підлітковому віці змінюється внутрішня позиція по відношенню до навчання. Якщо у молодших класах діти психологічно поглинені самою освітньою діяльністю, то в основній школі вони у більшій мірі переймаються проблемами комунікації (провідна діяльність – інтимно-особистісне спілкування). Основним змістом спілкування для підлітків стають питання взаємовідносин між людьми (зокрема, міжстатеві), соціальні проблеми, моральна оцінка подій і вчинків, проблема вибору ціннісних орієнтацій і самоствердження себе як особистості [4; 13].

У разі, якщо дитина підліткового віку відчуває, що від неї багато очікують, вона може намагатися ухилитися від виконання обов'язків. Щоб цього уникнути, необхідна чітка аргументація вимог, що йдуть від дорослого. А також, єдність, узгодженість і несуперечливість цих вимог як вдома, так і в школі. Натомість, суперечливі вимоги можуть призводити до різних форм демонстраційних протестів і непокори [4].

Гармонійний розвиток усіх психічних функцій сприяє розширенню пізнавального світогляду, опануванню регулятивною стороною поведінки підлітків, збагаченню соціального досвіду, формуванню ціннісних установок і моральних переконань.

При плануванні та здійсненні педагогічної діяльності з учнями основної школи, у т.ч. в аспекті розвитку їх здоров'язбережувальної компетентності,

важливо зважати на психологічні особливості навчання, що суттєво змінюються в підлітковому віці:

- підлітки обирають такі способи навчання, що підкреслюють їх більшу незалежність, дорослість (різні форми самостійної роботи);
- виникають нові мотиви навчання: освіченість, прагнення реалізуватись у майбутньому (подальше навчання, майбутня професійна діяльність), потреба самоствердження і самовдосконалення;
- знання стають цінністю і дозволяють зайняти певний статус серед однолітків;
- з'являється спрямованість на самостійний пошук нових знань;
- процес засвоєння знань у школі може супроводжуватись інтелектуальними емоціями, вибіркоким засвоєнням знань «за інтересом», коли з-поміж ряду дисциплін обираються деякі – більш цікаві, яскраві, непересічні тощо, і на них зосереджується основна пізнавальна активність учня;
- оцінка виконує роль мотиваційного, стимулюючого інструменту, оскільки перетворюється на визначник статусу учня;
- підлітки активно випробовують свої сили в різних видах позаурочної діяльності: організація різних заходів, суспільна, громадська діяльність тощо [1].

З зазначеного вище слідує, що навчання, виховання й розвиток учнів підліткового віку, тобто учнів основної школи, характеризуються низкою психофізичних, психологічних і психолого-педагогічних особливостей, які необхідно враховувати під час планування та здійснення навчального процесу. Доцільно виокремити низку рекомендованих умов навчання, зокрема в аспекті здоров'язбережувального використання програмно-апаратних засобів:

- формування належного компетентнісного рівня школярів – їх знань, умінь, навичок здоров'язбережувального використання ПАЗ, ціннісних установок, переконань у доцільності дотримання необхідних заходів і обмежень, а також мотивації до цього, що дозволить створити підґрунтя для безпечного використання ПАЗ не лише в закладі освіти, а й у позаурочний час, в побуті й дозвіллі;
- інтеграція здоров'язбережувального змісту навчальних дисциплін основної школи, що дозволить учням більш ґрунтовно й різнобічно вивчити сутність і можливості здоров'язбережувального використання ПАЗ (на уроках інформатики, основ здоров'я, біології, фізики та ін.);
- забезпечення учнів робочими місцями, що відповідають їх віковим особливостям, зросту, поставі та ін.; окремі компоненти яких (стіл, стілець, підлокітники, розміщення монітору, клавіатури і т.ін.) є комфортними (зручними й ергономічними, не сковують рухи, не створюють зайвого навантаження на кісткову, м'язову системи, зір); є адап-

тивними (окремі компоненти можна налаштовувати (адаптувати), відрегульовувати відповідно до індивідуальних особливостей і потреб учня (зросту, куту зору і т.ін.);

- педагогічно виважений добір і використання ПАЗ, який передбачає усвідомлення того, що далеко не завжди використання комп'ютера може бути педагогічно виправданим. Важливо пам'ятати, що нові технології не повинні повністю замінити й витіснити традиційні методи, а натомість – гармонійно доповнювати їх. За рахунок педагогічно виваженої оптимізації частоти й тривалості використання ПАЗ, можна посилити здоров'язбережувальний ефект їх застосування;
- чергування різних видів діяльності на уроці, що дозволить зберегти стійку працездатність, зумовить позитивний вплив на фізичний стан та психоемоційне самопочуття учнів. При цьому важливим елементом уроку, особливо під час роботи з ПАЗ, є проведення фізкультхвилин і релаксуючих вправ (упродовж 2-3 хв. після 20-хвилинної роботи з ПАЗ);
- налагодження психологічно «здорової», комфортної атмосфери в класі, організованої сумісними зусиллями педагогічного колективу і спрямованої на забезпечення довіри, доброзичливості, вільного висловлювання власних думок, відсутності надмірного тиску й авторитаризму, толерантності, рівних можливостей для самореалізації, самоствердження та саморозвитку кожного учня, відчуття взаємодопомоги, взаємопідтримки, захищеності, загального позитивного емоційного клімату в колективі;
- узгоджена взаємодія усіх суб'єктів навчально-виховного процесу (керівника школи та його заступників, медичного персоналу, педагогічного колективу, учнів, батьків); єдність навчальних і виховних впливів, спрямованих на формування здоров'язбережувального середовища школи загалом, та розвиток здоров'язбережувальної компетентності учнів зокрема.

Розвиток у підлітків таких психічних властивостей як увага, рефлексія, вольова сфера і здатність до саморегуляції, створює підґрунтя для ефективного формування здоров'язбережувального складника їх ІК-компетентності, що являє сукупність знань, умінь, навичок здоров'язбережувального використання ПАЗ, ціннісних установок, переконань у доцільності дотримання необхідних заходів й обмежень, а також мотивації до цього. Дієвим при цьому виявляється застосування інтерактивних методів навчання, таких як навчальний тренінг, ділова гра, мозковий штурм, проблемна дискусія, групова проєктна діяльність тощо, які сприяють підсиленню мотивації підлітків, інтелектуально-емоційному стимулюванню, залученню в колективну творчу діяльність, можливості проявити активність і лідерські якості. Сформованість зазначеної компетентності дозволяє створити основу для свідомого й безпечного вико-

ристання ПАЗ учнями не лише в навчальному процесі, а й у позаурочний час, в побуті й дозвіллі.

Таким чином, дорослим, які працюють з учнями підліткового віку, важливо приділяти увагу формуванню їх обізнаності щодо процесів перебудови їх організму, потенційних шкідливих впливів оточуючого середовища. Саме в основній школі необхідно звертати особливу увагу на проблему здоров'язбереження, адже в цей період розвивається інтелект на новому рівні, закладаються загальні моральні й соціальні установки особистості, формується воляова сфера, здатність до рефлексії власної діяльності, прагнення до самоконтролю, самопізнання і самовдосконалення.

Наступні дослідження доцільно спрямувати на розроблення методики формування компетентності учнів основної школи відносно здоров'язбережувального використання програмно-апаратних засобів, у т.ч. учнів з особливостями психофізичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
2. Винославська О.В. Психологія : Навч. посіб. / Винославська О.В., Бреусенко-Кузнецов О.А., Зликов В.Л., Апішева А.Ш., Васильєва О.С. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 351 с.
3. Вікова психологія : Навч. посіб. / За ред. Г. С. Костюка. – К. : Радянська школа, 1976. – 269 с.
4. Вікова та педагогічна психологія : Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
5. Вчитися в школі шкідливо для здоров'я [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pleyady.kiev.ua/dumki-vgoslos/6682-vchitisja-v-shkoli-shkidlivo-dlja-zdorov-39-ja.html>
6. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : Навч. посіб. / Дуткевич Т. В. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
7. Єрмолаєва М. В. Психологія розвитку : Метод. посіб. для студ. заоч. та дистан. форм навч. [Електронний ресурс]. – 2003. – Режим доступу: <http://medbib.in.ua/psihologiya-razvitiya-metodicheskoe-posobie.html>
8. Зайченко І.В. Педагогіка : Навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів / І. В. Зайченко. – К. : Освіта України, 2006. – 528 с.
9. Закон України “Про загальну середню освіту” від 13 травня 1999 року № 651-XIV // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1999. – № 28.
10. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Початкова освіта. – 2002. – № 1. – С. 1-5.
11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Кулагина И.Ю.,

- Колюцкий В.Н. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
12. Кураев Г. А. Вікова психологія / Г. А. Кураєв, Є. М. Пожарська. – Ростов-на-Дону, 2002. – 146 с.
 13. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. вузов. –4-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
 14. Павелків Р. В. Вікова психологія : Підруч. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 468 с.
 15. Сергєєнкова О. П. Вікова психологія : Навч. посіб. / Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.

Transliteration of References

1. Vydra O.H. Developmental and Educational Psychology : Tutorial. – Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 2011. – 112 p. (in Ukrainian)
2. Vynoslavsk O.V. Psychology : Tutorial / Vynoslavsk O.V., Breusenko-Kuznietsov O.A., Zlyvkov V.L., Apisheva A.Sh., Vasylieva O.S. – Kyiv : Firma «INKOS», 2005. – 351 p. (in Ukrainian)
3. Developmental Psychology: Tutorial / Ed. by H. S. Kostiuk. – Kyiv : Radianska shkola, 1976. – 269 p. (in Ukrainian)
4. Developmental and Educational Psychology : Tutorial / O.V. Skrypchenko, L.V. Dolynska, Z.V. Ohorodniichuk and others. – Kyiv : Prosvita, 2001. – 416 p. (in Ukrainian)
5. Learning in school is bad for health [Electronic resource]. – Access mode: <http://pleyady.kiev.ua/dumki-vgoles/6682-vchitisja-v-shkoli-shkidlyvo-dlja-zdorov-39-ja.html> (in Ukrainian)
6. Dutkevych T. V. Child psychology : Tutorial / Dutkevych T. V. – Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2012. – 424 p. (in Ukrainian)
7. Yermolaieva M. V. Psychology of development : Handbook [Electronic resource]. – 2003. – Access mode: <http://medbib.in.ua/psihologiya-razvitiya-metodicheskoe-posobie.html> (in Ukrainian)
8. Zaichenko I.V. Pedagogics : Tutorial / Zaichenko I.V. – Kyiv : Osvita Ukrainy, 2006. – 528 p. (in Ukrainian)
9. Law of Ukraine “On General Secondary Education” of 13 May 1999 № 651-XIV // Bulletin of Verkhovna Rada. – 1999. – № 28. (in Ukrainian)
10. Concept of General Secondary Education (12-year school) // Pochatkova osvita. – 2002. – № 1. – P. 1-5. (in Ukrainian)
11. Kulahyna Y.Iu. Developmental Psychology: a Complete Life Cycle of Human Development : Tutorial / Kulahyna Y.Iu., Koliutskyi V.N. – Moscow : «Sfera», 2001. – 464 p. (in Russian)
12. Kuraiev H. A. Developmental Psychology / H. A. Kuraiev, Ye. M. Pozharska. – Rostov-na-Donu, 2002. – 146 p. (in Russian)

13. Mukhyna V. S. Developmental Psychology: Phenomenology Development, Childhood, Adolescence : Tutorial. – 4th edition. – Moscow : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 p. (in Russian)
14. Pavelkiv R. V. Developmental Psychology: Tutorial / Pavelkiv R. V. – Kyiv : Kondor, 2011. – 468 p. (in Ukrainian)
15. Serhieienkova O.P. Developmental Psychology : Tutorial / Serhieienkova O.P., Stoliarchuk O.A., Kokhanova O.P., Pasieka O.V. – Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury, 2012. – 376 p. (in Ukrainian)



НОСЕНКО Ю.Г., СУХИХ А.С.,

**Психолого-педагогічні особливості навчання учнів основної школи
здоров'язбережувальному використанню програмно-апаратних засобів**

NOSENKO Y.G., SUKHIKH A.S.

**Psycho-pedagogical features of basic school students' learning for health-saving
use of software and hardware tools**

Institute of information technology and training

NAPS Ukraine, m. Kyiv, Ukraine

E-mail: LuckyJue@ukr.net

ОЛЬШЕВСКА Я. О.,

аспірантка, викладач, кафедра
політичної психології та соціально-
правових технологій, Факультет
соціально-психологічних наук
та управління,
НПУ ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ФЕНОМЕН “ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ” ВИКЛАДАЧА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито особливості феномену «особистісно-професійної позиції» педагогів, визначено й охарактеризовано спільні і відмінні риси різних психологічних та соціальних поглядів на поняття позиція, а також охарактеризовано головну сутність поняття позиція та її особливості.

Ключові слова: позиція, професійна позиція, особистісно-професійна позиція, педагогічна позиція.

В статье раскрыты особенности феномена «личностно-профессиональной позиции» педагогов, определены и охарактеризованы общие и отличительные черты различных психологических и социальных взглядов на понятие позиция, а также охарактеризована главная сущность понятия позиция и ее особенности.

Ключевые слова: позиция, профессиональная позиция, личностно-профессиональная позиция, педагогична позиция.

The article describes the features of the phenomenon «of personal professional position «of teachers, defined and characterized common and distinctive features of different psychological and social views on the concept of position and described the main the essence of the concept of the position and its features.

Key words: attitude, professional attitude, personality professional position teaching position.

Постановка проблеми. Процес здобуття людиною освіти – це набуття та збагачення особистістю культурно оформлених зразків поведінки і діяльності, а також сталих форм громадського життя. Основний напрям розвитку освіти в Україні, окреслений в першій чверті ХХІ століття – це особистісна орієнтація освіти [14, с. 4]. На нашу думку, особистісна орієнтація освіти в першу чергу

залежить від рівня особистісної наповненості кожного окремого педагога у вищій школі. Нині на поприщі великого масиву наукових розвідок педагогічної діяльності, все чіткішого окрасу набуває потреба у вивченні педагогічної діяльності, а також суб'єктів педагогічного процесу у вищій школі, спрямованої на розвиток особистості майбутнього педагога. Відмітимо, що проблема суб'єктності людини, сьогодні стала особливо актуальною у психолого-педагогічних дослідженнях. А в останні десятиліття віднайшла своє віддзеркалення у низці наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Актуальність проблеми визначається важливим значенням особистісно-професійної позиції з точки зору суб'єктивності у системі відносин «викладач-студент» та в педагогічній діяльності у ВНЗ. Сукупність різноманітних підходів на дефініцію «позиція» сприяє виникненню достатньої кількості її класифікацій, які по своїй суті мають різне підґрунтя. Необхідність вивчення даної проблеми продиктована рядом обставин теоретичного і практичного характеру.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема педагогічної позиції у навчально-виховному процесі досліджувалася науковцями в різних аспектах.

«Позиція особистості» – це поняття, що широко застосовується у філософській, соціологічній, психологічній літературі. Дане поняття є досить багатограним за своїм змістом, воно розглядається, як правило, різнопланово. Вперше це поняття було запропоноване А. Адлером [22]. Він розглядав позицію як головну рушійну силу й умову психологічного і соціального розвитку людини.

У довідковій літературі виокремлено кілька визначень. Позиція (від лат. *positio* – положення) – положення, розстановка, розміщення; перенесення; погляд, думка з якогось питання [21].

Позиція (від лат. *positio* – положення):

- положення, розміщення, розташування чогось;
- думка, ставлення до якого-небудь питання, явища, події, що визначає характер дій, поведінку [19].

Позиція (лат. *positio* – положення) – 1) стійка система ставлення людини до певних сторін дійсності, що проявляється у відповідній поведінці, вчинках. Позиція – утворення, що розвивається. Зрілість позиції характеризується несуперечністю й порівняною стабільністю; 2) інтегральна, найбільш узагальнена характеристика становища індивіда в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі [23].

Термін «позиція» (від лат. *positio*) означає точку зору, ставлення до якого-небудь питання, справи, які визначають характер дій, поведінку [21].

З точки зору філософії поняття «позиція особистості» найчастіше використовується в значенні – точки зору, думки.

Соціологи, оперуючи поняттям «позиція особистості», використовують його для позначення статусу (становища) індивіда в соціальній системі, який визначається відповідно до економічних, професійних, етнічних ознак, специфічних для цієї системи. Поняття «статус» також застосовується в співвідношенні з поняттям «соціальна роль». При цьому статус означає сукупність прав і обов'язків, а роль – динамічний аспект, тобто певну поведінку. Досить часто поняття «статус» психологізується і зводиться по суті до уявлень індивіда про власну позицію [4].

У психології поняття «позиція особистості» використовується у двох значеннях:

- стійка система ставлень людини до певних аспектів дійсності, яка проявляється у відповідній поведінці і вчинках;
- інтегральна, найбільш узагальнена характеристика становища індивіда у статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі [19].

В останньому випадку це поняття близьке за значенням до соціальної позиції.

Формування цілей статті. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування концептуальних засад феномену «особистісно-професійної позиції» та визначення його провідної ролі в процесі педагогічної діяльності викладача у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного аналізу проблеми, було виділено сім основних напрямів дослідження позиції, виходячи з різних теоретичних засад.

1. Позиція – поняття яке розглядається у значенні статусу, ролі, місця індивіда в групі чи системі відношень у суспільстві поняття «позиція особистості» розглядається в роботах Г. М. Андреевої [4], Ю. Б. Гіппенрейтер [12], О. В. Киричука [11], І. С. Кона [13].
2. Позиція – це стійкий компонент структури особистості.

У роботах таких авторів, як К. О. Абульханова-Славська [1], Б. Г. Ананьєв [3], О. Г. Асмолов [7], Л. І. Божович [9], М. Й. Боришевський [9], Б. С. Братусь [10], В. І. Войтко [18], І. М. Міхеева [16], В. М. М'ясищев [17], С. Л. Рубінштейн [20] позиція особистості виступає як стійкий компонент структури особистості, як її ядро, хоча і розглядається в розрізі таких проблем, як ставлення, активність, мотивація, особистісна зрілість, самосвідомість, особистісний смисл.

3. Позиція – як основа життєвих ставлень, які визначають поведінку і вчинки людини, спосіб включення в загальний хід життя.

Так, на думку В. І. Войтка, позиція особистості відбиває стійку усвідомлену сукупність ставлень людини до праці, до суспільства, до інших людей і до самої себе, що виявляється через систему установок і мотивів, цілей і

цінностей, якими особистість керується у своїй діяльності [18].

4. Позиція – як свідомо самоактивність індивіда. Так, К. О. Абульханова-Славська розглядає позицію в контексті активності особистості, в розумінні якої провідна роль відводиться свідомості в її співвідношенні з діяльністю [1].

5. Позиція – як найвищий рівень інтеграції індивідуального розвитку особистості. Так, у роботах Л. Л. Анциферової позиція розглядається в ракурсі індивідуального становлення особистості на всіх етапах життєвого шляху і виступає у вигляді найвищого рівня інтеграції психологічної організації особистості – її зрілості [5].

6. Позиція – як система усвідомлених загальних смислових утворень.

На думку О. Г. Асмолова, категорія особистісного смислу є індивідуалізованим відображенням дійсності, яке виражає ставлення особистості до тих об'єктів заради яких розгортається її діяльність і спілкування [7].

7. Позиція – як когнітивна та емоційна структура, за допомогою якої задається схема інтерпретації ставлень до дійсності. В такому сенсі позиція близька за значенням до таких понять, як установка, атитюд.

Д. Н. Узнадзе розглядав установку як узагальнений стан, як модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожен дискретний момент його діяльності. Модус є найвищим рівнем організації «людських сил» і фокусує всі внутрішні динамічні ставлення. На його базі виникає певним чином організована і спрямована діяльність, яка урівноважує відношення між індивідом і середовищем [17].

Сьогодні, викладач вищої школи, має дуже широкий зовнішній та внутрішній репертуар позицій.

Позиція педагога – це система інтелектуальних та емоційно-оцінних ставлень до світу, що є джерелом його активності. Вона обумовлюється тими вимогами, очікуваннями та можливостями, які пред'являються з боку суспільства [19].

Педагогічна позиція – продукт педагогічного мислення, наслідок усвідомлення природи виховного процесу і водночас показник рівня професійної готовності до роботи зі студентами. Це те положення, яке викладач попередньо займає по відношенню до студентів у взаємодії з ними і яке визначає всю подальшу професійну поведінку викладача [21].

Педагогічна позиція визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які пред'являє і надає педагогу суспільство, з іншого боку, діють внутрішні, особисті джерела активності – потяги, переживання, мотиви, ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали. У позиції педагога виявляється його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки та діяльності викладача. Позиція особистості педагога визначає

вектор його професійної діяльності, відображає специфіку індивідуальної свідомості, сукупності значущих цінностей і міжособистісних відносин.

Важливу роль, серед зовнішнього та внутрішнього репертуару позицій педагога, у професійній діяльності відіграє професійна позиція, яка визначає особистісне ставлення до тієї діяльності, якою займається людина, до себе самого у цій діяльності. «Людина може жити своєю професією тільки тоді, коли вона прагне пізнати через неї самого себе, і саме таким шляхом вона може принести найбільшу користь суспільству», – писав Ш. О. Амонашвілі [1, с. 27].

Поняття «професійна позиція педагога» у науковій літературі зустрічається досить часто. В активний науковий обіг це поняття ввійшло порівняно недавно завдяки роботам Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, В. М. М'ясищева, С. Л. Рубінштейна та іншим.

Професійна позиція – це точка зору, відношення до призначення своєї професії; це система інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності [4, с. 418].

Професійна позиція педагога виражає ті ставлення викладача до студентів, до себе, до колег тощо, які встановлюють його професійні дії та поведінку.

Відповідно до підходу А. К. Маркової [15], поняття «професійна педагогічна позиція» визначає стійкі системи ставлень викладача до студентів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності.

Розглядаючи професійну позицію в рамках проблеми творчої самореалізації педагога, Л. В. Ведернікова стверджує, що «педагог, який прагне до самореалізації, хоче бути, а не здаватися або просто працювати педагогом, тобто він орієнтується не на роль і функції, а на позицію педагога як найвищу цінність» [15, с. 50].

Як інтегративну характеристику особистості педагога розглядає професійно-педагогічну позицію у своєму дослідженні Е. І. Артамонова. На думку вченої, це поняття виражає суб'єктну систему відносин, теоретико-методологічних знань, ціннісних орієнтацій і визначальний рефлексивно особистісний спосіб педагогічної діяльності. У структуру трактованої так позиції педагога входять: особистісна концепція життя; система установок, що визначають єдину спрямованість особистості на ідеал («Я-концептуальне»); переконання (включаючи релігійні), поважне відношення до переконань інших людей, розуміння ролі переконань у своєму професійному становленні («Я-ідеологічне»); норми й правила поведінки педагога, що існують у суспільстві, поведінкові стереотипи, пов'язані із соціальною роллю педагога («Я-юридичне»); етика й семіотика поведінки викладача («Я-етичне»)[8, с. 17].

До професійної позиції викладача відноситься й те, що, за словами автора, пов'язує її зі стилем духовності: по-перше, гуманні установки, що диктують

індивідові оцінки соціальних процесів і його власних вчинків («Я-законодавче»); по-друге, набір символів і відповідних їм значень, знань, необхідний для опису процесів і для розуміння сенсів і ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності («Я-інформаційне»); по-третє, високі результати пізнання, прояв якостей духовності вчителя в його поведінці («Я-виконавче») [8, с. 17].

Професійна позиція відбиває стійку, усвідомлену сукупність ставлень спеціаліста до обраної професії, способ самовизначення викладача, прийняття і реалізації ним власної професійно-діяльнісної і особистісної концепції.

Професійна позиція багато в чому віддзеркалює особистісну позицію, формується життєвим досвідом і діяльністю суб'єкта, при цьому головним джерелом її формування є світогляд людини, система життєвих цінностей, професійного досвіду, набуті знання, вміння, навички. Як наслідок, позиція відтворює ціннісно-сміслові і разом з тим життєво-практичні узагальнення.

Оскільки професійна позиція педагога – це не тільки його діяльнісне вираження, а ще й особистісна характеристика викладача, то вона вимагає розгляду в суб'єктно-діяльнісному контексті. Неодноразовий прояв самостійного вибору суб'єкта у системі його відносин є виявом професійної позиції. Будучи стійкою, розвивальною характеристикою, її неможливо сформувати одномоментно. Для цього потрібно виокремити провідні, вибіркові відносини, зробити їх домінуючими в подальшій діяльності, відзначивши усвідомленість цих відносин, тобто зайняти стратегічну й тактичну позицію [15, с. 48-49].

У цьому контексті особливого значення набуває професійна позиція педагога, яку В. О. Сластьонін трактує як систему інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин зі світом педагогічної дійсності і діяльності, що є джерелом активності вихователя. Цю систему визначають, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які ставить та надає педагогу суспільство, а з іншого – діють внутрішні, особисті джерела активності (переживання, мотиви та завдання педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали тощо) [11, с. 25-26]. У професійній позиції педагога виявляється не лише тип його діяльності, а й його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки. Вибір професійної позиції педагога залежить не тільки від широкого суспільного контексту, а й від рівня розвитку особистості самого педагога.

Отже, ступінь особистісної зорієнтованості у формуванні професійної позиції педагога – прямо залежить від його системи ціннісних орієнтацій, реалізованості самосвідомості.

Про особистісну зорієнтованість професійної педагогічної позиції викладача, говорить і В. І. Слободчиков, котрий зазначає, професійна позиція – унікальна і єдина у своєму роді. Вона одночасно є і педагогічно-особистісною (виявляється у всякій зустрічі дорослого та дитини), і педагогічно-професій-

ною (виявляється при створенні умов досягнення професійних, педагогічних цілей).

Також, у контексті дослідження, важливою є думка І. Д. Бежа, який вказує на унікальність професійної педагогічної позиції, оскільки він вважає, що вона є особистісно-професійною. Вчений наголошує, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається зі студентом як об'єктом (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, іншою особистістю, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [8, с. 76].

Отже, особистісно-професійна позиція є основою для здійснення викладачем своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному та професійному планах. Для дослідження, це положення має суттєве значення в першу чергу тому, що основною умовою успішної діяльності викладача є його реалізація у вищезазначених трьох сферах. При цьому на перший план виходять риси особистості, які постійно проявляються в різних видах діяльності і відображають професійну адекватність викладача.

Таким чином, аналіз підходів до цього поняття показав, що поняття «професійна позиція особистості» використовується в різних значеннях, при цьому це не просто різні контекстуальні плани, а принципова відмінність в науково-понятійному значенні цього терміну. В одному випадку професійна позиція – це дещо зовнішнє щодо особистості, це умови, в яких повинна діяти особистість, проявляти себе. В іншому випадку поняття «професійна позиція» – структурне утворення особистості, її ядро.

Надалі доцільним вживати поняття «особистісно-професійна позиція викладача» яку визначаємо її як: стійке структурне утворення особистості педагога, з його власними особистісними та професійними цінностями в педагогічній діяльності, що визначає систему ставлень та сукупність провідних мотивів діяльності, поведінки та спілкування.

Висновок. Отже, особистісно-професійна позиція відбиває стійку, усвідомлену сукупність ставлень викладача до праці, до суспільства, до інших людей, до самого себе. Вона проявляється через систему установок, мотивів, цілей, цінностей, якими педагог керується і характеризує спосіб включення людини в хід життя. Поняття «особистісно-професійна позиція» є тією характеристикою у процесі професіоналізації педагога, завдяки якій виникає можливість аналізувати одночасно як особливості особистості фахівця, так і його діяльність у зв'язку з реалізацією конкретного освітнього підходу. Вона охоплює ті особливості його свідомості, що актуальні у ситуаціях нововведень, зокрема готовність викладача працювати в умовах гуманістичної орієнтації освітнього процесу. Особистісно-професійну позицію можна розглядати як ціннісно-смысловий аспект самореалізації особистості викладача. Вона є

основою для здійснення ним своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному та професійному планах.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славська К. А. Соотношение индивидуального и общественного как методологический принцип психологии личности // Теоретические проблемы личности. – М. : Наука, 1974. – С. 78-86.
2. Ален Е. Консультирование и психотерапия – сочетание методов, теории и практики / пер. с англ./ Новосибирск, 1987. – 268 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М. : Наука, 1974. – 380 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. – М. : Наука, 1980. – 420 с.
5. Анциферова Л. И. К психологи личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 3-19.
6. Ассаджоли Роберто. Психосинтез: теория и практика. – М. : «REFL-book», 1994. – 314 с.
7. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М. : Наука, 1984. – 182 с.
8. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С. 5-16.
9. Боришевський М. Й. Самоактивність учнів у контексті їх світоглядних уявлень // Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навчально-методичний посібник/ За ред. М. Й. Боришевського. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 18-19.
10. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М. : Наука, 1988. – 301 с.
11. Гільбух Ю. З., Киричук О. В. Шкільний клас: як пізнавати та виховувати його душу. – К. : Вища школа, 1994. – 216 с.
12. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М. : ЧеРо, 1996. – 336 с.
13. Кон И. С. Социогия личности. – М. : Политиздат, 1967. – 449 с.
14. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.
15. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1996. – 121 с.
16. Михеева И. Н. Амбивалентность личности: Морально-психологический аспект. – М. : Наука, 1991. – 128 с.
17. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – М. : Наука, 1960. – 540 с.
18. Психологічний словник/ за ред. В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
19. Психология: словарь / Под. общ. ред. Петровского А. В., Ярошевского Г.

- М. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
20. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1976. – 423 с.
 21. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 3-е. – М. : Советская энциклопедия, 1984. – 598 с.
 22. Adler A. Uber den nervösen character. Wiesbaden, 1912.

Transliteration of References

1. Abulhanova-Slavskaya K. A. Sootnoshenie individualnogo i obshchestvennogo kak metodologicheskii printsip psikhologii lichnosti // Teoreticheskie problemy lichnosti. – М. : Nauka, 1974. – S. 78-86.
2. Alen E. Konsultirovanie i psihoterapiya – sochetanie metodov, teorii i praktiki / per. s angl./ Novosibirsk, 1987. – 268 s.
3. Anan'ev B. G. O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya. – М. : Nauka, 1974. – 380 s.
4. Andreeva G. M. Sotsialnaya psikhologiya. – М. : Nauka, 1980. – 420 s.
5. Antsiferova L. I. K psikhologii lichnosti kak razvivayushchiesya sistemy // Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. – М. : Nauka, 1981. – S. 3-19.
6. Assadzholi Roberto. Psihosintez: teoriya i praktika. – М. : «REFL-book», 1994. – 314 s.
7. Asmolov A. G. Lichnost kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya. – М. : Nauka, 1984. – 182 s.
8. Beh I. D. Ya yak dzhерelo duhovnogo samorozvitku osobistosti / I. D. Beh // Pedagogika i psikhologiya. – 2011. – # 3 (72). – S. 5-16.
9. Borishevskiy M. Y. Samoaktivnost' uchniv u kontekstl' Yih svltoglyadnih uyavlen // Psikhologiya samoaktivnosti uchniv u vihovnomu protsesl: Navchalno-metodichnyi poslbnik/ Za red. M. Y. Borishevskogo. – K. : IZMN, 1998. – S. 18-19.
10. Bratus B. S. Anomalii lichnosti. – М. : Nauka, 1988. – 301 s.
11. Glibuh Yu. Z., Kirichuk O. V. Shkl'nyi klas: yak plznavati ta vihovuvati yogo dushu. – K. : Vischa shkola, 1994. – 216 s.
12. Gippenreyter Yu. B. Vvedenie v obshchuyu psikhologiyu. Kurs lektsiy. – М. : CheRo, 1996. – 336 s.
13. Kon I. S. Sotsiologiya lichnosti. – М. : Politizdat, 1967. – 449 s.
14. Kremen V. G. Filosofiya lyudinotsentrizmu v strategiyah osvlt'nogo prostoru / V. G. Kremen. – K. : Pedagogichna dumka. – 2009. – 520 s.
15. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma / A. K. Markova. – М.: Pedagogika, 1996. – 121 s.
16. Miheeva I. N. Ambivalentnost' lichnosti: Moralno-psikhologicheskii aspekt. – М. : Nauka, 1991. – 128 s.
17. Myasischev V. N. Lichnost i nevrozyi. – М. : Nauka, 1960. – 540 s.

18. Psihologichniy slovník/ za red. V. I. Voytko. – K. : Vischa shkola, 1982. – 215 s.
19. Psihologiya: slovar / Pod. obsch. red. Petrovskogo A. V., Yaroshevskogo G. M. – M.: Politizdat, 1990. – 494 s.
20. Rubinshteyn S. L. Problemyi obshchey psikhologii. – M. : Pedagogika, 1976. – 423 s.
21. Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar / Gl. red. A. M. Prohorov. – Izd. 3-e. – M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1984. – 598 s.
22. Adler A. Über den nervösen character. Wiesbaden, 1912.



ОЛЬШЕВСЬКА Я. О.,
Феномен “особистісно-професійної позиції” викладача в
педагогічній діяльності

OLSHEVSKA Y. O.
The Phenomenon Of Personal And Professional Position Of The Teacher In
Educational Activities

Department of political and social psychology
Legal Technology, Faculty
social and psychological sciences
and management,
NEA by M.P.Dragomanov, Kyiv, Ukraine

E-mail: Yan_ina@ukr.net

ОСОВА О.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВНА ОЗНАКА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Креативність як основна ознака готовності вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності. У статті проаналізовано основні підходи до трактування поняття «креативність» у науково-педагогічній літературі. Визначено роль і місце креативності у структурі інноваційної діяльності вчителя іноземної мови. Виділено ознаки, етапи та прояви інноваційного педагогічного мислення вчителя іноземної мови у процесі професійної діяльності.

Ключові слова: креативність, інноваційна діяльність, творчість, вчитель іноземної мови.

В статье проанализированы основные подходы к определению понятия «креативность» в научно-педагогической литературе. Определены роль и место креативности в структуре инновационной деятельности учителя иностранного языка. Выделены признаки, этапы и проявления инновационного педагогического мышления учителя иностранного языка в процессе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: креативность, инновационная деятельность, творчество, учитель иностранного языка.

The main aim of modern high school is to train a well-educated, a persistent, ethic and responsible person capable of cooperation, lifelong education, and who is notable for mobility, dynamism, constructiveness and creativity.

The aim of the article is to analyze research and educational literature and theoretically ground the meaning of the terms «creativity», «creation», «innovation educational thinking» in the structure of a foreign language teacher's readiness to perform innovation activities. The aim predetermines the following tasks of the research: to

define the necessity and efficiency of using the creative approach in the process of formation a foreign language teacher's readiness to innovations.

During the research the following theoretical methods were used: analysis, comparison, systematization of the scientists' views on different aspects of the researched problem, analysis of the scientific psychoeducational literature, analysis of the normative documents to define the aim and tasks of the research; analysis and summing up of the philosophical, social, psychological, educational, methodological literature to compare different views on the researched problem, analysis of the personal experience.

The conducted research indicates that professional creativity of a foreign language teacher is treated as the ability to implement an educator's creative intensions, to create in the sphere of foreign language education teaching and educational products characterized by originality and novelty, arousing interest of the subjects of education, etc. Creativity of innovation thinking becomes apparent in the original solving of educational tasks, in improvisation and extemporization both in spontaneous and prepared creation.

Foreign language teachers considered to be creative if their thinking is original, dialogic, polycultural, critical and innovative.

As for the further prospects of this problem research, the efforts should be directed towards increasing the effectiveness of teaching and educational process depending on psychoeducational conditions, ways of development and implementing of creative educational activity and students' individual traits.

Key words: *creativity, innovation activities, creation, a foreign language teacher.*

Постановка проблеми. Модернізація української освіти вимагає від вищих навчальних закладів, які готують вчителів іноземної мови, негайної переорієнтації змісту та структури підготовки фахівців. Основне завдання вищої школи – виховувати освічену, завзяту, етичну та відповідальну людину, здібну до співпраці, навчання впродовж життя, яка відрізняється мобільністю, динамізмом, конструктивністю та креативністю. Так, модернізація змісту освіти в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства пов'язана з інноваційними процесами в системі організації вивчення іноземних мов та підготовці вчителя іноземної мови. Такий підхід можливий лише за умов реформування змісту й організації навчання, піднесення ролі інновацій в системі освіти, формуванню професійних якостей майбутнього вчителя інозем-

ної мови, а саме готовності до інноваційної діяльності.

Аналіз останніх публікацій. У ході наукового пошуку виявлено, що визначенню поняття творчої особистості та креативності приділяли увагу такі науковці, як В. Андрєєв, С. Бондаренко, Р. Грановська, В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, Н. Тализіна, В. Цапок. Питання суті креативності, продуктивної діяльності, творчої особистості І. Бех, Д. Богоявленська, О. Запорожець, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Савченко, М. Холодна та ін. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови представлено в роботах Л. Засєкіна, педагогічні умови ефективності розвитку творчих здібностей майбутніх учителів досліджував М. Мусяйчук, розвиток лінгвістичної креативності студентів університету Г. Халюшова. На провідній ролі креативності наголошується у законі України «Про вищу освіту» та в декларації Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО «Вища освіта у XXI столітті: бачення та дії» (1998 р.), де поняття «креативність» співвідноситься з інноваційним навчальним підходом. Однак, незважаючи на такий рівень дослідженості проблеми розвитку креативності майбутнього вчителя, питання вивчення креативності як основної ознаки готовності вчителя іноземних мов до інноваційної діяльності є недостатньо розробленим і потребує подальшого дослідження у зв'язку з його практичним застосуванням в педагогічній діяльності.

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної літератури теоретично обґрунтувати сутність понять «креативність», «творчість», «інноваційне педагогічне мислення» у структурі готовності вчителя іноземної мови до здійснення інноваційної діяльності. З окресленої мети завданнями даного дослідження є визначення необхідності та ефективності застосування креативного підходу в процесі формування готовності вчителя іноземної мови до інновацій.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. На нашу думку, центральним у структурі готовності викладача іноземних мов до інноваційної діяльності є саме креативний компонент.

Сьогодні у науковій літературі креативність визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно нового продукту. О. Яковлева розглядає креативність як особистісну характеристику, як реалізацію людиною власної індивідуальності, але не як певний набір особистісних рис. Кожна людина неповторна та унікальна. Тому прояв індивідуальності є творчим процесом. На думку дослідниці, характеристики креативності не предметні, а процесуальні, оскільки креативність розглядається як процес прояву власної індивідуальності [9]. І. Гриненко розглядає поняття креативності вчителя, викладача гуманітарного профілю як духовну здібність культурної особисто-

сті створювати новий навчальний продукт завдяки мотивації успіху, збагаченню ментального досвіду та стану психофізіологічної когерентності [1]. При цьому професійна креативність учителя, викладача мови розглядається як здатність до реалізації творчої інтенції педагога, до створення таких навчально-виховних продуктів у сфері мовної освіти, які характеризуються оригінальністю, новизною, викликають інтерес у суб'єктів навчання тощо.

Зазначене вище дозволяє стверджувати, що більшість авторів погоджується з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який вміє відкинути звичайне, шаблонне.

На нашу думку, про наявність у викладача іноземної мови креативності свідчить оригінальність, діалогічність та полікультурність, критичність, інноваційність його мислення.

Творче інноваційне мислення, як відомо, є найбільш цінним, відкритим і розвиваючим типом педагогічного мислення. Саме педагог з критичним мисленням характеризується здатністю до створення й реалізації інновацій.

Інноваційне мислення як процес включає загальні логічні операції аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та функціонує на основі єдиних закономірностей і психологічних механізмів. Але в контексті інноваційної діяльності мислення педагога наповнюється специфічним предметним змістом, оскільки задачі, на вирішення яких воно спрямоване, потребують застосування нетрадиційних підходів, творчих методів і прийомів. Тому інноваційне мислення визначається як особливий тип професійного педагогічного мислення, якому притаманні як загальні так і специфічні властивості.

Суть професійного мислення викладача полягає у свідомому ставленні викладача іноземної мови до педагогічної дійсності, в оптимальному вирішенні складної мовної ситуації. Важливими ознаками інноваційного педагогічного мислення є: критичність, креативність, дивергентність, практичність, конструктивність, парадоксальність, конкретність, єдність логічних та інтуїтивних форм тощо.

Виходячи з проведених досліджень походження нового, творчої діяльності, процесу появи самої інновації в механізм функціонування інноваційного мислення В.П. Делія включає як мінімум два діалектично взаємопов'язані етапи: когнітивний та інструментальний. Когнітивний етап діяльності інноваційного мислення – це процес походження інновації в суб'єктивній реальності, що протікає в мисленні через пізнання сенсу нового знання і генерування інновації. Процес походження інновації в суб'єктивній реальності – це процес пізнання, в якому суб'єкт здійснює пошук новизни рішення поставлених цілей у вирішенні поставлених проблем і протиріч. Другий етап механізму інноваційного мислення – інструментальний, зміст якого полягає в процесі об'єкти-

вації і реалізації нового знання у практичну діяльність. Інновація демонструється у вигляді певного технологічного характеру, що дозволяє ефективно реалізовувати результат інноваційного мислення. Саме інноваційне мислення створює ментальні моделі, що раніше не мали місця в об'єктивній реальності. Воно породжує абсолютно нову суб'єктивну реальність, яка генерує інновації з можливістю їх продукування й об'єктивації в бутті, на практиці [2, с. 63]. С.Д. Бушуєв алгоритм інноваційного мислення подає як послідовність вибору й утворення цілей, організації факторів і правил у базу знань, спрощення, сортування й узагальнення інформації, виводу й генерації нових фактів, правил, організації нових знань.

Сутнісною ознакою інноваційного мислення є креативність особистості. Креативність інноваційного мислення проявляється в оригінальному рішенні педагогічних задач, в імпровізації та експромті як у спонтанній творчості, так і в підготовленій [4, с. 103]. З позицій гуманістичної психології А. Маслоу основною умовою творчості вважає власне розкриття особистістю своїх внутрішніх потенціалів, подолання упереджень та стереотипів, відкритість досвіду. Інтегруючи ці умови, А. Маслоу зазначає: «Здорова особистість, й особливо здорова творча особистість, якимось чином здійснює злиття і синтез первинних і вторинних процесів, свідомого й несвідомого, глибинного Я і свідомого Я і робить це витончено й ефективно» [6, с. 56].

Основоположник гуманістичної психології та педагогіки К. Роджерс творчий процес розглядає як «діяльність, спрямовану на створення нового продукту, що зростає, з одного боку, з унікальності індивіда, а з іншої – обумовленого матеріалом, подіями, людьми й обставинами життя». Головним мотивом творчості він признає прагнення людини здійснити себе, проявити свої можливості за наявних внутрішніх і відповідних їм зовнішніх умов творчості, що дозволяє особистості бути вільною і, водночас, відповідальною за свої рішення із-за наявності надійного внутрішнього джерела оцінок [7, с. 234-247]. В.С. Лазарєв зазначає, що в якості суб'єкта діяльності людина аналізує ситуацію, оцінює її, ставить цілі, планує їх досягнення, приймає рішення, контролює дії, тобто вона будує свою діяльність, реалізуючи функції мислення: аналізу, оцінки, цілепокладання, планування, прийняття рішень. Розвиваючись як суб'єкт діяльності, людина стає все більш універсальною, а значить – більш вільною у виборі цілей і способів їх досягнення. Найвищих ступенів свободи вона досягає, коли головною цінністю для неї стає саморозвиток і розвиток світу. Вона виявляється здатною рефлексивно ставитися до своєї діяльності й виходити за її межі. Але тоді весь процес психічного розвитку має бути представлений як формування універсального суб'єкта вільної творчої діяльності, а кожен етап цього процесу – як становлення якісно нового суб'єкта [5, с. 14].

Проведений аналіз науково-педагогічних джерел [4-9] дозволив виокремити три етапи розвитку креативності вчителя. Так, на початковому етапі вчитель залишається у межах засвоєних базових способів діяльності; його дії, що виходять за межі загальноприйнятих, утруднені, відсутня ініціатива в постановці цілей. Для цього етапу характерний низький рівень креативності.

На проміжному етапі вчитель реалізує власні ідеї, порівнюючи між собою різноманітні інноваційні зразки. На основі спостережень, узагальнення фактів приходить до створення більш ефективних способів діяльності або конкретних педагогічних знахідок.

На завершальному етапі можна говорити про прояв у викладача основних рис креативності, а саме: наявність професійно важливих характеристик поведінки у контексті інноваційної діяльності педагога; відкритість для нового, настанова вчителя на виокремлення проблем у різних ситуаціях педагогічної діяльності. Формування креативності, на думку С. Смірнова, можливе лише шляхом створення умов для самовиховання вчителя, викладача тому, що «творчість» є однією з найглибших характеристик особистості [8]. Здатність до креативу розглядається О.Козловою як умова реалізації вищих духовних потреб особистості вчителя, розвитку власних творчих сил і здібностей, постійного зростання і збагачення внутрішніх можливостей, підвищення якості своєї професійної діяльності, орієнтація на вищі загальнолюдські цінності [3, с. 59]. Тобто, домінування у діяльності викладача іноземної мови комбінації «педагогічна творчість і дослідницький компонент» й визначають інноваційне спрямування його роботи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що, однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Основною ознакою готовності вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності є саме креативність, оскільки саме професійна креативність учителя іноземної мови розглядається як здатність до реалізації творчої інтенції педагога, до створення таких навчально-виховних продуктів у сфері іншомовної освіти, які характеризуються оригінальністю, новизною, викликають інтерес у суб'єктів навчання тощо. Креативність інноваційного мислення проявляється в оригінальному рішенні педагогічних задач, в імпровізації та експромті як у спонтанній творчості, так і в підготовленій.

Про наявність у викладача іноземної мови креативності свідчить оригінальність, діалогічність та полікультурність, критичність, інноваційність його мислення. Творче інноваційне мислення, як відомо, є найбільш цінним, відкритим і розвиваючим типом педагогічного мислення. Саме педагог з критичним мисленням характеризується здатністю до створення й реалізації інновацій.

Що стосується подальших перспектив дослідження проблеми, то, зусилля слід спрямувати на розвиток креативності в структурі інноваційної діяльності майбутнього вчителя і підвищення результативності навчально-виховного процесу в залежності від психолого-педагогічних умов, правильно визначених шляхів розвитку та реалізації творчої педагогічної діяльності та особистісних якостей особистості студента.

Список використаних джерел

1. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис... канд. пед. наук:13.00.04 / І. В. Гриненко – 2008. 197 с.
2. Делия В.П. Инновационное мышление в XXI веке / В.П. Делия. – М. : Де-По, 2011. – 232 с.
3. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Г.Козлова. – К., 1999. – 235 с.
4. Кошелева Г.Д. Педагогические условия профессиональной подготовки будущего учителя как субъекта инновационной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галина Денисовна Кошелева. – Сургут, 2002. – 195 с.
5. Лазарев В.С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Коноплина // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 12–19.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. / А. Маслоу ; общ. ред. Г. А. Балла. – М. : Смысл, 1999. – 425 с. [33, С. 56].
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / К. Роджерс ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
9. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы творческого потенциала / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С.13-27.

Transliteration of References

1. Grinenko I. V. Pedagogichnl umovi rozvitku kreativnostl maybutnlh uchitellv gumanltarnogo proffillyu u protsesl fahovoYi pldgotovki : dis... kand. ped. nauk:13.00.04 / I. V. Grinenko – 2008. 197 с.
2. Deliya V.P. Innovatsionnoe myishlenie v XXI veke / V.P. Deliya. – M. : De-Po, 2011. – 232 s.

3. Kozlova O.G. Pldgotovka vchitelya do InnovatslynoYi dlyalnosti v sisteml plsllyadiplomnoYi osvlti: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / O.G.Kozlova. – K., 1999. – 235 s.
4. Kosheleva G.D. Pedagogicheskie usloviya professionalnoy podgotovki buduschego uchitelya kak sub'ekta innovatsionnoy deyatel'nosti : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Galina Denisovna Kosheleva. – Surgut, 2002. – 195 s.
5. Lazarev V.S. Deyatel'nosnyiy podhod k proektirovaniyu tseley pedagogicheskogo obrazovaniya / B.C. Lazarev, N.V. Konoplina // Pedagogika. – 1999. – # 6. – S. 12–19.
6. Maslou A. Novyye rubezhi chelovecheskoy prirody : per. s angl. / A. Maslou ; obsch. red. G. A. Balla.



ОСОВА О.О.,

Креативність як основна ознака

готовності вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності

OSOVA O.O.

Creativity as the main indication of a foreign language teacher's readiness to perform innovation activities

Ph.D., Associate Professor,

Communal «Kharkiv Humanitarian Pedagogical

Academy» of Kharkiv regional council, Kharkiv, Ukraine

E-mail: osova_olga@mail.ru.

ПАЛАМАРЧУК С.П.,

кандидат сільсько-господарських наук, доцент, кафедра екології агросфери та екологічного контролю

СТРОКАЛЬ В.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра екології агросфери та екологічного контролю, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ФАХІВЦІВ-ЕКОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто основні напрямки в організації науково-дослідної роботи фахівців-екологів у вищому навчальному закладі. Висвітлено основні види та форми науково-дослідної та навчальної науково-дослідної роботи студентів. Виділені три основні рівні підготовки студентів до наукової роботи.

Ключові слова: науково-дослідна робота, освіта, навчальна дисципліна, матеріально-технічна база, екологи, вищий навчальний заклад.

В статье рассмотрены основные направления в организации научно-исследовательской работы специалистов-экологов в высшем учебном заведении. Освещены основные виды и формы научно-исследовательской и учебной научно-исследовательской работы студентов. Выделены три основных уровня подготовки студентов к научной работе.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, образование, учебная дисциплина, материально-техническая база, экологи, высшее учебное заведение.

The article examines the basic directions in the organization of research work specialists in ecology in higher education. The basic types and forms of scientific research and teaching of research work students. Allocated three basic levels of preparation of students to research.

Key words: scientific research, education, training discipline, the material and technical base, ecologists, higher education institution.

Вступ. У багатьох країнах світу відбувається інтенсивний пошук удосконалення змісту, форм, методів забезпечення фундаментальності освіти, спрямованої на задоволення інтересів особистості. Вища школа покликана давати молоді цілісне уявлення про сучасну наукову картину світу, закладати теоретичний фундамент майбутньої професійної діяльності, сприяти творчому розвитку особистості та правильному вибору індивідуальної програми життя на базі пізнання особливостей, потреб і можливостей людини.

У зв'язку з цим набуває першорядного значення розвиток у вищих закладах освіти фундаментальних наукових досліджень, залучення до них як викладачів, так і студентів, виховання в них методологічної культури, підвищення вимог до результатів дослідницької праці, забезпечення високої ефективності і конкурентноздатності наукової продукції та ін. [1].

Сьогодні науково-технічна революція істотно впливає на економіку, техніку, науку та соціально-політичне життя суспільства. Знання методології, теорії, методів та методик проведення наукових досліджень є базою для проведення науково-дослідницької діяльності. Оволодіння методологією і методами дослідження сприяє розвитку раціонального творчого мислення, оптимальній організації наукової творчості, розширенню кругозору, формуванню життєвої позиції. Останнім часом екологи все частіше повинні розв'язувати завдання, які вимагають не тільки професійної підготовки, а й знання методів обробки результатів спостережень, планування експериментів, математичних методів моделювання й оптимізації процесів дослідження. Широке залучення студентів до науково-дослідної роботи у сфері екології, збагачення їхніх знань новими науковими даними, розвиток здібностей до творчого мислення, наукового аналізу і процесів є принципово важливим [2].

Питанням організації науково-дослідницької роботи студентів в університетах присвячені роботи Т. Калашникової, Б. Сорокіна, Ю. Кулюткіна, Т. Ковалевої та ін., особливості організації науково-дослідної роботи студентів В. Сіденко, В. Шевченко та ін., щодо формування екологічної компетентності, принципи формування визначено у працях С. Шмалей, О. Медведєвої, О. Медведєва, О. Колонькової, Н. Олійник, О. Пруцакової, Л.Титаренко та ін.

Метою статті є аналіз змісту, форм та структури організації науково-дослідної роботи фахівців-екологів у вищих навчальних закладах у формуванні їх екологічної компетентності. Матеріали і методи. Під час дослідження використовували емпіричні методи, зокрема педагогічне спостереження та аналіз.

Результати дослідження. У вищому навчальному закладі функціонують два основних види науково-дослідної роботи студентів: навчальна науково-дослідна робота, передбачена навчальними планами, і науково-дослідна робота студентів, яка здійснюється під керівництвом професорсько-викладацького складу [3].

Навчальна науково-дослідна робота студентів у межах навчального процесу є обов'язковою для кожного і охоплює майже всі форми навчальної роботи:

- написання рефератів з конкретної теми у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, фундаментальних і професійно орієнтованих, спеціальних дисциплін, курсів спеціалізації та за вибором;
- виконання лабораторних, практичних, семінарських і самостійних завдань, контрольних робіт, які містять елементи проблемного пошуку;
- виконання не типових завдань дослідницького характеру під час різних видів практики, індивідуальних завдань;
- розроблення методичних матеріалів із використанням дослідницьких методів (спостереження, анкетування, бесіда, соціометрія тощо);
- підготовку і захист курсових і дипломних робіт, пов'язаних з проблематикою досліджень кафедр [4].

Науковці виділяють три основні рівні підготовки студентів до науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах:

- початковий (емпірично-інтуїтивний) – свідчить про низький рівень знань про науково-дослідну роботу, відсутність дослідницьких умінь і навичок. На цьому етапі студент лише вміє користуватися науковою літературою та робити самостійно висновки;
- достатній (дослідницько-логічний) – вказує на те, що у студента вже сформована потреба до наукового пошуку, він здатний після консультації з викладачем самостійно організувати власне дослідження, володіє достатніми знаннями для вибору оптимальних методів наукового дослідження й осмислено веде дослідницьку роботу;
- високий (науково-інтуїтивний) – свідчить про синтез наукових знань та досвіду освоєння науково-дослідницьких методик. Саме на цьому рівні студент може самостійно знаходити рішення в умовах неповної інформації, вільно використовувати свою інтуїцію і результати наукового аналізу. У структурі студентської науково-дослідної роботи виділяють наступні компоненти:
- змістова компонента – студент відбирає та знайомиться з першоджерелами навчальної та спеціальної за фахом літератури, враховуючи при цьому авторитет автора, значимість даної інформації, високу інформованість;
- мотиваційна компонента – передбачає формування науково-пізнавального інтересу до науково-дослідницької роботи, стимулює академічну активність студентів, їх зацікавленість тією чи іншою проблемою;
- операційна компонента – використовується в контексті поетапного формування дослідницьких умінь і навичок, поступового ускладнення

завдань, необхідних для успішного виконання науково-дослідної роботи [7].

Крушельницька О.В. [8] відмічає, що успішне виконання студентської науково-дослідної діяльності може бути при додержанні таких умов:

- активна участь студентів у науковій роботі протягом усього періоду навчання;
- поступове ускладнення завдань з орієнтацією студента за напрямом його спеціальності;
- забезпечення взаємодії в науковій роботі студентів старших і менших курсів;
- тісний зв'язок наукової роботи з навчальною і науковою діяльністю кафебри.

Реалізована в комплексі науково-дослідна робота студентів забезпечує:

- формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;
- оволодіння спеціальністю та досягнення високого професіоналізму;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- прищеплення студентам навиків самостійної науково-дослідної роботи;
- розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання в практичній роботі, залучення здібних студентів до розв'язання наукових проблем, що мають важливе значення для теорії і практики;
- необхідність оновлення і вдосконалення своїх знань;
- створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання резерву вчених, викладачів, дослідників.

Науково-дослідна робота (бакалаврська, магістерська робота) на екологічну тематику повинна бути пов'язана з аналізом впливу конкретного об'єкта антропогенної діяльності на екологічну ситуацію в даному районі, розробкою заходів щодо її поліпшення, а також економічних наслідків. Теми випускових робіт формуються диференційовано:

- за типами базових промислових підприємств чи окремих технологічних ліній – тобто за типами техногенного впливу на довкілля;
- за окремими компонентами природного середовища: атмосфера, літосфера, гідросфера, біосфера;
- за напрямками вирішення екологічної проблеми та шляхами оптимізації промислових технологій чи природокористування.

За тематикою дипломні роботи можуть бути:

- науково-дослідна робота з екології;
- моніторинг стану, екологічна експертиза (оцінювання) об'єкта або проекту;

- екологічна експертиза технологій вирощування сільськогосподарських культур;
- еколого-агрохімічна паспортизація земель сільськогосподарського призначення;
- розробка гранично допустимих викидів (ГДВ) підприємства, пропозицій стосовно санітарно-захисної зони, створення парків, лісопаркових господарств та інших об'єктів, які мають екологічне значення в поліпшенні стану навколишнього середовища, тощо.

Тематика кваліфікаційних робіт повинна відповідати одному з пріоритетних напрямків розвитку екології в Україні, а зміст – відображати сучасні досягнення технологій, методологій та людської думки в цілому. Виконання роботи і розкриття теми проводиться за рахунок самостійної, у т.ч. науково-дослідної роботи студентів, на основі аналізу відомих літературних і технічних даних [2].

Основні форми наукової роботи студентів-екологів у працях висвітлює [5], а саме: проведення польових та лабораторних дослідів; підготовка дипломних і магістерських проектів; участь у роботі проблемних груп, наукових гуртків, що своєю діяльністю сприяють підвищенню рівня наукової підготовки студентів, формування практичного досвіду діяльності в екологічному середовищі; виступ з доповіддю на конференціях, семінарах, круглих столах; участь у конкурсах студентських наукових робіт й олімпіадах. Відмічає, що дієвість усіх форм науково-дослідної діяльності залежить не тільки від орієнтації викладачів у виборі нових форм і методів на піднесення пізнавальної активності студентів, на розвиток у них творчого мислення, але і взаємопартнерство між викладачами і студентами у розв'язанні науково-дослідних завдань, а й активного використання навчально-допоміжної матеріальної бази університету, конкретності вимог до наукових занять студентів, результатів їх роботи тощо.

Вечірко М.С. [6] стверджує, що науково-дослідна робота може здійснюватися в рамках студентського наукового товариства, наукового або предметного гуртків, наукового семінару, науково-практичної конференції, курсового або дипломного, магістерського проекту. Отже, в рамках проведеного теоретичного дослідження дослідну роботу студентів можна умовно класифікувати за різними принципами: – кількості учасників (колективні, групові, індивідуальні); – місця і часу організації (аудиторна, позааудиторна); – об'єкту дослідження і рівня новизни (навчально-дослідна і науково-дослідна). Навчально-дослідна і науково-дослідна робота сприяють залученню студентів до науки як професійної діяльності, для різних видів наукової роботи студентів можна виділити загальні вагомі риси – ця робота передбачає знайомство з методикою експерименту, науковою літературою,

оволодіння технологією творчості.

Організація науково-дослідної роботи студентів здійснюється у рамках професійної підготовки майбутніх фахівців, де важливим є врахування професійної спрямованості, яка визначається інтересами та здібностями. Спрямованість науково-дослідної роботи має пробудити інтерес до майбутньої професійної діяльності, який поступово має зростати: «від цікавості до зацікавленості, від зацікавленості до стійкої пізнавальної активності, від них до пробудження наукової допитливості» [6]. Пошук нових і удосконалення традиційних форм та методів дослідної роботи обумовлено вимогами майбутньої професії, здібностями і інтересами студентів, виявом можливостей, які дозволяють забезпечити результативність професійного самовизначення на етапі здобуття вищої освіти.

Висновки. Таким чином, науково-дослідна робота студентів активізує самостійність, формує екологічну компетентність, сприяє розвитку умінь пошукової, дослідницької діяльності, розв'язання екологічних завдань, вміння аналізувати, моделювати та прогнозувати. Науково-дослідна робота студента дозволяє не лише об'єднати теоретичні знання з практичною підготовкою, але і формувати у студента відповідні професійно-практичні компетентності, які він може використовувати в сучасних умовах виробництва і бути конкурентно спроможними на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в ХІХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук.: спец. 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/О.М. Микитюк; Харківський держ. педагог. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Київ, 2004. – 42 с.
2. Клименко М.О. та ін. Методологія та організація наукових досліджень в екології: Підручник/М.О. Клименко, В.Г. Петрук, В.Б. Мокін, Н.М. Вознюк. – Херсон: Олді-плюс, 2012. – 474 с.
3. http://pidruchniki.com/70158/pedagogika/vidi_formi_naukovo-doslidnoyi_roboti_studentiv.
4. Пономарьова Г.Ф. Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ як складова їх професійної підготовки/Наукові записки кафедри педагогіки. – Випуск XXIV. – Харків. – 2010. – 138-144 с.
5. http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Pedagogica/2_98281.doc.htm
6. Вечірко М.С. Дослідна діяльність як засіб формування професійного самовизначення студентів/Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 103. – 72-81 с.
7. Кириленко О.П., Письменний В.В., Ткачук Н.М. та ін. Методика та організація наукових досліджень: Навч. посібник/За ред. Кириленко О.П.. –

Тернопіль: Видавн. поліграф. Центр ТНЕУ «Економічна думка», 2012. – 196 с.

8. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2006. – 206 с.

Transliteration of References

1. Mykytyuk O.M. Theory and practice of scientific research in higher education institutions of Ukraine in XIX century: Abstract of dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Science: specialty 13.00.01. «General pedagogy and history of pedagogy»/O.M. Mykytyuk; Kharkiv State Pedagogical University named after G.S. Scovoroda. - Kyiv, 2004. - 42 p.
2. Klimenko M.O. and others. Methodology and organization of scientific research in ecology: Textbook / M.O. Klimenko, V.G. Petruk, V.B. Mokin, N.M. Voznyuk. - Kherson: Oldie Plus, 2012. - 474 p.
3. http://pidruchniki.com/70158/pedagogika/vidi_formi_naukovo-doslidnoyi_roboti_studentiv.
4. Ponomarev G.F. Research work of students at universities as a part of of their professional preparation/Scientific notes department of pedagogy. – Edition XXIV. - Kharkiv. - 2010. - 138-144 p.
5. http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Pedagogica/2_98281.doc.htm
6. Vechirko M.S. Research activities as means of forming professional self of students/Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences. - Release 103. - 72-81 p.
7. Kirilenko O.P., Pysmennyi V.V., Tkachuk N.M. and others. Methodology and organization of scientific research: Textbook/Editors Kirilenko O.P. – Ternopil, Publishing house polygraph center, TNEU «Economic Thought», 2012. - 196 p.
8. Krushelnyska O.V. Methodology and organization of scientific research: Textbook. - K.: Condor, 2006. - 206 p.



ПАЛАМАРЧУК С.П., СТРОКАЛЬ В.П.,
Науково-дослідна робота фахівців-екологів у вищих навчальних закладах

PALAMARCHUK S.P., STROKAL V.P.,
Research work environmental experts in higher education,
National University of Life
and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: spal@i.ua
strokalita@i.ua

РОМАНЮК Л. С.,
викладач, Вищий комунальний
навчальний заклад “Володимир-
Волинський педагогічний коледж
ім. А.Ю. Кримського”,
м. Володимир-Волинський, Україна

ОСНОВНИ КОМПОНЕНТИ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ РОЗВ’ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ

У статті розглянуто основні компоненти евристичної діяльності студентів в процесі розв’язування задач. Вказано актуальні проблеми щодо розв’язування математичних задач з метою розвитку творчого потенціалу студентів та їх евристичної діяльності.

Ключові слова: евристична діяльність, студенти, розв’язання задач, творчий потенціал, пізнавальна діяльність.

В статье рассмотрены основные компоненты эвристической деятельности студентов в процессе решения задач. Указано актуальные проблемы по решению математических задач с целью развития творческого потенциала студентов и их эвристической деятельности.

Ключевые слова: эвристическая деятельность, студенты, решение задач, творческий потенциал, познавательная деятельность.

The article describes the main components of heuristic activity of students in the process of solving problems. It identified current problems by solving math problems in order to develop students' creative potential and their heuristic activity.

Key words: heuristic of activity, students, solve problems, creativity, cognitive activity.

Постановка наукової проблеми. Висвітлення окремих рекомендацій щодо реалізації евристичної діяльності в процесі розв’язування математичних задач з метою розвитку творчого потенціалу студентів та кращого засвоєння навчального матеріалу визначається концептуальними засадами інтеграції нашої системи освіти в європейський освітній простір, стратегічними напрямками розвитку освіти. Нагальною потребою сучасної системи освіти при

викладанні математики – є оновлення форм та методів навчання та виховання, що забезпечують розвиток особистості кожного студента.

Головне, що виділяє основні компоненти евристичної діяльності та використання евристичного підходу в навчанні математики, це можливість розкрити таємниці навколо процесу виникнення поняття та його визначення; задачі, їх постановки, пошуків доведення або розв'язування. У методиці навчання математики недостатньо розроблене питання формування прийомів евристичної діяльності під час вивчення математики. Розроблена нами методика організації і управління евристичною діяльністю студентів спрямована на стимулювання творчої діяльності студентів у процесі навчання математики, на формування евристичних прийомів, виділених О.І.Скафою [6]. Ми вважаємо, що поряд з цілями засвоєння студентами змісту математичних знань у ході дослідження варто виділяти цілі, що передбачають засвоєння ними основних компонентів формування евристичної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі реалізації евристичних ідей, діалектиці евристичної діяльності в навчанні математики на сьогодні приділяли увагу такі математики та методисти, як Г.П.Бевз [1], М.І.Бурда, А.Н. Демидова [4], Ю.М.Колягін, Ю.М.Кулюткін, Л.Ларсон, Т.М.Міракова, В.М.Осинська, Ю.О.Палант, Д.Пойа, С.І. Подмазін [5], Г.І.Саранцев, Є.Є.Семенов, О.І.Скафа [6], М. Сковцова [7], З.І.Слепкань, Н.А.Тарасенкова, Л.М.Фрідман [9], С.І.Шапіро, П.М.Ерднієв та ін. Аналіз робіт вище вказаних авторів підтверджує, що в основі евристичного підходу лежить психологія творчого мислення, спроба формалізації творчої діяльності.

Виділення невирішених частин загальної проблеми та формування цілей статті.

- Розглянути основні компоненти евристичної діяльності студентів в процесі розв'язування задач.
- Викласти наукову новизну, теоретичне і практичне значення.

Метою статті є теоретично обґрунтувати основні компоненти евристичної діяльності студентів в процесі розв'язування задач.

Виклад основного матеріалу досліджень. Математичні задачі є одним із важливих засобів формування у студентів системи основних математичних знань, умінь і навичок, основною формою навчальної діяльності в процесі вивчення математики. Науковий підхід до використання математичних задач сприяє активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів, розвиває їх творчий, евристичний потенціал.

Відомий український математик Михайло Кравчук казав: „Хочете навчитися плавати – сміливіше входьте у воду. Хочете навчитися математики, беріться за задачі. Кожен розв'язок є своєрідним мистецтвом пошуку” [5]. Американський педагог-математик Д. Пойа говорив: “Що значить володіти

математикою? Це є вміння розв'язувати задачі, причому не тільки стандартні, але і такі, які вимагають відомої незалежності мислення, здорового глузду, оригінальності, винахідливості" [5].

Відомо, що існує тісний зв'язок між мисленням і процесом розв'язування задачі. Відомий психолог О.К. Тихоміров сказав, що „мислення психологічно виступає як діяльність по розв'язуванню задач" [5].

Тому можна твердити, що формування мислення ефективніше всього здійснюється через розв'язування задач. Саме в ході розв'язування математичних задач можна формувати у студентів елементи творчого, евристичного мислення поряд із реалізацією безпосередніх цілей навчання математики.

Загальноприйнятим є поділ процесу розв'язування навчальної задачі на чотири основні етапи: осмислення умови задачі, складання плану розв'язку, втілення плану розв'язку, дослідження знайденого розв'язку [2, с.123].

На першому етапі процесу розв'язування математичної задачі має місце усвідомлення умови і вимог задачі, засвоєння і розбір окремих елементів умови і т. д. На другому етапі проходять спроби підвести задачу під один із відомих типів, вибір стратегії і пошуку плану розв'язку, вибір раціонального методу розв'язування. На третьому етапі проводиться практична реалізація плану розв'язку, вибір способу оформлення розв'язку і саме оформлення, запис результатів. На четвертому етапі проводиться критичний аналіз результату (його прикидка і перевірка), пошук шляхів раціонального рішення, систематизація набутих знань і досвіду. Наприклад, коли перед студентами стояло завдання написати рівняння дотичної до графіка функції і вони склали таке рівняння, можна показати, що кутовий коефіцієнт дотичної, проведеної до кривої в точці дорівнює значенню похідної в цій точці, тобто .

Основні труднощі при розв'язуванні задач виникають у студентів перш за все на першому і другому етапі. Часто задача виявляється важкою для студентів лише тому, що вони звикли розв'язувати лише задачі певного типу, покладаючись на свій минулий досвід (певні теоретичні положення, алгоритм розв'язання). Якщо задача потребує самостійного пошуку розв'язку, то часто процес розв'язування задачі переривається на самому початку, що суттєво знижує самооцінку студента [1, с.211].

Отже, в процесі навчання студентів математики необхідною умовою є формування у них вміння розв'язувати задачі та запровадження для цього спеціальної методики.

На початкових етапах процесу розв'язування задачі корисно навчити студентів певної системи евристик.

Адже, добре зрозуміти запитання – означає на половину відповісти на нього.

Одним із важливих запитань, що пов'язані з розв'язанням будь-якої задачі

є запитання: “Від чого залежить шукана або дана величина і від чого вона не залежить?” Вміння ставити це запитання і відповідати на нього характеризує здатність вміти знаходити зв'язок між даними і невідомими величинами.

Можна запропонувати наступні рекомендації для реалізації цієї евристики.

I етап – осмислення умови задачі

Чітко виясніть, які елементи задачі відомі та задані, а які шукані і невідомі.

Супроводжуйте вивчення умови задачі із виконанням схематичних малюнків, схем, алгоритмів, які допомагають осмислити задачу. Пам'ятайте, що правильне графічне представлення умови задачі означає чітке, ясне і конкретне уявлення про поставлену проблему. Особливо це стосується геометричної задачі, правильний малюнок – шлях до розв'язку.

Вдумайтесь в зміст тексту задачі (кожного символу, позначення, терміну); постарайтесь виявити важливі елементи задачі, виділити на малюнку дані і шукані наочними умовними позначеннями.

Намагайтеся виділити особливості задачі. Згадайте, чи не зустрічали ви раніше задачі аналогічної даній.

Продумайте, чи не має умова задачі даних, яких не вистачає або лишніх даних, чи не містить ніякого протиріччя.

Уважно вивчіть мету поставленої задачі, пригадайте, які теоретичні положення пов'язані з нею.

II етап – складання плану розв'язку задачі

Спробуйте віднести дану задачу до якого-небудь типу задач, спосіб рішення яких вам відомий.

Пам'ятайте, що ціль задачі є головним орієнтиром направлення пошуку рішення. Проаналізуйте ціль задачі і спробуйте застосувати для її розв'язку той, або інший знайомий вам прийом, або метод (метод рівнянь, геометричних перетворень, координатний або векторний метод та інше).

Спробуйте видозмінити задачу, переформулювати її умову, спрости умову (скласти і спробувати розв'язати задачу, аналогічну до даної, але більш простішу); спробуйте узагальнити умову задачі (складіть задачу більш загальну, ніж дана) і замінити поняття, пов'язані із задачею, їх означеннями.

Розчленуйте умову задачі на окремі елементи; спробуйте скласти нову комбінацію цих елементів.

Поміняйте який-небудь із елементів задачі, простежте, як відображається ця зміна на інших елементах задачі.

Якщо розв'язати дану задачу не вдається, відшукуйте в навчальній літературі вже розв'язану задачу, схожу на дану. Вивчіть уважно це готове розв'язання і спробуйте взяти з неї користь для розв'язування даної задачі.

На етапі практичної реалізації плану розв'язку задачі потрібно звернути

увагу студентів на необхідність вибрати такий спосіб оформлення розв'язку, з допомогою якого можна було би зафіксувати розв'язок в короткій і ясній формі, достатній для того, щоб мати можливість повністю відтворити хід розв'язання задачі.

Хороші результати досягаються тоді, коли організовується цілеспрямована діяльність студента. Потрібно не забувати про такий вид роботи, як самостійне складання студентами задач, взаємоперевірка розв'язків. Студентам пропонується скласти задачу з певної теми і запропонувати іншим студентам розв'язати її (робота в парах, в робочих групах). Студенти обмінюються задачами, а потім перевіряють один одного, консультанти робочих груп виставляють бали за виконану роботу.

В процесі розв'язування навчальних математичних задач варто приділяти особливу увагу актуалізації знань студентів. З цієї точки зору досить корисні спеціально підібрані серії задач, складені так, щоб навчити студентів вміло користуватися минулим досвідом при пошукові розв'язку нової задачі.

Усе сказане дає змогу стверджувати, що зміна характеру навчальної роботи повинна здійснюватися через розвиток у студентів стійкого інтересу до науково-дослідної роботи, до творчої праці; формування у них творчих вмінь та навичок, удосконалювати вміння організації самостійного пошуку, метою якого є закріплення у майбутніх спеціалістів інтересу до науково-дослідної діяльності, сформованої під час навчальних занять [3].

Важливою умовою формування у майбутніх спеціалістів досвіду творчої діяльності є перебудова дидактичної системи переважно інформаційного навчання на таке, яке б розвивало пізнавальні творчі здібності студентів і забезпечувало включення елементів дослідництва в усі види занять.

Навчальна робота є важливим засобом формування у студентів установки на творчу самостійну діяльність. Вирішальна роль при цьому належить вузівській лекції, під час якої викладач має не тільки дати майбутнім спеціалістам систему наукових знань, а й забезпечити їх активну пізнавальну діяльність, сформувати потребу в самостійному творчому пошуку. Пов'язуючи навчальний матеріал із проблемами сучасної науки, в лекційному процесі необхідно широко застосовувати сучасні методики евристичного пошуку, використовуючи проблемні задачі професійної спрямованості.

Дієвими способами, що спонукають студентів до цього в процесі аудиторних занять, вважається: визначення обсягу, змісту, характеру самостійної роботи з кожної теми економічних дисциплін, що вивчаються; постановка проблемних запитань, створення проблемних ситуацій, самостійне складання і розв'язування соціальних задач; аналіз фактів і прикладів, що потребує залучення знань із суміжних дисциплін; спеціальні завдання, метою яких є вироблення у студентів навичок самостійної роботи; критико-бібліогра-

фічний огляд джерел і публікацій; виконання практичних завдань.

Самостійна робота у тісній взаємодії з навчальними заняттями створює основу для науково-дослідної роботи студентів, яка відкриває великі можливості для розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів. Їх результативність забезпечується раціональною організацією й усуненням тих недоліків, які іноді ще існують у вузівській практиці, а саме: тематика завдань, що їх мають виконати студенти, не завжди відповідає сучасним завданням навчання; запропоновані студентам рекомендації іноді не спрямовані на науковий пошук, в результаті чого дослідна робота зводиться до простого реферування наукової літератури.

Щодо нашої проблеми, то її вирішення ми бачимо в установленні тісного зв'язку між навчальною, навчально-дослідною роботою та неперервною педагогічною практикою студентів. Тому при викладанні економічних дисциплін треба як найбільше використовувати евристичні методи і прийоми навчання, для того щоб сформувати і розвинути у майбутнього спеціаліста абстрактне мислення, ініціативність, власний обґрунтований погляд, творчий підхід до своєї справи та інші бажані для сучасної людини якості.

Формування евристичних умінь сприятиме розв'язанню проблеми фундаменталізації вищої освіти, тобто поглибленню загальнотеоретичної, загальноосвітньої, загальнонаукової та загальнопрофесійної підготовки, оскільки їх природа дає можливість реалізовувати їх не тільки у професійній діяльності, яка торкається різних областей знань, але і в різних навчальних дисциплінах, як, наприклад, у математиці. Активізація мислення та управління ним – задача важка та багатогранна. Будь-яке мислення, а тим більше евристичне, є пошуком та відкриттям нового, самостійними рухами до нових узагальнень. Усе це дає нам основу для ствердження про необхідність дотримання закономірностей мислення для введення евристичної задачі під час організації евристичної діяльності при вивченні математики [8].

Висновки і перспективи: Отже, потрібно навчати студентів евристичної діяльності під час розв'язування задач, цей компонент є не простим та вимагає від викладача професійних вмінь і навичок. У процесі використання запропонованого підходу до розв'язування задач в студентів формуються дослідницькі уміння, розвивається логічне мислення та здатність діяти у нестандартних ситуаціях.

Таким чином, використання прийомів евристичної діяльності у процесі формування математичних понять підвищує інтерес до предмета, сприяє кращому засвоєнню матеріалу, розвиває особистість студента.

Всі математичні поняття являють собою абстрактні об'єкти. Тому процес формування поняття сприяє розвитку узагальнюючої та абстрагуючої діяльності студентів. Слід зазначити, що при формуванні поняття використовується

ся послідовність психологічних операцій, які водночас є прийомами розумової діяльності з класу загальних евристик: аналіз, синтез, форми порівняння-співставлення і протиставлення ознак, абстрагування, ідеалізація, узагальнення.

Для реалізації евристичного навчання у процесі формування математичних понять слід мати на увазі, що завдання на кожному етапі зазначеної схеми повинні відноситися до евристичних, тобто мати пошуковий характер, вимагати нестандартного (парадоксального) мислення. Найбільш доцільними є такі вправи і завдання як: евристична бесіда, нестандартні задачі, «намаляуй картинку», «моделюй», «використовуй аналогію», вправи на розпізнавання, виведення наслідків, на доповнення умов [9].

Подальшого розвитку вимагають напрямки і теми, що тісно пов'язані з проведеним дослідженням: дослідження питань формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності; розробка методичної системи формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності студентів під час викладання „Теорії ймовірностей”, „Математичного програмування” та інших математично-орієнтованих дисциплін, в умовах технології дистанційного евристичного навчання тощо; формування методичного забезпечення евристичними засобами процесу викладання математичних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Бевз Г. П. Методика викладання математики: Навч. посіб., 3-тє вид., перероб. і доповн. /Г.П. Бевз. – К.: Вища шк. – 1989. – 367 с.
2. Гайштут О.Г. Розв'язування алгебраїчних задач. / О.Г. Гайштут, Г.М. Литвиненко. – К.: Академія, 2001. – 224 с.
3. Дубинчук О.С. Методика викладання алгебри / О.С. Дубинчук. – К.: Радянська школа, 1991. – 185 с.
4. Демидова А.Н. Теория и практика решения текстовых задач / А. Н. Демидова, И. К. Тонких. – М.: Просвещение, 2003. – 214 с.
5. 5. Подмазін С.І. Особистісно орієнтована освіта. Соціально-філософське дослідження / С.І. Подмазін. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 250 с.
6. 6. Скафа Е.И. Разновидности эвристик и их классификация в дидактических целях // Дидактика математики: проблемы і дослідження. – Донецьк: ТЕАН, 2002. – Вып. 18. – С. 47-56.
7. Сковцова М. Математичне моделювання / М. Сковцова // Математика. – 2003. – № 14. – С.1 – 4.
8. Федченко Л.Я. Методика організації узагальнення і систематизації знань і вмінь учнів при навчанні математики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., – 1998.179 с.
9. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математики

в школі: учителю математики о пед. психологии / Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.

Transliteration of References

1. Bevz G. P. Metodika викладання математики: Navch. poslb., 3tE vid., pererob. I dopovn. /G.P. Bevz. — K.: Vischa shk. — 1989. — 367 s.
2. Gayshtut O.G. Rozv'yazuvannya algebraYichnih zadach. / O.G. Gayshtut, G.M. Litvinenko. — K.: Akademlya, 2001. — 224 s.
3. Dubinchuk O.S. Metodika викладання алгебри / O.S. Dubinchuk. — K.: Radyanska shkola, 1991. — 185 s.
4. Demidova A.N. Teoriya i praktika resheniya tekstoviyh zadach / A. N. Demidova, I. K. Tonkih. — M.: Prosveschenie, 2003. — 214 s.
5. Podmazln S.I. OsobistIsno orlEntovana osvIta. Sotslalnofilosofske doslIdzhennya / S.I. Podmazln. — Zaporlzhzhya: ProsvIta, 2000. — 250 s.
6. Skafa E.I. Raznovidnosti evristik i ih klassifikatsiya v didakticheskikh tselyah // Didaktika matematiki: problemi I doslIdzhennya. — Donetsk: TEAN, 2002. — Vyip. 18. — S. 4756.
7. Skvortsova M. Matematichne modelyuvannya / M. Skvortsova // Matematika. — 2003. — # 14. — S.1 — 4.



РОМАНЮК Л. С.

Основні компоненти евристичної діяльності студентів в процесі розв'язування задач

ROMANYUK L.S.

The main components of the heuristic of students in the solving problems

**Lecturer, Higher public school «Volodymyr-Volynskyj Pedagogical College
A.Y. Krymskoho», Volodymyr-Voynskyj, Ukraine**

E-mail: demchuk15@ukr.net

СОЗИКІНА Г.С.,

викладач, кафедра іноземних мов,
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет,
м. Харків, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОЇ ГАЛУЗІ

У статті проаналізовано погляди дослідників на комплекс педагогічних умов формування соціальної відповідальності представників різних професій. Теоретично обгрунтовані педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі, а саме: формування відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків; оволодіння знаннями та вміннями, що сприяють формуванню соціальної відповідальності; набуття досвіду відповідального ставлення до професійних обов'язків у процесі навчально-виховної роботи та виробничої практики; стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності. Розкрито зміст виокремлених педагогічних умов.

Ключові слова: майбутній фахівець, автомобільно-дорожня галузь, соціальна відповідальність, педагогічні умови, обгрунтування.

В статье проанализированы взгляды исследователей на комплекс педагогических условий формирования социальной ответственности представителей различных профессий. Теоретически обоснованы педагогические условия формирования социальной ответственности будущих специалистов автомобильно-дорожной отрасли, а именно: формирование ответственного отношения к выполнению профессиональных обязанностей; овладение знаниями и умениями, которые способствуют формированию социальной ответственности; приобретение опыта ответственного отношения к профессиональным обязанностям в процессе учебно-воспитательной работы и производственной практики; стимулирование студентов к самовоспитанию социальной ответственности. Раскрыто содержание выделенных педагогических условий.

Ключевые слова: будущий специалист, автомобильно-

дорожная отрасль, социальная ответственность, обоснование.

The views of the researchers on the complex of pedagogical conditions of social responsibility formation for various professions have been analyzed in the article. The following pedagogical conditions of formation of the automobile and highway industry future specialists' social responsibility have been scientifically substantiated: development of the responsible attitude to the performance of professional duties; the acquisition of knowledge and skills that provide formation of social responsibility; the gain of experience of the responsible attitude to professional duties in the process of educational work and work practice; stimulation of students to self-development of social responsibility. The content of the determined educational conditions is revealed.

Key words: *future specialists, pedagogical conditions, automobile and highway industry, social responsibility, substantiation.*

Постановка проблеми. За умови інтеграції України в європейську економіку потреба у високорозвиненому автомобільно-дорожньому комплексі стає вирішальною для її ефективного входження у співтовариство європейських країн. Проте на сьогодні цей рівень не відповідає світовим стандартам, що потребує значних зусиль у розв'язанні проблем підготовки висококваліфікованих кадрів для вказаної галузі.

Однією з ключових компетентностей сучасного фахівця є його соціальна відповідальність як професійна якість, що забезпечує результативність у комплексній діяльності інженера, загальну регуляцію його життєвих орієнтацій. Безперечно, що для досягнення позитивного результату у процесі формування соціальної відповідальності, необхідно створювати належні педагогічні умови, які забезпечують підготовку працівника до ефективної професійної діяльності. Звідси формування соціальної відповідальності майбутнього фахівця автомобільно-дорожньої галузі вимагає створення і реалізації педагогічних умов, які надають цілеспрямованого характеру і певного змісту навчальному процесу з підготовки студентів, сприяють готовності майбутніх фахівців до сумлінного виконання професійних обов'язків.

Аналіз останніх досліджень. Автори сучасних досліджень у галузі професійного навчання та виховання виділяють різні умови формування відповідальності у представників різних професій. Наприклад, Л. Толстих [7] вказує на такі педагогічні умови формування соціальної відповідальності інженерів гірської промисловості, як розвиток ціннісно-сміислової сфери; визначення та обґрунтування освітнього потенціалу; впровадження крос-технологій у позанавчальну діяльність. І. Свеженцева [6] пропонує здійснювати процес формування професійно-моральної стійкості майбутніх фахівців будівельних спеці-

альностей шляхом реалізації таких педагогічних умов: включення студентів у різноманітну за формою та змістом навчальну діяльність з метою інтеріоризації професійно-моральних цінностей; розвиток навичок позитивної взаємодії у «малих» навчальних групах; розвиток групової рефлексії як результату діалогічного вирішення професійно-моральних завдань. Успішну реалізацію педагогічної моделі формування екологічних цінностей у майбутніх інженерів-будівельників О. Корнєва [3] обґрунтовує комплексом педагогічних умов, що включають створення еколого-особистісно-орієнтованої ситуації; екологізацію навчальних дисциплін спеціальності шляхом виділення в них ціннісного потенціалу; розробку і введення інтегрованих курсів екологічного спрямування; організацію екологічного клубу. О. Лапузіна [4] виокремлює такі педагогічні умови формування професійної етики майбутнього інженера: належне ціннісне забезпечення процесу становлення професійної етики інженера; забезпечення професійної спрямованості ситуаційного навчання шляхом моделювання предметного й соціального змісту майбутньої діяльності інженера; організація навчальної взаємодії студентів і викладачів на основі діяльнісного та особистісно орієнтованого підходу.

Проте аналіз літератури свідчить, що обґрунтування умов формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі залишається поза увагою науковців.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на аналізі літератури [9; 10], виділяємо три класи педагогічних умов формування певних якостей майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі: соціально-педагогічні, організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні. Під соціально-педагогічними умовами розуміємо комплекс заходів, спрямованих на орієнтацію студентів у системі соціальних цінностей, норм і правил професійного середовища. Організаційно-педагогічні умови розглядаємо як комплекс заходів, що визначають стратегічну спрямованість на випереджальне інженерне навчання; триєдність науки, освіти, виробництва, зв'язок з роботодавцем і бізнесом, готовність і здатність до інновацій. Психолого-педагогічні умови зорієнтовані на розвиток і реалізацію суб'єктного досвіду студента як результату взаємодії з професійним світом, освоєння змісту соціального досвіду, і надбання досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин, формування професійних норм.

У ході дослідження визначено такі педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі: 1) формування відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків; 2) оволодіння знаннями та вміннями, що сприяють формуванню соціальної відповідальності; 3) набуття досвіду відповідального ставлення до професійних обов'язків у процесі навчально-виховної роботи та виробничої практики; 4)

стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності.

Докладно зупинимося на змісті виокремлених педагогічних умов.

В основу формування відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків покладаємо розвиток установки на соціально відповідальну поведінку. Установка визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер протікання діяльності в процесі оволодіння професійною компетентністю і засвоєння духовно-етичних цінностей, виступає як механізм стабілізації цієї діяльності, що дозволяє зберегти її спрямованість у ситуаціях, що безперервно змінюються.

Д. Узнадзе вказує, що установка є цілісним динамічним станом суб'єкта, станом готовності до певної активності, який обумовлюється двома чинниками: потребою суб'єкта й відповідною суб'єктивною ситуацією [8]. Одне із завдань професійно-етичної підготовки майбутнього інженера бачимо у вихованні потреб вищого рівня – потреб у вдосконаленні духовного світу, прагненні до професійної та особистісної самореалізації, сприянні науково-технічному прогресу. Як відомо, потреби особистості формуються в результаті споживання певних духовних цінностей – моральних, естетичних, релігійних тощо. Якщо споживання духовних цінностей є некерованим процесом, то в умовах домінування масової культури у молоді формуються усереднені, стандартизовані смаки і потреби, відбувається маніпулювання їхньою свідомістю. Тому необхідно вирішувати завдання свідомого формування потреб студентів у справжніх духовних цінностях – пізнавальних, моральних, культурних тощо. Завдання підвищення рівня соціальної відповідальності може вирішуватися шляхом залучення до лекцій, бесід, диспутів, ознайомлення з кращими прикладами соціальної відповідальності під час аудиторних занять з технічних та гуманітарних дисциплін і особливо в позанавчальний час.

Окрім потреби, другою необхідною умовою появи установки, згідно з теорією Д. Узнадзе, є наявність відповідної їй ситуації. Вирішальну роль відіграє організація такої ситуації, в якій студент виявляється під впливом чинників, що приведуть до формування установки на соціально-відповідальне виконання професійних обов'язків. При цьому, чим частіше студенти опиняються в ситуаціях, у яких задовольняються їхні пізнавальні потреби, інтерес, відчуває позитивну дію їх емоційна сфера, реалізуються творчі здібності, тим міцніше фіксується установка на подальший саморозвиток і самовдосконалення, тим вище вірогідність її актуалізації у майбутньому. З цього виходить, що завданням навчального закладу є організація таких умов (середовища), які не лише задовольняють потреби вищого рівня, але в поєднанні з цими потребами формують установку на розвиток особистості в майбутньому.

Для розкриття другої умови – оволодіння знаннями та вміннями, що сприяють формуванню соціальної відповідальності, враховуємо той факт, що підготовка сучасного інженера, у результаті якої формуються як професійні, так й особистісні якості фахівця, може бути забезпечена ретельно відібраним

змістом освіти, який включає «систему знань, умінь, навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток розумових і фізичних здібностей тих, хто навчається, формування в них світоглядних і моральних якостей, етичних норм поведінки і готовності до життя і праці» [5].

Залежно від сутності та особливостей соціальної відповідальності майбутнього інженера автомобільно-дорожньої галузі виділяємо відповідні узагальнені групи знань, якими він має оволодіти: професійні, етичні, екологічні, економічні та правові.

Професійні знання формуються, головним чином, у процесі вивчення природничо-наукових та спеціальних технічних дисциплін. У сучасному розумінні інженер – це фахівець, який, спираючись на теоретичні знання, професійні навички, ділові якості, забезпечує на основі аналізу, розрахунків та інших методів створення, перетворення або підтримання в працездатному стані технічних, технологічних та інших систем із заданими параметрами їх функціонування. Інженер є основним носієм науково-технічного прогресу, що перетворює його ідеї і закони в конкретні конструктивно-технологічні форми і рішення.

У технічному ВНЗ на перший план усе більше виходять етичні проблеми, пов'язані з технікою, у зв'язку з підвищенням соціальної відповідальності вченого, інженера, проектувальника в сучасному суспільстві, тому що кінцева мета техніки – це служіння людям, але без збитків іншим людям і природі. Вирішення цих проблем забезпечується засвоєнням етичних знань, які зведені у курс інженерної етики, що викладається у багатьох технічних вишах. Професійна етика інженера або інженерна етика – це система норм професійної моралі, що виражають громадські вимоги до діяльності й поведінки інженерно-технічного працівника з урахуванням особливостей його праці та взаємин усередині професійного середовища, виробничого колективу [1, с. 10].

Отже, у процесі вивчення інженерної етики студент оволодіває знаннями системи норм професійної моралі та вміннями відповідати за наслідки своєї професійної діяльності.

Для фахівця, який працює на виробництві, дуже важливими є економічні знання, тобто знання про закони господарської діяльності, різні форми господарювання, основи маркетингу, менеджменту, комерційні структури; визначати й аналізувати основні економічні показники галузі; прогнозувати розвиток суспільного виробництва країни, виявляти творчі активність та ініціативу для розвитку підприємства, розробляти заходи щодо поліпшення рівня життя працівників.

Діяльність спеціалістів інженерного профілю в сучасних умовах найтіснішим чином пов'язана з наявністю екологічних знань і сформованою екологічною культурою особистості.

З урахуванням ідей, викладених у «Концепції екологічної освіти в Україні» [2], найголовнішими завданнями екологічної освіти майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі вважаємо: формування екологічних знань,

що передбачає виховання розуміння сучасних екологічних проблем міста, регіону, держави й світу, усвідомлення їх важливості, актуальності й універсальності; формування усвідомлення безперспективності технократичної ідеї розвитку й необхідності зміни її на екологічну, яка базується на розумінні єдності всього живого й неживого в складно організованій системі гармонійного співіснування й розвитку; розвиток особистої відповідальності та відповідальності трудового колективу за стан довкілля на місцевому, регіональному, національному і глобальному рівнях, вміння прогнозувати особисту діяльність і діяльність інших людей та колективів; розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки, протидія і запобігання прийняттю шкідливих для довкілля рішень, пов'язаних з професійною діяльністю.

Правові знання складаються із сукупності знань про норми, що регламентують правила взаємодії особистості, суспільства, держави, і оформлені у вигляді законодавчих актів. Однією з умов правового виховання студентів є засвоєння ними знань про конкретні галузі права, їх норми і правові інститути на основі оволодіння найважливішими правовими методологічними і загальнотеоретичними поняттями. Природно, що при цьому мають бути враховані профіль навчання, характер правових знань, необхідних студентам для успішної професійної діяльності після закінчення ВНЗ, тобто необхідно володіти правовою компетентністю у своїй галузі. Студенти автомобільно-дорожнього ВНЗ мають бути ознайомлені з такими питаннями, як основи цивільного, адміністративного, трудового, екологічного права, права і обов'язки громадян України; інститути конституційного права, нормативно-правові акти, процедури правового регулювання; предмет і метод правового регулювання відповідної галузі права, характеристика його основних джерел і принципів, практика застосування законодавства; уміти чітко розуміти свої громадські права, свободи і обов'язки, відстоювати принципи громадського суспільства і правової держави, впроваджувати у повсякденну практику положення конституційного права, використовувати норми чинного законодавства для захисту прав членів суспільства.

Ще одна з визначених педагогічних умов формування соціальної відповідальності фахівця автомобільно-дорожньої галузі – набуття досвіду відповідального ставлення до професійних обов'язків у процесі навчально-виховної роботи та виробничої практики – має забезпечуватися системно через навчальний процес, виробничу практику, науково-дослідницьку роботу студентів, позанавчальну виховну діяльність.

Одним із важливих чинників підвищення професійної відповідальності майбутнього інженера автомобільно-дорожньої галузі є спрямованість навчально-виробничої практики на формування цієї якості.

Практика дає можливість кожному студентові перевірити власну готовність до виконання функціональних обов'язків, якість професійної компе-

тентності, проявити рівень сформованості відповідальної поведінки, визначити недоліки та намітити шляхи професійного самовдосконалення.

Навчально-виробнича практика має своїм завданням ознайомити студента з його майбутньою спеціальністю шляхом виконання обов'язків дублера, помічника фахівця. Це дозволяє глибше проникнути в зміст і технологію майбутньої професійної діяльності.

Історичний розвиток людства та індивідуальний розвиток людини переконливо свідчать, що прилучення членів суспільства до соціальних умов життя і діючих у суспільстві норм і правил поведінки можливо лише на основі перетворення цих зовнішніх умов і вимог у внутрішню, сутнісну характеристику людини. Але цей процес перетворення зовнішнього у внутрішнє неможливий без стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності як ще однієї із визначених педагогічних умов формування соціально відповідального фахівця.

Самовиховання повинно сформувати сукупність певних морально-етичних якостей особистості майбутнього інженера, включаючи соціальну відповідальність, яка виконує системоутворюючу функцію та забезпечує функціонування інших професійних якостей та вмінь на високому рівні. Працюючи над собою, майбутній фахівець пізнає власні особливості й здатності, визначає спрямованість життєвих і професійних прагнень, вчиться вдосконалювати характер, особистісні й професійні якості.

Цілеспрямованість, зібраність, вміння мобілізувати свої можливості, самоконтроль, звичка доводити розпочату справу до кінця, передбачення найближчих і віддалених наслідків своїх дій, критичне ставлення до себе і оточуючих – це необхідні атрибути соціально-відповідальної особистості майбутнього фахівця автомобільно-дорожньої галузі, які стають рисою характеру через самовиховання.

Висновки. Ефективність процесу формування соціальної відповідальності майбутнього фахівця автомобільно-дорожньої галузі залежить від створення і реалізації низки педагогічних умов, які сприяють готовності майбутніх фахівців до сумлінного виконання професійних і громадянських обов'язків, а саме: формування відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків; оволодіння знаннями та вміннями, що сприяють формуванню соціальної відповідальності; набуття досвіду відповідального ставлення до професійних обов'язків у процесі навчально-виховної роботи та виробничої практики; стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності.

Подальшого розвитку потребує вдосконалення педагогічних технологій, які дали б змогу забезпечити реалізацію вищезазначених педагогічних умов.

Список використаних джерел

1. Комаров И. Н. Этика – инженеру / Комаров И. Н. – Мн. : Университетское, 1990. – 128 с.

2. Концепція екологічної освіти України / Колегія МОН України № 13/6-19 від 20.12.2001 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-148b3b2021c2c>.
3. Корнева О. Н. Формирование экологических ценностей у будущих инженеров-строителей : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. Н. Корнева. – Калининград, 2013. – 22 с.
4. Лапузіна О. М. Формування професійної етики у майбутніх інженерів на основі ситуаційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Лапузіна. – Вінниця, 2006. – 23 с.
5. Педагогика и народное образование за рубежом : экспресс-информация. – Вып. 5. – М., 1992. – С. 3–10.
6. Свеженцева И. Б. Формирование профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста в студенческой группе технического вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Б. Свеженцева. – Белгород, 2014. – 25 с.
7. Толстых Л. Р. Становление профессиональной ответственности будущих инженеров в образовательном пространстве вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Р. Толстых. – Чита, 2013. – 19 с.
8. Узнадзе Д. И. Психологические исследования / Узнадзе Д. И. – М. : Наука, 1966. – 451 с.
9. Фроловская М. Н. Становление гуманитарного базиса профессиональной компетентности / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская, В. Г. Шкунов // Образование и наука. – 2008. – № 2 (50). – С. 48–55.
10. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–37.

Transliteration of References

1. Komarov I. N. Etika – inzheneru / Komarov I. N. – Mn. : Universitetskoe, 1990. – 128 s.
2. Kontseptsiiia ekolohichnoi osvity Ukrainy / Kolehiia MON Ukrainy № 13/6-19 vid 20.12.2001 r. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-148b3b2021c2c.2>.
3. Korneva O. N. Formirovanie ekologicheskikh tsennostey u buduschih inzhenerov-stroiteley : avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya» / O. N. Korneva. – Kaliningrad, 2013. – 22 s.

4. Lapuzlna O. M. Formuvannya profeslynoyi etiki u maybutnkh Inzheneriv na osnovi situatsynogo navchannya : avtoref. dis. na zdobuttya stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodika profeslynoyi osvlti» / O. M. Lapuzlna. – Vinnitsya, 2006. – 23 s.
5. Pedagogika i narodnoe obrazovanie za rubezhom : ekspres-informatsiya. – Vyip. 5. – M., 1992. – S. 3–10.
6. Svezhentseva I. B. Formirovanie professionalno-nravstvennoy ustoychivosti budushchego spetsialista v studencheskoy gruppe tekhnicheskogo vuza : avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya» / I. B. Svezhentseva. – Belgorod, 2014. – 25 s.
7. Tolstyih L. R. Stanovlenie professionalnoy otvetstvennosti budushchih inzhenerov v obrazovatelnom prostranstve vuza : avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya» / L. R. Tolstyih. – Chita, 2013. – 19 s.
8. Uznadze D. I. Psihologicheskie issledovaniya / Uznadze D. I. – M. : Nauka, 1966. – 451 s.
9. Frolovskaia M. N. Stanovleniye humanytarnogo bazysa professyonalnoi kompetentnosti / lu. V. Senko, M. N. Frolovskaia, V. H. Shkunov // Obrazovanye y nauka. – 2008. – № 2 (50). – S. 48–55.
10. Iakymanskaia Y. S. Razrabotka tekhnolohyy lychnostno oryentyrovannogo obucheniya / Y. S. Yakymanskaia // Voprosy psykholohyy. – 1995. – № 2. – S. 31–37.



СОЗИКИНА Г.С.

Педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі

SOZYKINA G. S.

Pedagogical conditions of formation of the automobile and highway industry future specialists' social responsibility

Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, Ukraine

E-mail: anna1s@mail.ru

ТЕРЕШКО І. Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
УДПУ імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

**ЕТНОФОРМУВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ
ВЕСІЛЬНОЇ ОБРЯДОВСТІ УКРАЇНЦІВ
(У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ
«НАРОДОЗНАВСТВО
ТА ХОРЕОГРАФІЧНИЙ ФОЛЬКЛОР УКРАЇНИ»)**

У статті розглянуто актуальність вивчення весільної обрядовості українців для сучасної молоді. Проаналізовано значення курсу «Народознавство та хореографічний фольклор України» для розвитку інтересу до національних традицій та підвищенні етнокультурного рівня майбутніх учителів хореографії. Особлива увага відводиться весільним танцям (танцю з гільцем, хороводам, танцям коровайниць, танцю-грі «Журавель»), зокрема, охарактеризовано їх первинний зміст образів, з'ясовано, що символіка весільних танців підкреслює органічну народність, глибоко національну своєрідність цього виду обрядового фольклору.

Ключові слова: шлюб, весільна обрядовість, етнокультура, хореографічний фольклор, народні танці, символіка, ритуал.

В статье рассмотрена актуальная проблема – изучение свадебной обрядности украинцев современной молодежью. Проанализировано значение курса «Народоведение и хореографический фольклор Украины» в развитии интереса к национальным традициям и для повышении этнокультурного уровня будущих учителей хореографии. Особенное внимание уделено свадебным танцам, в частности, охарактеризованы первичное содержание их образов, выяснена символика свадебных танцев, подчеркнута органическая народность, глубокое национальное своеобразие этого вида обрядного фольклора.

Ключевые слова: брак, свадебная обрядность, этнокультура, хореографический фольклор, народные танцы, символика, ритуал.

The relevance of studying Ukrainian marriage ceremony for modern

youth was lighted up in the article. The value of the course «Ethnology and choreographic Ukrainian folklore» in making interest to the national traditions and increasing ethnocultural level of future teachers of choreography were analyzed. Special attention was given to the wedding dance (the dance with hiltse, roundelay, the dance of korovay makers, dance-game «Crane», in particular was described their primary content of images, was found that symbols of wedding dances emphasized organic nation, deeply national identity of this kind of ritual folklore. There was showed the importance of adhering source reliability when transferring the dance on the stage while preserving manner of performance, composition, musical material, poetic text, attribute elements and the costume.

Key words: marriage, wedding rites, ethnic culture, folk dance, national dances, symbolism, ritual.

Народна творчість цінна не тільки з історичного погляду, як пам'ятка минулого, але і як матеріал для художнього пізнання теперішнього. Як зазначає Л. Токар, в умовах наростаючої глобалізації в національних державах починає діяти тенденція, спрямована на захист свого етнокультурного простору [15, с. 3].

Входження у Болонський процес – це не лише застосування і запозичення найпередовіших культурно-освітніх технологій Європи, а й внесення у європейську скарбницю своїх, українських самобутніх національних культурних цінностей [11, с. 117].

Актуальність вивчення родинної обрядовості українців, без якої неможливо до кінця усвідомити своєї сутності, визначається необхідністю збереження національної самобутності в умовах глобалізації і повсюдної біфуркації (роздвоєння) соціокультурних процесів в українському суспільстві.

Нині інтерес до весільного дійства не зникає, а давні й сучасні описи цього обряду різних регіонів України відкривають ще й досі нові або маловідомі елементи весілля як явища традиційно-побутової культури. Вивчення весільної традиції є необхідним з точки зору розкриття мікросвіту української сім'ї, пізнавального аспекту всього розмаїття обрядової символіки, поетичної творчості, соціальної психології та сімейної педагогіки.

Весільна обрядовість привертала увагу вчених XVIII – XX століття. Відомі етнографи В. Гнатюк, Г. Калиновський, А. Кримський, М. Куліш, Й. Лозинський, М. Павлик, М. Сумцов, Г. Танцюра, І. Франко, П. Чубинський, Хр. Ящуржинський та ін. зробили вагомий внесок у вивчення історії походження весільного обряду, у розробку методів і способів фіксації весілля як традиційної народної реалії.

Становлення, розвиток, значення весільного обряду, шлюбно-сімейні відносини, пісенну драматургію, символічність і магічність весільних ритуалів

і атрибутів теоретично обґрунтовано у працях сучасних дослідників В. Борисенка, В. Войтовича, М. Дмитренка, Н. Здоровеги, Л. Єфремової, Г. Кожолянка, Г. Лозко, А. Мойсея, В. Наулка, С. Павлюка, А. Пономарьова, В. Скуратівського, Н. Сивачук, І. Чеховського, І. Щербина та ін.

Серед основних завдань вищого навчального закладу відповідно до ст. 26 Закону України Про вищу освіту є формування особистості шляхом патріотичного виховання, а також збереження та примноження моральних, культурних цінностей і досягнень суспільства [4].

На нашу думку, розвивати інтерес до національних традицій та підвищувати етнокультурний рівень майбутніх вчителів хореографії можливо за рахунок введення українознавчих дисциплін, зокрема курсу «Народознавство та хореографічний фольклор України». Під час вивчення предмету студенти: розширюють знання з народознавства та хореографічного фольклору; з'ясовують історію виникнення календарних і родинних обрядів, узгоджують їх взаємозв'язок з етнохореографією; вивчають регіональні особливості фольклорних хореографічних традицій; знайомляться із засобами збереження і популяризації танцювального фольклорного матеріалу; аналізують сучасний стан танцювального фольклору.

Питання становлення, еволюції та функціонування українського фольклорного танцювального мистецтва активно досліджують сучасні вчені-хореографи І. Аксьонова, О. Бойко, Г. Боримська, О. Ёльохіна, К. Кіндер, Б. Кокуленко, В. Купленник, С. Легка, А. Тараканова, О. Таранцева, П. Чуприна, О. Шабаліна, В. Шкоріненко та ін..

Мета статті – розкрити етноформувальний потенціал весільної обрядовості українців у контексті курсу «Народознавство та хореографічний фольклор України».

У структурі навчальної дисципліни «Народознавство та хореографічний фольклор України» на вивчення теми: «Хореографічний фольклор у родинній обрядовості українців» виділяється 6 годин (4 лекційних, 2 практичних заняття).

Сьогодні в українському суспільстві спостерігаємо дві основні тенденції у святкуванні весілля, з одного боку – під впливом глобалізації весільний обряд набуває європо-американського вигляду, з іншого – існує тенденція до його етнізації. Але, на жаль, молодь не завжди володіє інформацією як правильно організувати і провести етновесілля, тому обряди спрощуються та примітивізуються. Щоб методично правильно організувати й успішно провести сучасне українське весілля, потрібно знати історію виникнення українських весільних свят. Тому на першому лекційному занятті студенти знайомляться з історіографією та джерельною базою української весільної обрядовості, вивчають його цикли, пізнають послідовність та структуру весільних

обрядів та ритуалів, драматургію обрядових дій.

Одним з основних компонентів весілля були обрядові (ритуальні) танці, які синтезували в собі багатовіковий досвід народу, в них знаходимо відгомони давніх вірувань, зразки міфологічної свідомості. Символіка весільних танців підкреслює органічну народність, глибоко національну своєрідність цього виду обрядового фольклору. За функціями та роллю в обряді танці, що міцно прикріплені до конкретного етапу (короваю, гільця, перезви та ін.) зберігають у собі обрядові реалії, виконують супровідну, коментуючу функцію до пісенного репертуару. Сьогодні, на жаль, такі танці втратили свою магічну основу, перетворилися на звичайну забаву, не пов'язану з первісним ритуальним контекстом.

На сучасному весіллі нам довелося спостерігати «танець» з гільцем, який виконував боярин, прийшовши з весільним «поїздом» за нареченою. Його «хореографія» більше нагадувала «танець з шаблею», так віртуозно і впевнено вимахував юнак весільним атрибутом. Найбільше здивував нас фінал танцю: гільце, майже повністю було засунуте в димар (за народними повір'ями, саме через комин нечиста сила найчастіше може залетіти до хати).

Тому на другій лекції ми знайомимо студентів з первинним змістом образів і символів весільних танців. Зокрема, звертаємо увагу студентів, що обрядова дія чіпляти весільне деревце на дах хати нареченої символізує кінець дівування, початок нового життя та жіночу плідність. Гільце – частина весільного обряду, під час якого плетуть обрядове деревце, а кожну гілочку його прикрашають квітами, колоссям, калиною, кольоровими стрічками; разом з хлібом-короваєм символізує єдність двох родів [13, с. 46]. М. Дмитренко вважає гільце символом розквітлого молодого життя, статевої зрілості, дівочої цноти; символом любові, поєднання небесного і земного, чоловічого і жіночого; символом багатства, плодючості [11, с.73]. Павло Чубинський відзначає, що ще давні слов'яни з пошаною, як до святині, відносилися до гільця. Вони виконували навколо нього ритуальний танець: «під час вінчання навколо священного дерева (ялини чи дуба) водили хоровод, тобто описували знак сонця. Згодом, коли це дерево чи його частинку вносили до оселі як весільний атрибут, то й там його обходили кілька разів навколо столу, де воно розміщувалось, або й танцювали круговий танок «карагод», тому гільце мало таке саме значення і роль, як у пізніший час іконопис та релігійна скульптура [16, с.148]. Кругові танці виконувались за ходом сонця і символізували вічність, нерозривність шлюбу. Одночасно весільне гільце могло виступати своєрідною жертвою до головного річного свята на честь бога сонця, що збігалось з порою весіль у родинах давніх слов'ян. Тому, українські дівчата прикрашаючи гільце, співають та танцюють. Отже, гільце – це символ розквітлого молодого життя, символ дерева життя, воно святе і має магічну силу

приносити щастя та відвертати зло. Боярин має його оберігати, а танцювати з ним потрібно шанобливо і обережно.

Також студенти дізнаються про ритуальні танці коровайниць під час приготування весільного короваю. Про них згадував у своїй праці з етнографії Хв. Вовк ще наприкінці XIX ст.: «Як тільки коровай посадять у піч пектись, всі парубки, присутні у хаті, кидаються на коровайниць. Щоб вирвати в них цей трофей, вони скачуть і танцюють по хаті, приспівуючи. Але коли коровайницям пощастить затримати в себе лопату, то тоді вони мають перемогу, танцюють і співають» [2, с. 247]. Дослідниця А. Самохвалова вважає, що описи танцю коровайниць можна характеризувати як довільну імпровізацію з приспівками, що несе в собі позитивну інформацію, що насичає майбутній коровай і прогнозує настрій майбутнього весілля [12, с. 109]. Кожен рух, який супроводжується піснями має магічне значення. Танець символізує щасливе життя, добробут, родючість.

Звертаємо увагу студентів на регіональні особливості танців коровайниць. У селах історичної Уманщини, зокрема у с. Легедзине жінки-коровайниці брали діжу, в якій місили коровай, носили її всюди по хаті, піднімали вище голови і били нею тричі об сволок. При цьому співали:

А наша хата на сохах,

А діжуносять на руках.

Пече наша, пече, Спечи коровай гречне [9].

У с. Оксанине «жінки запалювали свічку в пікній діжі, а потім підіймали її догори і гойдали під супровід пісні:

І ніч на сохах,

І діжа на руках.

Поцілуймося, помилуймося,

Хто кому рад, Щоб був в хаті лад [10].

В деяких селах Уманщини (с. Тимошівка, с. Коржова, с. Танське) [8] побутувало більш широке дійство з діжею. Її підкидали вгору, наповнювали цукерками, зерном, а згодом з неї обсипали молодих, благословляючи на шлюб.

У весільній обрядовості часто зустрічається «водіння» хороводу, що символізує щасливе одруження та повагу, хвалу Сонцю. Особливу увагу студентів звертаємо на магічне значення кола. Зокрема до праць Хр. Ящуржинського, який пише, що таке ходіння «належить до давньої форми шлюбного обряду і має багато спільного з хороводами на честь благотворного впливу Сонця на Землю, що є плодом любовних стосунків першого і другої, і має зв'язок з уявленнями про Сонце, як божество, що запліднює Землю в образі колеса. Бог Сонця – це бог кохання і плодючості; шлюб, що означає любовний зв'язок між парубком та дівчиною. Складається з обрядів, присвячених Сонцю, і разом з тим символічно нагадує божественний лик його, який

у свідомості народу має вигляд колеса». [17, с. 50.]

Хоровод водять навколо гільця, стола, молодих. Наприклад, коли мати стрічає молодих з хлібом на порозі вона подає їм хусточку, заводить їх до хати і обводить тричі навкруги стола. За третім разом садовить їх за столом, а сама виходить» [1, с. 62]. Або, виводячи молодих на перший танець «староста подає кінець своєї хусточки молодому, а дружка молодій і пройшовши так кілька кругів танцю, роблять над головою молодих круг справа на ліво, староста і дружка роблять круг, а молодий і молода тричі перекручуються так, щоб за кожним разом стояти лицем до старости й дружка...» [1, с. 69].

Вважаємо за необхідне звернути увагу ще на один хоровод, зокрема на ритуальний еротичний танець-гру «Журавель», який було зафіксовано вченими етнографами, фольклористами у двох обрядових циклах: коровайному та перезв'язанському. Його виконували п'янінькі молодіці (коровайниці, свахи). Перезва – у весільному обряді – звичай (своєрідна оргія), за яким родичі молодії після першої шлюбної ночі за запросинами йшли або їхали з відповідними обрядовими піснями на частування до хати молодої [3, с. 438] Одним із перших в сучасні науки почав досліджувати сексуальну символіку танцю «Журавель» етнолог О. Курочкін. У статті «Архаїчний весільний танець-гра «Журавель» («Бусел»)» вчений доводить, що цей весільний танець генетично пов'язаний з первісною еротикою і магією родючості, а текст пісні: «Занадився журавель до бабиних конопель» «первісно несе у собі відверто еротичну семантику» [7]. У праці «Звенигородщина з погляду діалектологічного та етнографічного» А. Кримського детально описано хід танцю: «з «журавлем» ходили у вівторок по обіді, того ж самого дня, коли зранку переодягалися на «циганів» і сходилися на «кури». «За «журавля стає найдотепніший боярин. За його одержу береться хто-небудь з весільних, а за того ще хто, і так одно за друге. Набереться величезний ключ «журавлів» – чоловіків та жінок; от вони йдуть, і співають «журавля», і крукають [6, с. 132]. Неприхований натуралізм досліджуваного танцю-гри яскраво ілюструють матеріали зібрані О. Курочкіним у с. Білозір'я (Черкаського р-ну і обл.). Тут «Журавля» водили в той день, що називається «кури», і робили це таким чином: дядько великого зросту брав між ноги голоблю чи довгу палицю, чіпляючи до неї спереду два буряка (гротескова імітація чоловічого статевих органів), позад нього на голоблю сідали верхи ще 5-6 жінок-свах. У такому порядку, супроводжувана сміхом і приперченими жартами, процесія з підскоками і вихилясами мала тричі обійти намет, де обідали учасники весільного бенкету. Під час його виконання дозволялися відверто аморальні й непристойні жести й поведінка. Автор наголошує, що подібні сплески «сексуальної свободи» були не винятком чи аномалією, а вважалися обов'язковим компонентом успішного проходження шлюбного ритуалу [7, с. 74]. Основна вимога до учасників танцю

– колективізм, злагодженість рухів у повній відповідності до ігрової програми, яку задає вигадливий і досвідчений вожак-протагоніст веселого гурту. Синхронізувати дії під час «плетення журавля» допомагали різноманітні способи зв'язку танцюристів: за руки, під руки, за плечі, за пояси, за одягу тощо. Зауважимо, що український весільний танець-гра «Журавель» ще й досі залишається у музичному і хореографічному репертуарі дошкільників та молодших школярів. Зрозуміле явище, адже в радянський період, комуністичною цензурою з ідейних міркувань елімінувалась еротична складова цього танцю. Із весільного він перейшов у статус дитячої гри. На думку О. Курочкіна «в сучасній українській науці гостро стоїть проблема подолання застарілих ідеологічних комплексів і табу, без чого, очевидно, не можна інтегруватися до європейського наукового простору» [7, с. 72].

Таким чином, варто глибше проникати у смислові аспекти явищ народної хореографії, звертатися до семантики хореографічного символу. За функціями та роллю в обряді танці, що міцно прикріплені до конкретного етапу (короваю, гільця, презви та ін.) зберігають у собі обрядові реалії, виконують супровідну, коментуючу функцію до пісенного репертуару. Знання такого матеріалу допоможе балетмейстерам повніше усвідомити зміст образів і символів весільних танців для подальшого їх вивчення, обробки та відтворення на сцені.

На практичних заняттях студенти знайомляться з основними елементами весільних танців «Голубка», «Товкач», «Вальс», «Кадриль», які записані співробітниками та студентами науково-дослідної лабораторії «Етнологія Черкаського краю» УДПУ імені Павла Тичини під час фольклорної практики; вивчають їх малюнки (лінії, діагоналі, коло, коло у колі, що рухаються у протилежних напрямках тощо), лексику («доріжки», прості кроки, стрибки, упадання, кулупалочки, вихилястики, тинки тощо) та манеру виконання.

Також студенти ознайомлюються з відеоматеріалами сценічної обробки та постановками відомих балетмейстерів, зокрема постановки А. Рубіної у хореографічних групах Національного заслуженого академічного українського народного хору України ім. Г. Верьовки та Українського академічного фольклорно-етнографічного ансамблю «Калина», постановку «Українського весільного танцю» К. Василенком, весільний танець «Решето» Я. Чеперука у виконанні Гуцульського ансамблю пісні і танцю та ін.

Звертаємо увагу студентів на важливості дотримання достовірності першоджерела танцю при перенесенні його на сцену зі збереженням манери виконання, композиції, музичного матеріалу, поетичного тексту, атрибутних елементів, костюма.

Таким чином, такий теоретичний і практичний матеріал допоможе майбутнім учителям хореографії повніше усвідомити зміст обрядів і ритуалів весільної обрядовості, значення образів і символів весільних танців для

подальшого їх вивчення, обробки та відтворення в житті і на сцені.

Список використаних джерел

1. Брижко Маркил. Весіле в містечку Дубовій Уманського повіту в Київщині / Маркил Брижко // Матеріали до української етнології. – Львів, 1919. – Т. XIX–XX. – С. 51 – 74.
2. Вовк Х. К. Студії з української етнографії та антропології / Хведір Вовк. – К.: Мистецтво, 1995. – 336 с.
3. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К.: Довіра, 2006. – 703 с.
4. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради, 2014, № 37 – 38, ст. 2004. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua>
5. Кіндер К. Р. Семантика пластичних символів народної танцювальної культури українців: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00.01 «Теорія та історія культури» / К. Р. Кіндер. – К., 2007. – 19 с.
6. Кримський А. Ю. Звенигородщина. Шевченкова батьківщина з погляду етнографічного та діалектологічного: Відтворення з авторського макету 1930 р. / А. Ю. Кримський. – Авт. передмови А. Ю. Чабан. – Черкаси: «Вертикаль», видавець ПП Кандич С. Г., 2009. – 438 с.
7. Курочкін О. В. Архаїчний весільний танець-гра «Журавель» («Бусел») / О. В. Курочкін // Наукові записки. Том 20-21, Теорія та історія культури / Національний університет «Києво-Могилянська академія». – Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». – 2002. – 123 с.
8. НДЛЕЧК УДПУ імені Павла Тичини. Ф.І., спр. № 27– 37. – 154 арк.
9. НДЛЕЧК УДПУ імені Павла Тичини. Ф.І., спр. № 43. – 76 арк. – Арк. – 17.
10. НДЛЕЧК УДПУ імені Павла Тичини. Ф.І., спр. № 47. – 48 арк. – Арк. 28.
11. Савченко О. Перспективи модернізації системи освіти в Україні в умовах Болонського процесу / О. Савченко // Українознавство. – 2006. – № 1. – С.115 – 118, с.117
12. Самохвалова А. Хореографія весільного обряду Рівненського Полісся / А. Самохвалова // Актуальні питання культурології : альм. наук. т-ва «Афіна» каф. культурології / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т., Каф. культурології. – Рівне: Вип.10, 2010. – С.107 – 111.
13. Сивачук Н. П. Уманське весілля / Н. П. Сивачук. – Умань: Алмі, 2010. – 201 с.
14. Словник символів /За заг. ред. О. І. Потапенка, М. К. Дмитренка. – К.: Ред. часопису «Народознавство», 1997. – 156 с.
15. Токар Л. Українознавство а системі наук і навчальних дисциплін / Л. Токар // Освіта України. – 2003. – 19 вересня. – С.3.
16. Чубинський П. Труды этнографическо-статистической экспедиции въ

Западно-Русский край, снаряженной Императорским Русским географическим обществом. Юго-западный отдел. Материалы и исследования, собранные д. чл. П.П. Чубинским. Обряды. Издан под наблюдением д. чл. Н. И. Костомарова / П. Чубинский. – Спб., 1877. – Т.3. – 482 с.

17. Ящуржинский Хр. Лирические малорусские песни, преимущественно свадебные сравнил с великорусскими песнями Х. Ящуржинский / Хрисанф Ящуржинский. – Варшава, 1880. – 127 с.

Transliteration of References

1. Bryzhko Markyl. Vesilie v mistechku Dubovii Umanskooho povitu v Kyivshchyni / Markyl Bryzhko // Materialy do ukrainskoi etnolohii. – Lviv, 1919. – Т. KhKh–KhKh. – S. 51 – 74.
2. Vovk Kh. K. Studii z ukrainskoi etnohrafii ta antropolohii / Khvedir Vovk. – K.: Mystetstvo, 1995. – 336 s.
3. Zhaivoronok V. V. Znaky ukrainskoi etnokultury: slovnyk-dovidnyk / V. V. Zhaivoronok. – K.: Dovira, 2006. – 703 s.
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». Vidomosti Verkhovnoyi Rady, 2014, No 37-38, st. 2004.[Elektronnyy resurs] Rezhym dostupu:<http://zakon2.rada.gov.ua>
5. Kinder K. R. Semantyka plastychnykh symboliv narodnoi tantsiuvalnoi kultury ukrainsiv: avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenia kand. mystetstvoznavstva: 17.00.01 «Teoriia ta istoriia kultury» / K. R. Kinder. – K., 2007. – 19 s.
6. Krymskyi A. Iu. Zvenyhorodshchyna. Shevchenkova batkivshchyna z pohliadu etnografiichnoho ta dyalektolohyichnoho: Vidtvorennia z avtorskoho maketu 1930 r. / A. Iu. Krymskyi. – Avt. peredmovy A. Iu. Chaban. – Cherkasy: «Vertikal», vydavets PP Kandych S. H., 2009. – 438 s.
7. Kurochkin O. V. Arkhaichniy vesilnyi tanets-hra «Zhuravel» («Busel») / O. V. Kurochkin // Naukovi zapysky. Tom 20-21, Teoriia ta istoriia kultury / Natsionalnyi universytet «Kyievo-Mohylianska akademiia». – Kyiv: Vydavnychiy dim «Kyievo-Mohylianska akademiia». – 2002. – 123 s.
8. NDLEChK UDPU imeni Pavla Tychyny. F.I., spr. № 27– 37. – 154 ark.
9. NDLEChK UDPU imeni Pavla Tychyny. F.I., spr. № 43. – 76 ark. – Ark. – 17.
10. NDLEChK UDPU imeni Pavla Tychyny. F.I., spr. № 47. – 48 ark. – Ark. 28.
11. Savchenko O. Perspektyvy modernizatsii systemy osvity v Ukraini v umovakh Bolonskoho protsesu / O. Savchenko // Ukrainoznavstvo. – 2006. – N 1. – S.115 – 118, s.117
12. Samokhvalova A. Khoreohrafiia vesilnoho obriadu Rivnenskoho Polissia / A. Samokhvalova // Aktualni pytannia kulturolohii : alm. nauk. t-va «Afina» kaf. kulturolohii / Rivnen. derzh. humanit. un-t., Kaf. kulturolohii. – Rivne: Vyp.10, 2010. – S.107 – 111.
13. Syvachuk N. P. Umanske vesillia / N. P. Syvachuk. – Uman: Almi, 2010. – 201 s.

14. Slovník symboliv /Za zah. red. O. I. Potapenka, M. K. Dmytrenka. – K.: Red. chasopysu «Narodoznavstvo», 1997. – 156 s.
15. Tokar L. Ukrainoznavstvo a systemi nauk i navchalnykh dystsyplin / L. Tokar // Osvita Ukrainy. – 2003. – 19 veresnia. – S.3.
16. Chubynskiy P. Trudy etnograficheskoy-statysticheskoy ekspeditsyy v Zapadno-Russkiy kraj, snariazhenoj Ymperatorskym Russkym etnograficheskim obshchestvom. Yugo-zapadnyy otdel. Materialy y issledovaniya, sobrannyye d. chl. P.P. Chubynskym. Obriady. Yzdan pod nabludeniym d. chl. N. Y. Kostomarova / P. Chubynskiy. – Spb., 1877.– T.3.– 482 s.
17. Yashchurzhynskiy Khr. Lyrycheskiye malorusskiye pesny, preymushchestvenno svadebnye sravnyl s velykorusskymy pesniamy Kh. Yashchurzhynskiy / Khrysanf Yashchurzhynskiy. – Varshava, 1880. – 127 s.



ТЕРЕШКО І. Г.

Етноформувальний потенціал весільної обрядовості українців (у контексті вивчення курсу «Народознавство та хореографічний фольклор України»)

TERESHKO I. G.

Ethno-formation potential of ukrainian wedding rites (in the context of studying the course «Ethnology and choreographic ukrainian folklore»)

USPU by Pavlo Tychna, Uman, Ukraine

E-mail: umanlab314@gmail.com

ФЕДИНА-ДАРМОХВАЛ В. С.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра загальної та соціальної
педагогіки, Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-СХОДОЗНАВЦІВ

У статті розглядаються психологічні та лінгвістичні особливості засвоєння не рідної мови та культури в контексті підготовки фахівців-сходознавців.

Ключові слова: культура, лексика, мислення, східні мови, фахівці-сходознавці.

В статье рассматриваются психологические и лингвистические особенности усвоения не родного языка и культуры в контексте подготовки специалистов-востоковедов.

Ключевые слова: культура, лексика, мышления, восточные языки, специалисты-востоковеды.

The article concerns with the psychological and linguistic peculiarities of the foreign language and culture assimilation in the process of the oriental specialists' preparation.

Key words: culture, vocabulary, mentality, oriental languages, oriental specialists.

Люди однієї крові, але різних епох відрізняються не лише віковою стадією своєї раси, але й всім своїм існуванням. Взаємодія земного і духовного принципів, боротьба між архетипами, які змінюють один одного, визначають і сутність долі людської культури, і складність наукових пояснень. Зміна епох виключає можливість формування стійких рис національного характеру. Є лише окремі національні якості, а саме ті, які пов'язані з силами землі. Якщо постійно риси нації співпадають з основними рисами зонічного архетипу, народ досягає вершини своєї культури [8]. Лише поєднання західного і східного душевних типів можуть створити цілісну і досконалу людину.

Лінгвістичні особливості формування особистості досліджували Бенджамін Лі Уорф, Бахтін М.М.Дерріда Ж. ; культурологічні особливості – Твіяр де Шарден, Конрад Н.И., Морохоева З.П.; психолінгвістичні – Чарльз

Остуд, Кеневич Я., Дж. Д. Белл.

Метою нашої статті є аналіз підготовки фахівців-сходознавців з позицій особливостей мови і мовлення з урахуванням особливостей соціокультурної діяльності особи.

В даному контексті необхідно згадати і про якісні характеристики слів за звучанням, яке містить закодовану інформацію про властивості. Наприклад, в укр.м. при вимові звуку «р» язик вібрає, це є швидкий звук, який містять слова з різними рухами (трошити, вертїти, річка і т.д.). В турецькій мові, наприклад, слово *kavga* [кавга] означає «сварка», *görlütü* [гьорлютю] – «шум, гамір», а слово *iyi* [ii] – хороший.

Кожен народ має свою специфіку бачення світу через систему рідної мови. Культура народу залежить від його мови, а ставлення до світу зумовлюються певними граматичними формами. У світі явищ виділяються певні категорії не тому, що вони дійсно існують, а навпаки, світ постає перед нами як калейдоскопічний потік вражень, який організований нашою свідомістю через мовну систему. Отож, якщо поглянути з позиції вивчення мови по відношенню до культури, то у турків у граматиці не має розрізнення роду, тобто історично і культурно так склалося, що жінка є тінню чоловіка. А от японська культура знаходить своє відображення у таких формах і зворотах: японці ніколи не скажуть «я хочу», а скажуть «я не хочу, щоб те, що я роблю, було комусь неприємним».

У кожній культурі є слова, що визначають різний спосіб мислення. Такі лінгвоспецифічні поняття передають не лише особливості способу життя, притаманного певному суспільству, але й певний спосіб мислення. Серед слів з культурним компонентом, як визначають вчені, є безеквівалентна лексика [5], тобто слова, які неможливо семантизувати за допомогою простого перекладу. Близьким до безеквівалентної лексики є також слова, що збігаються у двох мовах своїми денотатами (тобто об'єктивним змістом), але не збігаються за своїми конотатами (тобто емоційно-естетичними асоціаціями). Наприклад, слово калина може бути перекладене на інші мови, але для українця воно наповнене особистими спогадами і пов'язане з національною ментальністю. А от символами Ірану є такі слова: назви предметів і явищ традиційного побуту *سورس* - хусточка, у монашок хустка - « макрає»; слова, пов'язані з релігійним життям: *وضو* - ритуальне омивання перед молитвою; *فراوط* - ритуальне ходіння навколо Кааби; *محمد* - Мухаммад - пророк Аллаха; знаки-символи: *ورس* - кипарис; історизми: *عزآ* - одне з відомих арабських племен; *عطقه* - літературний склад в старій арабо-перській поезії.

Для того, щоб студентам вивчення східних мов, якими розмовляють на території Близького та Далекого Сходу не видавалася такими на перший погляд недосяжними, варто показати слова, які за звучанням і за значенням

є однаковими в цих та в європейських мовах, зокрема в українській. Це допоможе подолати своєрідний бар'єр. Отож, наприклад: перській мові اسم [ism] - імя, а в укр. - імя; پدر [pedar] - батько, а в латинській - pater - батько; مادر [modar] - мама, а в латинській - mater, англ. - mother, укр.-мама; زمستان [zimiston] - зима, укр.- зима; دو [du] - два, укр.- два; بیت [beit] - будинок, рос. - обитать. Цікавим є факт, що у турків на позначення слова «говорити» є дуже багато турецьких слів «demek, konuşmak, söylemek, sohbet etmek». Це пов'язано з їх культурною особливістю не стримувати емоції, прагненням знайомитися з новими людьми, звичкою перед діловою розмовою має бути «sohbet» - розмова у неформальній обстановці.

Мовлення являє собою вербалізацію невербальної мисленнєвої картини і засноване не лише на асоціаціях як на невимушеному зв'язуванні слів, а на залежності сприймання попереднього досвіду людини. Людина опиняється у своєму сприйнятті світу цілком підкореною мові, яка веде її як сліпця по історії.

В основі світосприйняття і світорозуміння кожного народу лежить своя система предметних значень, когнітивних схем. Тому свідомість людини завжди етнічно обумовлена. Носій певної культури реінтерпретує культурне значення [3], по-новому формулює розуміння світу, яке характерне для культури, в якій пройшов процес соціалізації. Наприклад, в Європі для трауру використовують чорний колір, в Китаї – червоний, а в Японії та Індії – це білий колір. А от у сузір'ї Великої Ведмедиці українці бачать чумацький шлях, а араби – як плакальниці ідуть за гробом.

Передача культури від покоління до покоління являє собою грандіозний механізм, в якому саме слово, будучи носієм суспільної свідомості є, так званою, пам'яткою культури. Лексика підручника вводиться, семантизується через переклад, тому що своєю понятійною стороною, як правило, вона співпадає з ближчими словами іноземних мов, тобто є понятійно-еквівалентною. Але ця лексика відрізняється від іншомовних відповідників сукупністю зв'язків з словом, місцем предмету чи явищем в національній культурі, тобто вона відрізняється від ближчих понятійних еквівалентів своєю фоновою стороною.

В значенні слова виділяється «та частина, яка відображає зв'язок мови і культури, яка називається культурним компонентом семантики мовної одиниці»[1]. Коло слів, які мають культурний компонент в значенні, може бути широкий: слова, які не мають еквівалентів в іншій мові, і слова, які мають співпадіння семантичних частин. Серед слів, які мають культурний компонент можна виділити слова-реалії [7]. Вивчення цих слів являє інтерес у зв'язку з інтерпретацією текстів. Читання текстів дає тим, хто вивчає іноземну мову, не тільки мовні знання, але й знання в сфері історії та культури народів. Слова-реалії створюють національно-історичний колорит, культурний фон твору.

Тому дуже важливе оволодіння словами, що містять елементи культури. Такі слова Є.Верещагін і В.Костомаров називали лексикою з країнознавчим культурним компонентом. Слово - це колективна пам'ять носіїв мови, "пам'ятник культури", дзеркало життя нації: засвоєння слова - ключ до способу життя відповідного народу.

Хоча комунікативна функція мови є основною для народу, крім того, мова є ще оберегом культури, тобто кумулятивною функцією. Наприклад, нам до рук потрапила записка інопланетної мови. Культура планети невідома. Лінгвістичними прийомами можна встановити структурні елементи невідомої мови, але «семантичні елементи, так як вони пов'язані з своєрідністю зовсім невідомого нам життя, залишилися б для нас закритими» [6]. Цю семантику, пов'язану з національною культурою, Комлев називає культурним компонентом значення слова. Слова мови як соціальні явища несуть на собі відбиток життя суспільства, його матеріальної та духовної культури. Таким чином, так як слово висловлює щось, що розташоване поза системою релятивних засобів вираження, передає так званий екстралінгвістичний зміст, лексична семантика представляє собою «частину мови», виступає як мовне явище. Хоча східні мови не є інопланетними мовами, проте для багатьох у нашій країні, вони є такими ж незнайомими та загадковими.

Кожна національно-культурна община включає в свою мову певну кількість запозичених слів або за допомогою власних засобів калькує іноземні слова, щоб зобразити умови життя в іншій країні. Таким чином, кожна національно-культурна община має у своїй свідомості певну кількість відомостей про інший народ. Враховуючи національно-культурного адресата взагалі, ми маємо враховувати національні стереотипи, неправильні уявлення адресата про культуру, яку вивчає. Якщо ми хочемо, щоб майбутні фахівці-сходознавці навчилися висловлювати свої думки на іноземній мові в бесіді з носіями даної мови, вони повинні засвоїти не лише структуру і лексику, але й навчитися осмислювати і відчувати все те, що стоїть за словами і виразами для носія цієї мови. Педагог завжди повинен пам'ятати про те, що іноземні слова поза контекстом реалій і умов життя цього народу створюють неправильне уявлення про їх значення і якщо вони таким чином будуть завчені, то будуть досить таки ненадійним засобом спілкування з носіями мови.

Найкраще психологію народу зможе нам розкрити народна мудрість, яка представлена у фольклорі у формі приказок, які дуже виразно показують специфіку мовного мислення народу і особливості його культури. Арабські та перські приказки послужать тим ілюстративним матеріалом, який ознайомить нас з почуттям патріотизму та глибокої релігійності та іншими високomorальними цінностями, які мають місце у східних цивілізаціях. Власне такі факти допоможуть нам, європейцям, змінити певні стереотипи, що склалися

у Західному світі по відношенню до Сходу.

Такий ілюстративний матеріал сприятиме наближенню студентів до розуміння культури, менталітету народів Сходу. “Язык – перекладач серця”, “Ласкаве слово покорає”, “Апетит приходить з першим куском, а сварка – з першим словом”, “Вибачити вчасно – ознака благородності”, “Ненавість приховуй, а любов показуй”, “Меч допомагає стати еміром, а хліб – шейхом”, “Навіть собаку називай “брате”, якщо ти маєш до нього справу”, “Зробив добро – викинь пам’ять про нього в річку”, “Відплата чиниться не на тім світі”, “Якщо в тебе є талант, нехай він розцвітає в тебе на батьківщині”, “Молився доти, поки не досягнув свого”. Ці та багато інших східних приказок та прислів’їв дають нам можливість прослідкувати їх певні риси характеру. Це найперше наполегливість та цілеспрямованість у розпочатій справі, саме те, що деколи українцям бракує. Почуття патріотизму, яке дуже виразно прослідковується як відповідь на політику сучасного Заходу. Це також вміння лицемірити, якщо справа того вартує або інакше кажучи “мета виправдовує засоби”.

Викладач, використовуючи такий ілюстративний матеріал у навчальному процесі, може акцентувати увагу студентів як на спільних так і відмінних рисах між західними та східними цивілізаціями. Адже кожен народ, чи він на Сході чи на Заході притримується вічних істин. Це допоможе викладачеві показати спільність між Заходом і таким, на перший погляд, далеким для європейських студентів Сходом.

“Якось якийсь селянин прийшов до свого сусіда, щоб попросити скористатися його ослем. Той сусід не хотів давати йому осла, тому вирішив вдатися до хитрощів і сказав, що, на жаль, він вже віддав осла. В цей час селянин почув голос осла, який засвідчив той факт, що осел є на місці. Господар розсердився і сказав, що це така річ є, що спочатку ти моїм словам не повірив, а мій ослик хотів підтвердити всю правдивість моїх слів, подавши свій голос”.

Це невелике за обсягом оповідання, несе в собі глибокий зміст. Воно постає хорошим ілюстративним матеріалом для такої риси народів Сходу як хитрість, вміння наполягати на своєму, маніпулювати навіть вже очевидними фактами, неузгодженість між словом та ділом. Звичайно такою проникливістю та вмінням хитрувати нам потрібно ще повчитися, але постійна зосередженість на проблемах внутрішнього, особисто-індивідуального світу, привела до появи в українців таких негативних рис характеру як взаємного непорозуміння, неузгодженості між словом і ділом, відсутності чіткої визначеності [2]. Тому нам, частково, ці проблеми є відомими і зрозуміти вчинки східних народів для нас не буде чимось дуже дивним.

Згідно класифікації К.Г. Юнга, інтровертованість з високим рівнем індивідуалізму характерна для народів Сходу, що проявляється у небажанні зрозуміти іншого, проявити гостинність. І тому нам є трохи дивним той факт,

адже однією з позитивних рис українців є гостинність. Небажання проявляти співчуття до свого ближнього в народів Сходу, можна поспостерігати, читаючи оповідання такого змісту. “Якогось дня в будинок мулли Насреддіна постукали. Мулла з другого поверху будинку спитав хто там прийшов. І почув у відповідь слова: “Відчиніть, будь ласка, двері». Мулла так і зробив, і побачив перед собою жебрака, що просив кусочок хліба. Мулла покликав його з собою в дім і сказав, що нехай Бог тобі дасть хліба. “Поганий ти чоловіче, навіщо ти мене покликав в дім, якщо нічого не збирався мені дати?”. Але мулла сказав: “Ні це ти є поганий, тому що якщо ти чогось хотів чого заставив мене спуститися до тебе?” [5].

Мовна особистість розглядається з точки зору готовності присвоювати мову та відтворювати мовні вчинки. Мовна особа характеризується не лише тим, що вона знає про мову, але й тим, що вона може з мовою чинити. Готовність особи до використання мови у своїй діяльності можна назвати мовною здатністю. Якість підготовки майбутніх філологів-сходознавців залежить, в певній мірі, від професійно-педагогічної скерованості навчального процесу для спеціальних дисциплін. Професійно-скероване вивчення мови у вузі передбачає навчання, що базується на основі організації процесів, які створюють сприятливі умови для формування якостей особистості студента, які є адекватними його майбутній практичній діяльності; враховуються умови, що сприяють цілеспрямованому формуванню в студентів системи необхідних понять, відповідних навиків та умінь, що забезпечують успішну реалізацію себе як філолога-сходознавця.

Одним з основних компонентів професійної компетентності майбутніх філологів-сходознавців виступає полікультурний. Викладач повинен одночасно усвідомлювати себе носієм національних цінностей і мати планетарне мислення. За своєю природою – це новий погляд на світ, його проблеми, можливі шляхи їх вирішення, боротьба за виживання людства, збереження довкілля, шлях до миру й благоденства. Необхідність формування в майбутніх викладачів полікультурного компонента професійної компетентності пов’язана з тим, що на початку XXI століття все більш нагальною постає проблема мирного співіснування й продуктивного співробітництва людей різних націй, віросповідань, прибічників різноманітних стилів життя, представників різних культур, – тобто проблема діалогу культур. Тенденції розвитку світового співтовариства свідчать про те, що у глобальному масштабі єдиним шляхом до прогресу людства є інтеграція на рівні виробництва, споживання, формування національної самосвідомості, розвитку міжкультурних зв’язків. Беручи до уваги аутопсихологічний компонент професійної компетентності майбутніх фахівців-сходознавців, ми базувалися на тому, що це готовність та здатність особистості до цілеспрямованої роботи, що веде до змін властивостей особистості, її поведінки, діяль-

ності та відношення щодо прогресивного особистісно-професійного розвитку. Педагогічна самосвідомість, що входить до його складу, є механізмом, який виконує активну функцію саморегуляції.

Отож, кожен, хто викладає предмети, які стосуються Сходу, пише про Схід або досліджує проблеми Сходу, – хай то буде антрополог, соціолог, історик або філолог, – чи то в специфічних, чи в загальних аспектах, є орієнталістом, а те, чим він займається, – орієнталізмом як корпоративною інституцією контактування зі Сходом через формулювання тверджень про нього, узаконення певних поглядів на нього, викладання певних дисциплін про нього, упокорення його, управління ним: тобто йдеться про орієнталізм як західний спосіб панування над Сходом, реструктуризовувати його, здійснювати над ним владу. Без аналізу орієнталізму як дискурсу навряд чи можна зрозуміти неймовірно розгалужену й систематизовану дисципліну, завдяки якій європейська культура зуміла сформувати політичний, соціологічний, ідеологічний, науковий і, забарвлений яскравою творчою уявою, погляд на Схід у післяпросвітницький період, причому вона часто формувала не тільки погляд, а й сам предмет [4].

Отож, дослідження міжкультурної комунікації як процесу взаємодії між суб'єктами соціокультурної діяльності, який виражений сукупністю різних форм спілкування між індивідами та групами, які належить до різних культур через посередництво прийнятих в них знакових систем, прийомів і засобів використання, є важливою складовою в процесі підготовки майбутніх фахівців-сходознавців.

Список використаних джерел

1. Базиев А.Т., Исаев М.И. Язык и нация. – М., 1973. – С.150.
Баронин А.С. Этническая психология. – К., 2000. – С. 64.
2. Белянин В.П. Психолінгвістика. – Учебник. – 171 с.
3. "Восток. Афро-азиатские общества: история и современность", Наука. – М. – №1, 1994. – С.5–11.
4. Дуайе П. Проблема обучения лексике // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1967. – С.431–441.
5. Паламар Л. Комплексний підхід до розвитку мовленнєвої діяльності іноземних студентів // Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання. – Львів. – 1994. – С.20–28.
6. Паморозская Н.И. Роль слов-реалий в создании культурного фона художественного произведения // Лексика и культура. – Тверь, 1990. – С.59.
7. Шубарт В. Европа и душа Востока. – М. «Русская идея». – 2000. – С.11.

Transliteration of References

1. Baziev A.T., Isaev M.I. Yazyk i natsiya. – M., 1973. – S.150.
2. Baronin A.S. Etnicheskaya psihologiya. – K., 2000. – S. 64.
3. Belyanin V.P. Psiholingvistika. – Uchebnik. – 171 s.
4. "Vostok. Afro-aziatskie obschestva: istoriyaisovremennost", Nauka. – M. – #1, 1994. – S.5–11.
5. Duaye P. Problema obucheniya leksike // Metodika prepodavaniya inostrannyih yazykov za rubezhom. – M., 1967. – S.431–441.
6. Palamar L. Kompleksniy plidhd do rozvitku movlennEvoYi dlyalnostl Inozemnih studentlv // UkraYinska mova yak Inozemna: problemi metodiki vkladannya. – Lvlv. – 1994. – S.20–28.
7. Pamorozskaya N.I. Rol slov-realiy v sozdanii kulturnogo fona hudozhestvennogo proizvedeniya // Leksika i kultura. – Tver, 1990. – S.59.
8. Shubart V. Evropa i dusha Vostoka. – M. «Russkaya ideya». – 2000. – S.11.



ФЕДИНА-ДАРМОХВАЛ В. С.

Психолінгвістичні особливості в контексті підготовки майбутніх фахівців-сходознавців

FEDYNA-DARMOHVAL V.S.

Psycholinguistic features in the context of the future specialists' orientalists

**Ph.D., Associate Professor,
Department of General and Social
Education, Lviv National
Ivan Franko University, Lviv, Ukraine**

E-mail: sikilmak@ukr.net

ФІЛОНЕНКО М. М.,

кандидат психологічних наук,
доцент, завідувач кафедри педагогіки
та психології післядипломної освіти,
Національний медичний університет
імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна

ОСОБИСТИСНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена дослідженню цілісної моделі особистісного становлення майбутнього лікаря, встановленню структуротвірних компонентів його особистісної структури, розробці теоретичної моделі професійної підготовки студентів-медиків, моделі адаптивно-динамічного навчання в освітній процес вищого медичного навчального закладу. Визначено ключові структуротвірні компоненти особистісної структури майбутнього лікаря, якими є: мотиваційні утворення, особистісно значущі якості, професійно важливі якості, професійна компетентність, особистісний досвід.

Ключові слова: особистість; особистісне становлення; особистісно значущі якості; професійно важливі якості; структуротвірні компоненти; студент–медик.

Исследование посвящено созданию целостной модели личностного становления будущего врача, выявлению структурообразующих компонентов его личностной структуры (мотивационные образования, личностно значимые и профессионально важные качества, профессиональная компетентность, личностный опыт); разработке теоретической модели профессиональной подготовки студентов-медиков и ее внедрение в образовательный процесс высшего медицинского учебного заведения; выяснению организационных, психологических и педагогических условий личностного становления будущего врача.

Ключевые слова: личность, личностное становление, личностно значимые качества, профессионально важные качества, структурообразующие компоненты, студент–медик.

The aim of the research is theoretical and empirical study of the psychological characteristics of forming (personal and profes-

sional) of the individual components of the future doctor; creating a model of developmental , adaptive – dynamic, training to enhance the process of personal development and verification of its effectiveness in the teaching and training of students. The thesis is devoted to substantiation a coherent picture of the personal development future doctor, developing personality structure future doctor, theoretical models of training medical students, adaptive – dynamic model of didactic training facilities, as well as its testing in the educational process of higher medical an educational institution for the development of systemic formative components personal development of future doctor. It was found organizational and pedagogical conditions that ensure the validity of the developed training. Determined forming: professional orientation-internal professional and cognitive motivation (desire to obtain the chosen specialty, meet selected vocation, psychological preparedness of doctor); important personal qualities - communicative, humanity, consciousness, responsibility, strength and will, organization and discipline; professionally important qualities – emotions, patience, determination, confidence, the tendency to professional activities; professional competence, the namely cognitive sphere of features (observation, orientation creative imagination, logic thinking); personal experience – a personal quality of the future doctor, which manifests itself in creativity thinking. Empirical research has confirmed the effectiveness of the proposed adaptive and dynamic learning system on the impact on her personal physician becoming the future.

Key words: *personality; personality development; personality as important; a medical student; professionally important qualities.*

Формулювання проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Відповідно до вимог закону України «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Програми розвитку медичної освіти до 2020 року проблема становлення особистості майбутнього фахівця саме в період його навчання у вищому медичному навчальному закладі розглядається як одна з пріоритетних. У зв'язку з цим вивчення особливостей становлення особистості майбутнього лікаря і впровадження отриманих знань у практику вищого медичного навчального закладу сприятиме підвищенню якості фахової підготовки студентів, набуттю ними вміння розв'язувати нестандартні клінічні ситуації, всебічному опануванню процесів клініко-діагностичного і профілактичного спрямування. Тим часом проблеми у професійній підготовці студента у сфері охорони здоров'я пов'язані не тільки і не стільки з неуспішні-

стю його в навчанні, скільки з труднощами професіоналізації особистості. Тому є актуальним вивчення особистісно значущих і професійно важливих якостей фахівця-медика з метою створення комплексної моделі особистості, визначення оптимальних шляхів її становлення у процесі навчально-професійної підготовки студента – майбутнього лікаря.

Формулювання цілей статті (мета і завдання). Недостатність теоретико-методологічного вивчення особистості як цілісної і багатовимірної психологічної структури, як системи взаємозумовлених та динамічних характеристик (без чого неможливе вирішення практичних проблем) і відсутність науково-практичних розробок її становлення в умовах навчально-професійної підготовки студента – майбутнього лікаря визначає мету статті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вивчення особистості практикуючого лікаря було предметом дослідження медичної психології: праці Ю. Абаєва [1], В. Андропова [2], А. Билибіна [3], Г. Царегородцева [3], С. Максименка [4] і ін. У цих працях підкреслюється, що для успішної організації лікувального процесу та створення оптимальних відносин у системі “лікар – хворий” важливим і актуальним є, крім розуміння особистості хворого, вивчення особливостей професійної діяльності лікаря, його особистісних та професійних якостей, способів вдосконалення оцінки професійної придатності, шляхів та методів навчання і виховання майбутнього лікаря.

Аналіз літературних джерел науковців і практиків у галузі медицини показав, що розгляд особистісних якостей медичного працівника пов'язується здебільшого з наукою деонтологією, предметом вивчення якої є особливості відносин між людьми, їх обов'язки, збереження професійної таємниці та додержання моральних норм. Тим часом особливе місце у забезпеченні ефективної професійної діяльності лікаря займає, як підтверджує медична практика, становлення психологічних характеристик його особистості, що відбувається інтенсивно в умовах навчально-професійної підготовки студента.

В дослідженні нами використовувався комплекс таких методів дослідження: теоретичні методи: аналіз та узагальнення результатів вивчення психологічної, педагогічної, філософської та медичної літератури, державних та галузевих освітніх стандартів вищої освіти, психологічної професіографії; класифікація та систематизація теоретичних даних; емпіричні методи: анкетування, опитування, бесіда, експертна оцінка і самооцінка, шкалування, ранжирування; психодіагностичні методики: “Мотивація навчання у ВНЗ” (Т. Ільїна), дослідження суб'єктивного контролю – РСК (Роттер), визначення спостережливості (О. Щебетенко), “Тип мислення” (в модифікації Г. Резапкіної), “Невербальна креативність” (Е. Торренс), “Емпатійні здібності” (В. Бойко), “Діагностика “перешкод” у встановленні емоційних контактів” (В. Бойко), “Шкала доброзичливо-

сті” (Кемпбелл), “Шкала довіри” (Розенберг), діагностика особистісних творчих здібностей (О. Тунік); психолого-педагогічний експеримент, порівняльні методи; статистичні методи: факторний аналіз, кореляційний аналіз, програма STATISTICA (SPSS-17); метод психологічного (соціально-психологічний тренінг, психотренінгові вправи) і педагогічного (інтерактивне та проблемне навчання) супроводу особистісного становлення студента-медика.

Результати дослідження підтверджують, що між особистісним розвитком і професійним розвитком існує взаємозалежність і тісний зв'язок між структурою особистості і процесом професійної діяльності. В ході професійної діяльності особистість особливо інтенсивно розвивається, концентруючи на собі основну активність суб'єкта, поглиблюється психологічний зміст її структури. Під особистісним становленням майбутнього лікаря розуміємо формування і розвиток – у процесі навчально-професійної підготовки – генетично обумовлених особистісно значущих якостей, які виступають підґрунтям для формування і розвитку професійно важливих якостей, що сприяють успішному опануванню та ефективному виконанню діяльності. На цій основі відбувається утворення стійкої системи психологічних якостей особистості, що детермінують поведінку і професійну діяльність майбутнього лікаря. У зв'язку з цим розроблено модель змістової структури особистості студента-медика, до складу якої ввійшли такі структуротвірні компоненти: особистісно-мотиваційні утворення, особистісно значущі якості, професійно важливі якості, професійна компетентність, особистісний досвід. Показано, що особистісне становлення майбутнього лікаря має своїм підґрунтям процес навчально-професійної підготовки, кожний попередній етап якої є пропедевтичним до наступного і передбачає формування структуротвірних компонентів особистісної структури студента-медика на підставі відповідної психолого-педагогічної організації навчального середовища і з урахуванням особливостей майбутньої медичної діяльності. Тобто проблема особистісного становлення майбутнього лікаря лежить у міждисциплінарній площині – педагогіці, медицині і психології. Теоретично обґрунтовано і розроблено модель особистісного становлення майбутнього лікаря, яка включає: мету (процес і результат особистісного становлення); методологічний блок, який визначається концептуальною основою (особистісно орієнтований, діяльнісний, синергетичний, компетентнісний, системний, холістичний та інші підходи); стандарти вищої медичної освіти (міжнародні, державний та галузевий) та принципи навчання (загальнодидактичні та спеціальні); ресурсний блок (об'єктивні та суб'єктивні, реальні і потенційні ресурси); технологічний блок – організаційні, педагогічні та психологічні умови; результативний блок (динаміка розвитку структуротвірних компонентів особистісної структури). Виділено зовнішні (соціально-економічні, суспільні, галузеві вимоги) та внутрішні (мотиви вибору професії, учіння, самореалізації) чинники становлення і розвитку особистості майбутнього лікаря (див.: рис.1).

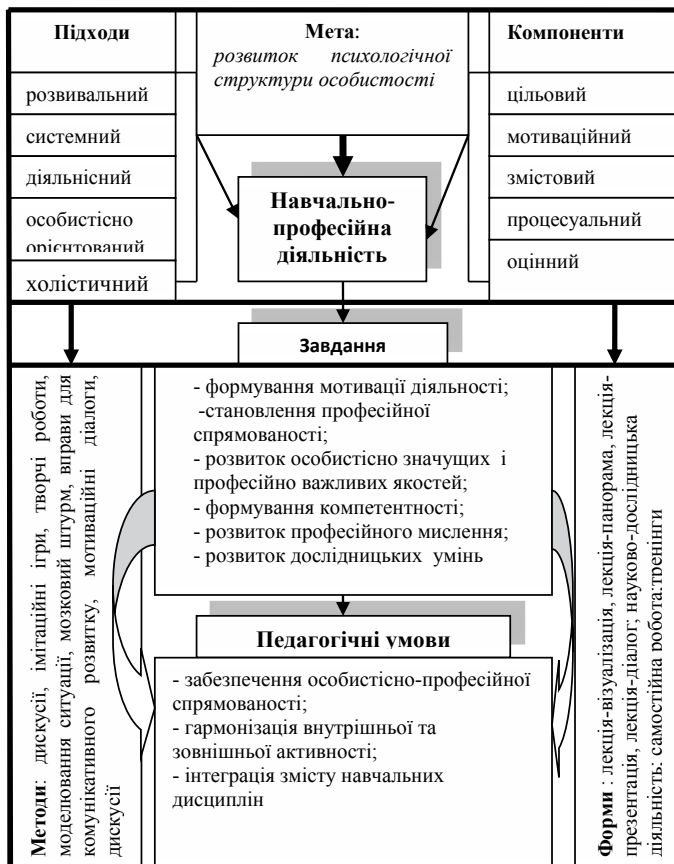


Рис. 1. Модель розвитку особистісної структури майбутнього лікаря

Факторний аналіз дав можливість визначити особливості взаємозв'язку структуротвірних характеристик особистісної структури майбутнього лікаря і на цій основі встановити ключові її компоненти: це мотиваційні утворення (спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації, моральні уявлення); особистісно значущі якості (морально забарвлені якості: емпатійність, толерантність, доброзичливість, відповідальність; комунікативність, контактність, спостережливість, емоційна врівноваженість, здатність викликати довіру, здатність до творчості, креативність); професійно важливі якості (комунікативні вміння – здатність сприймати і розуміти іншу людину, здатність до соціальної взаємодії; здатність до клінічного мислення, здатність до критич-

ного мислення; дослідницькі вміння); професійна компетентність (особистісна, комунікативна, когнітивна, проєктивна, рефлексивна, дослідницька); особистісний досвід (відповідні знання та вміння).

З'ясовано, що здатність студента до пропедевтичного мислення становить підґрунтя для розвитку його клінічного мислення, яке передбачає сформованість діагностичного, лікувального та профілактичного мислення й є чинником ефективної професійної діяльності в майбутньому. Здатність студента-медика до пропедевтичного мислення, що виступає важливою особистісно-професійною якістю, створює можливості для творчого саморозкриття в діяльності, забезпечує віднайдення конструктивних, в тому числі оригінальних та унікальних, способів розв'язання типових, нетипових та непередбачуваних ситуацій.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Теоретичний аналіз підходів, концепцій та моделей становлення особистості фахівця у зв'язку з його професійним розвитком показав, що особистісне становлення невіддільне від професійного становлення і відбувається відповідно до особливостей та закономірностей загального психічного розвитку людини. Розвиток особистості у професійній діяльності являє собою активний процес становлення особистості та її професіоналізму, що відбувається у професійній взаємодії і самореалізації у просторі професії. особистісне становлення студентів у процесі навчання потребує створення сприятливих умов з дотриманням загальнодидактичних принципів підготовки фахівця. Враховуючи відсутність єдиного підходу, складність та недостатню розробленість категорійного апарату особистісного і професійного становлення в сучасній психологічній теорії, ми намагалися якомога повніше систематизувати головні ідеї дослідників у галузі психолого-педагогічної освіти, особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця. Аналіз процесу особистісного становлення майбутнього лікаря дав змогу з'ясувати проблеми у традиційній системі вищої медичної освіти. Наслідком цього стала розробка нами моделі процесу підготовки майбутніх лікарів, яка сприяла б ефективному розвитку структуротвірних компонентів їх особистісної структури як підґрунтя професійного становлення. Всі визначені нами для дослідження складові особистісної структури відображають сутнісні характеристики навчально-професійної діяльності студента як майбутнього лікаря. Психологічне дослідження показало, що процес особистісного становлення майбутнього лікаря може бути ефективним за умови впровадження в педагогічний процес науково обґрунтованої моделі адаптивно-динамічного навчання, спрямованого на становлення і розвиток особистості студента на підставі оновлення змісту навчальних дисциплін, методики їх викладання й використання інноваційних методів та прийомів навчально-професійної діяльності студентів-медиків. Адже під час такого навчання студент поставлений в умови, де він самостійно відкриває і віднаходить

нове у навчальному матеріалі, самотужки засвоює знання або способи дій, а саме такий механізм розумової діяльності лежить в основі формування клінічного мислення.

Список використаних джерел

1. Абаев Ю. К. Культура мышления врача / Абаев // Здравохранение. -2010. – № 7. – С.46 –53.
2. Андронов В. П. Профессионализм в медицине // Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1995.
3. Билибин А.Ф., Царегородцев Г.И. О клиническом мышлении. – М., 1973.
4. Ільченко А. А. Характеристика педагогічних форм та методів профілактичної діяльності медичних фахівців // Медична освіта. – 2016. – №1. – с. 22–24.
5. Киричок В. А. Можливості застосування інтерактивних методів навчання у системі післядипломної медичної освіти // Медична освіта. – 2016. – №1. – с. 25–28.
6. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти [текст]: підручник // С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – С.112-113.
7. Мітіна С.В. Комунікативна компетенція інтернів в системі професійної підготовки майбутніх лікарів // Збірник наукових праць науково-практичної конференції з міжнародною участю «Вища медична освіта: сучасні виклики та перспективи» – К.: КІМ, 2016. – С. 153-159.
8. Подковко Х. В. Інноваційні технології навчання в контексті компетентнісного підходу в освіті // Христина Володимирівна Подковко // Медична освіта. – 2016. – №1. – С. 41–43.
9. Філоненко М. М. Методика викладання у вищій медичній школі на засадах компетентнісного підходу: [текст] методичні рекомендації для викладачів // М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2016. – 88 с.
10. Філоненко М. М. Проектування навчальних занять у системі вищої медичної освіти на основі компетентнісного підходу // Медична освіта. – 2016. – №1. – С. 47–49.
11. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: монографія // М. М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2015. – 420 с.
12. Філоненко М. М. Психологія спілкування: [текст] підручник // М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.

Transliteration of References

1. Абаев Ю. К. Культура мышления врача / Абаев // Здравохранение. -2010. – № 7. – С.46 –53.
2. Андронов В. П. Профессионализм в медицине // Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1995.

3. Билибин А.Ф., Царегородцев Г.И. О клиническом мышлении. – М., 1973.
4. Ільченко А. А. Характеристика педагогічних форм та методів профілактичної діяльності медичних фахівців // Медична освіта. – 2016. – №1. – с. 22–24.
5. Киричок В. А. Можливості застосування інтерактивних методів навчання у системі післядипломної медичної освіти // Медична освіта. – 2016. – №1. – с. 25–28.
6. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти [текст]: підручник // С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – С.112–113.
7. Мітіна С.В. Комунікативна компетенція інтернів в системі професійної підготовки майбутніх лікарів // Збірник наукових праць науково-практичної конференції з міжнародною участю «Вища медична освіта: сучасні виклики та перспективи» – К.: КІМ, 2016. – С. 153–159.
8. Подковко Х. В. Інноваційні технології навчання в контексті компетентнісного підходу в освіті // Христина Володимирівна Подковко // Медична освіта. – 2016. – №1. – С. 41–43.
9. Філоненко М. М. Методика викладання у вищій медичній школі на засадах компетентнісного підходу: [текст] методичні рекомендації для викладачів // М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2016. – 88 с.
10. Філоненко М. М. Проектування навчальних занять у системі вищої медичної освіти на основі компетентнісного підходу // Медична освіта. – 2016. – №1. – С. 47–49.
11. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: монографія // М. М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2015. – 420 с.
12. Філоненко М. М. Психологія спілкування: [текст] підручник // М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.



Філоненко М. М.

ОСОБИСТІСНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Filonenko M. M.

PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE DOCTORS UNDER THE PROFESSIONAL TRAINING OF HIGH MEDICAL SCHOOL

Candidate of Psychological Science, Associate Professor, Head of Education Psychology and Postgraduate Education, National Medical University Bogomolets, Kyiv, Ukraine

E-mail: filmm@ukr.net

FRĄCKOWIAK SANDRA

doktorantka,

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański,
Gdańsk, Polska

GENEZA WSTYDU – UJĘCIE STAROŻYTNYCH I ŚREDNIOWIECZNYCH MYŚLICIELI A JEGO WSPÓŁCZESNE OBLCIZJE.

Celem artykułu jest ukazanie genezy wstydu w odniesieniu do starożytnych i średniowiecznych myślicieli uwzględniając dwa główne źródła historyczne: antyk grecko-rzymski oraz tradycję judeochrześcijańską oraz przeanalizowanie współczesnej kultury i jej wpływu na postrzeganie poczucia wstydu. Ponadto prezentowany poniżej tekst zwraca uwagę na fakt, że wyniku wielu zmian kulturowych jakie zaszły od tysiącleci, część nieakceptowanych niegdyś postaw, została zinternalizowana a część nadal podlega sankcji w postaci poczucia wstydu.

Słowa klucze: poczucie wstydu, geneza, starożytność, tabu, normy społeczne

The aim of this article is to show the genesis of shame related to the ancient and medieval philosophers. The article includes two main historical sources: antique Greco-Roman and Judeo-Christian tradition. Moreover, the author analyzes contemporary culture and its influence on the perception of a sense of shame. In addition, the text presented below draws attention to the fact that as a result of the many cultural changes have holed thousands of years, some of unacceptable attitudes once were internalized and another behaviors are still not allowed.

Key words: sense of shame, genesis, antiquity, taboo, social norms

Ключевые слова: чувство стыда, генезиса, древность, табу, социальных норм

Ключові слова: почуття сорому, генезису, старовину, табу, соціальних норм

Podejmując rozważania nad problematyką emocji społecznych, a w szczególności istotą wstydu należy odnieść się do filozofii i myśli społecznej, jaka pojawiła się u progu nowej ery. Jest to znaczący okres w rozwoju pierwszych koncepcji emocji, w których zauważa się znaczenie więzi społecznych, stanowiących podwaliny emocji wstydu.

W starożytnym oraz średniowiecznym ujęciu emocjonalności człowieka, można zauważyć raczej negatywne i silnie ambiwalentne podejście do emocji, opisywane jako szkodliwe, zagrażające dla życia jednostki oraz całej społeczności. Platon wskazywał, że obecność w życiu emocji jest wyjątkowo niepożądana dla zachowania ładu społecznego, przez co należy dążyć do eliminowania emocji w życiu społecznym (Platon) podobną postawę przyjmowali również stoicy, uważając za konieczność

wyzbycia się emocji, gdyż prowadzą one do „złych popędów” oddalając tym samym jednostkę od pożądanego stanu beznamiętności (z gr. Apatheia). W filozofii stoickiej człowiek targany emocjami nie może osiągnąć pożądanego stanu obojętności wobec świata ani żyć bez lęku, przez co nie jest w stanie kierować się cnotliwym rozumem, który jako jedyny zapewnia godziwe i zgodne z naturą życie (Tatarkiewicz, 1978).

W średniowiecznej filozofii i teologii odnajdujemy silne powiązanie emocjonalności człowieka z moralnością chrześcijańską, przez co jedne stany emocjonalne były uważane za pożądane i sprzyjające rozwojowi duchowemu a inne były określane mianem zakazanych. W piśmiennictwie monastycznym Eugeniusza z Pontu z IV wieku odnajdujemy opis stanów emocjonalnych jakie towarzyszyły praktykom ascetycznym, których to manifestacja emocji była uznawana za demoniczną. Z kolei emocje lęku przed Bogiem, który prowadził człowieka do poczucia wstydu oraz poczucia winy i tzw. oczyszczającego płaczu były niewątpliwie pożądane (Misiarczyk, 2007).

Współcześnie poczucie wstydu rozumie się jako „[...] przykre, upokarzające uczucie spowodowane świadomością niewłaściwego, złego, hańbiącego postępowania (własnego lub czyjegoś), niewłaściwych słów, świadomości własnych lub czyichś braków, błędów itp., zwykle połączone z lękiem przed opinią” (cyt. za: Szymczak, 1993, s.773). Rozpatrując powyższą definicję wstydu w kontekście kultury europejskiej należy uwzględnić dwa główne źródła historyczne: antyk grecko-rzymski oraz tradycję judeochrześcijańską. Stanowią one dwa odmienne wzorce postrzegania wstydu i jego inklinacji z ludzką seksualnością.

W teoretycznej myśli europejskiej fascynacja zjawiskiem wstydu, jak również jego znaczeniem w życiu człowieka pojawia się wielokrotnie. Rozważania związane z poczuciem wstydu są jednak rozważaniami marginalnymi, towarzyszącymi refleksji nad moralnością. Kontekst wstyd w ujęciu starożytnych myślicieli stanowi niewątpliwie przyczynek do późniejszych rozważań.

Starożytna Grecja i Rzym: ciało i nagość to jedność

W jaki sposób człowiek poznał co czym jest wstyd i czemu ma on służyć przedstawia platoński mit zatytułowany „Protagoras”. Platon opisuje w nim jak stwarzając świat, bogowie obdarowali różnymi zdolnościami i dobrami istoty nierozumne zamiast ludzi. Widząc to Prometeusz postanowił wykraść Atenie mądrość a Hefajstosowi ogień i przekazać je człowiekowi. Ludzie jednak nie posiadali mądrości politycznej, potrzebnej do ustanowienia ładu i porządku państwowego, dlatego Zeus za pośrednictwem Hermesa zesłał im Wstyd i Poczucie Prawa, które miały złączyć ludzi węzłami przyjaźni. Dzięki nim tworzą się zorganizowane grupy i postawy społeczne wedle określonych norm i zasad.

W filozofii starożytnej Grecji, na szczególną uwagę zasługuje ujęcie wstydu według Arystotelesa – jest to niewątpliwie jedna z najpełniejszych teorii wstydu, do której późniejsza myśl europejska powraca wielokrotnie (2001; za: Gomółka, 2008, s. 54-55). W antropologiczno – filozoficznej koncepcji wstydu według Arystotelesa

emocja ta pojmowana jest jako: „rodzaj przykrości i niepokoju w związku z naszymi obecnymi, byłymi lub zamierzonymi występками, które jak się nam wydaje prowadzą do naszego zniesławienia; bezwstyd jest to natomiast rodzaj pogardy i zobojętnienia wobec tego samego rodzaju występków.” (Arystoteles 1988 R1383 b 10). Ujmowany w ten sposób wstyd jest nawiązaniem do pojęcia wstydlivosti „lęk przed niesławą”, którą również wprowadził Arystoteles w Etyce nikomachejskiej (Arystoteles, 1956 EN 1128 b10). Należy zatem przyjąć, iż oba pojęcia są synonimiczne i oznaczają psychiczny dyskomfort będący efektem niezastosowania się do norm, a przyczyna tego dyskomfortu każdorazowo jest nieco inna. Zgłębiając zagadnienie wstydu w ujęciu Arystotelesa warto podkreślić, iż jest on rodzajem przykrego, zmysłowo odczuwalnego uczucia, zmiennego i zależnego od woli człowieka. Sprowadza się do stanu niepokoju będącego efektem ludzkich działań prowadzących do zniesławienia. Są to wszelkie czyny hańbiące wynikające z nikczemności, tchórzostwa, chciwości i innych „wad etycznych”. Arystoteles zalicza do nich również rozwiązłość, traktowaną jako stosunki seksualne m.in. z „osobami, z którymi nie wolno” oraz zniewieściałość równoznaczną z unikaniem wysiłków i „stawianiem się podobnym do kobiety”. Anna Gomółka (op. cit., s. 54) w swoich rozważaniach na temat transseksualizmu, zwraca uwagę na to, że zgodnie z myślą arystotelesowską, bycie transseksualnym mężczyzną jest „wadą etyczną”.

Wielkość wstydu zależy od powodu popełnionego czynu hańbiącego. Działania pod wpływem przemocy psychicznej bądź fizycznej okrywają sprawcę mniejszym wstydem niż dobrowolne odstępstwo od zasad etycznych.

Opuszczenie pola walki w czasie jej trwania należało niewątpliwie do rodzaju czynów hańbiących. Plutarch w jednym z tekstów historycznych zatytułowanym „Odwaga kobiet” opisuje scenę jak żołnierze niepewni wygranej wobec napierającej siły wroga postanowili zbiec z pola walki. Nie udało się to jednak, gdyż kobiety zastąpiły im drogę ucieczki dokonując zbiorowego aktu obnażenia sromu, ana suromai - co w sensie dosłownym oznacza „podnieść ubranie”. Sromotny wstyd wymierzony winowajcy miał wytykać mu jego tchórzostwo i był stosowany jako skuteczny sposób nakłonięcia mężczyzn do kontynuowania walk o zwycięstwo.

Wydaje się, że można zaryzykować stwierdzenie, że w starożytności pojmowanie wstydu bliższe było poczuciu winy i wyrzutom sumienia. W starożytnym Rzymie utrata czci i dobrego imienia spowodowana popełnieniem przestępstwa takim jak oszustwo czy ucieczka z pola bitwy sprowadzała hańbę na cały ród. Zdarzało się wtedy często, że jedynym dopuszczalnym wyjściem było dokonanie zabójstwa osoby, która przyniosła wstyd rodzinie. Zwykle decydował o tym najwyższy postawiony członek rodu, pater familias.

W postrzeganiu ciała człowieka i jego fizjologii nie było niczego gorszego, wstydliviego. Nagie ciała eksponowano i podziwiano. Starogreckie rzeźby bogów jak Wenus z Milo czy Dyskobol ucieleśniały ideał piękna i jednocześnie odwzorowywały

człowieka. Nagość zawierała w sobie element boskości. Wizerunek fallusa symbolizował płodność i urodzajność, dlatego Grecy chętnie dekorowali nim domy i przedmioty codziennego użytku. Noszony jako amulet odganiał złe moce i chronił przed czarami. Wiele kamiennych posągów fallusa, które przetrwało do dziś znaleźć można na niewielkiej wyspie Delos. Wznoszone były w związku z kultem boga wina - Dionizosa (w Rzymie zwany Bachusem) oraz jego syna, boga Priapa, patrona i opiekuna pól rolnych. Ku czci tego pierwszego organizowano święte „Dionizje” (w Rzymie odpowiednikiem były Bachanalie) podczas, których odbywały się między innymi kilkudniowe libacje alkoholowe połączone z orgiami seksualnymi uczestników. W miastach i na wsiach prowadzono uroczyste pochody, gdzie niesiono drewniane figury fallusa. Z czasem w procesjach angażowano młodych nagich mężczyzn, mających symbolizować Priapa. Za pomocą piór stymulowano ich członka aby był w stanie erekcji zupełnie jak na przedstawieniach Priapa (posągach, freskach), przy których składano ofiary z pól i zbiorów. Wśród przedmiotów z tamtych czasów, zachowało się sporo monet z tłoczonym uniesionym penisem Priapa. Obecnie priapizm jest medycznym określeniem na zaburzenie erekcji objawiające się długotrwałym zeszytwnieniem członka, niezależnym od woli mężczyzny.

Człowiek cieszył się swoim ciałem. Czuł się częścią natury, z którą żył w zgodzie. Przedstawiciele jednej ze szkół filozoficznych – cynicy, twierdzili że wszystkie działania wynikające z natury, są dobre i nie powinny być przedmiotem wstydu. Wolność w zaspakajaniu potrzeb seksualnych czy publiczna defekacja miała być tego przykładem. Późniejsze słynne rzymskie szalety były popularnym miejscem spotkań i rozmów.

Swobodę seksualną wraz z pewnymi związanymi z nią obyczajami Rzymianie w dużej mierze przejęli od Greków. Patriarchalny model społeczeństwa umiejscawiał mężczyznę w samym centrum relacji międzyludzkich. Rzymianin sprawował władzę jako dowódca nie tylko na polu bitwy, ale również w małżeństwie, rodzinie i w łóżku. Nawet miłość była traktowana jako rodzaj służby wojskowej. Wychwalanie i podatność na kobiecie wdzięki bądź okazywanie jakiegokolwiek uległości w kontaktach seksualnych (seks oralny względem kobiety) oznaczał dla mężczyzny hańbę i niezdolność do walki. Powszechnie przyjętym zwyczajem było korzystanie z usług prostytutek w celu dokonania inicjacji seksualnej. Ponieważ kandydatka na żonę nie mogła w tym uczestniczyć, do obowiązków ojca należało opłacenie synowi wizyty w domu publicznym. Dorastający chłopak musiał wpoić kluczowe, społecznie aprobowane zasady postępowania w ramach zachowań seksualnych. Trzy zakazane „okropności dla Rzymianina” stanowiły stosunki seksualne z własną siostrą, z westalką oraz seks analny. Najlepszą porą do podejmowania kontaktów seksualnych miała być noc, tak aby w ciągu dnia nie splamić Słońca. Chociaż w praktyce mało kto się do tego stosował a Rzymianie (tu warto uściślić, że dotyczy to mężczyzn) wyrobili sobie opinię narodu seksualnie „rozbuchanego”, rzadko które małżeństwo opierało się na satysfakcjonującej relacji seksualnej. Małżeństwo było raczej rodzajem umowy

prokreacyjnej z wyraźnie wyznaczonymi rolami społecznym. Kobieta w tym układzie była poza wszelką sferą seksualną, jako dziewczynka od podstaw przyuczana do roli matki i osoby sprawującej pieczę nad domem nie nadawała się do roli kochanki. Co ciekawe, nawet będąc w związku małżeńskim mężczyźni nie wolno było oglądać własnej żony nago, zgodnie z panującym obyczajem piersi zawsze miała zakryte. Pożądanie męża zaspokajały niewolnice lub prostytutki.

Grzech pierworodny a dylemat natura-kultura

Jurij Łotman (1977) wyróżnia dwa typy kultury: kulturę opartą na strachu oraz taką, której główne ogniwo stanowi wstyd. Kultura europejska, posiadająca tradycje, które sięgają źródeł judeochrześcijańskich, bazuje na idei grzechu pierworodnego kształtując przez wieki określone wyobrażenia i postawy wobec seksualności człowieka wynikające z poczucia wstydu.

Mit o zjedzeniu owocu z Drzewa Wiadomości Dobrego i Złego opisany w Księdze Rodzaju (Rdz 3, 7) Starego Testamentu jest integralną częścią legendy o początkach historii ludzkości. Zgodnie z nią Bóg powołał do życia byty na podobieństwo swoje, obdarzył je inteligencją i wolną wolą, miały one odtąd pełnić rolę towarzyszy w jego dalszym bycie. Stworzył kolejno chóry anielskie, człowieka, zwierzęta i nakazał im żyć w raju, miejscu symbolizującym pełnię harmonii i symbiozy pomiędzy wszystkimi istotami bożymi. Człowiek mógł korzystać z wszelkich dobrodziejstw raju z jednym warunkiem: nie wolno mu było zerwać i spożyć owocu drzewa poznania, źródła wiedzy na temat dobra i zła.

Zdaniem Hempolińskiego (1982; za: Imielinski, 1989, s. 428-433) można mówić o dwóch funkcjach zakazu spożycia owocu z drzewa poznania. Po pierwsze nie umożliwiał człowiekowi uświadomienia sobie w pełni swojej egzystencji. Dopiero złamanie zakazu pozwoliło mu doświadczyć czym jest miłość erotyczna i w jaki sposób nadaje ona sens innej miłości (do Boga, do bliźniego). Druga funkcja tego zakazu dotyczyła nieśmiertelności i niezniszczalności człowieka. Bóg nie dopuścił do tego, aby człowiek mógł się umocnić poprzez ciągłe spożywanie owoców z Drzewa wiadomości Dobrego i Złego, dlatego bezpowrotnie wygnał Adama i Ewę z raju.

Spotkanie Adama i Ewy przy drzewie poznania i wspólne skosztowanie przez nich jabłka było nacechowane erotycznie. Po raz pierwszy poczuli swoją cielesność. Poznali czym jest nagość i to ich zawstydziło. Do tej pory żyli nieświadomi tego rozróżnienia, zupełnie jak zwierzęta żyjące z nimi w raju. Poznawaniu temu towarzyszył wstyd przed byciem bacznie obserwowanym przez inną osobę oraz przed chęcią zatajenia tego faktu wobec Boga. Reakcją na to było zakrycie części intymnych przepaskami z gałązek figowych. Pierwsze zbliżenie seksualne Adama i Ewy odbyło się już poza granicami raju i choć dało ono początek ludzkości było obciążone grzechem.

Powstały na kanwie Biblii dylemat natura – kultura dotyczy pewnej ambiwalencji człowieka w stosunku do własnego ciała. Uzyskanie świadomości bycia żywą istotą jest warunkiem pojawienia się wstydu wynikającego z nagości. Uznanie nagości jako

czegoś złego i pragnienie jej ukrycia jest symbolicznym momentem schyłku życia w naturze i początkiem kultury. Tylko człowiek, który zakrywa hańbę może być kulturalny. Każdy powrót do natury jest jednocześnie powrotem do hańby oraz odcięciem się od kultury.

Niemiecki moralista Max Scheler w filozoficznej rozprawie „O wstydzie i poczuciu wstydu” porusza kwestię zależności między odczuwaniem wstydu a ubiorem człowieka. „Człowiek okrywa się, bo się wstydzi – a zwłaszcza te części ciała, które najgłębiej łączą go ze światem istot żywych na niższym etapie rozwoju, nad którymi czuje się władcą, i w którego niezmierny chaos mógłby się ponownie pogрузić, a z którego z takim trudem się wyzwolił i ponad który wyniosła go jego wyczuwana boska szlachetność” (cyt. 1933; za: Grabowski, 2003, s.31). Zdaniem Schelera mężczyznę charakteryzuje wyższy poziom świadomości, dlatego silniej niż kobieta, której świadomość jest raczej popędowa, odczuwa on wstyd. W konsekwencji czego, mężczyzna żyje w sposób bardziej niezależny od natury, dlatego zaczął zasłaniać swoje „tak zwane części wstydlive” wcześniej niż uczyniła to kobieta.

Idea grzechu pierworodnego nie tylko skojarzyła seksualność z hańbą, nagością i wstydem, ale również ukazała kobietę jako istotę „mniej doskonałą”, która sprowadziła na ludzkość zło. Wizerunek kobiety grzesznej i pragnącej rozkoszy seksualnych jako symbolu nieszczęścia można znaleźć w starych przekazach judajskich. Zaczernięta z mitologii mezopotamskiej postać Lilith w folklorze żydowskim uznawana jest za pierwszą stworzoną kobietę, jeszcze zanim Bóg powołał do życia Ewę. Była żoną Adama, wymagającą kochanką oraz ucieleśnieniem jego marzeń i fantazji seksualnych. Nie mogli mieć dzieci, gdyż była bezpłodna. W wyniku kontaktów seksualnych z nią Adam spłodził demony, dlatego Lilith uważa się za pramatkę demonów i wampirów zagrażającą ciężarnym kobietom i ich nienarodzonym dzieciom.

Średniowieczny aspekt wstydu

W tradycji judeochrześcijańskiej wizerunek kobiety wielokrotnie kojarzono ze złem i upadkiem moralnym. Kobieta przedstawiano przede wszystkim jako istotę poślednią, nie stworzoną na podobieństwo i obraz Boga (Św. Augustyn), której sama świadomość istnienia powinna wywoływać wstyd (Św. Klemens Aleksandryjski). Jedynie w przypadku gdyby chciała ona poświęcić całe swoje życie Chrystusowi mogłaby wyzwolić się z bycia kobietą i odtąd „awansowałyby” na istotę ludzką już jako mężczyzna (Św. Hieronim). W bardziej skrajnych przykładach uważano kobiety za córki szatana (Orygenes) a nawet samego diabła (Pius II) w rezultacie czego, zabraniano im przebywać w miejscu w którym zatrzymał się ksiądz (Synod Paryski, 846) ani mieszkać w pobliżu kościoła (Synod w Coyaca, 1050) a jeśli znalazły się w jego wnętrzu, to wymagano aby stały w odpowiedniej odległości od ołtarza (Pius XII). Nie dziwi więc sobór w Macon (VIw.) gdzie toczono podniosłą dyskusję zakończoną głosowaniem na temat tego czy kobiety mają duszę.

Sytuacja prawno-społeczna kobiet nie uległa polepszeniu, w dalszym ciągu

funkcjonowały one w świecie zdominowanym przez mężczyzn. Zarówno w judaizmie jak i chrześcijaństwie kobieta nie była dopuszczana do urzędów kapłańskich a w życiu prywatnym wymagano od niej całkowitego posłuszeństwa wobec mężczyzny, z którym żyła. Miał on pełnię władzy w rozstrzyganiu sporów i ostateczne zdanie w podejmowaniu decyzji. W kodeksie etycznego postępowania w związku mężczyzny i kobiety zawartym w Księdze Mądrości Syracha napisano: „kobieta, która przynosi wstyd – to hańba!” (cyt. za: Syr 42, 14).

Chrześcijaństwo wprowadziło model małżeństwa opierającego się na zasadzie dożgonnej nierozwiązywalności, w którym rozwód był grzechem. Żona miała podziwiać męża nie za piękność jego ciała, lecz za czystość obyczajów i moralność chrześcijańską.

Głównym założeniem instytucji małżeństwa miało być wzajemne poszanowanie, z czasem jednak miłość małżeńska wraz z kontaktami seksualnymi zostały podporządkowane prawu własności. Zgodnie z tym prawem ciało męża należało do żony a ciało żony do męża, w praktyce wyłącznie mąż „posiadał na własność” żonę.

Chrześcijaństwo przejmując część tradycji judajskiej wraz z mitem grzechu pierworodnego wykształciło obraz seksualności ludzkiej skażonej grzechem „nieczystości”. Wprowadzenie sztywnego systemu reguł i nakazów społecznych opartego na rygoryzmie seksualnym wynikało przede wszystkim z chęci przeciwstawienia się panującej w tamtych czasach swobodzie obyczajowej w Rzymie. Rozwijaną przez wieki chrześcijańską etykę seksualną charakteryzowała wrogość wobec ciała, płci i wszelkiej rozkoszy seksualnej. Każdy związek erotyczny odbierano jako przejaw słabej i złej kondycji człowieka.

Michael Foucault (2000) analizując historię seksualności zachodu w relacji do władzy, traktuje „seksualność jako wytwór i przekaznik władzy-wiedzy” (cyt. za: Dominiak, 2007, s. 278). Podczas gdy w czasach Greków i Rzymian seksualność była nieskrępowana i wolna od zakazu władzy a wiedzę z tym związaną przekazywano w formie sztuki erotycznej (*artis eroticae*), chrześcijaństwo doprowadziło do nałożenia na seksualność pierwszych zakazów. Trzy główne obszary do których sprowadzała się władza to (Dominiak, op. cit., s. 277-294):

1. Zakaz niemonogamicznego seksu: związany był z instytucją małżeństwa, jedyną dopuszczalną relacją mężczyzny z kobietą. Trwalej ascezy seksualnej w postaci celibatu żądano od wszystkich osób wiodących życie kapłańskie, zakonnic i zakonników.

2. Zakaz niereprodukcyjnego seksu: miał na celu wyeliminowanie wszelkiej erotyki i zachowań seksualnych nie nastawionych na rozrodczość takich jak masturbacja czy stosunek przerywany. Powszechny zakaz przerywania ciąży i stosowania antykoncepcji pojawił się w chrześcijaństwie za sprawą św. Augustyna. Sodomie czyli homoseksualizm męski uważano zarówno jako grzech przeciwko Bogu jak i przeciwko państwu. Homoseksualizm kobiet natomiast był potępiany jako „nieczystość”, lecz nie karany. Tekstem źródłowym na temat zakazanych stosunków

seksualnych w tym związków kazirodczych oraz dewiacji jest Księga Kapłańska Starego Testamentu (Kpł 18, 6-24).

3. Zakaz czerpania z seksu przyjemności: obejmował działania wzmagające rozkosz seksualną – masturbację, przeżywanie orgazmu, różne pozycje seksualne, seks oralno-genitalny, pocałunki językiem. Rozpusta seksualna była dla św. Pawła tym samym co herezja czy zabójstwo. Chrześcijaństwo pod wpływem platonizmu przeciwstawiało ciało duszy, wyłącznie w której można dostrzec obraz Boży. Ciało ludzkie było grzesznym balastem ziemskiego życia., dopiero w niebie dusza mogła zaznać pełni szczęścia z obcowania z Bogiem. Św. Augustyn stworzył moralno-seksualną naukę o dziedziczeniu grzeszności mówiącą o tym, że każda rozkosz seksualna jeśli prowadzi do płodzenia kończy się przyjściem na świat grzesznego człowieka a proces ten jest nieustanny i świadczy o wiecznym grzechu leżącym u podstaw płodzenia .

Wstyd i wstydlivość seksualna w kulturze zachodniej

Demokratyzacja współczesnej kultury obiera bezwzględną sankcję wstydu wielu zachowaniom społecznym, jak również indywidualnym. Wymienione niegdyś przez Arystotelesa wady, rozumiane jako działania przeciwko zasadom etycznym, zgodnym z ludzką wolą, są w dużej mierze aktualne. Oznacza to, że wyniku wielu zmian kulturowych jakie zaszły od tysiącleci, część nieakceptowanych niegdyś postaw, została zinternalizowana a część nadal podlega sankcji w postaci poczucia wstydu.

Współczesna kultura zadaje się zastępować słowo wstyd poprzez słowo tabu, które pierwotnie miało zupełnie inne znaczenie. Słowo „tabu” (ang. taboo) zostało po raz pierwszy użyte w języku angielskim w 1771 roku przez żeglarza i podróżnika Jamesa Cooka podczas wyprawy na wyspy Tonga leżące w Polinezji. Termin tapu w języku Polinezyjczyków był pierwotnie oznaczeniem na coś co jest „święte” a zarazem „przeklęte i zakazane”. „Wszystko, co dla jakiejś przyczyny wzbudzało lęk i było niesamowite, stawało się przedmiotem tabu” i „świętym lękiem” (cyt. za: Polański, 2003). Łacińskie słowo sacer miało dla starożytnych Rzymian podobne (podwójne) znaczenie, silniej jednak łączyło się z religią niż z magią. Przyjmuje się, że tabu jest najstarszym niepisany kodeksem prawnym ludzkości (Wundt, 1916) wywodzącym się z epoki przedreligijnej. Współcześnie wymienia się cztery grupy przyczyn tabu językowego:

1. „Wierzenia religijne, magia, strach, zabobon;
2. Przyzwoitość, skromność, wstyd;
3. Delikatność, uprzejmość, współczucie, litość;
4. Roztropność, przezorność, megalomania, spryt i interes” (cyt. za: Widłak, 1963, s.93).

Skupiając uwagę na tabu związanym z poczuciem wstydu, (które spośród wszystkich wymienionych czynników najbardziej łączy się z kwestią współczesnego człowieczeństwa jak również odnosi się do jakże powszechnej seksualności) postaram

się przeanalizować współczesny związek wstydu i seksualności. Częste stosowanie eufemizmów oraz unikanie nazywania intymnych części ciała, procesów fizjologicznych i różnych zachowań odnoszących się do sfery seksualnej stanowi nieodłączny element kultury opartej na wstydzie o której pisze Łotman (op. cit.).

Przemiany obyczajowości seksualnej jakie nastąpiły w przeciągu XX wieku w Europie i Ameryce miały nieodwracalny wpływ na tabu związane z intymnością człowieka. Przeobrażenia cywilizacyjne w postaci postępu ekonomicznego i naukowo-technologicznego miały swój udział w rozwoju świadomości społecznej.

Największe zmiany zachodziły w obrębie tzw. trzech filarów obyczajowości zachodniej (za: Starczewska, 1975, s. 182) (monogamiczne małżeństwo, jasny podział ról społecznych dla kobiet i mężczyzn, zasada podwójnej moralności dopuszczająca pozamałżeńską aktywność seksualną mężczyzn, ale kobiet już nie). Stopniowo zaczęto odchodzić od patriarchalnego modelu rodziny w którym kobieta zajmowała się przede wszystkim wychowywaniem dzieci i prowadzeniem domu. Bardziej egalitarny model zakładał większą swobodę ról społecznych oraz postępującą sekularyzację życia codziennego. Nastąpiło oddzielenie się sfery sacrum od profanum a odchodzenie od chrześcijańskich wartości sprzyjało indywidualizacji moralności wraz z wyznawanymi wartościami. Doprowadziło to do ukształtowania się zupełnie nowych cech charakteryzujących rodzinę: indywidualizmu etycznego, moralności sytuacyjnej oraz racjonalizacji życia małżeńsko-rodzinnego (Adamski, 1987). W rezultacie pojawiły się alternatywne wobec tradycyjnego małżeństwa formy życia i funkcjonowania w społeczeństwie takie jak singiel z wyboru, związki DINKS (ang. dual income – no kids, podwójny dochód – żadnych dzieci), związki LAT (ang. living apart together, żyjąc oddzielnie razem).

Rzeczony rozwój nauk biologicznych i psychologicznych jaki miał miejsce w pierwszej połowie XX wieku zapoczątkował nowy etap w świadomości społecznej odnośnie seksualności człowieka. Psychoanaliza z osobą Freuda na czele zrewolucjonizowała europejską myśl na temat koncepcji człowieka, odcinając się od obecnego jeszcze w tamtych czasach ducha purytanizmu i pragmatyzmu. Najbardziej donośnym odkryciem było wykazanie istnienia związku między seksualnością a zaburzeniami osobowości. Badania seksualności dziecięcej pozwoliły wysunąć wniosek, że popęd seksualny dziecka jest wielokierunkowy i „wieloperwersyjny” (za: Imieliński, op. cit., s.507). Dopiero przyswojenie w trakcie procesu socjalizacji poczucia wstydu może prowadzić do wytworzenia się prawidłowego, heteroseksualnego popędu.

Stworzona w latach dwudziestych teoria orgazmu i energii libidynalnej Wilhelma Reicha centralne znaczenie dla zdrowia psychicznego przypisywała potencji orgazmicznej, tak silnie tłumionej w kulturze europejskiej. „(...) Człowieka wychowanego w atmosferze potępienia dla życia i seksu cechuje lęk przed przyjemnością, który fizjologicznie przejawia się jako napięcie mięśniowe” (cyt. za: Reich, 1996, s.18). Odzyskanie zdolności przeżywania pełnego orgazmu będącego źródłem energii

życiowej było ostatecznym celem terapii.

Kolejny przełom w naukowym podejściu do seksuologii związany był z postacią amerykańskiego biologa, Alfreda Kinseya który przeprowadził wywiad na dużej liczbie mężczyzn i kobiet na temat ich zachowań seksualnych uwzględniając różne czynniki socjologiczne. Wyniki tego badania zostały spisane w formie raportu, znanego pod nazwą raport Kinseya, wydane w dwóch tomach: Zachowania seksualne mężczyzn (1948) oraz Zachowania seksualne kobiet (1953). Badacz stworzył również specjalną skalę określającą orientację seksualną człowieka stosowaną do dziś.

Pod koniec lat pięćdziesiątych pracę badawczą nad seksualnością rozpoczęła para naukowców: ginekolog William Masters z psychologiem i seksuologiem Virginiją Johnson (1970). Jako pierwsi podjęli się zbadania cyklu reakcji seksualnej mężczyzn i kobiet metodą laboratoryjną. Badania wykazały brak różnicy między orgazmem łechtaczkowym a pochwowym oraz identyczność reakcji fizjologicznych w trakcie stosunku seksualnego i masturbacji. Ponadto naukowo potwierdzono poliorgastyczność kobiet czyli możliwość przeżywania orgazmu kilkakrotnie podczas jednego zbliżenia oraz zwrócono uwagę na problem niedopasowania seksualnego partnerów w związkach małżeńskich.

Powstały w '67 ruch hipisowski (ang. hippies, to be hip żyć na bieżąco, dniem dzisiejszym) stanowił kontrkulturę dla Zachodu. Głoszone przez nich antywojenne powiedzenie *make love, not war* stało się flagowym hasłem rewolucji seksualnej. Wyzwolenie się z wszelkich form represji w tym odrzucenie mieszczańskich rygorów w sferze seksualnej miało rozwiązać wiele konfliktów społecznych. Hipisi traktowali akt seksualny jako sposób osiągnięcia stanu radości i wewnętrznej harmonii, i posiadał on dla nich wręcz pierwiastek mistyczny. Seksualność była więc częścią „nowej mistyki” a nie rozwiązłości seksualnej jako takiej (Starczewska, op. cit.).

Rewolucja seksualna przypadająca na lata sześćdziesiąte i początek siedemdziesiątych była tak naprawdę zjawiskiem rozciągniętym w czasie, dla którego kluczowe wydarzenia miały miejsce, co najmniej dziesięć lat wstecz. W 1954 roku Gregory Pincus stworzył pierwszą doustną pigułkę antykoncepcyjną. Sześć lat później Enovid 10 wprowadzono do powszechnego użytku w Stanach Zjednoczonych, rok potem w Wielkiej Brytanii. Był to moment symbolizujący uwolnienie się kobiety od biologii i przeciwstawienie się zasadzie podwójnej moralności, zerwanie z schopenhauerowskim obrazem kobiety pragnącej jedynie miłości, pomocy w wychowywaniu dzieci i środków do życia, podczas gdy mężczyzna szuka rozkoszy seksualnej. Odtąd kobieta mogła na równi z mężczyzną czerpać radość i przyjemność z podejmowanych kontaktów seksualnych. W ramach rozpowszechniania się literatury erotycznej, pojawiały się liczne publikacje również o wydźwięku feministycznym, będące niekiedy autobiograficznymi opisami doświadczeń seksualnych autorek książek. Zdaniem Lindy Komisar, działaczki frontu walki o prawa kobiet „rewolucja seksualna bynajmniej nie wyzwoliła kobiet, uczyniła je tylko łatwiej dostępnymi dla

mężczyzn" (cyt. za: Pospiszyl, 1986, s.141). Postępująca komercjalizacja seksu sprowadziła kobietę do roli obiektu usługującemu mężczyźnie („króliczki” Playboya) bądź zaspakajającego jego najszybsze fantazje seksualne (młoda aktorka pornograficzna Linda Lovelace z „Głębokiego gardła”).

W tej krótkiej charakterystyce zmian w obyczajowości seksualnej kultury zachodu nie może zabraknąć wzrastającej pod koniec XX wieku roli mass mediów. To środki masowego przekazu usilnie wizualizują tożsamość współczesnej kobiety i współczesnego mężczyzny kształtując stereotypy ról płciowych. Ciało ludzkie oraz jego potrzeby stało się głównym „organem konsumpcji” (Bauman, 1995) dlatego media zaczęły w sposób przystępny nauczać doświadczania przyjemności. Seksualność ludzka została odarta ze sfery intymności i bliskość na rzecz instruktażowych techniki uzyskiwania satysfakcji seksualnej.

Uniwersalizm współczesnych mediów, poprzez swoją szeroko pojmowaną otwartość, kieruje uwagę odbiorców na to co staje się odsłonięte a niegdyś było skrywane. Poczucie wstydu niszczone jest poprzez upowszechnienie i rozpowszechnienie efemerycznych fascynacji, prowadzi to w konsekwencji do wygaśnięcia wstydu jako wartości kulturowej będącej czynnikiem moralizującym.

Bezwstyd

Bezwstyd stanowi pojęcie szeroko opisywane przez profesor Barbarę Skargę, zauważa ona że może on być postrzegany z dwóch perspektyw: bezwstydu jako niewinności, czystości, nieświadomości zła ani wstydu, przywołując Biblię i postać Adama i Ewy w raju, jak również bezwstydu odnoszącego się do osoby, która obnaża co niegodne ukazania. Drugi aspekt bezwstydu z całą jego dwuznacznością został utrwalony w kulturze. Jak pisze: „Bezwstyd to brak wstydu a wstyd łączy się natychmiast z winą, wiana z grzechem, ze złem, co zaś należy uznać za zło” (Skarga, 1998). Bezwstyd dotyka jednak problemu związanego z współczesną kulturą – kulturą określaną mianem kultury obnażenia, która utraciła wyczucie dobrego smaku, ale i równocześnie utraciła potrzebną żywotność. W wyrażeniu „kultura bezwstydu” kryje się *contradictio in adiecto*, jeśli przyjmniemy, że wstyd stanowi mechanizm kulturotwórczy. Zygmunt Bauman pisze, o wstydzie jako o rodzaju pewnej blokady chroniącej przed zateraniem różnic, która wymusza na jednostce dostosowanie zachowania do pożądanego społeczne kontekstu, jak również do odpowiedniej sytuacji społecznej. Bezwstyd w opozycji nijako do wstydu, można rozpatrywać jako element kwestionujący świat społecznych kontekstów. Stąd bezwstyd jest potężnym zagrożeniem nie tylko dobrych obyczajów, lecz również dla kultury ludzkiej, która ustala hierarchie i granice, a zatem staje się zagrożeniem dla istnienia więzi społecznej.

Bezwstydny, czyli kwestionujący świat społecznych kontekstów. Dlatego odnosząc się do pojęcia bezwstydu należy zauważyć problem jaki pojawia się wtedy, gdy bezwstyd staje się upowszechniony, bowiem wtedy świat społecznych znaczeń,

który nazywamy kulturą staje pod znakiem zapytania.

Problemu bezwstydu we współczesnym społeczeństwie nie należy analizować tylko w kontekście moralności, lecz przede wszystkim w kontekście upadku określonych wartości moralnych lub też estetycznych. Człowiek, który notorycznie jest zawstydzany nie tyle uodparnia się na obnażanie (także fizyczne, lecz przecież przebywanie w jednym pokoju z obcymi osobami jest formą ograniczenia prywatności), ile raczej redefiniuje własną tożsamość, która zawsze w jakiś sposób stanowi efekt odbicia w społecznym otoczeniu i domaga się potwierdzenia.

W kulturach współczesnych wstyd, pruderia, poczucie winy czy niestosowność uznawane są za zespół anachroniczny (Jaworski, 1998). Regulacyjną formą społecznych zachowań ma być przede wszystkim prawo, które oddziałując poprzez lęk kształtuje postawy cyniczne względem sankcji. Jednocześnie rekonstrukcja wstydu, jako emocji stojącej na straży zasad zdaje się niemożliwa do ponownego osiągnięcia, co nie oznacza że jednostki nie odczuwają tej emocji. Jest ona obecna w każdej tradycji kulturowej, jednak dotyczy nieco innej sfery, jak również występuje w różnym nasileniu oraz pełni odmienne funkcje.

Wstyd jako emocja jest i najprawdopodobniej będzie obecna w kulturze, wynika to z faktu iż wstyd jest emocją samoświadomościową (Lewis, 2005) należącą do zjawisk psychosomatycznych przez co w sposób bezpośredni przekłada się na zachowania kulturowe jednostek oraz pewnych zbiorowości. Wyżej wymienione cechy pozwalają uznać wstyd, za istotny czynnik kreacji faktów kulturowych oraz za regulator zachowań społecznych (Jaworski, 1998). Dokonany w zarysie przegląd kultury starożytnej, średniowiecznej oraz współczesnej pozwala traktować wstyd jako zmienną historyczną ale jednocześnie inwariantną.

Bibliografia:

1. Arystoteles: Retoryka ks.II w tenże : Retoryka, Poetyka. Przełożył Podbielski H., Warszawa 1988.
2. Bauman, Z., Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Toruń 1995.
3. Dominiak, Ł., Problematyka seksualności w filozofii politycznej Michela Foucaulta. Dialogi Polityczne, 8, 2007 s.277-294.
4. Dynarski K. (red.) Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia. Poznań – Warszawa SAC 1990.
5. Foucault M., Seksualność i władza. W: D. Leszczyński, L. Rasiński (red.). Filozofia, historia, polityka. Warszawa-Wrocław 2000 s. 205-206.
6. Gomółka A., Przeciw naturze i kulturze. Transseksualizm a wstyd. W: E. Kosowska, G.Kurylenka, A. Gomółka (red.), Wstyd w kulturze 2. Kolokwia polsko-białoruskie Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2008, s. 48-69.
7. Grabowski M., Wstyd i nagość. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja

- Kopernika, Toruń 2003.
8. Imieliński K., Seksuologia. Mitologia historia kultura. PWN, Warszawa, 1989.
 9. Jaworski E., Wstyd jako kategoria typologiczna, w: Wstyd w kulturze. Zarys problematyki. Śląsk, Katowice 1998.
 10. Kopaliński, W., Słownik mitów i tradycji kultury, Warszawa, 1991.
 11. Łotman J., Uspienski B., O semiotyce pojęć „wstyd” i „strach”. W: E. Janus, M. R. Mayenowa (red.). O semiotycznym mechanizmie kultury. Warszawa, 1977 s. 211-216.
 12. Misiarczyk L., Osiem logismoi w pismach Eugeniusza z Pontu, Wyd. Benedyktyńskie, Kraków – Tyniec 2007.
 13. Masters W., Johnson V., Współżycie seksualne człowieka. PZWL, Warszawa, 1975.
 14. Platon. Protagoras., PWN, Warszawa 1958.
 15. Polański K. (red.) Encyklopedia językoznawstwa ogólnego, Wrocław, 2003.
 16. Reich W., Funkcja orgazmu, Jacek Santorski & Co Wydawnictwo, Warszawa, 1996.
 17. Skarga B., O bezwstydzie w naszych czasach, „Tygodnik Powszechny” 1998 nr 46, s. 1, 5.
 18. Starczewska K., Wzory miłości w kulturze Zachodu, Warszawa, 1975.
 19. Szymczak M., (red.), Słownik języka polskiego Tom 3. Warszawa: PWN, Warszawa, 1993.
 20. Tatarkiewicz, Historia filozofii, t. 1, PWN, Warszawa 1978 s. 96-100.
 21. Widlak, Tabu i eufemizm w językach nowożytnych, Biuletyn PTJ, z. XXII, 1963 s.93-102.
 22. Wundt W., Elements of Folk Psychology. Outlines of a Psychological History of the Development of Mankind. London: George Allen & UNWIN Ltd.: The Macmillan Company, New York, 1916.



SANDRA FRĄCKOWIAK

Geneza wstydu – ujęcie starożytnych i średniowiecznych myślicieli a jego współczesne oblicze

Gdansk University, Gdansk, Poland

E-mail: w.sehen@gmail.com

ШЕВЧУК О.С.,

доцент, кандидат педагогічних наук

ШЕВЧУК С.П.,

доцент, кандидат педагогічних наук,

Миколаївський національний

університет ім. В.О. Сухомлинського,

м. Миколаїв, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті досліджено вплив емоційного інтелекту на формування культури міжособистісних стосунків у студентів – майбутніх психологів. Представлена модель емоційного інтелекту Дж. Майєра і П. Саловея. Використано рольові ігри в опануванні технікою спілкування М. Розенберга, для досягнення взаєморозуміння у різних ситуаціях. Розкрито методик у свідомлення студентами емоційних бар'єрів, що заважають налагодженню позитивних міжособистісних стосунків. Досліджено роль позитивного емоційного фону занять для налагодження відвертості і довіри у взаєминах викладача і студентів. У процесі дослідження перевага віддавалася якісним, неформалізованим методам: спостереженню, аналізу есе студентів, рольовим іграм, рефлексії.

Ключові слова: емоційний інтелект, культура міжособистісних стосунків, техніка спілкування М. Розенберга, рольові ігри, візуалізація, рефлексія.

This article studies the influence of emotional intelligence to forming a culture of interpersonal relations among students – the future psychologists. Model of emotional intelligence J. Mayer and P. Salovey is presented. We used role play to study the technique of communication M. Rosenberg in order to achieve mutual understanding in different situations. Disclose a technique for understanding and eliminating emotional barriers to forming positive interpersonal relationships. The role of positive emotional lessons for transparency and confidence in the relationship between the teacher and students has been studied. The study used qualitative methods: observation, analysis of student essays, role play, and reflection.

Key words: emotional intelligence, culture of interpersonal relations,

technique of communication M. Rosenberg, role playing, visualization, reflection.

В статье исследовано влияние эмоционального интеллекта на формирование культуры межличностных отношений у студентов – будущих психологов. Представлена модель эмоционального интеллекта Дж. Майера и П. Саловея. Использованы ролевые игры в овладении техникой общения М. Розенберга для достижения взаимопонимания в различных ситуациях. Раскрыта методика осознания и устранения студентами эмоциональных барьеров, мешающих установлению позитивных межличностных отношений. Исследована роль положительного эмоционального фона занятий для создания атмосферы открытости и доверия в отношениях преподавателя и студентов. В процессе исследования использовались качественные, неформализованные методы: наблюдение, анализ эссе студентов, ролевые игры, рефлексия.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, культура межличностных отношений, техника общения М. Розенберга, ролевые игры, визуализация, рефлексия.*

Формування культури міжособистісних стосунків є актуальною проблемою в контексті сучасних соціальних тенденцій, що характеризуються наростанням таких негативних явищ, як соціальне відчуження, дегуманізація у стосунках людей, недооцінка традиційних моральних ідеалів тощо. Особливу значущість дана проблематика набуває у сфері підготовки фахівців для професій типу «людина-людина» (психологів, педагогів, соціальних працівників, менеджерів тощо), коли на перший план виступає завдання щодо формування у студентів компетентностей, пов'язаних з міжособистісними стосунками, які визнані базовими в європейській програмі TUNING, прийнятої представниками найбільших університетів, що підписали Болонську декларацію.

В останні роки проблема міжособистісних стосунків досить активно відображена в науковому полі України, переважно в системі морально-етичних цінностей та механізмів регуляції соціальної поведінки (М. Євтух, Т. Черкашина, С. Ковальчук, І. Сайтарли, Г. Топольницька, Н. Саєнко, Н. Мирончук та інші).

Дослідження емоційного інтелекту виникли у руслі концепції соціального інтелекту (Е. Торндайк, Дж. Гілфорд, Г. Айзенк), яка передбачала комплексне вивчення процесу пізнання, включаючи його афективну і когнітивну складові. Іншим джерелом виникнення даного напряму досліджень були роботи вчених гуманістичної психології, перш за все А. Маслоу.

Формуванню наукових уявлень про емоційний інтелект сприяла концепція

множинного інтелекту Г. Гарднера, який виділив сім основних форм інтелекту: вербальну, логіко-математичну, просторову, музичну, тілесно-кінестетичну, міжособистісну і внутрішньоособистісну [5]. Формування концепції емоційного інтелекту пов'язано з роботами П. Саловея і Дж. Майера, а також Д. Гоулмана. Значний внесок у розвиток моделі емоційного інтелекту вніс Рувен Бар-Он.

Дослідженням ролі емоцій в регуляції соціальної поведінки присвячені праці таких вчених, як В.К. Вілюнас, Л.С. Виготський, Б.І. Додонов, Л.І. Куликов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, П.В. Симонов, П.М. Якобсон.

Аналіз цих та інших джерел засвідчив, що існує потреба у подальшому дослідженні феномену емоційного інтелекту в контексті соціальної поведінки, більш глибокого наукового усвідомлення соціально-психологічних механізмів формування культури міжособистісних стосунків у студентів – майбутніх психологів.

Мета статті – дослідити вплив емоційного інтелекту як фактора формування культури міжособистісних стосунків студентів – майбутніх психологів.

Дослідження здійснювалося у процесі викладання навчальної дисципліни «Культура міжособистісних стосунків», метою якої є формування у студентів комплексу знань з базових цінностей, категорій, принципів, норм і правил міжособистісних стосунків з урахуванням специфіки їх професійної діяльності; розвиток навичок і умінь поведінки в різних професійних і життєвих ситуаціях.

Культура міжособистісних стосунків є проявом особистісної рефлексії, інтегрованим досвідом загальнолюдської культури, стимулом до успіху, оскільки опосередковує бажання і потреби в самореалізації, ціннісне ставлення до свого життя і суспільства [3].

В основу формування культури міжособистісних стосунків були покладені такі компетентності, як: індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виявляти почуття і налагоджувати стосунки, критичним осмисленням і здатністю до самокритики; соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, приймати соціальні та етичні зобов'язання. Крім того, до компетенцій також відносяться: здатність працювати в команді; навички міжособистісних стосунків; здатність спілкуватися з фахівцями з інших областей; здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному середовищі; спільність етичних цінностей [1].

У процесі дослідження було використано модель емоційного інтелекту Дж. Майера і П. Саловея, яка складається з чотирьох основних компонентів. Перший передбачає точність оцінки і розуміння емоцій. Іншими словами, для успішної взаємодії людина повинна точно розуміти і оцінювати свої емоції та емоції інших людей за їх зовнішнім виглядом і поведінкою. Крім того, спілкуючись з іншими людьми, вона має точно проявляти свої емоції. Другий компонент передбачає використання емоцій у розумовій діяльності. Автори моделі вважають, що емоції

є основою спрямованості уваги і впливають на розумовий процес. Тому за допомогою емоцій людина може більш ефективно думати і вирішувати проблеми. Третій компонент моделі включає розуміння емоцій, тобто вміння класифікувати емоції, визначати їх джерела і причини, розпізнавати зв'язки між словами і емоціями, інтерпретувати значення емоцій, що стосуються взаємин, розуміти складні (амбівалентні) почуття, усвідомлювати переходи від однієї емоції до іншої і можливий подальший розвиток емоції. Четвертий компонент полягає в управлінні емоціями при побудові логічних ланцюжків, вирішенні різних завдань, прийнятті рішень і виборі стратегії власної поведінки. Використовуючи інформацію, яку дають емоції, людина здатна викликати емоції або відволікатися від них в залежності від їх значення; а також управляти своїми і чужими емоціями [6].

У зв'язку з викладеною моделлю досліджувалося усвідомлення студентами емоційних бар'єрів, що заважають налагодженню міжособистісних стосунків у їх найближчому соціальному оточенні. Студентам було запропоновано підготувати есе на тему «Я та інші», в якому вони повинні були описати свої емоції та почуття, що заважають взаєминам з однокурсниками і викладачами, а також емоції інших людей найближчого соціального оточення, які викликають бар'єри у налагодженні з ними сприятливих взаємин. На практичних заняттях матеріали есе були обговорені у групах. Зокрема було встановлено, що студенти часто відчують з боку однокурсників самовпевненість, нахабство, неповагу, низький рівень культури спілкування, небажання почути думку іншої людини, невихованість, нетактовність, байдужість, недовіру. З боку викладачів вони часто відчують зарозумілість, неповагу, упередженість, несправедливість, емоційний холод, зневагу, небажання поставити себе на місце студента.

Оцінюючи власні емоційні проблеми, студенти відзначали, що їм заважають, з одного боку, надмірна сором'язливість, страх бути незрозумілим, невпевненість, відсутність відкритості, невимушеності, занижена самооцінка, надмірна довірливість, високий рівень сенситивності, надмірна м'якість, а з іншого, – агресивність, невірноваженість, імпульсивність, нездатність стримувати емоції [4].

Відверте обговорення особистих переживань сприяло усвідомленню студентами власних емоцій, що дозволяло перейти до етапу формування здібностей керувати емоціями при побудові стратегій поведінки у міжособистісних взаємодіях. Зокрема, студенти опановували техніку спілкування Маршалла Розенберга. Згідно з його концепцією, основною перешкодою на шляху до дружніх відносин є мова «вовків», яка характеризує насильницьку парадигму в стосунках. «Вовки» вміють аналізувати поведінку і думки людини, але не враховують її потреби, вони сліпі до її емоцій і почуттів. Наслідком чуттєвої сліпоти «вовка» є те, що він піддає осуду інших людей за те, що вони не відповідають його зразкам, бере на себе відповідальність за інших, але в той же час вважає, що хтось повинен відповідати за нього. Люди, які звикли говорити мовою вовків, намагаються впливати на пове-

дінку інших людей, маніпулювати ними, викликаючи у них почуття страху, сорому чи провини, оцінюючи і критикуючи їх. Звичайно, управління іншими людьми за допомогою «вовчої» мови у певних ситуаціях може бути досить ефективним. Однак будь-який примус і агресія викликають прагнення людини захиститися від нападника, порушує взаєморозуміння і блокує співробітництво.

М. Розенберг вважає, що крім «вовків» є люди, здатні до встановлення позитивних відносин з іншими. У спілкуванні вони застосовують мову «жирфа». Мова «жирфа» – це мова серця, мова почуттів і емоцій (у жирфа найбільше серце з усіх земноводних). «Жирф» знає і розуміє, чого він хоче, він відокремлює свої бажання від своїх думок про партнера. Опанування техніки Розенберга полягає в тому, щоб зрозуміти почуття і потреби іншої людини, навіть якщо вона говорить «по-вовчому» [2].

Для опанування техніки М. Розенберга студентам пропонувалися рольові ігри в парах. На прикладі продемонструємо два фрагменти конфліктної ситуації. Перша ситуація передбачала агресію у відповідь на агресивну поведінку клієнта. «Під час консультації з важким клієнтом, до Вас з черги врывається інший клієнт і сердито заявляє: «Скільки можна? Що Ви копіраєтесь? Багато вас тут нероб розвелось!». Варіантом відповіді у стилі насильницького впливу можуть бути наступні слова: «Нічого собі? Дурниці Ви говорите! Що Ви собі дозволяєте?! Як Вам не соромно? Я стараюся, працюю для Вашої ж користі, а Ви тільки те й робите, що лаєтесь! Спочатку навчіться чемно поводитися. Припиніть неподобство! Звільніть кімнату!». Такі висловлювання – прямий шлях до конфлікту.

Інший варіант поведінки консультанта відповідає ненасильницькій парадигмі. Наприклад, у відповідь на агресію фахівець каже: «Я намагаюся допомогти людині в досить складній справі. Ви увійшли без черги, кричите і звинувачуєте мене в тому, що я нічого не роблю. Я засмучена, мені прикро. Мені б хотілося, щоб ми довіряли один одному. Я хочу розібратися у Вашій ситуації і допомогти Вам. Я пропоную Вам почекати тут або в коридорі. Зараз я закінчу, і ми перейдемо до Вашого питання. Добре?».

Після гри студентам було запропоновано поміркувати над питаннями: «Чому ми можемо прагнути сварки? Може ми не хочемо виявити свої недоліки, зізнатися у власних помилках, намагаємося перекласти свою провину на іншого? Ми намагаємося зробити по-своєму, не хочемо поступитися, ми не бажаємо, щоб клієнт нас ігнорував? Прагнемо довести, що ми володіємо правами і перевагами, бажаємо, щоб з нами поводитися по-особливому? Робимо виклик клієнту, воліємо вивести з рівноваги і якомога скоріше позбутися його? Нам хочеться, щоб нас жаліли? Ми намагаємося виправдатися перед загрозливою невдачею? Хочемо, щоб все виглядало так, ніби нам заважають?» Ці та інші мотиви можуть змушувати людей іти на конфлікт. З'ясувавши їх, можна якщо не запобігти конфліктам, то, принаймні, зменшити їх гостроту та негативні наслідки.

Також під час практичних занять застосовувалися вправи на розвиток позитивних міжособистісних контактів. Наприклад, вправа «Передай тепло душі» полягала у розтиранні долонь до відчуття тепла, дотику до рук партнера, обміну щирими посмішками і компліментами. За згодою партнерів дозволялися погладження рук і поплескування по плечу, рукостискання. При цьому студенти повинні бути доброзичливими і відвертими. Після виконання завдання проводилася рефлексія, роздуми над такими питаннями: «Які гарні слова ви сказали один одному?», «Чи легко це вам вдалося?», «Що ви відчували, коли обмінювалися дотиками і посміхалися один одному?», «Які виникали труднощі і бар'єри у виконанні вправи?», «Що змінилося у вашому емоційному стані після виконання вправи?».

Крім того, на практичних заняттях використовувалася техніка візуалізації «Уявіть собі». Студенти, заплющивши очі, намагалися уявити картини природи: берег моря, синє небо, широке пшеничне поле, квітучий сад тощо. Необхідно було деталізувати уявні картини, «почути» шум прибою, шелест листя, відчути свіжість і прохолоду води, подих вітру. Більш складне завдання полягало у створенні внутрішніх образів-емоцій: радості, смутку, роздратування, гніву, спокою, безтурботності тощо. Важливою умовою успішності досягнення мети дослідження було створення особливого емоційного контексту занять. Для цього викладач демонстрував щирість і відкритість розповідаючи історії з власного життя.

Таким чином, дослідження показало важливу роль емоційного інтелекту у формуванні культури міжособистісних відносин. Основою дослідження слугувала модель емоційного інтелекту Дж. Майера і П. Саловея. У процесі навчання забезпечувалося усвідомлення студентами емоційних бар'єрів, що заважають налагодженню міжособистісних стосунків. У навчанні застосовувалася техніка М. Розенберга, що давала змогу досягти взаєморозуміння у різних ситуаціях. Формуванню культури стосунків сприяв позитивний емоційний фон занять, щирість, відкритість і довіра у взаєминах викладача і студентів.

У процесі дослідження перевага віддавалася якісним, неформалізованим методам дослідження: спостереженню, аналізу есе студентів, рольовим іграм, рефлексії. Перспективним продовженням дослідження може бути лонгітюдне дослідження віддаленого результату проведеної експериментальної роботи.

Список використаних джерел

1. Компетентностный подход [Електронний ресурс] / Реферативный бюллетень РГГУ, 2005. – Режим доступу: www.cross-ipk.ru/index.cfm?cnt=news&show=241.
2. Розенберг М. Языки жизни. Ненасильственное общение. – София, 2009. – 170 с.
3. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків: навчальний посібник.

- К. : Академвидав, 2007. – 240 с.
4. Шевчук О.С., Шевчук С.П. Міжособистісні взаємини студентів у найближчому соціальному оточенні // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Вип. 11 (99). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. – С. 327 – 331.
 5. Gardner H. Multiple intelligences. – N.Y., 1993.
 6. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. Emotional Intelligence As a Standard Intelligence. Emotion, 2001.

Transliteration of References

1. Kompetentnostniy podhod [Elektronniy resurs] / Referativniy byulleten RGGU, 2005. – Rezhim dostupu: www.cross-ipk.ru/index.cfm?cnt=news&show=241.
2. Rozenberg M. Yazyiki zhizni. Nenasilstvennoe obschenie. – Sofiya, 2009. – 170 s.
3. Saytarly I.A. Kul'tura mizhosobystisnykh stosunkiv: navchal'nyy posibnyk. – K. : Akademvydav, 2007. – 240 s.
4. Shevchuk O.S., Shevchuk S.P. Mizhosobystisni vzayemyny studentiv u nayblyzhchomu sotsial'nomu otochenni // Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlyns'koho: zbirnyk naukovykh prats'. Vyp. 11 (99). Mykolayiv: MNU imeni V.O. Sukhomlyns'koho, 2013. – S. 327 – 331.
5. Gardner H. Multiple intelligences. – N.Y., 1993.
6. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. Emotional Intelligence As a Standard Intelligence. – Emotion, 2001.



**ШЕВЧУК О.С., ШЕВЧУК С.П.,
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**SHEVCHUK O.S., SHEVCHUK S. P.
EMOTIONAL INTELLIGENCE AS THE FACTOR TO FORMATING INTERPERSONAL
RELATIONS CULTURE OF STUDENTS - THE FUTURE PSYCHOLOGISTS**

Mykolaiv National University by V.A. Sukhomlynsky, Mykolaiv, Ukraine

E-mail: ssp27101949@gmail.com

ШМІЛИК Н.А.

аспірант, кафедра практичної
психології, Дрогобицький
державний педагогічний університет
імені Івана Франка,
практичний психолог
Городищенського навчально-
виховного комплексу,
м. Самбір, Україна

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК МАТЕРИНСЬКОЇ СФЕРИ ВАГІТНИХ ЖІНОК

У статті представлені результати ефективності розробленої програми з психологічного впливу на материнську сферу вагітних жінок з різним рівнем психологічної готовності до материнства. Доведено, що рівень психологічної готовності до материнства та стиль переживання вагітності значимо змінюється на терміні вагітності від 20-24 тижнів під комплексним психологічним впливом, направленим на розвиток материнської сфери, підвищення суб'єктивізації майбутньої дитини, підвищення оптимізму і впевненості жінок у своїх діях.

Ключові слова: вагітність, материнська сфера, стиль переживання вагітності, психологічна готовність до материнства, цінність дитини, комплексний психологічний вплив.

В статье представлены результаты эффективности разработанной программы по психологическому воздействию на материнскую сферу беременных женщин с различным уровнем психологической готовности к материнству. Доказано, что уровень психологической готовности к материнству и стиль переживания беременности значимо меняется на сроке беременности от 20-24 недель под комплексным психологическим воздействием, направленным на развитие материнской сферы, повышение субъективизации будущего ребенка, повышение оптимизма и уверенности женщин в своих действиях.

Ключевые слова: беременность, материнская сфера, стили переживания беременности, психологическая готовность к материнству, ценность ребенка, комплексное психологическое воздействие.

In the article the results of efficiency of the developed program are presented on the psychological affecting maternal sphere of expectant mothers with the different level of psychological readiness to maternity. It is well-proven that the level of psychological readiness to maternity and style of experiencing pregnancy meaningfully changes in the term of pregnancy from 20-24 weeks under complex psychological influence, directed on development of maternal sphere, increase of subjectivization of the future child, an increase of optimism and confidence of women in the actions.

Key words: *pregnancy, maternal sphere, styles of experiencing of pregnancy, psychological readiness to maternity value of a child, complex psychological influence.*

Актуальність дослідження та постановка проблеми. Характеризуючи поточну ситуацію в сфері відтворення населення України, вчені та фахівці з психології материнства відмічають суттєве погіршення якісних характеристик здоров'я населення, передусім репродуктивного. При цьому особлива увага акцентується на необхідності підвищення статевих виховання населення та створення системи інформаційного забезпечення з питань безпечного материнства, відповідального батьківства, здорового способу життя; сприяння народженню бажаних дітей в оптимальний віковий період жінки; виховання в молоді належного ставлення до сім'ї та підготовки до виконання батьківської ролі.

Одними з основних завдань визначено психологічний супровід та підтримка вагітних жінок та жінок із обтяженим репродуктивним анамнезом (безплідність, не виношування, перинатальні втрати під час попередніх вагітностей, вроджені вади розвитку дітей, пологові травми) та перинатальними ускладненнями на тлі даної вагітності, а також психологічна допомога породіллям із важкими формами патології новонароджених. Зважаючи на вище викладене, ми вважаємо, що проблема материнства сьогодні повинна розглядатися не лише як суто медико-соціальна, але й як така, котра потребує більш глобального вирішення й зумовлює необхідність подальших наукових пошуків, що й зумовило мету нашого дослідження та публікації.

Аналіз стану досліджень. Про необхідність психологічної підготовки вагітних жінок до материнства, а саме про комплексний психолого-медичний спосіб такої підготовки, стверджують усі провідні психологи, які займаються проблемами материнства: Авдєєва Н.Н., Брутман В.І. [1], Мещерякова С.Ю., Панкратова М.Г., Ражніков В.Г., Філіппова Г.Г. [4], Хамітова І.Ю. та багато інших. При цьому основна суть підготовки, на думку вищезазначених авторів, повинна зводитися до нівелювання підходу, при якому дитина виступає пасивним об'єктом маніпуляцій, а не активним суб'єктом дитячо-батьківських стосунків. Також слід зазначити, що

стереотипи і механізми поведінки, які реалізуються після народження дитини формуються й діагностуються у пренатальному періоді розвитку.

У вітчизняній психології до недавнього часу пренатальний період розвитку практично не вивчався, адже вважалось, що це сфера медицини. Ми вважаємо, що вагітність, особливо перша, може бути розглянута як зміна соціальної ситуації розвитку, тобто як психологічна криза. Формування нової внутрішньої позиції в системі суспільних, сімейних й інтрапсихічних стосунків може супроводжуватись психічною дезадаптацією. При цьому, ми поділяємо думку Лосевої В., Лунькова О., котрі наголошують, що досвід вагітної жінки ніяк не узгоджується з медичним тлумаченням цього стану, який породжує безпорадність вагітної та її страх перед пологами [3, С. 15].

Шнейдер Л.Б. зазначає, що «при такому підході дитина подається як об'єкт маніпуляцій. Поведінка і почуття матері, спрямовані на майбутню дитину, будуються відповідно до стереотипів суспільної свідомості. Ці стереотипи підтримуються на законодавчому рівні» [5, С. 260]. Тобто даний підхід сприяє формуванню у вагітних жінок суб'єкт-об'єктного ставлення до майбутньої дитини. Тому Шнейдер Л.Б. пише, що «соціальна актуальність даної проблеми очевидна: вагітну жінку необхідно психологічно готувати до материнства», а не залишати під винятково медичним впливом [5, С. 260].

О.І. Захаров виділив наступні чинники, які сприяють дозріванню й прояву, за його формулюванням, «інстинкту материнства у вигляді подальшого піклування про дітей і любові до них». [2]. Очевидно, в цьому формулюванні присутня суперечність, оскільки інстинкти є вродженими, а відтак, не можуть розвиватися і дозрівати в процесі життєдіяльності. Тому, ми схильні відносити виділені фактори до материнської потребо-мотиваційної сфери. При цьому ж, самі виділені фактори заслуговують на особливу увагу:

- Образ материнства. Виразність інстинкту материнства і батьківства у подружжя, та їх батьків.
- Бажання мати дітей, установка на них. При небажанні дитини жоден з факторів може «не спрацювати», тобто інстинкт материнства може не проявитись.
- Позитивний відгук на вагітність.
- Ніжність до зачатого життя. Перше ворушіння створює хвилююче відчуття причетності, бажання бути разом з дитиною.
- Почуття емпатії, співчуття до дитини.
- Почуття близькості з дитиною.
- Емоційна чуйність матері [2, С. 3-77].

Захаров О.І. пише, що наявність всіх перерахованих вище факторів є умовою адекватного формування почуття материнства і ставлення до дитини, прихильності й любові до неї [2]. Структурування виділених Захаровим О.І. факторів,

виявило, що на розвиток материнської потребо-мотиваційної сфери істотно впливають взаємини з власною матір'ю і особливості сімейного виховання в дитинстві (фактори 1 і 2), бажаність дитини (фактор 3). А решта факторів 4, 5, 6 і 7 говорять про суб'єктивізацію дитини в свідомості матері й про суб'єкт-суб'єктний підхід в ставленні до неї. При цьому вчений в даній роботі розглядав лише пренатальний період, тобто період вагітності. Як показав проведений нами теоретичний аналіз, пренатальний період є сензитивним для формування мотивації материнства або розвитку материнської потребо-мотиваційної сфери, а, отже, й підвищення рівня суб'єктивної готовності до материнства.

Виклад основного матеріалу. При аналізі найбільш успішних методик і програм підготовки вагітних жінок до материнства в стані вагітності, ми виділили наступні основні взаємопов'язані та взаємозумовлені напрями й цілі даної підготовки: підвищення суб'єктивізації майбутньої дитини у свідомості матері, прийняття дитини активним учасником дитячо-батьківських відносин, знайомство з її індивідуальністю; і внаслідок підвищення ступеня впевненості майбутньої матері в своїх діях, зменшення синдрому «набутої безпорадності», і внаслідок цього підвищення рівня психологічної готовності до материнства, поява почуття життєрадісності та оптимізму.

Проведене нами теоретико-емпіричне дослідження дозволило з'ясувати, що до найбільш значущих чинників і умов, котрі здійснюють вплив на розвиток психологічної готовності до материнства можна віднести: етапи онтогенетичного розвитку материнської потребо-мотиваційної сфери; образ власної матері, в якості дочірньо-материнських відносин, та психологічний клімат в батьківській родині; фізіологічну випадковість або планування вагітності; матеріальний, сімейний і соціальний статус жінки; вік.

Оскільки неможливо здійснити істотний вплив на стосунки вагітної жінки із її матір'ю, або змінити онтогенез розвитку материнської потребо-мотиваційної сфери, слід більш активніше використовувати вагітність для психологічної підготовки до материнства, а саме – для розвитку суб'єкт-суб'єктного ставлення матері до майбутньої дитини, а відтак, і підвищення рівня психологічної готовності до материнства. При цьому, теоретичний аналіз дав змогу зробити висновок про доцільність здійснення інтегративного психолого-медичного впливу на потребо-емоційний блок мотиваційної сфери материнства в сензитивний період вагітності, на терміні більш як 20-24 тижнів, коли майбутня мама може ідентифікувати реакцію дитини як комунікативні подразники.

Нами був організований цикл занять, основна мета якого - розвиток психологічної готовності до материнства, шляхом впливу на материнську мотиваційну сферу вагітних жінок та підвищення суб'єктивізації майбутньої дитини в свідомості вагітної жінки. В експерименті брали участь 58 вагітних жінок у віці від 18 до 37 років, 56 з яких очікували народження своєї першої дитини, і 2 - повторонароджу-

ючі жінки. Тестування здійснювалося до і після курсу занять. Аналізувалася динаміка отриманих результатів.

Програма занять з розвитку психологічної готовності до материнства розрахована для жінок на термін вагітності від 20-24 тижнів, коли жінка відчуває рухи майбутньої дитини. Присутність майбутніх татусів на заняттях вітається, але не є необхідною умовою.

Мета програми: якісна зміна материнства як діяльності через розвиток материнської мотиваційної сфери вагітних жінок. Завдання програми: підвищення суб'єктивізація майбутньої дитини через емоційно забарвлений вплив на потребово-емоційний блок материнської мотиваційної сфери; підвищення оптимізму, впевненості в собі та благополучному материнстві, зниження тривожності, подолання синдрому «набутої безпорадності».

Програма занять розрахована на 24 години: 12 занять по 2 години. Кожне заняття включає в себе три блоки, що реалізуються під час заняття послідовно: 1) блок фізичної та дихальної підготовки, 2) інформаційний блок, 3) комунікаційний блок. Мета 1 і 2 блоку - зняття тривожності й страху (бути поганою матір'ю, страху перед пологами, болем і т.д.). При цьому вирішувалися такі завдання: теоретична підготовка майбутніх батьків; практична підготовка майбутніх батьків; вироблення навичок довіри до власного тіла і до правильності всіх його проявів; зняття тривожності, підвищення оптимізму й впевненості вагітної жінки в благополучному майбутньому; підвищення самооцінки вагітної жінки.

Мета комунікаційного блоку - сприймання дитини реальним повноправним партнером у спілкуванні.

Реалізація завдань першого блоку здійснювалася через прилучення майбутніх батьків до здорового способу життя, розучування комплексу вправ для кожного періоду вагітності, дихання для кожного періоду пологів.

В інформаційний блок входять цикли лекцій про особливості внутрішньоутробного розвитку дитини, фізіологічних змін в організмі вагітної жінки, фізіології пологів, технік пренатального розвитку і виховання дитини, необхідності грудного вигодовування для повноцінного розвитку дитини, догляду за новонародженим, впливу на розвиток дитини любові батька і матері та ін.

Комунікативний блок реалізовувався через ведення щоденника активності й настрою дитини. При цьому, основна увага приділялася диференціації реакції та настрою на певні події матері й дитини.

Рекомендувалось підібрати дитині допологове ім'я й у стані активності дитини наспівувати їй українські пісні та колискові й відзначати реакцію малюка на кожен звук.

Застосовувалась гапнотомія (перестукування з дитиною). У період активності дитини мати кладе руки на живіт в тому місці, де активно штовхається дитина. Далі, здійснює легкий поштовх, і руки знову кладуться на живіт, для простеження

реакції. При щоденних заняттях дитина відповідає на стимули матері аналогічними діями.

Широко практикувались вокальні аспекти програми пренатального розвитку М.Л. Лазарева «Сонатал»: музичні композиції, спів пісень різного ритму й змісту, масаж живота вагітної жінки під музику. Заохочувалось активне підключення татусів до пренатального спілкування з дитиною.

При початковій діагностиці материнської сфери вагітні жінки були розділені на групи з різним стилем переживання вагітності та типом ставлення до майбутньої дитини. Така ж діагностика для повторної диференціації вагітних жінок була проведена після здійснених психологічних впливів. Порядок розподілу жінок представлений в таблиці 1.

Таблиця 1. Розподіл жінок за трьома групами з різним стилем переживання вагітності до / після експерименту

Розподіл жінок	Типи жінок з різним стилем переживання вагітності		
	Адекватний стиль переживання вагітності	Тривожний (амбівалентний) стиль переживання вагітності	Ігнорувальний стиль переживання вагітності
Кількісне	27 / 47	23 / 7	8 / 4
Процентне співвідношення	46,5 / 81	39,65 / 12	13,8 / 7

Отже, розходження в розподілі жінок до і після занять статистично значущі.

Крім цього, порівнювалися результати обстеження вагітних жінок до і після занять за такими показниками, як: ранг кольору в КТС для позначення своєї дитини (Т емп. = 450 при Т табл. = 466 для рівня значущості 0,05); кількість ласкавих слів і назв на основі індивідуальних особливостей малюка, що привласнюються дитині (Т емп. = 437 при Т табл. = 466 для рівня значущості 0,05) - тобто з тих факторів, які були статистично значущими при розподілі жінок на групи в основній частині дослідження. За даними показниками ми спостерігаємо статистично значущу різницю (зрушення) в результатах дослідження до і після процедури психологічного впливу.

Аналізу піддався і ціннісно-смысловий блок материнської мотиваційної сфери вагітних жінок з різним стилем переживання вагітності до і після проведених занять. але статистично значущих результатів даний аналіз не показав. Хоча спостерігається тенденція підвищення рейтингу таких цінностей, як: діти, мудрість, сім'я та зниження рейтингу наступних цінностей: активне життя, робота, творчість (рис.1).

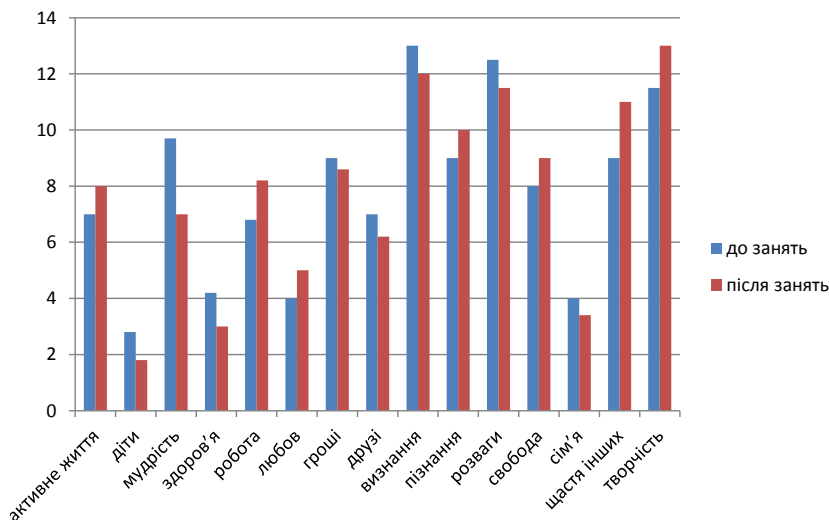


Рис. 1. Рейтинг термінальних цінностей жінок до / після експерименту

Висновок. Отримані результати переконливо доводять ефективність розробленої програми з психологічного впливу на материнську сферу вагітних жінок з різним рівнем психологічної готовності до материнства. Рівень психологічної готовності до материнства та стиль переживання вагітності значимо змінюється на терміні вагітності від 20-24 тижнів під комплексним психологічним впливом, направленим на розвиток материнської сфери, підвищення суб'єктивізації майбутньої дитини, підвищення оптимізму і впевненості жінок у своїх діях.

Список використаних джерел

1. Брутман В.И. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности / В.И. Брутман, М.С. Радионова М.С. // Вопр. психол. 1997. № 7. С. 38-47.
2. Захаров, А.И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм [Текст] / А.И. Захаров. - СПб.: СОЮЗ, 1998. - 144 с.
3. Лосева В. Страхи вокруг беременности / В. Лосева, А. Луньков // Психологическая консультация. 1998. № 1. - С. 21-34.
4. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход / Г.Г. Филиппова // Психол. журн. 1999. Т. 20. № 5. С. 81-88.
5. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений / Л. Б. Шнейдер. - М. : Апрель-Пресс, 2000. - 512 с.

Transliteration of References

1. Brutman VI Formation of attachment between a mother-to-child pregnancy / VI Brutman, MS Radionova MS // Problems. psychol., 1997, N 7, P. 38-47.
2. Zakharov, AI The child before birth and the effects of psychotherapy trauma [Text] / AI Zakharov. - SPb .: UNION, 1998. - 144 p.
3. Losev V. Fears about pregnancy / Vladimir Losev, Alexey Lunkov // Psychological counseling. - 1998. - № 1. - S. 21-34.
4. Filippova GG Motherhood: a comparative psychological campaign / GG Filippova // psychol. magazine, 1999, T. 20, N 5, - P. 81-88.
5. Schneider LB Psychology family relationships / LB Schneider. - M.: April-Press, 2000. - 512 p.



ШМІЛИК Н.А.

Використання комплексного психологічного впливу на розвиток материнської сфери вагітних жінок

SHMILYK N.A.

Using an integrated psychological impact on the development of the parent scope pregnant women

**PhD student, Department of Applied Psychology, Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko,
practical psychologist, Gorodische educational complex,
Sambir, Ukraine**

E-mail: popil65@mail.ru

ЯБЛОНСЬКИЙ А. І.,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології, докторант
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГУМАНІТАРНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТИ

У статті автор звертається до питання методології гуманітарно-психологічної експертизи, зокрема у сфері освіти як окремої сфери суспільного буття. Розкриває поняття “методології” із позицій філософії, психології та загальнонаукової методології. Акцентує увагу на системно-мислєдіяльній методології, фундатором якої є Г.Щедровицький. Визначає предмет експертизи з позицій СМД та виокремлює етапи експертизи освіти з відповідними процедурами. Це дозволяє представити експертну діяльність як систему складних мислєтьєх операцій. Наголошує на необхідності звернення до ідей герменевтичного концептуального підходу.

Ключові слова: експертиза, експертна діяльність, методологія, системно-мислєдіяльна методологія, гуманітарно-психологічна експертиза освіти.

В статье автор обращается к вопросам методологии гуманитарно-психологической экспертизы, в частности у сфере образования как отдельной сферы общественного бытия. Раскрывает понятие “методологии” с позиции философии, психологии и общенаучной методологии. Акцентирует внимание на системно-мыследеятельностной методологии, фундатором которой является Г.Щедровицкий. Определяет предмет экспертизы с позиций СМД-методологии и выделяет этапы экспертизы с образования с соответствующими процедурами. Это позволяет автору представить экспертную деятельность как систему сложных мыслительных операций. Акцентирует на необходимости обращения к идеям герменевтического концептуального подхода.

Ключевые слова: экспертиза, экспертная деятельность, методология, системно-мыследеятельностная методология, гуманитарно-психологическая экспертиза образования.

The article addresses the question of the methodology of humanitarian and psychological expertise, particularly in the field of education as a separate sphere of social life. The author presents the analysis of the term «methodology» from positions of philosophy, psychology and general scientific methodology. The author supposes that the one of the most productive methodological approaches, which ensures the integrity of the social system is the systematically-thinking activity (STA) methodology, the founder of which H. Shchedrovitski is. The main objective examination using STA-conceptual approach considers productive activities aimed at the development of new models, methods of implementation expertise. Singles under the proposed methodological approach work cycle expert study and submit its characteristic stages of the procedures. This activity can provide expertise as a system of complex thought operations. The author believes that the STA- methodology is the effective methodological mean that allows you to organize and coordinate research to achieve this goal with different subject scientific and psychological material. The work of cycle expert research with the passage of the following stages: goal-setting, phenomenological, reconstruction, conceptualization, comparison, reflective, evaluative, correctional, design. The author emphasizes the necessity of taking into account the conceptual ideas hermeneutic approach.

Key words: *expertise, expert activity, methodology, systematically-thinking activity methodology, humanitarian and psychological expertise of education.*

Постановка проблеми. Дослідження та оцінка експертної діяльності набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що проведення експертизи в освіті ускладнюється різноманітністю підходів до аналізу цієї діяльності, відсутністю узгоджених способів вивчення та критеріїв оцінки освітньої практики. Експертна діяльність, спрямована на вивчення і оцінку освітніх процесів, потребує визначення теоретичних засад та розробки технологій її реалізації.

Аналіз останніх досліджень. У психологічній літературі представлено достатньо широкий спектр наукових праць, автори яких висвітлюють окремі питання експертизи в різних галузях соціальної практики (О. Анісімов, Р. Апресян, С. Братченко, О. Лактіонова, С. Максименко, Г. Мкртчян, В. Панок, В. Слободчиков, В. Татенко, А. Тубельський, Ю. Швалб, М. Л. Чепя, Б. Юдін, В. Ясвін). Більшість із вказаних авторів зосереджують увагу на дослідженні в основному прикладних аспектів експертної діяльності в сфері освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методологічних підходів до гуманітарно-психологічної експертизи, зокрема у сфері освіти як окремій сфері

суспільного буття.

Виклад основного матеріалу. Наукова розробка нових знанневих систем і технологій, як непарадоксально, знаходиться не у царині теоретичної діяльності, навіть чітко упредметненої та свідомої, а перебуває у сфері професійного методологування. Це означає, що ефективна модель будь-якої соціальної системи належить до компетенції новітньої методології, адже, складність та внутрішня суперечливість структури соціальних об'єктів, до яких належить система освіти, зумовлює необхідність проведення її аналізу, пізнання з метою виокремлення найхарактерніших властивостей досліджуваного об'єкту. Основу такого пізнання завжди складає "попереднє розуміння", яке задається традицією в межах якої можна жити та мислити; передрозуміння можна виправляти і корегувати, але повністю звільнитися від нього неможливо, оскільки воно є необхідною передумовою усякого розуміння [4].

Експертна діяльність має не лише предметно теоретичний зміст, а й методологічний, котрий, стосуючись вивчення наукового знання і дослідницької діяльності, безпосередньо пов'язаний і з критичним переглядом наявного понятійно-категорійного апарату, передумов, принципів і підходів до інтерпретації нового матеріалу й культурно- історично виникає як результат професійного самопізнання і самоусвідомлення самої науки як окремої сфери суспільного виробництва.

Відтак, постає питання обґрунтування методологічних підходів до експертної діяльності, задля чого насамперед звернемося до лексикологічних джерел і розглянемо тлумачення самого поняття методологія, які по-різному його трактують. Зокрема, у філософському словнику методологія визначається як "система принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему" [10, с. 359]. Психологічні словники подають трактування методології як "вчення про принципи, форми і способи наукового пізнання та практичної діяльності людини. Методологія розкриває загальний підхід до організації і регулювання наукової, технічної, педагогічної, мистецької, управлінської та інших видів діяльності людини" [7, с. 199]. Окрім того розрізняють методологію філософську (основа, на якій базується діяльність). Методологічною основою конкретних наукових напрямів є видатні філософські вчення: філософська методологія існує не як система жорстких норм або вказівок на необхідність певних технічних прийомів – вона лише пропонує основні орієнтири. До цього ж рівня методології відносять розгляд загальних форм наукового мислення [8, с. 243]. Методологія загальнонаукова (до неї належать спроби розробити універсальні принципи, засоби і форми наукового пізнання, що співвідносяться з широким колом наук, залишаються у рамках власне наукового пізнання, не розширюючись до загального світоглядного рівня). Сюди належать, наприклад, концепції системного наукового аналізу,

структурно-рівневий підхід, кібернетичні принципи опису складних систем. На цьому рівні розробляються і загальні проблеми побудови наукового дослідження, способи здійснення теоретичної та емпіричної діяльності, зокрема – загальні проблеми побудови експерименту, спостереження, і моделювання [8, с. 243]. Методологія конкретна наукова – розробляє ті ж проблеми, що і методологія загальнонаукова, але в межах конкретних наук, виходячи із особливостей об'єкта науки, стосовно як теорії, так і емпіричної діяльності. Це здійснюється у межах системи знань, створюваних науковими школами, які відрізняються від інших роз'яснювальними принципами і способами дослідницької та практичної роботи [8, с. 243].

Визначаючи методологічні проблеми сучасної психології В. Татенко наголошує, що в неокласичній психології починають усвідомлюватися кореляції між онтологічними постулатами науки і характеристиками методу, за допомогою якого освоюють *psyche*: тут мислення відтворює об'єкт-буття як уплетене у пізнавальну діяльність і будує образ *psyche* (онтології) не як його відображення, а як можливі відповіді на наші запитання, зміст яких (відповідей) залежить не тільки і не стільки від структури психічного буття, скільки від нашого способу постановки запитань – методології дослідження, яка і зумовлює сутність та форму психологічної теорії” [9, с.15].

Загалом, як вважає В. Татенко, на сучасному етапі розвитку науки є підстави стверджувати, що “сучасна психологія, пройшовши шлях” “живого споглядання” і “абстрактного мислення”, вийшла на рівень “практики” і намагається перевірити та застосувати здобуті знання в різних формах психологічних технологій, спрямованих на гармонізацію процесів психічного розвитку людини на психологічне забезпечення умов її життєдіяльності. Такого роду науково-практична орієнтація висуває на передній план позитивістські, прагматичні, методологічні принципи – доцільності, ефективності, продуктивності тощо... Отримують поширення ідеї еkleктичності, плюралізму, мультипарадигмальності, що знімають будь-які обмеження для застосування методологічних підходів і окремих методів [9,с.16].

Одним із найпродуктивніших методологічних підходів, який забезпечує вищезазначену цілісність соціальної системи є системно-мислєдіяльнісна методологія, фундатором якої є Г. Щедровицький, а послідовниками – численна група методологів, філософів, ігротехніків, управлінців (Н. Алексєєв [1], О. Анісімов [2], Ю. Зінченко [5],

П. Щедровицький [12] та ін.). Основні здобутки цієї методології центруються довкола унікальних рефлексивних засобів і технологічних інструментів (техніки, схеми, моделі тощо) ефективного мислення та діяльності, котрі уможливають не лише отримання різноманітних онтологічних схем видимої реальності та невидимої дійсності, а й передбачають оперування понятійними

засобами, що становлять основу герменевтики, а також дозволяють розв'язувати системні наукові, суспільні та цивілізаційні проблеми.

При здійсненні якісного оцінювання освітньої практики створюється “образ майбутнього”, який втілюється в моделях нових систем, ситуацій. Основою задачею, яка постає перед експертом, є визначення сутності змін, прогноз щодо можливостей їх інтеграції в реальну освітню практику на основі застосування системомиследяльнісного (СМД) підходу. Специфіку цього методологічного підходу А. Бабайцев характеризує як технологію синтезу різнопредметних знань і створення нових конфігурацій із знанневих комплексів, які традиційно стосувалися різних дисциплін. При цьому «методологія спрямована не на часткові науки і види діяльності, а на весь універсум людської діяльності. Якщо наука була викликана до життя пізнаваною онтологією природи і натуралізмом, то методологія як нова форма мислення і діяльності, насамперед є онтологією діяльності та діяльнісним підходом» [3, с. 924].

Відтак, основною задачею експертизи з використанням СМД-концептуального підходу є продуктивна діяльність, спрямована на розробку нової моделі, способів реалізації, які забезпечують отримання більш високих результатів з відповідними процесуальними традиціями та механізмами рефлексії. Технологія експертизи за такого підходу розуміється як миследіяльність і підґрунтям такого висновку є уявлення про експертизу як специфічний вид дослідницької діяльності наукового характеру, яка вимагає спеціальної організації мислення. Підтвердження цієї думки знаходимо у Анісімова, який стверджує: “Експертна діяльність полягає у створенні тієї конкретизованої абстракції, яка у чистому вигляді виражає зміст нового досвіду” [2, с.8].

В аспекті окресленого підходу варто також відзначити, що підґрунтям становлення СМД-методології є теорії діяльності та мислення, системний підхід, проблеми логіки, епістемології, власне методології, онтології, певною мірою психології, а також «поняття про рефлексію як не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, яким чином інші знають і розуміють рефлектуючого, його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення» [8, с. 453].

На підставі аналізу наукового доробку представників наукової школи Г. Щедровицького [1, 2, 5, 6] доходимо висновку, що СМД-методологія: по-перше, усвідомлено відділяється від логіки, теорії пізнання, філософії і науки в цілому; по-друге, обґрунтовується як новий синтетичний спосіб мислення; по-третє, створює технологію синтезу різнопредметних знань і нові конфігурації із знанневих комплексів різного дисциплінарного походження; по-четверте, спрямована не на окремі науки і види діяльності, а на весь універсум людської діяльності; по-п'яте, оголошує визначальною тенденцією сучасної

культури методологізацію усіх можливих сфер цієї діяльності; по-шосте, програмує і розповсюджує методологічний спосіб мислення у просторі реальної соціальної взаємодії (робота методологічного гуртка, відповідні семінари і публічні лекції); по-сьоме, програмує і зреалізовує практику організаційно-діяльнісних ігор; по-восьме, узагальнює організаційно-діяльнісні ігри як метод розвитку колективної мислєдіяльності; по-дев'яте, організовує методологічне співробітництво як міжпрофесійний соціокультурний рух, а також перші методологічні лабораторії, журнал, альманах; нарешті, по-десяте, вона є останнім проектом модерну, творці якого прагнули через «мистецтво і науку» продукування методологічних схем у ракурсі інженерного мислення побудувати «Імперію розуму» [6, с. 40].

Необхідно також наголосити, що робоча схема мислєдіяльності фіксує три рівні: колективно-групове практичне мислєдіяння (зокрема, організація діяльності групи), б) думку-комунікацію, котра виявляється у словесних текстах (наприклад, «живий» діалог, висловлювання та репліки учасників дискусії, особистісні аргументації тощо), в) чисте мислення, яке уможливорюється в 23 невербальних схемах, формулах, графіках та ін. [12].

У зв'язку з цим, звертаємося до системно-мислєдіяльнісної методології Г. Щедровицького, яка дозволяє обґрунтувати такі механізми об'єднання, співорганізації знань та їх систематизації [11, с. 634]: а) задля використання у практичній діяльності, б) з метою трансляції і навчання молодого покоління, в) для створення багатосторонньої картини об'єкта, що вивчається. На думку Г. Щедровицького, останнє є найактуальнішим, оскільки сучасні суспільні завдання (наприклад, питання забезпечення ефективності експертних досліджень в освіті) вимагають одночасного використання знань з різних сфер наукового знання. У результаті інтеграції цих знань отримуємо «одне цілісне (або цілісноорганізоване) уявлення про складний «багатосторонній» чи «комплексний» об'єкт» [11, с. 635]. Але у процесі практичних пошуків, – за словами вченого, – він не набуває єдиних законів життя, хоча й існує в організаційно-управлінській діяльності. Тому незрозуміло, чому цей об'єкт не може бути поданий у єдиній науково-теоретичній картині, що отримуємо шляхом поєднання різних уявлень? Наприклад, останні можуть охоплювати поняття про навчання, виховання, освіту тощо. Але мова йде не про їх комплексне описання, а про можливість отримати цілісне науково-теоретичне зображення об'єкта через синтез різних уявлень про них, котрі сформовані у відмінних наукових дисциплінах (філософії, соціології, педагогіці, психології, освітології та ін.). Подальше висвітлення цієї проблеми вимагає конкретно-наукового її витлумачення через СМД-методологію, у якій «сукупність різних предметів вивчення і послідовність їх розгляду фіксує методологічна план-карта дослідження, що становить: а) особливе зображення об'єкта, б)

презентує особливий предмет у науці, в) розчленовує об'єкт на низку предметів» [11, с. 665, 666]. Відтак вона є ефективним методологічним засобом, що дає змогу організувати дослідження та узгодити досягнення поставленої мети із різнопредметним науково-психологічним матеріалом.

Предметом експертизи за такого концептуального підходу стає: продуктивна діяльність, тобто доведення того, що діяльність побудована таким чином, що отриманий типовий продукт має більш високу якість з особливими властивостями та більшим об'ємом; способи діяльності, які забезпечили більш високі результати порівняно з відповідними нормативно-процесуальними еталонами; механізми рефлексивної саморегуляції, які і лежать в основі удосконалення діяльності.

Для оцінки якісних характеристик використовується спосіб визначення величини інтенсивності прояву властивостей соціального об'єкту, тобто отримується кількісний прояв якісної оцінки, що є значущим для визначення підходів до експертизи.

Здійснений у процесі дослідження аналіз дозволяє виокремити в межах запропонованого методологічного підходу технологічний цикл експертного дослідження, який передбачає проходження таких етапів: етап цілепокладання: вибір (побудова та узгодження експертною групою критеріїв для здійснення експертної оцінки рівня розвитку реальної освітньої практики та їх структурне оформлення; етап феноменологічної реконструкції: виокремлення та фіксація результатів діяльності, способів та засобів організації освітньої практики в її об'єктивних проявах; етап концептуалізації: виокремлення найбільш значущих елементів одного типу, узагальнення, структурування узагальнених замінників кожного типу, ототожнення структурної конструкції з вихідним матеріалом спостережень з метою уточнення та корекції абстрактного замінника діяльності; етап співставлення: співвіднесення абстрактного замінника реальної діяльності з обраними критеріями, виокремлення неспівпадань, фіксація точок прогресивного розвитку; етап рефлексивний: виокремлення основ включення нових інноваційних елементів (процесів) в структуру освітньої діяльності; етап оціночний: визначення цілевідповідності та значущості включення (або відмови) інноваційних елементів (процесів) з точки зору розвитку освітньої діяльності та встановлення рівнів такого розвитку; етап корекційний: виявлення прогнозу цих проявів, визначення можливостей точок подальшого росту освітньої практики, удосконалення та уточнення змісту діяльності в нових соціокультурних умовах; етап проектувальний: визначення характеру включень інноваційних напрямів в цілісну освітню систему.

Отже, аналіз процесуального змісту окреслених етапів дозволяє представити експертну діяльність як систему складних мислительних операцій, які забезпечують глибоке розуміння сутності об'єкта експертизи, виокремлення

його ціннісних основ, знаходження нового та визначення перспектив його розвитку в сучасних соціокультурних умовах (у реальній практиці). Саме тому найбільш продуктивним методологічним підходом гуманітарно-психологічної експертизи освіти визначаємо СМД-підхід.

Ураховуючи те, що у практичній діяльності досить часто складаються ситуації, в яких при здійсненні експертизи виникають труднощі, пов'язані з виокремленням або характеристик об'єкта, або їх вербального оцінювання, виникає необхідність застосування ідей герменевтичного концептуального підходу, що і становить перспективу подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Алексеев Н. Г. Культурное значение методологии / Н.Г. Алексеев // Вопросы методологии. – 1997. – № 3–4. – С. 64–72.
2. Анисимов О.С. Экспертиза и экспертное мышление / О.С. Анисимов // Экспертиза: теория, практика. – Новокузнецк, 1998. – С.7–19.
3. Бабаицев А. Ю. СМД-Методология / А. Ю. Бабаицев // Новейший философский словарь / [сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов]. – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом. – 2003. – С. 923–926.
4. Евланов П. Г. Экспертные оценки в управлении / П.Г. Евланов, В.А. Кутузов. – М.: Экономика, 1978. –134с.
5. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 24–36.
6. Никитаев В. Философия и власть : Георгий Щедровицкий (последний проект модерна) / Владимир Никитаев // Кентавр. – 2004. – № 34. – С. 5–42.
7. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О.М. Степанов.] – К: “Академвидав”, 2006. – 424 с.
8. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / За ред. В. Шапаря. – Харків.: Прапор, 2009. – 672 с.
9. Татенко В.О. Методологічні проблеми сучасної психології / В.О. Татенко // Педагогіка і психологія. – 2012. – №2. – С. 11-18.
10. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичов и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
11. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий ; [ред.-сост. А. А. Пископелль, Л. П. Щедровицкий]. – М. : Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
12. Щедровицький Г. Схема миследіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 50–61.

Transliteration of References

1. Alekseev N.G. Cultural importance of the methodology / N.G.Alekseev // Questions of methodology. - 1997. - № 3-4. - P. 64-72.
2. Anisimov O.S. expertise and expert-thinking / O.S. Anisimov // Review: theory and practice. -Novokuznetsk, 1998. - S.7-19.
3. Babaytsev A.Y. Methodology-RMA / A. Yu. Babaytsev // The most new philosophical dictionary / [comp. and Ch. scientific. Ed. A.A. Hrytsanov]. - 3-eyzd. , edited. - App. : Home Knyzhnyi. - 2003. - P. 923-926.
4. Evlanov P.H. Expert evaluation in management / P.G. Evlanov, V.A.Kutuzov. - M.: Economy, 1978. -134s.
5. Zinchenko V.P. Worlds of consciousness and consciousness structure / V. P. Zinchenko // Questions of psychology. - 1991. - № 2. - P. 24-36.
6. Nykyaev V. Power and Philosophy: George Schedrovitsky (last modern design) / Vladimir Nykyaev // Centaur. - 2004. - № 34. - P. 5-42.
7. Psychological encyclopedia / [author-compiler A. Stepanov.] - K «Akademvydav», 2006. - 424 p.
8. Psychological glossary of terms most modern / Ed. B. Shapar. - Kharkiv.: A flag 2009. - 672 p.
9. Tatenko V.A. Methodological problems of modern psychology / V.A. Tatenko // Pedagogy and Psychology. - 2012. - №2. - P. 11-18.
10. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Ed. col.: S.S. Averincev, E. A. Arab-Ohly, L.F.Ylychov et al. - 2nd ed. - M.: Sov. Encyclopedia, 1989. - 815 p.
11. Schedrovitsky Favourites Proceedings / G.P. Schedrovitsky; [red.-comp. A.A. Pyskoppel, L.P. Schedrovitsky]. - Moscow: Shk.kult. Policy, 1995. - 760 p.
12. Shchedrovitski G. Scheme of thinking activity - system-block structure, meaning and content / George Shchedrovitski // Psychology and society. - 2005. - № 4. - P. 50-61.



ЯБЛОНСЬКИЙ А. І.

Методологічні засади гуманітарно-психологічної експертизи освіти

YABLONSKYI A. I.

The Methodology Of Humanitarian And Psychological Expertise Of Education

**Candidate of Psychological Science,
Associate Professor of Psychology, PhD,
Uman State Pedagogical University named Pavlo Tychyna,
Uman, Ukraine**

ЯЩИШИНА Ю.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Донбаська державна машинобудівна
академія

АЛЕКСЕЙЧУК І. С.,

доктор філософських наук,
професор,
Донецький національний медичний
університет, м. Краматорськ, Україна

СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСТВА В УМОВАХ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті розкриваються особливості розвитку ціннісно-смислових орієнтацій студентської молоді шляхом спеціально організованої психолого-педагогічної підтримки студентства в межах навчальної та позанавчальної діяльності в умовах вищого закладу освіти. Представлено авторську програму, спрямовану на активізацію та розвиток ціннісно-смислових орієнтацій, яка має психопрофілактичну та психокорекційну спрямованість. Проаналізовано результати апробації вказаної програми на основі проведеного експериментального дослідження.

Ключові слова: розвиток, сенси, ціннісно-смислові орієнтації, студентство, загальна осмисленість життя, метод метафори, творчі пошукові завдання, якість персонального життя.

В статье раскрываются особенности развития ценностно-смысловых ориентаций студенческой молодежи путём специально организованной поддержки студентов в рамках учебной и внеучебной деятельности в условиях вуза. Представлена авторская программа психопрофилактической и психокоррекционной направленности, способствующая активизации и развитию ценностно-смысловых ориентаций студентов. Проанализированы результаты апробации данной программы на основе проведённого экспериментального исследования.

Ключевые слова: развитие, смыслы, ценностно-смысловые ориентации, студенческая молодёжь, общая осмысленность

жизни, метод метафоры, творческие поисковые задания, качество персональной жизни.

The article describes features of the development of value-notional orientation of students by means of specially organized students' support through the educational and extracurricular activities during their studies at the university. The author's program of psychoprophylactics and psychocorrection that promotes activation and development of the value-notional orientation of students is obtained. Based on the pilot study the results of the program testing are analyzed.

Key words: *development, sense, value-notional orientation, college students, overall meaningfulness of life, metaphor method, creative assignments, quality of personal life.*

Студентський період співпадає з періодом особистісної зрілості, особистісним вибором та ваганнями, які у сучасних умовах підсилюються соціально-економічною нестабільністю, підвищеною стресогенністю та іншими наслідками кризового періоду. Це період інтенсивного розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій як найвищого психологічного механізму розвитку особистості, який пов'язаний з особистісним та професійним самовизначенням, пошуком власної значимості та шляхів самореалізації. Саме у цей час активного особистісного розвитку, набуття зрілості студентська молодь потребує зовнішньої підтримки та орієнтирів. Тому оптимальними умовами розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій виступає спеціально організована психолого-педагогічна підтримка студентства шляхом побудови навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти, зверненого до внутрішньої природи, ціннісно-сміслових складових особистості.

З метою забезпечення у межах вищого навчального закладу процесу сприяння особистісного розвитку студентської молоді, спрямованого на активізацію та розвиток ціннісно-сміслових орієнтацій, було розроблено та апробовано комплексну програму психопрофілактичної та психокорекційної направленості. У розробленій програмі обґрунтовано актуальність, мету, задачі, розкрито принципи підбору змісту програми, основні методи та прийоми роботи. Програма містить три основних модулі: «Самовизначення», «Позитивне сприйняття себе та оточуючих», «Саморегуляція поведінки». Матеріали програми було напрацьовано в межах навчальної (спекурс «Технології психічної саморегуляції та взаємодії») та позанавчальної (практичні заняття в студентських групах, кураторські виховні години тощо) роботи протягом п'яти років на базі вищого закладу освіти.

Зміст роботи у напрямку розвитку ціннісно-сміслових характеристик особистості складає перший модуль комплексної програми –

«Самовизначення», основною метою якого є сприяння розвитку ціннісно-смыслових орієнтацій студентів шляхом спонукання до роздумів життєвого самовизначення, розвитку навичок самовираження у дискусіях та індивідуальних презентаціях, розвитку самоаналізу та рефлексії. Розуміння процесу розвитку особистості з урахуванням ціннісно-смыслові концепції складається з того, що людина постійно розвивається, змінюється, маючи опору у вигляді ціннісних орієнтацій та особистісних смислів, потреб, установ, що відповідають сенсу життя самої людини та є позитивними у відношенні до інших людей та до дійсності у цілому.

Модуль включає ознайомлення студентів з матеріалами сучасної психології, педагогіки, філософії, з текстами творів письменників, мислителів минулого та сьогодення за тематичними розділами: «Смысловиттєві орієнтації та цінності», «Самоактуалізація особистості», побудованими на основі притч, метафор, психотерапевтичних казок тощо, робіт Д. Леонтьєва, А. Маслоу, В. Моляко, Г. Сковороди, Н. Пезешкіана, В. Франкла та інших. На основі вказаного вище матеріалу з метою сприяння розвитку ціннісно-смыслових характеристик та духовних орієнтацій студентської молоді було розроблено та модифіковано низку вправ та ігор, творчих пошукових домашніх завдань, які склали змістовну основу модуля «Самовизначення». Важливою частиною модуля виступає рефлексивна частина, яка полягає в усвідомленні власних сенсожиттєвих орієнтацій, рівня самореалізації на основі ознайомлення студентів з результатами аутодіагностики (наприклад, за тестом СЖО Д. Леонтьєва, опитувальником САМОАЛ а адаптації Н. Каліної), складанні самохарактеристик, програми саморозвитку, зворотному зв'язку з групою та психологом.

Одним з основних психокорекційних та психопрофілактичних засобів розвитку ціннісно-смыслові сфери студентської молоді використано метод метафори, який виявився найбільш ефективним при вирішенні поставлених завдань під час проведення дослідження. Метод метафори є досить ефективним методом сприйняття особистістю психологічного часу, він заохочує до роздумів, апелює до емоційної сфери, виступає важливим засобом передачі інформації про людські цінності від попередніх поколінь до наступних. Техніка метафори успішно використовується в психотерапії (N. Peseschkian, M. Erickson, D. Gordon, J. Campbell, R. Bandler, J. Grinder, Б. Карвасарський) як основний психокорекційний та психопрофілактичний засіб зміни ідей та поведінки людини, презентації психологічних труднощів та способів їх вирішення.

Тому змістовну основу вправ за першим модулем програми склали притчі народів світу стосовно сенсу життя, цілепокладання, самореалізації (напр. «Приборкування слонів», «Про монахів», «Біс та люди»), українські приказки, байки (напр., байки Г. Сковороди про моральні якості), сучасні психотерапе-

втичні казки (напр., «Про камені, горох та пісок»). Вони спонукають студентів до самостійних роздумів, презентують життєві труднощі та засоби їх розв'язання, працюють з духовною складовою людини.

На основі притч та філософських історій було розроблено та модифіковано комплекс вправ, ігор: «Сфери життя», «Древо сенсу життя», «Моє позитивне оточення», «Біографія віртуального героя». У якості творчих пошукових домашніх завдань студентам пропонувалося підібрати художні твори, прислів'я, байки або приказки за проблемами «сенса життя», «людські цінності», «цілепокладання», «самореалізація» та розкрити їхню сутність; написати анотацію до однієї з книг Пауло Коельо, які є сучасного заявою на духовне відтворення світу тощо. Слід зазначити підвищений інтерес студентів до роботи у даному напрямку. Метою запропонованих вправ та ігор є усвідомлення молодою людиною власних цінностей, цілей, зміна негативної життєвої позиції, актуалізація потреби «самоінвентаризації», сприяння процесу розвитку самореалізації особистості.

У ході реалізації програми спостерігалася позитивна зміна особистісних характеристик студентів, підвищення рівня задоволеності спілкуванням із соціальним оточенням та задоволеності якістю персонального життя. Отримано експериментальні дані, що підтверджують суттєвий вплив показників ціннісно-сислової сфери на розвиток усіх сфер життя особистості та їхні кількісні та якісні зміни. Аналіз результатів експерименту здійснювався на прикладі досліджуваної вибірки студентів у кількості 91 особи: 46 осіб склали експериментальну групу (ЕГ) та 45 осіб, що не брали участь в експерименті, склали контрольну групу (КГ). Робота проводилася впродовж 4 місяців, 4 години на тиждень на заняттях із спецкурсу вільного вибору «Технології психічної саморегуляції та взаємодії» (загальний обсяг – 72 години). На етапі експерименту використовувалися кілька психодіагностичних методик, які дозволили зробити початкові та кінцеві заміри: тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва, опитувальник САМОАП в адаптації Н. Каліної, шкала самооцінки Ч. Спілбергера та Ю. Ханіна, опитувальник оцінки якості життя Р. Еліота в адаптації Н. Водоп'янової.

Порівняння основних вимірюваних показників учасників програми виявили значущі зміни на початку та в кінці формувального експерименту. Спочатку розглянемо ефективність програми та її оцінку учасниками ЕГ. З цією метою було складено анкету зворотного зв'язку, що стала основою рефлексивної частини програми та яку було запропоновано учасникам ЕГ по закінченню програми.

Ефективність вправ програми оцінювалася за методикою В. Скуміна за наступними показниками: +2 (цілющий вплив); +1 (позитивний ефект); 0 (нейтральна реакція); -1 (негативний вплив); -2 (реакція протесту). Результати

визначалися за шкалою: від 0,67 до +2 – добрий рівень ефективності вправ; від 0,66 до -0,67 – невизначений; від -0,67 до -2,0 – небажаний. У експерименті приймали участь особи з різним рівнем загального показника осмисленості життя за тестом сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва. Так, 26% осіб склали низький рівень загального показника рівня осмисленості життя та відповідно мали низький рівень за іншими особистісними показниками (напр., прагнення особистості до самоактуалізації, рівень якості життя тощо), 44% – середній рівень та 30% – високий рівень і відповідно мали середні та високі рівні за особистісними показниками.

Найбільший вплив програма мала на групу учасників з низькими особистісними показниками. Так, у цій групі середній показник самопочуття на початку занять за результатами анкети зворотного зв'язку становив -0,2 (зі знаком мінус), а наприкінці занять даний показник підвищився до +1,6. Динаміка зміни самопочуття в групі з низькими особистісними показниками у процентному відношенні складає 45%.

Група із середніми особистісними показниками на початку занять мала середній показник самопочуття +0,56, у кінці експерименту показник підвищився до +1,78. У процентному відношенні зміни в цій групі становлять 31%. Група з високими особистісними показниками відмічається середнім показником самопочуття +0,83, у кінці занять даний показник становив +2. У цій групі динаміка змін мала відповідно 29%.

Отже, результати дослідження дозволяють стверджувати, що протягом роботи за програмою у учасників ЕГ відбулися позитивні зміни особистісних та соціальних показників. Відмічається підвищення загального показника рівня осмисленості життя, значне зниження рівня негативних емоційно-оціночних станів, пов'язаних з фізичним та психологічним дискомфортом, рівнем тривоги, невпевненістю тощо. Так, підвищення серед учасників ЕГ загального показника рівня осмисленості життя на 8,0% (рис. 1) обумовили підвищення основних сенсожиттєвих орієнтацій особистості: цілеспрямованість (на 4,5%), процес життя, інтерес та емоційна насиченість життя (на 7,6%), результативність життя або задоволеність самореалізацією (на 7,7%); загального показника прагнення особистості до самореалізації (на 9,9%).

Показники особистісної сфери виступають передумовою (сприятливою або обмежувальною) розвитку особливостей взаємодії індивіда із середовищем, визначають його поведінку. Тому зрушення в особистісній сфері повинно було відбитися на показниках соціальної сфери. Отже, відзначається підвищення показників соціальної сфери – у різних категоріях індивідуального життя студентів: спілкування, соціальна підтримка тощо. Так, після корекційної роботи значних зрушень удалося досягти за шкалами, що визначають задоволеність індивідуальним соціальним життям у наступних категоріях:

спілкування (на 22,3%), підтримка близьких (16,0%), особисті досягнення (13,1%). Отже, зміна, насамперед, показників ціннісно-смислової сфери, покращує міжособистісні відносини, підвищує контактність, соціальну активність. Як результат – позитивні зміни в соціальній сфері суб'єкта.

Позитивні зміни показників ціннісно-смислової сфери суттєво впливають і на рівень суб'єктивної задоволеності якістю персонального життя в цілому. В ЕГ після проведення психокорекційних заходів спостерігається поліпшення загального індекса якості життя (ІЯЖ). Так, на початку експерименту група з низьким показником ІЯЖ, який указував на преддепресивний стан, становила чверть учасників (26%). На кінцевому етапі експерименту низьких показників ІЯЖ не було виявлено. Але значно підвищилася кількість учасників з високими показниками ІЯЖ: з 30% до 55%. У контрольній групі за цей період загальне підвищення ІЯЖ відмічається лише у 2% учасників. Отже, система ціннісних та смислових орієнтацій особистості інтегрує характер відношення людини до себе, свого життя та соціуму й впливає на рівень суб'єктивної задоволеності персональним життям та самоактуалізації особистісних ресурсів.

Таким чином, результати проведеного експериментального дослідження переконують у необхідності спеціально організованого психолого-педагогічного процесу, спрямованого на активізацію ціннісно-смислової орієнтації студентів, їхнього духовного потенціалу, що є стрижневою умовою позитивного впливу на подальший розвиток особистості. Адже збагачення ціннісно-смислової сфери через розвиток самоаналізу та рефлексії, набуття молоддю людиною духовного досвіду, який розширює її особистісний та соціальний потенціал й виступає значущою умовою як особистісного, так і професійного розвитку майбутнього фахівця.

Література:

1. Алексейчук И.С. Педагогические коммуникации: основные закономерности развития смыслов (философский анализ) /И.С. Алексейчук // Вісник Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2015. – Сер."Філософія", Вип.44.-С. 50-60.
2. Карвасарский Б. Д. Психотерапия / Б. Д. Карвасарский. – [3-е изд.] – С.Пб. : Питер, 2008. – 679 с.
3. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 680 с.
4. Ящишина Ю.М. Впровадження здоров'язберігаючих технологій в систему управління освітнім процесом ВНЗ // Ю.М. Ящишина // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць/ (за загал. ред.

проф. В.І.Сипченка). – Вип. LXXIII – Слов'янськ: ДДПУ, 2015. – С. 122 – 128.

Transliteration of References

1. Alekseychuk I.S. Pedagogicheskie kommunikatsii: osnovnyie zakonomernosti razvitiya smyslov (filosofskiy analiz) /I.S. Alekseychuk // VIsnik Hark. nats. ped. un-t Im. G.S. Skovorodi. – Harklv: HNPU, 2015. – Ser."Filosoflya", Vip.44.-S. 50-60.
2. Karvasarskiy B. D. Psihoterapiya / B. D. Karvasarskiy. – [3-e izd.] – S Pb. : Piter, 2008. – 679 s.
3. Yatsenko T. S. Teoriya i praktika grupovoYi psihokorektsiYi: Aktivne sotsialno-psihologichne navchannya : navch. poslb. / T. S. Yatsenko. – K. : Vischa shkola, 2004. – 680 s.
4. Yaschishina Yu.M. Vprovadzhennya zdorov'yazberlgayuchih tehnologiy v sistemu upravlnnya osvltlnm protsesom VNZ // Yu.M. Yaschishina // Gumanizatsiya navchalno-vihovnogo protsesu: zblrnik naukovih prats/ (za zagal. red. prof. V.I.Sipchenka). – Vip. LXXIII – Slov'yansk: DDPU, 2015. – S. 122 – 128.



ЯЩИШИНА Ю., АЛЕКСЕЙЧУК І. С.,

Сприяння розвитку ціннісносміслових орієнтацій студентства в умовах вищого закладу освіти

YASCHYSHINA Y.M., ALEKSEYCHUK I. S.,

Promoting semantic value student orientations in terms of higher education institution.

**Donbass State Engineering academy,
Donetsk National Medical university,
Kramatorsk, Ukraine**

Філософія та психологія освіти

АНОСОВ І.П.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри анатомії і фізіології
людини і тварин,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ З ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

У статті автор аналізує концептуальні засади теорії і практики виховання особистості та визначає її сутність з позиції педагогічної антропології. Автор доводить, що сучасна педагогічна антропологія розуміє виховання як процес, який зберігає людську сутність будь-якого суспільства та створює умови як для розвитку суспільства, так і для продуктивного існування кожної людини. Спираючись на попередні дослідження, автор відмічає, що сутність виховання як антропологічного процесу, полягає у наступному: виховання відповідає природі людини, її особистісним якостям; виховання має цілісний і суперечливий характер; людина одночасно виступає і об'єктом і суб'єктом виховання. Автор відмічає, що сучасне суспільство потребує педагогів, які не просто добре знають певну науку, але й володіють фундаментальними знаннями про людину, виховний ідеал, про умови виховання тих, хто навчається, прагнуть і мають здатність до цілісного самовдосконалення, а також до вдосконалення свого світогляду у напрямку його антропологізації.

Ключові слова: виховання, антропологічний підхід, педагогічна антропологія, гуманізація, інтеріоризація, антропологічний світогляд.

В статье автор анализирует концептуальные основы теории и практики воспитания личности и определяет ее сущность с позиции педагогической антропологии. Автор доказывает, что современная педагогическая антропология понимает воспитание как процесс, который соответствует человеческой сущности любого общества и создает условия как для развития общества, так и для продуктивного существования каждого

человека. Опираясь на предыдущие исследования, автор отмечает, что сущность воспитания как антропологического процесса, заключается в следующем: воспитание соответствует природе человека, его личностным качествам; воспитание имеет целостный и противоречивый характер; человек одновременно выступает и объектом и субъектом воспитания. Автор отмечает, что современное общество нуждается в педагогах, которые не только хорошо знают определенную науку, но и владеют фундаментальными знаниями о человеке, об идеале воспитания, об условиях воспитания учащихся, стремятся и имеют способность к целостному самосовершенствованию, а также к совершенствованию своего мировоззрения в направлении его антропологизации.

Ключевые слова: воспитание, антропологический подход, педагогическая антропология, гуманизация, интериоризация, антропологическое мировоззрение.

The author analyzes the conceptual foundations of the theory and practice of education of the person and determines its nature from the perspective of educational anthropology. The author argues that modern pedagogical anthropology understands education as a process that corresponds to the human nature of every society and creates conditions for the development of society, and to the productive existence of every human being. Based on previous studies, the author notes that the essence of education as an anthropological process is as follows: education corresponds to the nature of man, his personal qualities; education is holistic and contradictory nature; people at a time and serves the object and the subject of education. The author points out that modern society requires teachers who are not only well-known definition of science, but also possess the fundamental knowledge about man, the ideal of education, the conditions of education of students, eager and have the ability to a holistic improvement, as well as to improve their outlook in anthropological his direction.

Key words: education, anthropological approach, pedagogical anthropology, humanization, internalization, anthropological outlook.

Постановка проблеми. Особистість людини формується і розвивається в результаті впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників, природних і соціальних факторів, внутрішніх і зовнішніх умов, незалежних і залежних від волі і

свідомості людей, які відбуваються стихійно або відповідно певним цілям. При цьому сама людина не є пасивною істотою. Вона виступає як суб'єкт власного формування і розвитку. Антропологічний підхід розглядається як один з найважливіших методологічних основ педагогіки.

В основі будь-якої виховної парадигми, будь-якої філософії освіти, встановленої норми, рекомендації, закладені ті чи інші твердження про природу людини, суспільство, індивідуальне і суспільне пізнання. Будь-який пласт педагогічної культури містить у своєму змісті антропологічну складову. Не є виключенням і сфера виховання особистості. Роздуми про сутність виховання супроводжують всю історію людства. Але, разом з тим, питання щодо його сутності досі не знайшло однозначного розуміння.

Антропологічний підхід озброює педагогів і батьків знаннями про них самих і про їх вихованців, про оточуючих людей. У свій час К. Ушинський говорив про те, що вихователь повинен знати дитину в родині, в суспільстві, в класі, в будь-яких обставинах, в єдності загального, особливого та окремого. Також необхідно відзначити, що сучасна педагогіка також виходить з антропологічного підходу до особистості, тобто розгляду спочатку дитини, людини, а вже потім виявлення її особливостей. Цей підхід не можна назвати абсолютно новим.

Ідеї гуманізації виховання, що набули останнім часом широкого поширення, на жаль, не сприяли відмови педагогічної системи від орієнтації на знання, уміння і навички як генеральну мету. Аналіз педагогічної теорії і практики показав, що більшість педагогів сьогодні не готові до реалізації ідей гуманної педагогіки в професійній діяльності. Це пов'язано, по-перше, з наявним у педагогів досвідом особистого навчання, виховання в умовах традиційної авторитарної педагогічної системи; по-друге, зі сформованою моделлю професійної освіти майбутнього педагога, орієнтованої переважно на традиційну парадигму педагогічної діяльності. Тому проблема дослідження сутності процесу виховання потребує подальшого вивчення, спираючись на антропологічний підхід як на людинознавчий підхід, який вивчає людину, яка виховується і яка виховує з метою узгодження педагогічної теорії і практики з природою людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільший внесок в розвиток вітчизняної системи виховання зробили видатні українські вчені: К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Теоретико-методологічні основи виховання особистості обґрунтовано у наукових працях Г. Ващенко, І. Беха, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. В сучасній педагогічній літературі розглядаються різні аспекти виховання особистості, зокрема: умови для виховання відповідальності школярів на практиці розглядаються в роботах М. Левківського, Л. Рувинського, В. Маралова, В. Сітарова; принципи сучасного виховання, визна-

чені вченими В.М. Галузинським, М.Б. Євтухом, І.П. Підласим; теоретичні засади громадянської освіти та виховання учнівської молоді обґрунтовано в дослідженнях В. Кременя, О. Сухомлинської, П. Ігнатенко, К. Чорної та ін.; проблемам виховання особистості, в яких органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, почуття обов'язку та відповідальності перед суспільством присвячено дослідження Н. Дерев'янка, П. Єгорової, М. Задерихіної, І. Жадан, І. Іванчук, П. Ігнатенка, П. Кендзьора, Н. Косаревої, Л. Крицької, Л. Москальової С. Рябової та ін.; формування високої культури людських взаємин відображені у роботах психологів та соціологів І. Бестужева-Лади, І. Беха, Л. Венгер, Л. Виготського, О. Запорожця, Ю.І.Сидоренко, І. Кона, Г. Костюка, О. Леві, О. Леонтьєва, Н. Максимової, А. Харчева та ін.; розвиток патріотизму, національних цінностей та особливості їх формування в учнівської молоді різного віку аналізуються в працях О. Гевко, В. Гонського, І. Зверєвої, В. Коваля, О. Литовченко, П. Онищука, Р. Петронговського та ін.

В контексті нашого дослідження слід зазначити, що поширенням в освіті ідей педагогічної антропології займалися зарубіжні дослідники: Р. Бенедікт, О. Больнов, Й. Дерболав, Р. Лохнер, М. Мід, Г.Рот та інші. Серед сучасних вчених проблему антропологізму у вихованні вивчали російські (Б. Бім-Бад, К. Воробйова, В.Зінченко, Р. Коджаспирова, М. Култаєва, Л. Липський, Л. Лузіна, В. Сластенин, Т. Стефановська, В. Максакова, В. Шинкарук, В. Табачковський, Б.Мещеряков та ін.) та українські (І. Аносов, О. Сухомлинська, І. Зязюн, С. Карпенчук, В. Моргун, О. Невмержицький, Т. Троїцька та ін.) дослідники.

Метою статті є аналіз концептуальних засад теорії і практики виховання особистості та визначення її сутності з позиції педагогічної антропології.

Викладення основного матеріалу дослідження. Традиційно виховання усвідомлюється людством і педагогічною наукою як надзвичайно складний процес. Сучасна педагогічна антропологія розуміє виховання як процес, який зберігає людську сутність будь-якого суспільства та створює умови як для розвитку суспільства, так і для продуктивного існування кожної людини. Ось чому виховання об'єктивно є великою цінністю, актуальною і для сьогодення, і для майбутнього людства, будь-якого соціуму, кожної людини.

У сучасній науково-педагогічній і суспільній свідомості виховання частіше розглядається як спеціальна діяльність, спрямована переважно на дітей чи дорослих з так званих «груп ризику», мета і результат якої – формування чи зміна людини у відповідності з соціальним замовленням. Для педагогічної антропології, витоки якої базуються на філософії І. Канта, характерно власне ставлення до виховання.

В. Максакова у своїй праці «Педагогічна антропологія» виховання розуміє як процес, який зберігає людську сутність будь-якого суспільства і ство-

рює умови, як для розвитку суспільства в цілому, так і для продуктивного існування окремої людини [4, с. 96]. Навчально-виховну роботу з позиції педагогічної антропології Б. Бім-Бад визначає як цілісний процес, спрямований не тільки на засвоєння знань, розвиток свідомості, почуттів і волі, а й на вдосконалення тілесних, душевних і духовних потреб тих, хто навчається [2, с. 3]. Наведені визначення свідчать, що категорія виховання займає важливе місце у педагогічній антропології. Педагогічна антропологія розкриває виховання і як специфічний спосіб людського буття, і як специфічну діяльність, що має надзвичайну цінність для людини [4, с. 158]. Виходячи з цього, сутність виховання як антропологічного процесу, полягає у наступному:

- 1) виховання відповідає природі людини, її особистісним якостям. У зв'язку з тим, що людина здатна до самоаналізу, самоспостереження, самооцінки, самоконтролю, виховний процес набуває ефективності. Тільки людина, як духовна істота, може здійснювати пошук добра, істини, краси, ідеалу, керуватися совістю, соромом, почуттям обов'язку, що надає можливість визначати механізми її виховання. В своєму житті людина завжди прагне до самовдосконалення, яке стимулюється і підтримується вихованням. Таким чином, у зв'язку з тим, що людина має потребу формувати у себе та інших моральні якості, волю, вміє аналізувати цей процес, вона податлива до виховання. Особливо чітко цей процес простежується у дитинстві. Потреба у вихованні через певний проміжок часу задовольняється, але здатність до виховання розвивається на протязі всього життя;
- 2) виховання має цілісний і суперечливий характер. Виховання спрямоване на окрему людину, виступає суттєвим фактом її індивідуального розвитку, але разом з тим, залишається суспільним явищем. В його основі завжди лежить соціальна дія, що передбачає дію партнера у відповідь. Виховання задовольняє не тільки видові потреби кожної людини – виховуватися і бути вихованим, але воно має задовольняти і потреби людського суспільства – мати вихованих громадян. Виховання завжди вирішує два завдання – одночасно і соціалізує, і індивідуалізує людину. До того ж, виконує певні суперечливі функції по відношенню до суспільства: і консервує суспільство, і змінює його. Дійсно, виховання, з одного боку, транслює традиційну культуру, сталий спосіб життя, звичні стереотипи, загальноприйняті цінності, знання, технології, а з іншого – воно створює зразки незвичних форм взаємодії людей, апробує нові соціальні моделі, впроваджує актуальні знання і новаторські технології. Виховання – це і майстерність, і мистецтво, воно містить творчий і алгоритмізований компоненти, що взаємопов'язані і взаємодоповнюють або, навіть, стриму-

ють один одного. К. Ушинський писав: «Виховання може багато, але не все» [7, с. 198].

- 3) людина одночасно виступає і об'єктом і суб'єктом виховання. Це зумовлено певними особливостями людини, яка здатна не тільки відтворювати виховні цілі і умови, але й створювати їх, а також ставитися до себе як до предмету самовдосконалення. Отже, цілісність і парадоксальність виховання полягає в тому, що виховувати іншого можна тільки перевиховуючи себе [4, с. 48].

Роль виховання оцінюється різними способами, причому діапазон цих оцінок дуже широкий – від ствердження його повного безсилля і безглуздя (при несприятливій спадковості та поганих впливах середовища) до визнання єдиним засобом зміни людської природи.

Спеціальні дослідження показали, що виховання здатне забезпечити розвиток певних якостей, лише спираючись на закладені природою задатки. Виховання малят мавпи в однакових з дитиною умовах показало, що малята мавпи, маючи такі самі контакти з людьми, отримуючи добре харчування і догляд, тим часом не набувають жодної психічної якості, властивої людині (дослідження Н. Ладигіної-Котс). Сприймання людиною виховного впливу залежить від рівня її підготовки до цього сприймання, який зумовлений впливом спадковості й середовища. Діапазон сприймання впливу дуже широкий – від повного ігнорування виховних вимог до абсолютного підкорення волі вихователя. Існуючий «опір вихованню», як протидія зовнішній силі, що виходить від вихователя, вирішує долю кінцевого результату.

Становлення особистості передбачає засвоєння цінностей культури і формування на їх основі стійкої індивідуальної системи гуманістичних ціннісних орієнтацій, які детермінують поведінку і діяльність. Проте суспільні норми, вимоги, ідеали, цінності культури сприймаються і привласнюються особистістю індивідуально і вибірково, тому ціннісні орієнтації вихованця не завжди збігаються із цінностями, виробленими суспільною свідомістю.

Для того, щоб надбання культури були прийняті особистістю, недостатньо того, щоб учень усвідомлював їх необхідність. Цінність набуває спонукальної сили мотиву діяльності лише тоді, коли вона стала об'єктом потреби особистості, тобто за умови спрацювання механізму інтеріоризації (від лат. interior – внутрішній). Інтеріоризація – це процес переведення культурних цінностей у внутрішній світ особистості. У випадку коли цінність-потреба стала моментом внутрішнього існування, вихованець може чітко сформулювати цілі власної діяльності, знайти ефективні засоби їх реалізації, здійснити своєчасний контроль, оцінку і коректування своїх дій.

Становлення особистісного в дитині передбачає засвоєння нею системи суспільних цінностей. З цією метою педагог організовує, відбирає об'єкти

культури, надає їм цільової спрямованості, створюючи тим самим виховне середовище, що розгортає перед учнем спосіб життя і дозволяє природно входити в контекст сучасної культури.

Проникнення в глибину тієї чи іншої цінності відбувається за допомогою відповідних видів діяльності учня. Так, пізнання, освоєння, засвоєння, присвоєння особистістю культурної цінності, «працьовитість» реалізується шляхом виконання продуктивної праці, сільськогосподарської дослідництва, підприємницької діяльності тощо; «національна свідомість» – шляхом вивчення рідної мови, свого родоводу, історії Батьківщини, краєзнавства (історичного, етнографічного, географічного, фольклорного, літературного), природи рідного краю, народних традицій, звичаїв, обрядів, родинно-побутової культури, народного мистецтва, національних ремесел та ін.

Зміст уявлень про виховання залежить від типу культури конкретного суспільства, його устрою, економічного стану. В одних випадках вихованість розуміється майже виключно як відповідність встановленим стандартам і готовність зберігати традиційні норми, вимоги, цінності, актуальний стан суспільства в цілому. В інших – акцент робиться на здатності до нестандартного мислення, поведінки, діяльності, на прагнення змінювати усталені канони, зразки, форми суспільного та індивідуального буття. Але найчастіше суспільство одночасно чекає від виховання і зміцнення у громадян звички до слухняності (тобто прагнення підтримувати традиції), і розвиток почуття відносної незалежності (тобто соціально значущої ініціативності, готовності проводити розумні зміни в сфері суспільного виробництва, створювати нові продукти і технології).

Виховання завжди вирішує обидві, на перший погляд, суперечливі завдання, адже для повноцінного існування людини (як виду й індивіда) необхідні здібності і до звичайної, і до творчої діяльності, то виховання одночасно і соціалізує, і індивідуалізує людину. При цьому воно виконує певні суперечливі функції і по відношенню до самого суспільства. Воно одночасно і консервує суспільство, і змінює його. Дійсно, виховання, з одного боку, відтворює традиційну культуру, усталений спосіб життя, звичні стереотипи, загальноприйняті цінності, знання, технології. А з іншого – воно створює прецеденти незвичних форм взаємодії людей; апробує нові соціальні моделі; впроваджує актуальні знання і новаторські технології.

Цілісність і парадоксальність виховання полягає в тому, що виховувати іншого можна тільки перевиховуючи себе.

Висновки. Виховання становить основний зміст будь-якої педагогічної діяльності. Саме воно спрямоване, насамперед, на дітей, молодь і деякі групи дорослих людей. Це не тільки «підготовка» до життя. Ефективність виховання залежить як від професіоналізму і людської зрілості педагога, так і від особистої активності, усвідомленості участі в процесі виховання дитини, та

інших учасників педагогічного процесу. «Дитина виховується в тій мірі, в якій хоче бути вихованою», – справедливо зазначав В. Сухомлинський [6, с. 149].

Сучасна педагогічна антропологія виховання розглядає як специфічний спосіб людського буття і як специфічну діяльність, що має надзвичайну цінність для людини. Антропологічний підхід у вихованні враховує гуманну природу суспільства, створює умови для розвитку соціуму, продуктивного існування кожної особистості. Він передбачає впорядковану взаємодію біологічних, соціальних і духовних чинників у структурі особистості. Таким чином, врахування даного підходу у процесі виховання сприяє гармонійному розвитку особистості.

Перспективи подальших досліджень. Сучасне суспільство потребує педагога, який не просто добре знає певну науку, а володіє фундаментальними знаннями про людину, її виховання в ідеалі, про умови виховання тих, хто навчається, прагне і має здатність до цілісного самовдосконалення, а також до вдосконалення свого світогляду у напрямку його антропологізації. Більшість сучасних українських педагогів не мають розвинутого у достатній мірі антропологічного світогляду. Тому перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні структури діяльності педагога на засадах педагогічної антропології, розкритті механізмів функціонування виховного процесу на кожному з цих етапів.

Список використаних джерел

1. Аносов І.П. Педагогічна антропологія: Навчальний посібник / І.П. Аносов. – К.: Твім інтер, 2005. – 264 с.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие / Б. М. Бим-Бад. – М. : УРАО, 1998. – 149 с.
3. Воробьева К.Н. Антропологический подход к воспитанию // Педагогика: науч.-теорет. журнал. / К.Н. Воробьева. – 2007. – №5. – с. 55-58.
4. Макасова В. И. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Макасова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-те видання, доповнене і перероблене / Н.Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
6. О воспитании / В. А. Сухомлинский; Сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. – Москва: Политиздат, 1973. – 271 с.
7. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Вибрані твори / К. Д. Ушинський. – В 2-х т. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 192-488.

Transliteration of References

1. Anosov I.P. Pedagogichna antropologija: Navchal'nyj posibnyk / I.P. Anosov.

- K.: Tvim inter, 2005. – 264 s.
2. Bym-Bad B. M. Pedagogicheskaja antropologija : ucheb. posobyje / B. M. Bym-Bad. – M. : URAO, 1998. – 149 s.
 3. Vorob'eva K.N. Antropologicheskij podhod k vospytanyju // Pedagogyka: nauch.-teoret. zhurnal./ K.N. Vorob'eva. – 2007. – №5. – s. 55-58.
 4. Maksakova V. Y. Pedagogicheskaja antropologija : ucheb. posobyje dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V.Y. Maksakova. – M. : Yzdatel'skij centr «Akademyja», 2001. – 208 s.
 5. Mojsejuk N.Je. Pedagogika. Navchal'nyj posibnyk. 5-te vydannja, dopovnene i pereroblene / N.Je. Mojsejuk. – K., 2007. – 656 s.
 6. O vospytanyj / V. A. Suhomlynskyj; Sost. y avt. vstup. ocherkov S. Solovejchyk. – Moskva: Polytyzdat, 1973 . – 271 s.
 7. Ushyns'kyj K. D. Ljudyna jak predmet vyhovannja. Sproba pedagogichnoi' antropologii'. Vybrani tvory / K. D. Ushyns'kyj. – V 2-h t. – K. : Rad. shkola, 1983. – T. 1. – S. 192-488.



АНОСОВ І. П.,

Концептуальні засади виховання особистості з позиції педагогічної антропології

ANOSOV I. P.

Conceptual Foundations Of Education Of Individuals With Positions Of Pedagogical Anthropology

Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Anatomy and Physiology of Human and Animal Melitopol State Pedagogical University, Bohdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine

E-mail: kafedra-anatomia@ukr.net

ВОРОВКА М. І.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і педагогічної
майстерності, Мелітопольський
державний педагогічний університету
імені Б. Хмельницького, ,
м. Мелітополь, Україна

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ В 60-ТІ РОКИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

Статтю присвячено розгляду основних етапів періодизації розвитку теорії і практики формування гендерної культури студентів вищої школи України в історико-педагогічному аспекті.

Ключові слова: гендерна культура; періоди становлення теорії та практики формування гендерної культури; студентство.

Статья посвящена рассмотрению основных этапов периодизации развития теории и практики формирования гендерной культуры студентов высшей школы Украины в историко-педагогическом аспекте.

Ключевые слова: гендерная культура; периоды становления теории и практики формирования гендерной культуры; студентчество.

The article deals with the main stages of periodization of the theory and practice development of high school students' gender culture of Ukraine in historical and pedagogical aspect.

Key words: gender culture; periods of theory and practice development of gender culture formation; students.

Постановка проблеми. Під час навчання у вищих навчальних закладах відбувається інтенсивний процес формування особистісної культури, який сьогодні розглядається лише як надбудова над процесом становлення фахівця. Тому теоретичний і практичний інтерес являє історичний досвід вищої школи радянських часів, у якій не зважаючи на всі її недоліки була створена досить ефективна та дієва система формування особистісної культури учасників навчально-виховного процесу. А отже, є й необхідність визначитися із понятійним апаратом такого історико-педагогічного дослідження.

Аналіз історіографічно-джерельної бази дослідження дозволяє визначи-

ти періодизацію педагогічної ретроспективи формування гендерної культури студентської молоді в Україні 60-х років ХХ – початку ХХІ ст. Під періодизацією розуміють «логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми» (Н.М. Гупан) [2, с. 19]. Суттєвий вплив на розвиток теорії і практики формування гендерної культури мав розвиток соціологічних та психологічних досліджень з проблем статі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У другій половині ХХ століття у вітчизняній психології статі догендерний етап розвитку змінився гендерним. Перший складався з наступних підперіодів:

- до 1970-х рр. – проблеми статевої диференціації майже не вивчалися, а нечисленні опубліковані роботи дотичні до психології статі ототожнювалися з питаннями сексуальних відносин (переважно подружніх);
- 1970-1980-і рр. – поява рідкісних робіт з психології статевих відмінностей, що вважалися біологічно детермінованими;
- з 1990-их років почали з'являтися дослідження, орієнтовані на вивчення власне гендерних відмінностей.

Дослідним підсумком догендерного періоду стало встановлення низки статевих відмінностей, кількість яких виявилася значно меншою, ніж здавалося буденній свідомості. У гендерний період увага дослідників зосередилася на соціально-культурній парадигмі, вони прагнули довести, що основними детермінантами нечисленних науково доведених статевих відмінностей виступають соціокультурні фактори [5, с.62-67; 1, с. 34-35].

Гендерна культура виступає предметом вивчення соціології статі, що почала розвиватися в 60-х рр. після більш ніж двадцятирічного забуття. Її періодизацію пропонує Т.О. Гурко:

- 60 - 80-ті роки – встановлюється статева сегрегація та фактично доводиться дискримінація жінок у професійній діяльності, кар'єрі та інших сферах життєдіяльності, що пояснюється нерівністю жінок в поведінці при замовчуванні макросоціальних чинників. Постає питання розвитку особистості жінки та підвищення її соціальної активності;
- середина 80-х - початок 90-х – внаслідок низьких кількісних і якісних характеристик населення та дезорганізації сімейного життя на тлі економічних реформ відбувається переоцінка досягнень радянського періоду у «жіночому питанні», відмова від марксистської ідеї економічної незалежності жінок. Формується плюралізм щодо шляхів вирішення соціальних та демографічних проблем, пов'язаних зі статтю аж до інтерпретації їх як прояву соціальної нерівності та артикуляції ідеї

«поліфункціональності» розвитку особистості як жінок, так і чоловіків на основі принципу егалітаризму. Осмислюються мікросоціальні витоки соціальної нерівності статей;

- з початку 90-х – сучасний етап розвитку гендерної соціології [3, с.164-170]

Інституалізація гендерних досліджень як нового напрямку гуманітаристики в Росії відбулося протягом останнього десятиріччя XX століття. З.О. Хоткина виділяє чотири етапи їх становлення та розвитку:

- кінець 80-х - 1992 р. - впровадження нової наукової парадигми, брак теоретичних знань і практичного досвіду. В академічних та освітніх колах гендерні дослідження не зустрічали підтримки, а гендерна термінологія насилу впроваджувалися в науку;
- 1993 - 1995 роки – період інституалізації гендерних досліджень, зростання гендерних центрів та організацій, робота в яких велася в чому ізолювано і в умовах «інформаційного голоду»;
- 1996 - 1998 роки - початок розвитку власне російських гендерних досліджень. Проходила консолідація вчених і викладачів Росії та країн СНД, розвиток інформаційної мережі та шкіл по жіночим і гендерних досліджень;
- з 1999 року - активізація роботи з легітимації і широкому поширенню гендерної освіти [9, с. 22 – 25].

Метою статті є аналіз поглядів науковців щодо історико-педагогічної періодизації розвитку теорії і практики формування гендерної культури студентства вищої школи України у 60-х роках XX – 10-х роках XXI століть.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічних дослідженнях гендерна рефлексія також має кілька етапів. Так, В.П. Кравець, розуміючи під гендерною педагогікою «сукупність підходів, спрямованих на те, щоб допомогти дітям різної статі відчувати себе в школі комфортно, успішно підготуватись до статево-ролевої поведінки в сім'ї» [6, с.9], пов'язує становлення гендерної педагогіки в Радянській Україні з специфічними особливостями політики держави у гендерних питаннях та виділяє наступні періоди:

- більшовицькі гендерні та шлюбно-сімейні проекти першого етапу становлення радянської влади; емансипація жінок в Україні у 20-х роках XX століття;
- шлюбно-сімейна політика України в епоху сталінського тоталітаризму; – етакратичний період радянського гендерного порядку в періоди хрущовської «відлиги», брежнєвського «застою» та горбачовської перебудови;
- сучасний період розвитку гендерної педагогіки в українській державі [7].
- О.Б. Петренко намагалася врахувати взаємовплив педагогічних та

позапедагогічних чинників на розвиток гендерних підходів до освіти й виховання та виокремила наступні періоди їх становлення в Україні радянських часів:

- гендерна освітня політика 1917–1941 рр. (1917–1931 – становлення радянської школи, введення в школах спільного навчання, інтенсивна розробка ідей гендерної педагогіки; 30-ті рр. – період формування нової парадигми освіти, маскулінізація освітньо-виховного процесу);
- радянський тип роздільного навчання і виховання дівчат і хлопців у вітчизняній педагогіці і школі в 1941–1954 роках;
- становлення статеворольового підходу до навчання і виховання у системі радянської шкільної освіти в 1954–1991 роках (період «хрущовської відлиги», який позначився розробкою педагогічних аспектів соціостатевого виховання, сутності диференційованого підходу до виховання хлопців і дівчат; період брежнєвського «застою», коли школа стала позанаціональним, усередненим конвеєром з виробництва трудящих без ознак статі; період лібералізації статевої освіти й виховання в радянській школі часів перебудови, який фактично став початком зміни гендерної освітньої політики радянського суспільства);
- з 1991 р. – до сьогоднішнього дня, час формування реалій гендерної освітньої політики незалежної України і її віддзеркалення в освітній системі [8, с.20-21].

Т.О. Дороніна виокремила наступні етапи впровадження гендерної освіти і виховання в навчальних закладах України другої половини XX – початку XXI століття:

- кінець 70-х – 90-ті рр. XX ст. – підготовчий етап, що характеризується поживанням інтересу педагогіки до питань статі в освіті, спочатку як питань статевого виховання та освіти, які розцінюються як передумова впровадження гендерних ідей. 90-ті рр. XX ст. – час докорінних змін суспільного функціонування, пов'язаних з державною перебудовою, здобуттям Україною незалежності, становленням якісно нової системи освіти, розробкою й запровадженням Державного стандарту середньої та вищої освіти в нових соціальних умовах;
- кінець 90-х рр. XX ст. – 2005 р. – інституалізаційний етап поступового впровадження саме гендерних ідей до вітчизняної освіти, цей процес значною мірою активізувався та одержав підтримку переважно міжнародних громадських організацій уже на початку 2000 р.;
- 2005 р. і дотепер – апробаційний етап, який характеризується широким впровадженням ідей гендерної теорії в діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, що розпочалося у 2005 р. після ухвалення Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок

та чоловіків в Україні» завдяки наказам та розпорядженням МОН України за підтримки низки проектів Програми розвитку ООН [4, с.25-26].

Щодо розвитку теорії і практики формування гендерної культури студентства у 60-ті роки ХХ – на початку ХХІ століття, ми відокремили два етапи та чотири підетапи цього історично-педагогічного процесу:

1-ий етап – догендерний, характеризувався розробкою дотичної до гендерно-педагогічної проблематики у площині досліджень з морального, військово-патріотичного, статевого, сексуального виховання та просвіти, охоплює 60-ті – початок 90-х років ХХ століття, та складається з двох під етапів:

- 60-ті – початок 80-х років ХХ століття – період «безстатевого сексизму» (І.С. Кон). З 60-х років активізувалися дослідження педагогіки і психології студентства, і разом з тим психолого-педагогічні розвідки проблем міжстатевих відносин. На тлі державної риторики про рівність чоловіків та жінок, мала місце статева сегрегація суспільства та ринку праці, а суспільна культура мала ясно виражений патріархатний характер, поглиблювалася «криза сім'ї» та «криза маскулінності». Соціально-культурні проблеми, дотичні статі, були табуйованими у педагогічному дискурсі та освітній практиці та артикулювалися лише у контексті підготовки до створення сім'ї та шлюбу або підготовки до захисту соціалістичної вітчизни, що відповідало специфіці радянського гендерного ладу;
- 80-ті – початок 90-тих років ХХ століття – лібералізація статевої моралі та суспільного життя. В педагогіці вищої школи, психології студентського віку – зростання інтересу до проблем статі (активізуються розвідки з питань статевої гігієни, культури взаємовідносин статей, соціо-статевого виховання тощо), вживаються спроби запровадити статево просвіту у вітчизняну систему освіти. У цей період з'являються перші розвідки з гендерної проблематики, що здебільшого ґрунтувалися на перекладних джерелах, початок вироблення вітчизняної гендерної терміносистеми;

2-й етап – гендерний – характеризується широким впровадженням гендерних досліджень в суспільно-гуманітарні науки, гендерного підходу - в педагогічну теорію і практику, оформленням вітчизняного гендерного дискурсу в педагогіці. Складається з двох підетапів:

- кінець 90-х років ХХ століття – 2005 рік – зростання інтересу до гендерних проблем сучасності, пов'язане із демократичними перетвореннями суспільства. Впровадження нової гендерної парадигми в соціально-гуманітарні дослідження, поступова інституалізація гендерних досліджень, переважно за підтримки міжнародних громадських

організацій. Поширення демократичних цінностей сприяє усвідомленню гендерної культури егалітарного типу як важливої складової демократичного суспільства. Разом з тим у суспільній свідомості панують патріархатні цінності, а гендерні ідеї зустрічають протидію в академічних та освітянських колах, що заважає гендерним перетворенням у суспільстві та надає суперечливості процесу формування гендерної культури студентства;

- 2005 рік дотепер – сучасний етап формування гендерної культури молоді, що розпочався у 2005 році з прийняттям Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків в Україні», відповідних наказів та розпоряджень МОН України за підтримки низки проєктів Програми розвитку ООН, а також схваленням у 2012 році Концепції державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року. Названий період характеризується активізацією досліджень та різноманітним підходом до розв'язання гендерних проблем у вітчизняній науці і зокрема – у педагогіці, широким впровадженням гендерних підходів в освітню теорію і практику. Разом з тим освітнє законодавство відтворює формальну, а зміст освіти – протекціоністську модель гендерної рівності, що не забезпечують рівних освітніх можливостей жінок і чоловіків, що на тлі замовчування названих проблем призводить до гендерної дискримінації у сфері освіти. Традиційні уявлення про соціальний розподіл ролей між чоловіком та жінкою, посилення неоконсервативної ідеології у поєднанні цінностями крайнього індивідуалізму справляють величезний вплив на формування гендерної культури молоді.

Висновки і перспективи подальших розвідок напряду. Становлення теорії та практики формування гендерної культури студентства України не знайшло відображення на сьогодні в спеціальних історико-педагогічних розвідках. Розвиток гендерної культури шкільної молоді, що охоплює радянські часи, розглянуті значно ширше, адже умови шкільного виховання та навчання у країні були майже ідентичними. Історична рефлексія формування гендерної культури студентства ускладнюється більшою різноманітністю умов цього процесу, внаслідок спеціалізації підготовки фахівців, у тому числі за гендерною ознакою.

Список використаних джерел

1. Головна І.В. Гендерная идентичность: тенденции изменений: Монография / И. В. Головна; Нар. укр. акад. Х.: Изд-во НУД, 2006. - 312 с.
2. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К.

: А.П.Н., 2002. – 224 с.

3. Гурко Т.А. Социология пола и гендерных отношений // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. - М.: Издательство Института социологии РАН, 1998. – Imjku300167C. 157-179
4. Дороніна Т.О. Теорія і практика гендерної освіти і виховання учнівської молоді в навчальних закладах України (II половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис.... докт. пед. наук : 13.00.01 – «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т.О.Дороніна. – Запоріжжя, 2012 – 37 с.
5. Клецина И.С. От психологии пола - к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии, 2003. – № 1 – с. 61-77
6. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. - Тернопіль : Джура, 2003. - 416 с.
7. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки: навчальний посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2005. – 440 с.
8. Петренко О. Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період // Історико педагогічний альманах: Наукове видання, 2011. - Вип.1 – Умань: 2011 – С. 16-21
9. Хоткина З.А. Гендерным исследованиям в России – десять лет / З.А. Хоткина // Общественные науки и современность. – 2000. – № 4. – С. 21 – 26.

Transliteration of References

1. Golovneva I.V. Gendernaya identichnost: tendentsii izmeneniy: Monografiya / I.V. Golovneva; Nar.ykr.akad. X.: izd-vo NUD, 2006. – 312 s.
2. Gupan N.M. Ukrayinska istoriografiya istoriy pedagogiki / N.M.Gupan. – K. : A.P.N., 2002. – 224 s.
3. Gurko T.A. Sotsyologiya pola i gendernyh otnosheniy otnosheniy// Sotsyologiya v Rossii / Pod red. V.A. Yadova. - M.: Izdatelstvo Instituta sotsyologii RAN, 1998. – S. 157-179
4. Doronina T.O. Teoriya i praktika gendernoyi osviti i viovannya uchnlvskoyi molodi v navchalnih zakladah Ukrayini (II polovina XX – pochatok XXI stoilttya) : avtoref. dis.... dokt. ped. nauk : 13.00.01 – «zagalna pedagogika ta istoriya pedagogiki» / T.O.Doronina. – Zaporizhzhya, 2012 – 37 s.
5. Kletsina I.S. Ot psihologii pola - k gendernyim issledovaniyam v psihologii // Voprosyi psihologii, 2003. – № 1. – s. 61-77
6. Kravets V. P. Genderna pedagogika : navch. posib. / V.P.Kravets. - Ternopil : Dzhura, 2003. - 416 s.
7. Kravets V.P. Istoriya gendernoyi pedagogiki: navchalniy posibnik / V.P.Kravets. – Ternopil : Dzhura, 2005. – 440 s.
8. Petrenko O. Problema periodizatsiyi rozvitku gendernih pidhodiv do vitchiznyanoyi osviti i viovannya u radyanskiy period // Istoriko pedagogichniy almanah: Naukove vidannya, 2011. - Vip.1 – Uman: 2011 – S. 16-21

9. Hotkina Z.A. Gendernym issledovaniyam v Rossii – desyat let / Z.A. Hotkina
// Obschestvennyie nauki i sovremennost. – 2000. – № 4. – S. 21 – 26.



ВОРОВКА М. І.

**Історико-педагогічна періодизація розвитку теорії і практики формування
гендерної культури студентів в Україні в 60-ті роки XX – початку XXI століть**

VOROVKA M. I.

**Historical periods of educational theory and practice of formation
gender culture of students in Ukraine in the 60s of XX - beginning of XXI century**

**Ph.D., Associate Professor, Department of Pedagogy and teaching
skill, Melitopol State Pedagogical University
named after B. Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine**

E-mail: Olga_Vorovka@ukr.net

ЙОВЕНКО Л. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Уманського державного
педагогічного університету
імені П. Тичини, м. Умань, Україна

**ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОБРАЗУ ГЕРОЯ УКРАЇНСЬКОЇ
ЛІТЕРАТУРИ XVII – XVIII СТ.
У ПІДРУЧНИКУ С. ЄФРЕМОВА
«ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОГО ПИСЬМЕНСТВА»**

У статті на основі аналізу підручника з української літератури С. Єфремова «Історія українського письменства» простежено інтерпретацію концепції героя художніх творів XVII – XVIII ст., з'ясовано його трактування в історії літературної освіти початку XX століття. Встановлено, що художні твори XVII ст. учений вважає ідеологічними, оскільки їх герої вирізняються першими проблисками національної свідомості. Зроблено висновок, що у підручнику підносяться зразки витримки та моральної сили, які втілилися в героях літератури XVIII століття, а народний ідеал того періоду ототожнюється з козацьким ідеалом людини, який, на думку вченого, є синонімом вільного і незалежного існування. З'ясовано, що у підручнику увагу зацентовано на волелюбності, витримці, сміливості, високому патріотизмі як героїв літературних творів означеного періоду, так і їхніх творців.

Ключові слова: герой, героїзм, моральні чесноти, патріотизм, громадянські якості, шкільні підручники з української літератури.

В статье на основе анализа учебника С. Ефремова «История украинской литературы» прослеживается интерпретация концепции героя произведений XVII – XVIII вв. Рассмотрена его трактовка в истории литературного образования начала XX века. Установлено, что художественные произведения XVII века ученый рассматривает как идеологические, поскольку их герои отличаются зародившимся национальным сознанием. Сделан вывод, что герои литературы XVIII века представляют собой образцы выдержки и нравственной силы, а народный идеал того периода отождествляется с козацким идеалом человека, который, по мнению ученого, является синонимом свободного и независимого существования. Установлено, что в учебнике акцентируется внимание на волелюбии, выдержке,

смелости, высоком патриотизме как героев литературных произведений определенного периода, так и их создателей.

Ключевые слова: герой, героизм, нравственные принципы, патриотизм, гражданские качества, школьные учебники по украинской литературе.

In the article based on the analysis of S. Yefremov's Ukrainian literature textbook «History of Ukrainian literature» was traced the interpretation of the concept of the hero in literature in XVII – XVIII centuries, was found its interpretation in the history of literary education at the beginning of XX century. It was established that the works of the XVII century scientist considered as ideological because their heroes had first a glimpse of national consciousness. It was concluded that in the textbook the examples of endurance and moral forces were lighted up most and that was personalized in the literary heroes of the XVIII century, and the national ideal of that period was identified with the ideal of Cossacks, who, according to scientist opinion, was synonymous with free and independent existence. The author of the article proved that in the book attention was focused on the love of freedom, endurance, courage, and high patriotism of heroes of literary works as well as their creators.

Key words: hero, heroism, moral virtue, patriotism, civic qualities, Ukrainian literature textbooks.

Постановка проблеми. Вагомим засобом здобуття шкільної освіти є підручник – навчальна книга, «у якій викладаються основи знань з певного навчального предмета...» [3, с. 260] і яка сприяє формуванню потрібних умінь і навичок з окремої навчальної дисципліни. В основі нашого дослідження – визначення, запропоноване В. Беспалько, який розглядав підручник як інформаційну модель певного досвіду, що передусім залежить від педагогічної системи і є її своєрідним відображенням [2, с. 15].

У процесі модернізації суспільних відносин, що закономірно позначалося на різних закладах освіти, змінювалися й підручники. У фаховій періодиці, методичних пошуках тощо навчальна книга завжди відображала тенденції провідних цілей школи, а також принципи виховання, що були домінували у змісті роботи окремого освітнього закладу. Під час панування різних педагогічних систем набули поширення такі різновиди підручників: «навчальні посібники», «робочі книги», «розсипні підручники», «газети-підручники», «журнали-підручники», «хрестоматії» тощо.

Огляд досліджень і публікацій. Дослідження особливостей героїчної особистості у фольклорній спадщині та класичній літературі здійснили

О. Арістархова, А. Вінничук, М. Дмитренко, М. Жулинський, Н. Малинська, О. Таланчук, Ю. Щербан та ін.

Аналіз перших шкільних підручників з української літератури засвідчив, що в них основну увагу приділено біографічним відомостям про митців слова, подано інформацію про окремі літературні твори. Зокрема, у шкільному підручнику «Історія рускої літератури від найдавніших часів по нинішній день» Й. Застирця (1902 р.), «Хрестоматії нової української літератури» М. Грунського (1919 р.) здійснюється побіжний огляд творчості представників красеного письменства, що дає змогу констатувати відсутність критичних матеріалів про героя української літератури на початку ХХ століття [7; 4].

Образ героя української літератури у підручниках 30 – 80-х рр. ХХ ст. розглядали В. Бородін, П. Волинський, С. Єфремов, Г. Пільгук та ін.

Метою статті є простежити інтерпретацію образу героя XVII – XVIII ст. у підручнику з української літератури С. Єфремова «Історія українського письменства».

Виклад основного матеріалу. Одним із перших підручників з української літератури, який рекомендувався Наркомом освіти для використання у школах та вищих навчальних закладах України, була праця С. Єфремова «Історія українського письменства» [6]. Книга була видана у 1911 році й витримала чотири повних перевидання та одне скорочене – для шкільної освіти («Історія українського письменства. Короткий популярний курс»). Підручник уміщує 17 розділових досліджень, де подано історію розвитку літературного процесу в Україні, здійснено високопрофесійну оцінку літературних фактів, виокремлено провідні ідеї в історії літератури, здійснено історії українського письменства, розглянуто особливості літературної критики того періоду. Призначення дослідження історії письменства вчений убачав у розгляді насамперед історії всіх ідей людської творчості, які мали місце в розвитку мистецтва слова, а не тільки естетичної ідеї, «хоча б якими величними абсолютами вона прикривалась» [6, с. 8]. На думку С. Єфремова, митці слова – «діти життя й у своїх творах усіма сторонами одбивають його впливи, навіть тоді, коли переростають обставини свого часу й потужним поривом творчості прозирають у майбутнє» [6, с. 9].

Високу оцінку літературознавця заслужила драма «Милость Божія, Україну отъ неудобъ носимыхъ обидъ людскихъ через Богдана Знновія Хмельницького... свободившая», що була виставлена у 1728 р. у Києві. С. Єфремов фіксує наближеність твору до козацьких дум та політичних віршів тих часів, що вийшли з козацького осередку. «Герой драми – Хмельницький. І його теж зображено з усіма реальними рисами. Він розуміє причини занепаду рідного краю, отой «слави нашої упадок послідній», але і те знає, що «не умерла козацькая матка» і що єдиний спосіб на лихо – це збройною стати рукою на гнобителя. І, закликаючи на повстання, Хмельницький каже, що від

самих козаків залежить, чи мають «при козацьких вольностях» стародавніх жити, а чи «вічними рабами» бути», – зауважує С. Єфремов [6, с. 118]. У праці відзначається високий патріотизм та козаколюбний настрій драми, симпатія до козацького ладу й, натомість, засуджується русифікаційна політика й ути-ски українського народу: «... цікаво зазначити жах персоніфікованої України перед самим ім'ям Петра І-ого (згадується Шевченкове: «Це той перший, що розпинав нашу Україну»), а також надії на поновлену в особі Данила Апостола Гетьманщину. Та й інші обставини тодішнього життя виразно відбилися в драмі, аж до ідеології того наївного обрусительства, що коріннями своїми сидить глибоко в минувшині» [6, с. 118].

Розглядаючи інтермедії XVIII ст., С. Єфремов висловлює позитивне ставлення до драм Митрофана Довгалевського «Коміческое дїйствіє» (1736 р.) і «Властотворній образъ челоувѣколюбія Божія» (1737 р.), оскільки у побутових картинах простежується прихильність до простих українців, а також козаків, яке у таких творах повсякчасно трактується як оборонці рідної землі. «Постать козака залюбки Довгалевський вимальовує й не раз до неї повертається, виставляючи козацтво героєм свого часу», – пише літературознавець [6, с. 122]. На думку вченого, популярний колись в Україні вертеп запозичив окремі елементи саме з інтермедій М. Довгалевського.

Аналізуючи вертепне дійство «Цар Ірод», С. Єфремов виділяє у другій, народній частині вертепу образ запорожця: «За справжнього героя цюї частини вважати треба запорожця, якого й духу бояться вороги, ховаючись, як тільки голос його пісні зачують:

*Да не буде лучче, да не буде краще,
Як у нас да на Україні...*

Запорожець рекомендує себе степовим гультьєм, якому байдуже про славу-ймення і який цурається тільки дрібноти життєвої» [6, с. 125].

Художні твори XVI, а особливо XVII ст. учений вважає ідеологічними, оскільки вони вирізняються першими проблесками національної свідомості. «Боротьба з Польщею за волю України, потім змагання з московським централізмом за «вольності козацькі – усе те, що найвиразніше виявилось в козаччині, найдужче й захоплює цих ідеологів нового ладу на Україні» [6, с. 143].

Високу оцінку знайшла в підручнику спадщина Г. Сковороди. На думку С. Єфремова, саме через зв'язок його філософії з життям можна знайти відповіді на найважливіші питання. «З політичного погляду він безперечно був великим прихильником волі, кажучи, що йому «вольность одна есть нравна»:

*Что то за вольность? Добро въ ней какое?
Ины говорят, будто золотое.
Ахъ не златое: если сравнивать злато –*

Противъ вольности еще оно блато.

О, когда бы же мнѣ въ дурни не пошитись,

Дабы вольности не могъ какъ лишиться.

Будь славень во вѣк, о муже избранне,

Вольности отче, герою Богдане!» [6, с. 153].

Таким чином, автор акцентує на поєднанні у Сковороди особистої моралі й громадянського обов'язку. Вчений відзначає високу національну самосвідомість мислителя, його любов до рідного народу: «Зерно правди, добра і любові до рідного краю та народу, яке засівав Сковорода по Україні прикладом свого життя й творами, не пішло марне, а знайшло добрий, родючий ґрунт у серцях багатьох людей, а через них зійшло і дало вже рясний урожай в образі українського письменства з його гуманністю та демократизмом» [6, с. 154].

Творчість Г. Сковороди містить міркування щодо кодексу героїчної особистості. Героїчне світовідчуття Сковороди втілюється в його ставленні до військової справи, обов'язків лицаря тощо. У творі «Буквар миру» подано ті істини, які, на його думку, повинні стати азбукою світу. Добре виконувати свій обов'язок можна лише в гармонії зі своєю внутрішньою природою. Для тих, кому судилося стати лицарями, мислитель визначає закони героїчної етики:

- «А хто воїном народжений бути – дерзай, озбройся!.. З природою скоро навчишся! Захищай земробство й купецтво від внутрішніх грабіжників та зовнішніх ворогів. Тут твоє щастя й веселість. Бережи звання як око. Що може бути солодше уродженому воїнові, як військова справа? Захистити від образи, захистити страдну й беззбройну невинність, заступатися за основу суспільства – правду – ось є його пресолюдкі сніданок, і обід, і вечеря. Не бійся, з Богом легко буде тобі переносити голод, спрагу, холод, жар, безсоння, кривоточні рани і самий страх смертний, та набагато легше, ніж без нього супротивне цьому, – пізнаєш, яка сильна природа. Це війське горе з Богом буде тобі сторицею приємніше рангів та прибутків твоїх. Ранги носити може кожен, але діло насправді виконує той, хто має до того спорідненість» [8, с. 439 – 440].
- «... боячись умерти тілом, почнеш терпіти щохвилину душевну смерть. Відняти від душі споріднене діяння – значить позбавити її живності своєї. Ця смерть є люта. Знаю, що бережеш тіло, але вбиваєш душу. Ця заміна є погана.
Не розумію, навіщо носити меч, коли не те сікти, на що його викуто.
І не розумію, навіщо носити тіло, коли берегти, а не на те губити, до чого хто ним одягнутий» [6, с. 440].

Життя воїна, на гадку мислителя, є богоугодною справою, саме тому лицарю потрібно безстрашно боротись і вважати свою діяльність, а можливо й

загибель, жертвою Богу. Саме виконання обов'язків воїна, за Сковородою, є спасінням через страждання особистості, яка присвятила своє життя святому обов'язку захисту рідної землі. Ця ідея стала життєвим кредо українських лицарів (пригадаймо слова атамана І. Сірка: «Здобудеш волю – заслужиш небо!»).

Таким чином, філософія Г. Сковороди сповнена героїзму, піднесення козацьких визвольних змагань до священних висот боротьби за правду цілого народу. Згодом Т. Шевченко, втілюючи в поетичну форму слова філософа, обнародує подібні закони героїчної етики лицарства, які мислить у контексті релігійного сприйняття Правди як Святості:

*«Борітеся, поборете,
За вас сила, за вас правда
І воля святая!»* [9, с. 344].

Життя та творчість Г. Сковороди припадає на період ідейного та морального занепаду України. За словами святого отця Володимира, «це був час літаргичного сну нації після надлюдських зусиль сімнадцятого століття. Сковорода – це той, хто пробудив націю з летаргу» [5, с. 20]. Філософ активізує націю до духовного життя. «Справжнє відродження України починається із духа Сковороди. Це він узброює націю своїм вченням на довгі століття її боротьби» [5, с. 20]. За етикою героїчного лицарства Сковороди, зрада героїчних ідеалів означає духовну смерть, тобто смерть людини в людині.

Мислитель і сам був таким безстрашним речником Правди і тому зміг підняти народ із невілництва зла і несправедливості, що заливали Україну велетенським зміїним потоком. «Зміїний потоп» – один із творів Сковороди, у якому автор закликає лицарів до боротьби із Семиголовим Драконом – володарем над багатьма душами людськими. Прагнення особистої волі мислитель пов'язував із свободою духовною. «Духовний чоловік» Г. Сковороди – «відважний як лев, кроткий як голуб, міцний як адамант, в освітленні від семи духів Господніх, маючи голос, як блискавка, і зір, що прозирає всі часи, з таємницями майбутнього», – зазначає В. Барка [1, с. 99]. Сковорода був поборником волі в релігійній, моральній і громадянській сфері, терпів через це гоніння та, не визнавши деспотизму навколишнього світу, обрік себе на життя блукача.

Дослідник українського національного світогляду святий отець Володимир апелює до поняття «священний героїзм», під яким розуміє героїзм, що служить найвищим ідеалам нації й людства водночас, і вважає саме Г. Сковороду творцем Ідеї Священного Героїзму у площині філософської думки [5, с. 20].

Значну частку уваги у підручнику приділено народній поезії. Так, термін «дума», на думку автора, у давнину означав «слово», тобто віршовану героїчну поему. Саме думи стали «протягом староруської творчості, тих «слів», з

яких дійшли до нас «Слово о полку Ігоревѣ» та «Слово о Лазареве воскресеніи» [6, с. 167]. Думою в книзі визначається «синтез культурно-індивідуальної творчості з народною, яка постала на руїнах старовинного епосу» [6, с. 179]. Окрім цього, у книзі акцентовано увагу на високому морально-етичному та громадянсько-патріотичному змістовому наповненні цього фольклорного жанру: «...поважний зміст дум, здебільшого на широкі теми громадського життя та моральних обов'язків людини, творять над думами ореол поваги й якоїсь побожності» [6, с. 179].

Високої оцінки С. Єфремова заслужили автори дум, яких учений називає інтелегентними, високультурними особистостями, творцями ідеології свого часу. Розмірковуючи над особливостями виконання дум, учений з сумом констатує: «Здрібніле життя останніх часів та інші причини найгірше відбилися були на думках та на козацькій справі: нових дум тепер уже не почути, та й справжніх кобзарів-художників усе меншає, – змовкає чарівний голос бандури тихострунної, що була колись вірним подружжям козацьким у всіх пригодах...» [6, с. 180].

У підручнику підносяться зразки витримки та моральної сили, які втілилися в героях дум (Байді, українській жінці, трьох братах азовських та ін.). «Це справді висока поезія, повна чудових образів і разом того філософського погляду на життя і на смерть, що витворився у народному світогляді, а звідти перейшов і до писаних творів (вертеп, Сковорода та ін.) [6, с. 182]. Учений ототожнює народний ідеал того періоду з козацьким ідеалом людини, вважає козацьке життя синонімом вільного і незалежного існування. Виділяє роль у цих подіях козацьких демократичних ватажків Нечая та Перейбийноса, яких найчастіше оспівано в думках.

Символом тернистої долі українського письменства С. Єфремов вважає героїчний образ народної думи – козака, який прощається зі своєю «дружиною вірною, бандурою мальованою». Козак вагається, де її подіти:

А чи у чистому степу спалити

І попільце по вітру пустити?

А чи на могилі положити:

Нехай буйний вітер по степах пролітає,

Струни твої зачіпає,

Смутнесенько-жалібнісенько грає-виграває... [6, с. 197].

Так само й український «порубаний, пострілений» народ не втратив своїх духовних першоджерел, не позбувся тієї «бандури мальованої», незважаючи на те, що «вороги, а часом і друзі насипали над українським народом, як нацією, високу могилу, неминуче смерть національну йому пророкуючи – над ним лежала невидимо, пам'ятником нерукотворним, ота бандура мальована, і буйний вітер степовий – вітер життя – торкався віщих струн і «смутнесень-

ко-жалібнесенько» вигравали вони... І сталося так, як мріяв козак-бандурист перед смертю:

*То, може, подорожні козаки бігтимуть близенько,
Почують, що ти граєш жалібненько,
Привернуть до могили, –
щоб до свіжих рук взяти предківське знаряддя» [6, с. 198].*

Така надзвичайна віра в потужність народної творчості не пропала марно. Ці слова вченого набули сьогодні пророчого звучання.

Привертає увагу й бачення «Енеїди» І. Котляревського, який, на переконання автора книги, «дошкульним бичем свого сміху гостро вдарив по совісті земляків. Совість заговорила...» [6, с. 201]. С. Єфремов переконаний, що І. Котляревський не тільки збагатив українську літературу новими формами, прищепив їй народно-демократичний дух, а й здійснив соціальне реформаторство, оскільки торкнувся й сфери громадських стосунків. «Через те твори його не саму тільки літературну ціну мали й мають, а зробились фактором громадської ваги, стали тим зерном, з якого однаково росте і письменство українське, і громадський рух на Україні, як певний комплекс ідей, що кладуть свій знак на всій національній справі», – пише автор [6, с. 203].

Великою заслугою І. Котляревського у книзі визнано те, що поема продемонструвала українцям чарівність і глибокодумність рідної мови, спонукала до спогадів про славетне, вільне минуле, яких багато в «Енеїді». Це й теплі згадки про твори народної поезії, історичні події, народних героїв, Січ, козацькі походи та ін.. «І оці теплі згадки повинні були соромом пекти душі легкодудим забудькам і навівати симпатії до незагололої ще бувальщини рідного краю» [6, с. 204]. У підручнику увага громадянства привертається до потужного повчального елемента в поемі:

*За милу все терять готові –
Клейноди, животи, обнови;
Одна дорожче милой – честь [6, с. 204].*

Честь для особистості – це, на переконання вченого, любов до Батьківщини й готовність працювати заради її розквіту. С. Єфремов цитує ті фрагменти з поеми, які підкреслюють неписані закони прабатьків, підносять особистість, здатну на самопожертву заради щастя й волі рідної землі, а також сприяють формуванню патріотичних чеснот:

*Любов к отчизні де героїть.
Там сила вража не устоїть.
Там грудь сильніша од гармат.
Там жизнь – алтин, а смерть – копійка,
Там лицар – всякий парубійка,
Козак там чортові не брат [цит. за 6, с. 205];*

або:

*Де общее добро в упадку,
Забудь отця, забудь і матку –*

Лети повинність ісправлять [цит. за 6, с. 205].

Отже, літературний критик чітко окреслює концепцію людини І. Котляревського, людини, яка не покликана виконувати не абстрактну повинність заради рідної землі, а є особистістю з розвинутими громадянсько-патріотичними чеснотами, високим рівнем національної свідомості й гідності, здатною стати на захист її інтересів.

Висновки та перспективи дослідження. Серед підручників з української літератури початку XX століття виокремлюється історико-літературна концепція С. Єфремова, яка яскраво відображає художній, інтелектуальний потенціал українського народу, його споконвічне прагнення до волі й незалежності. Критичні статті вченого стали помітним явищем в літературознавстві й засвідчили надзвичайну прихильність митця до національно-визвольної ідеї, що найяскравіше втілилася в художніх творах. Аналізуючи героїв української літератури XVII – XVIII ст. учений насамперед порівнює персонажі з народним ідеалом людини, який виявляється у високих моральних чеснотах і розвинутих громадянських якостях. С. Єфремов виділяє волелюбність, витримку, сміливість, високий патріотизм як героїв літературних творів означеного періоду, так і їхніх творців.

Подальшої розробки потребує інтерпретація концепції героя української літератури у шкільних підручниках 1940 – 1980-х рр. XX століття.

Список використаних джерел

1. Барка В. Правда Кобзаря / В. Барка. – Нью-Йорк: Вид-во : ПРОЛОГ, 1961. – 289 с.
2. Беспалько В. П. Теория ученика : Дидактический аспект / В. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : «Либідь», 1997. – 374 с.
4. Грунскій Н. К. Хрестоматія нової української літератури / Н. К. Грунскій. – Київ, 1919. – 136 с.
5. Володимир. Священний героїзм як основа українського національного світогляду / Володимир. – Лондон : Орден, 1964. – 31 с.
6. Єфремов С. Історія українського письменства / Сергій Єфремов / за ред. М. К. Наснка. – Київ : Femina, 1995. – 538 с.
7. Застирець Й. Історія рускої літератури від найдавніших часів по нинішній день / Й. Застирець. – Львів, 1902. – 73 с.
8. Сковорода Г. Твори: У 2 т. / Григорій Сковорода. – К. : ТОВ «Видавництво

“Обереги”», 2005. – 2-е вид., виправ. – 528 с.

9. Шевченко Т. Зібрання творів: У 6 т. [Електронна версія]. – К., 2003. – Т. 1: Поезія 1837 – 1847. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/shevchenko/shev.htm>.

Transliteration of References

1. Barka V. Pravda Kobzaria / V. Barka. – Niu-lork: Vyd-vo : PROLOH, 1961. – 289 s.
2. Bepalko V. P. Teoryia uchenyka : Dydaktycheskyi aspekt / V. Bepalko. – М.: Pedahohyka, 1988. – 160 s.
3. Honcharenko S. Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk / S. Honcharenko. – Kyiv : «Lybid», 1997. – 374 s.
4. Hrunskii N. K. Khrestomatiia novoi ukraynskoi lyteratury / N. K. Hrunskii. – Kyiv, 1919. – 136 s.
5. Volodymyr. Sviashchennyi heroizm yak osnova ukrainskoho natsionalnoho svitohliadu / Volodymyr. – London : Orden, 1964. – 31 s.
6. Iefremov S. Istoriia ukrainskoho pysmenstva / Serhii Yefremov / za red. M. K. Naienka. – Kyiv : Femina, 1995. – 538 s.
7. Zastyrets I. Istoriia ruskoi literatury vid naidavnishykh chasiv po nynishnii den / I. Zastyrets. – Lviv, 1902. – 73 s.
8. Skovoroda H. Tvory: U 2 t. / Hryhorii Skovoroda. – K. : TOV «Vydavnytstvo “Oberehy”», 2005. – 2-е vyd., vyprav. – 528 s.



ЙОВЕНКО Л. І.

Інтерпретація образу героя української літератури XVII – XVIII ст. у підручнику С. Єфремова «Історія українського письменства»

IOVENKO L. I.

Interpretation of hero image in Ukrainian literature of the XVII – XVIII century in The book “history of literature Ukrainian” by S. Yefremov

Ph.D., Associate Professor, Uman State Pedagogical University Tychina, Uman, Ukraine

E-mail: umanlab314@gmail.com

КЛЕПАР М.,

Прикарпатський національний
університет
Імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ГУЦУЛЬСЬКОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті розглянуто одну з найважливіших педагогічних проблем сьогодення, це підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів для національної школи, які б на належному професійному рівні займались вихованням відданих патріотів своєї вітчизни, свого краю. Акцент зроблено на вихованні національної культури через музичний фольклор - оволодіння молодшим поколінням багатством духовної культури народу свого краю, його національною ментальністю, формування особистісних рис громадянина України, розвиненої духовності, національної самосвідомості, розвиток індивідуальних здібностей і таланту.

Ключові слова: національна культура, національна ментальність, підростаюче покоління, народні звичаї та традиції, фольклор, культурна спадщина.

В статье рассмотрена одна из важнейших педагогических проблем современности, это подготовка высококвалифицированных педагогических кадров для национальной школы, которые на должном профессиональном уровне занимались бы воспитанием преданных патриотов своего отечества, своего края. Акцент сделан на воспитании национальной культуры через музыкальный фольклор - овладение молодым поколением богатством духовной культуры народа своего края, его национальной ментальностью, формирование личностных черт гражданина Украины, развитой духовности, национального самосознания, развитие индивидуальных способностей и таланта.

Ключевые слова: национальная культура, национальная ментальность, подрастающее поколение, народные обычаи и традиции, фольклор, культурное наследие.

The most important pedagogical problem of nowadays is analyzed in the article that is the preparation of highly qualified pedagogical staff for national school that will grow up patriots of their Motherland. The main attention is paid to upbringing of national culture through

musical folklore. The younger generation should be acquainted with the spiritual culture of their local land, their national mentality, form the personal features of Ukrainian citizen, national consciousness, the development of personal skills and talent.

Key words: *national culture, national mentality, younger generation, national customs and traditions, folklore, cultural heritage.*

Вступ . На сучасному етапі реформування системи національної освіти в Україні пріоритетним завданням є підвищення професійної підготовки майбутніх педагогів. Адже рівень їх готовності до педагогічної діяльності позначається на успішності процесу виховання дітей шкільного віку на засадах загальнонаціональних цінностей, серед яких одна з найважливіших – виховання молодого покоління здатного акумулювати і творчо переосмислити набутий досвід людства і його досягнення в науці, культурі, мистецтві. Залучити дітей до спадщини світового та вітчизняного фольклору, сформувати уявлення про внутрішні закономірності культурно-історичного процесу, зрозуміти красу природи, праці, народних свят - є необхідністю суспільства в якому існує людина .

Актуальність даної статті полягає в необхідності звернути увагу на роль національного пісенного фольклору в загальноосвітніх школах України.

Все більше занепадають національні традиції, звичаї українського народу. Традиції та сучасний розвиток фольклорних музично-поетичних жанрів сприяють відродженню духовного життя в регіонах України, характерною ознакою якого завжди була поліетнічність та пов'язана з цим різномовність населення. Педагогічне значення національного музичного фольклору полягає в вихованні особистості, здатної самоусвідомлювати й розвивати міжетнічні та міжкультурні відносини.

Дитячий національний музичний фольклор містить найважливіші витoki національного мистецтва в цілому. Він є тією основою на якому зріс своєрідний національний художній стиль як народної творчості, так і професійного музичного мистецтва. Варто звернути увагу на римовані пісні, пустощі, утішки-забавки, каламбури, пародії, ігрові дотепи, приповідки - спотиканки , небилиці, жартівливі пісні та ін. Засвоєння цього не маленького й дуже цікавого народного багажу допомагає дітям дивитися на предмети і явища навколишнього світу зовсім по іншому: вони вчаться жити чесно, справедливо, відстоюючи добро, викорінюючи зло, захищати правду, викривати брехню, узагальнюючи вчинки людей. Народна музична творчість спонукає молодших школярів придивлятися, думати, зіставляти, аналізувати, імпровізувати, пізнавати й відкривати нові, ще невідомі їм перлини народної творчості.

У Державній національній програмі “Освіта. (Україна XXI століття)”, “Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті”, Законі України “Про шкільну освіту” та інших державних документах наголошується на необхідності національного спрямування освіти, збереженні та продовженні україн-

ської історико-культурної традиції. Вирішення означених завдань потребує використання в навчальному процесі навчального закладу досвіду народної педагогіки, зміст і засоби якої мають яскраве національне забарвлення, відповідають національному виховному ідеалу, мають історичну і культурну цінність.

К.Д.Ушинський прийшов до висновку, що у кожного народу своя особлива національна система виховання. Він наголошував, що «не педагогіка і не педагоги, а сам народ та його великі люди прокладають шлях у майбутнє...», «що виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу» /5/

Отже, стає зрозумілим, що будувати школу за однаковою схемою у всіх регіонах не можна. Кожна школа має давати глибокі знання основ наук, але паралельно з цим в національній школі має бути національне виховання, національна історія, географія, музика, фольклор. Повинна застосовуватися своя система виховання учнів, яка б давала можливість вивчати основи своєї культури, освоювати традиції, обряди, звичаї, що створювалися народом впродовж його багатовікової історії.

Дослідники стародавньої культури вказують на те, що народні традиції – це духовна система віковичного життя українського народу з усталеними звичаями і традиціями, ритуальними діями, з величальними піснями і поетичними висловлюваннями, художніми образами, музикою, танцями, святковими вбраннями, з хлібом і сіллю, радістю і щедрістю. Наші предки щиро вірили, що саме від належного обрядового дійства залежить успіх і навіть життя їх самих, їхніх дітей, онуків та правнуків. В народних обрядових святах втілено емпіричний освітньо – виховний досвід народу, суть творчого духу, духовну велич і художню самобутність.

Любов до народних звичаїв, музики, пісні це найприродніший і найглибший духовний початок життя, адже кожна дитина генетично несе в собі задатки тої музичної свідомості, на якій в далекому минулому зросла могутня стихія музичного фольклору.

Поруч з багатьма питаннями, які постають перед педагогікою у зв'язку з використанням народного фольклору, розглянемо, якою мірою національний музичний фольклор може бути джерелом виховання, формування національної свідомості дітей. Адже склалися нові умови життя, змінилася тональна і ритмічна основи сучасної музики, розширилось музичне мислення сучасних композиторів. Це, звичайно, не могло не відбитися на такому оцінному ставленні частини дітей до народної творчості попередніх поколінь, яке не завжди збігається з загальноприйнятою оцінкою. Педагоги і музикознавці однодумці в тому, що віковічні традиції народу повинні стати надбанням дітей – рідна мова, пісня, казка мають врятувати їх від безлико́сті і сірості. Насичення шкільних програм фольклором сприяє проникненню учнів у глибини народної творчості, наближенню до сформованих уявлень про сутність людини, її

духовність, красу і гармонію довколишнього світу.

Щоб успішно виховувати музичну культуру школярів на основі національної культури, вчитель сам повинен бути глибоко переконаний в життєдайній силі народної творчості, любити народну музику, добре розуміти ту специфіку, яка відрізняє фольклор від творів професійних композиторів, від музики інших народів. Вчитель повинен розуміти, що інтерес сучасної педагогіки до народних джерел це не ностальгія чи модна ретроспектива, а усвідомлення і шана до тих колосальних духовних зусиль сотень попередніх поколінь, які зумовили сьогодиншній рівень культури нашого суспільства.

Особлива увага повинна бути привернута початковій ланці навчання, яка повинна бути фундаментом, на якому ґрунтується корінь духовності. Типові психологічні особливості молодших школярів - піддатливість, пластичність, емоційність, образність мислення створюють найсприятливіші умови для засвоєння дитячого фольклору. Це забавлянки, казки, загадки, дитячі народні ігри, колісанки, календарно-обрядові пісні. У роботі з молодшими школярами особливу увагу слід звертати на народні дитячі ігри. Саме з них потрібно розпочинати знайомство із дитячим фольклором, адже це найпростіший вид дитячої музичної творчості, з якими діти знайомляться ще з перших років свого життя.

Одним з особливих фольклорних жанрів, позначений високим поетичним світосприйняттям, глибиною мелодійного звучання, багатством образів є колискова пісня. Відмітимо, що музичний фольклор кожного регіону має свої особливості. Так наприклад, колискові пісні Гуцульщини виконуються здебільшого у формі коломийок, в помірному, не дуже повільному темпі. Вони менш розвинуті щодо різноманітності мотивів, як колискові пісні інших регіонів. Зате в них більш виразно відлунує збереженість давньої ритуальної охоронної спрямованості:

Ой зацвіла калинонька на всі штири листки.

Хоч би яка роботонька, сідай до колиски.

Колишу тя дитинонько, на руках тя ношу.

Та я тобі дитинонько, щастя й долі прошу.

Спів над колискою впливає на дитину мелодією, тембром, розміреною ритмікою. Текст залишався чимось на зразок милозвучності, змістові якого дитина не надавала значення, сприймаючи тільки ритміко – емоційний бік наспіву.

Найбільший виховний потенціал має один з найпоширеніших із гуцульських жанрів народної творчості – коломийка, що стала взірцем для творчості багатьох українських поетів, яких полонив зворушливий ліризм і яскрава життєлюбність, чітка відточена форма в яку чудово вкладається метрично-інтонаційний лад гуцульського діалекту. Сині гори повиті серпанком, білі отари овець на полонинах і переливчастий голос вівчарської сопілки, перегук зозуль та солов'їний щебет, шум дзвінких гірських потоків – всі ці картини

передають любов до свого рідного краю, до батьківщини.

Гей нема на світі краще, як в моїй країні.

Так миленько і красненько в нашій полонині.

Та я свою Гуцульщину повік не забуду,

Хоть прийшло би умирати – все співати буду.

Особливо багатогранно оспівано коломийками сфери інтимного та родинно-побутового життя людини, різноманітні емоційні моменти. Широта змісту і різноманітність мелодій сприяють великій значимості і поширеності коломийок в творчості населення карпатського краю, що є однією з характерних особливостей фольклорної традиції цього регіону. Через всю народну творчість цього краю червоною ниткою проходить лінія правильного виховання дітей – це шанобливе ставлення дітей до батьків, батьківського порогу, до минулого.

Закувала зозулиця на лавці, на лавці.

Та дай Боже здоров'ячка татові і мамці.

Для коломийок характерний і показовий жарт, дотепність, сатирична заостреність. Важко назвати такі явища навколишнього світу, які не оспівані в коломийках.

Вже зозуля кує, кує бо весноньку чує.

А соловій вже щебече, бо бук листя мече.

Живучість і нестаріючий характер коломийки можна пояснити тим, що в основі її естетики лежить народне розуміння краси, пов'язане з працею, здоров'ям і розумом людини, а в основі етичних принципів, відображених коломийкою, є відстоювання людської гідності, щирої любові і вірності, взаємоповаги і дружби з одної сторони, і засудження людських вад і пороків з іншої сторони. Велика виховна роль відведена також пісням обрядово-календарних циклів, пісням-хронікам, прислів'ям, приказкам.

В фольклорі Гуцульщини не знаходимо купальських, русальських, петрівочних пісень. Зустрічаються тільки великодні пісні та коломийки пов'язані з сінокосам та жнивими.

В календарно-обрядовій поезії населення Гуцульщини, найбільш улюбленими є звичаї та традиції зимового циклу – різдвяне театральне дійство «вертеп з колядою». Гуцульські колядки майже у всіх текстах найкраще зберегли класичну структуру жанру народної поезії з традиційними компонентами – заспів, коляда і віншування. В них міститься багатий матеріал для відновлення давнього християнського колядного обряду, який виховує почуття християнства, містять в собі значну християнську мораль.

Участь дітей у колядах має неабияке значення у вихованні в них зацікавленості до життя середовища в якому знаходяться, розуміння величчя християнського почуття, яке людина проносить через все життя.

Наукові дослідження переконливо доводять, що дитина повинна перебувати під постійним впливом духовної культури свого народу. Це насамперед

потрібно для повного розкриття природних схильностей дитини і розвитку її здібностей. При цьому треба якнайповніше враховувати етнопсихологічні особливості дітей відповідно до регіону. Саме такий шлях приводить до виховання національно свідомого громадянина.

Висновок. На жаль, нинішня етнокультурна ситуація в державі не сприяє повною мірою повноцінному та інтелектуальному відтворенню нації. З раннього віку діти недостатньо залучаються до вивчення культури та історії свого народу. Занепокоєння сьогодні викликає недостатнє, у багатьох молодих людей, усвідомлення себе, як частини народу, співвідношення своєї діяльності з інтересами нації. Визначну роль в вирішенні даного питання повинна відігравати школа, яка сформує відповідну систему національного виховання та освіти, що буде виховувати гідного громадянина своєї держави. Правильно організоване національне виховання формує повноцінну особистість, індивідуальність, яка цінує національну та особисту гідність, совість і честь.

Сьогодні в педагогічній пресі, педагогічних колективах широко обговорюються завдання сучасної школи, де особлива увага приділяється проблемам національного виховання учнів, що і уможливить забезпечити відродження духовності народу, виховати патріотів України, громадян здатних примножувати славу історію наших предків, продовжувати будувати і розвивати вільну суверенну державу.

Список використаних джерел

1. О. Воропай. Звичаї нашого народу – /К.:М.вид.підпр.“Оберіг”, 1991. –Т.2
2. С. Гончаренко. Український педагогічний словник. - /Київ: «Либідь», 1997. – 376с.
3. Г. Довженко, К.Луганська. Дитячі пісні та речитативи - /К.: Наук. Думка, 1991. – 448с.: нот. – (Укр.. нар. Творчість).
4. С. Мельник, І.Голуб. Громадянське виховання гімназистів // Виховна робота в школі. – 2005. - / - С.37. 2.
5. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. / М.Г. Стельмахович
6. Стельмахович М.Г. Українська народна етнопедагогіка/М.Г. Стельмахович // Початкова школа. – 1995. – №8. – С. 4-10.
7. Ликов В.Н. Розвиток народної педагогіки в Україні : монограф. / В.Н. Ликов. – Кіровоград, 2000. – 182 с.
8. Лозко Г.С. Українське народознавство / Г.С. Лозко. – 4-те видання, доповнене. – Харків : Видавництво «Див», 2010. – 472 с.
9. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко; за ред. О.О. Любара. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 450 с.
10. Руденко Ю. Д. Основи сучасного українського виховання / Ю.Д. Руденко.

– Київ : Видавництво імені Олени Теліги, 2003. – 328 с.

Transliteration of References

1. O. Voropay. ZvichaYi nashogo narodu – /K.:M.vid.pldpr.“Oberlg”, 1991. –T.2
2. S. Goncharenko. UkraYinskiy pedagoglchniy slovník. - /KiYiv: «Libld», 1997. – 376s.
3. G. Dovzhenok, K.Luganska. Dityachl plsni ta rechitativi - /K.: Nauk. Dumka, 1991. – 448s.: not. – (Ukr.. nar. Tvorchlst).
4. S. Melnik, I.Golub. Gromadyanske vihovannya glmnazistlv // Vihovna robota v shkoll. – 2005. - / - S.37. 2.
5. Stelmahovich M.G. UkraYinska narodna pedagoglka: navch.-metod, poslb. / M.G. Stelmahovich
6. Stelmahovich M.G. UkraYinska narodna etnopedagoglka / M.G. Stelmahovich // Pochatkova shkola. – 1995. – #8. – S. 4-10.
7. Likov V.N. Rozvitok narodnoYi pedagoglki v UkraYini : monograf. / V.N. Likov. – Kirovograd, 2000. – 182 s.
8. Lozko G.S. UkraYinske narodoznnavstvo / G.S. Lozko. – 4-te vidannya, dopovnene. – Harklv : Vidavnitstvo «Div», 2010. – 472 s.
9. Lyubar O. O., Stelmahovich M. G., Fedorenko D. T. Istorlya ukraYinskoYi shkoli I pedagoglki : navch. poslb. / O.O. Lyubar, M.G. Stelmahovich, D.T. Fedorenko; za red. O.O. Lyubara. – K. : T-vo «Znannya», KOO, 2003. – 450 s.
10. Rudenko Yu. D. Osnovi suchasnogo ukraYinskogo vihovannya / Yu.D. Rudenko. – KiYiv : Vidavnitstvo Imeni Oleni Tellgi, 2003. – 328 s.



КЛЕПАР М.

**Виховання національної культури школярів засобами гуцульського
пісенного фольклору**

KLEPAR M.

Education Of Pupils' National Culture By Means Of Huzul Musical Folklore

Carpathian National University

Vasyl Stefanik, Ivano-Frankivsk, Ukraine

E-mail: oksana_nych@mail.ru

КОЛЕСНИК М. О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра біології Чернігівського
національного педагогічного
університету імені Т.Г.Шевченка,
м. Чернігів, Україна

ПОЛЯКОВ В. А.,

засновник Міжнародної наукової
школи Універсології, почесний доктор
міжнародної спілки академій
Універсології, почесний доктор
Університету «Львівський
Ставропігон», дійсний член
Міжнародної Академії Наук Екології та
Безпеки, м. Чернігів, Україна

ТЕОРІЯ ПРИЧИННО-СИСТЕМНОГО БІОГЕНЕЗУ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ

У статті розкривається феномен життя як відносно-одночасний причинно-системний процес синергетично-ієрархічних багаторівневих взаємодій, резонансу, синтезу й анігіляції по універсальному алгоритму дії законів природи, що створює в просторі структурування матерії при її поетапному формуванні в часі побудови об'єднаних енергосистем, забезпечує погоджене вдосконалювання систем життя у вигляді циклічної пульсації зародження, розвитку, перетворення й видалення в ієрархії систем життя мікро- і макрокосмосі Всесвіту.

Ключові слова: синергетично-ієрархічні багаторівневі взаємодії, універсальний алгоритм дії законів природи, природничо-наукова картина світу.

В статье раскрывается феномен жизни как относительно-одновременный причинно-системный процесс синергетически-иерархических многоуровневых взаимодействий, резонанса, синтеза и аннигиляции по универсальному алгоритму действия законов природы, создающему в пространстве структурирование материи при ее поэтапном формировании во времени построения объединенных энергосистем, что обеспечивает согласованное совершенствование систем жизни в виде циклической пульсации зарождения, развития,

преображения и удаления в иерархии систем жизни микро- и макрокосмосе Вселенной.

Ключевые слова: синергетично-иерархические много-уровневые взаимодействия, универсальный алгоритм действия законов природы, естественно-научная картина мира.

The phenomenon of life is explained as dynamic sets of relatively simultaneous causal-systemic, synergetic-hierarchical multi-level interactions, involving systems' resonance, synthesis and annihilation unfolding in accord with universal natural patterns. These interactions structure the matter in its gradual development in space and time. As a result, complex systems cyclically emerge, develop, transform and leave the micro and macro Life hierarchies in the Universe.

Key words: synergetic-hierarchical multi-level interactions, universal the algorithm of the laws of nature, natural and scientific world.

Загальна характеристика проблеми.

В розвитку сучасної науки актуальною є зміна логіки науково-теоретичного пізнання. Як зазначають дослідники, в розвитку культури та науки зміна методу, стилю мислення має фундаментальне значення. Тому в теоретичному пізнанні прогрес пов'язаний не тільки з відкриттям нових фактів, явищ, отриманням важливих експериментальних даних, але також із зміною логічних принципів пізнання. Мова йде про зміну змісту, фундаментальних понять та принципів, за допомогою яких людина мислить, освоює факти, предмети дійсності. Таким чином, маємо світоглядну трансформацію взагалі, яка в наслідку призводить до трансформації картини світу в цілому, що, в свою чергу обумовлює нагальну необхідність до стилю пізнання та мислення людини, її світобачення, а значить – парадигми освіти.

Велике значення мають універсальні логічні категорії, як у побудові теорії в цілому, так і в осмисленні її конкретних етапів розвитку. В сучасному науковому процесі теорія є основною формою буття науково-теоретичного пізнання. В об'єктивному світі існують різні системи: фізичні, хімічні, органічні, соціальні і т.д.. В теорії ідеально дається загальна умова формування та функціонування, можливості та дійсності цілісної реальності [1].

Природничі дисципліни сьогодні вносять філософський аспект у пізнання універсальності будови світу, сутності життя, розуміння місця й ролі самої людини, відроджуючи тим самим у новій якості натурфілософію давньогрецьких філософів. Все більше зростає потреба поглибити розуміння цілісності світу, взаємопов'язаності його елементів, звернутися до універсальності законів природи у створенні підходів до рішення першочергових завдань людства. Здійснити це можливо тільки лише в умовах формування

нової наукової парадигми розвитку людства, що є досить важким завданням, з огляду на несистемність поглядів, відсутність міждисциплінарного синтезу й орієнтирів індивідуального розвитку особистості на даний момент часу.

Майбутній стан науки повинен привнести в усі сфери життя людини й, передусім, в освіту, дух дослідництва життя, як альтернативу сформованої «території нігілізму», якою можна назвати сучасне техногенне суспільство. У зв'язку з цим виникають очевидні протиріччя у нинішній системі наукового світу:

- Між рівнем сучасних вимог суспільства до розвитку людини та її природовідповідної включеності в систему світу, в тому числі, в багаторівневу систему відносин у світовому співтоваристві, як у цілісну взаємообумовлену систему життя.
- Між рівнем досягнень науки й рівнем відповідальності суспільства й людства в цілому в застосуванні на практиці її досягнень.
- Між цілями освіти й відсутністю універсальності, системності й практикоорієнтованого підходу в його змісті з огляду на «розібраність» науково-природничої картини світу на складові - біологічна картина світу, фізична картина світу, хімічна картина світу.

Необхідність розв'язку даних протиріччя спричиняє актуальність теми дослідження, що має принципово важливе значення для вдосконалення змісту природничо-наукової освіти, формування цілісного причинно-системного світогляду, природовідповідного системно-логічного мислення й природоорієнтованого на здоровий спосіб життя чуттєво-логічного світосприймання в душі нового часу.

Об'єкт дослідження. Причинно-системний процес розвитку, що описується універсальною технологією дисипативно-інтеграційних процесів і забезпечує перехід систем у їх якісно новий стан у потрібній взаємообумовленості: підсистема-система-надсистема.

Предмет дослідження. Основні положення причинно-системного біогенезу, що описують причинність зародження й системність розвитку, перетворення й перехід життя в якісно новий його стан, який характеризується потрібним перехідним процесом: передінверсійним, інверсійним і постінверсійним.

Гіпотеза досліджень. Причинно-системний біогенез носить універсальний характер й описується універсальними моделями в потрібній взаємообумовленості: підсистема-система-надсистема мікро- і макросвітів, що дозволяє розкрити багаторівневий характер зародження, розвитку, перетворення й видалення систем життя не тільки на Землі, але й у цілому у Всесвіті.

Мета досліджень. Встановлення природи причинно-системного біогенезу і його універсального характеру, для того, щоб дати визначення перехід-

но-інверсійному процесу перетворень, створивши технологію поетапного формування систем життя в їх якісно новий стан, що описується потрійною взаємозумовленістю: підсистема-система-надсистема.

Універсальність будови світу та етапів розвитку життя дозволяє описувати всі процеси розвитку, як такі, що мають причинність та системність. Системність характеризує упорядкованість життя та синхронізацію всіх явищ світу. Таким чином створюється унікальність прояву Життя: нескінченне різноманіття форм Життя в просторі світобудови, що призводить до феномену безмежного повторення в часі універсальної послідовності й структуривання етапів зародження, розвитку, старіння, перетворення, смерті й переродження, інверсії форм життя як переходу його на якісно новий рівень. Це вічний прояв принципу цілого й частки, якості й кількості, універсального й індивідуального.

Філософія освіти сьогодні має стати пріоритетом розвитку за багатьма параметрами життя людства. Розглядаючи необхідність нового бачення картини світу й відповідності цьому баченню людини, необхідно говорити про наступний етап її розвитку, на якому не повторення кліше й шаблонів повинні стати основою її нового укладу життя, але передбачення свого шляху в тім розумінні, коли розкривається новий формат погляду на вже повсякденні питання. У цьому зв'язку причинно-системна й інтегрально-синтетична освіта стоїть не окремо від науки та її поступу в суспільстві. Техногенні запити, що виникають сьогодні до науки, можуть знеособити її, якщо парадигмальні зміни кардинально не трансформують критичну точку вибору людством шляху свого подальшого розвитку. Відсутність же цілісного причинно-системного підходу позбавляє науку можливості прогнозувати найбільш ефективні шляхи розвитку природи й світу в цілому, що стає фактором нестабільності, і, як результат, відсутності повноти й цілісності в критеріях оцінки процесів, що відбуваються, у загальній картині світобудови.

Методологія природознавства в цьому випадку, стоїть перед необхідністю нового бачення рівнів міждисциплінарної інтеграції, що містить у собі основні позиції не тільки природознавства, але й культурології, філософії, історії, соціології, і багатьох інших напрямків науки. Таким чином, універсальна науково-природничка картина світу виступатиме цілісною системологічною парадигмою ноосферно-світоглядного змісту й практико-діяльного наповнення для формування комплексного міждисциплінарного інтегративного уявлення про сучасний світ, планетарні багаторівневі взаємообумовлені процеси і рівні ієрархічної організації системи життя, її складові підсистеми й універсальні моделі різнорівневих структур.

Відповідно, розвиток життя формується поетапно як гносеологічний процес релятивності щодо одночасних процесів біогенезу циклічного зародження, розвитку, перетворення, видалення й переродження форм життя, як

процесу, заснованого на дії універсального алгоритму законів природи, що забезпечує перехід кількісних нагромаджень у їх якісно новий стан перехідно-інверсійного розвитку.

Гносеологія релятивізму як метод наукового пізнання [5, 6], що відбиває суть універсальності будови світу, це відносна одночасність упорядкування частин (зменшення ентропії елементів) при їхній синхронізації в загальній системі (росту потенціалу об'єднаної енергосистеми, гравітаційного й торсійного полів); це ієрархія багаторівневої організації структури простору систем життя (Всесвіту) при синергії етапів спірального формування систем життя в часі циклу надсистеми (Світобудови). Обґрунтування теорії причинно-системного біогенезу здійснюється на основі універсології [6] - міждисциплінарної науки про причинно-системну будову світу й застосування знань універсальних закономірностей у всіх науково-практичних сферах діяльності, а також в організації щоденного життя людини з метою формування в неї причинно-системного світогляду, системно-логічного мислення й чуттєво-логічного світосприйняття.

Причинно-системний біогенез - це теорія про походження життя на Землі на основі повторення універсального алгоритму дії Законів Буття як організуючої сили, що впорядковує, в окремо взятому просторі Всесвіту (наприклад, на планеті або в царстві природи з матерії планети) так, що в результаті синхронізації життя мікросвіту й макросвіту імпульс переноситься у вигляді хвильового генома в матерію, створюючи зародки нового, адаптованого до земних умов, життя.

В обґрунтуванні теорії причинно-системного біогенезу ми спираємося на наступні твердження:

1. За законами природи матерія поетапно формується як фокус резонансу сил у перехідно-інверсійному процесі між причиною й наслідком (надсистемою й системою) і еволюціонує від мікрокосмосу до макрокосмосу по щаблях, які визначаються ступенем упорядкованості і єднання з навколишнім світом на основі програми, встановленої законами буття (або надсистемою, відповідно до теорем про неповноту Курта Геделя) (рис.1).
2. У результаті поетапного формування у вигляді інволюції й еволюції матерії виникає ієрархія багаторівневих форм життя, у яких, через задану законами буття програму, відбувається еволюція й удосконалюються вихідні форми матерії в результаті резонансу співробітництва полярних видів, що досягають тим самим нового якісного стану як нового ступеня (наприклад, рівня нового царства природи).
3. Оскільки все прагне до нового, більше впорядкованого й синхронізованого рівня життя, то настає природний вихід за межі, що досяга-

ється співробітництвом і резонансом до рівня синтезу й перехідно-інверсійного процесу в якісно новий стан системи життя, що включає в себе попередні рівні організації її, досягається ефект матрьошки.

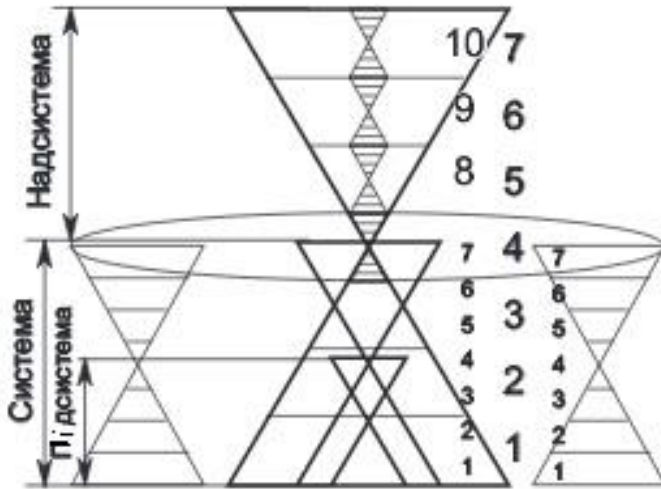


Рис. 1. Причинно-наслідкова схема.

Підсистеми – системи, надсистеми. Їх об'єднана енергосистема.

При цьому сам перехідно-інверсійний процес описується універсальним алгоритмом дії законів природи в універсології [7]. Ефект матрьошки в еволюції, як у процесі розгортання життєвого потенціалу системи, коли «піраміда перевертається на один фокус сил». На сьогоднішній день існує декілька методологічних підходів до розгляду дефініцій «живого».

Моноатрибутивна методологія. Даний підхід до пізнання сутності живого пропонує поглиблений аналіз окремих властивостей живої матерії, поступове проникнення в сутність процесів органічного матеріального руху, що спостерігаються. Але даний підхід не забезпечує рівноправного наукового аналізу всієї сукупності взаємозалежних життєвих явищ.

Поліатрибутивна методологія говорить про те, що сутність живого необхідно визначати шляхом перерахування всіх його основних властивостей і проявів. Але в даному підході відсутнє вимога проникати в глибину життєвих явищ, віднайдення їхньої сутності.

Функціональний підхід. Головною рисою підходу є відмова від включення у визначення живої матерії будь-яких характеристик субстрату й обмеження поняття «життя» тільки його функціями, що проявляються зовні.

Механіцизм. Характерною рисою даного підходу є заперечення будь-яких принципових відмінностей живої матерії від неживої. Прихильники

механістичного підходу намагаються пояснити всі життєві процеси на основі фізичних і хімічних закономірностей, припускаючи, таким чином, відсутність особливої сутності, що спричиняє біологічні явища.

Віталізм. Головна характеристика цього підходу - прагнення вийти за рамки матеріального світу, пояснити життєві явища за допомогою особливо-го нематеріального «начала» [2].

В обґрунтуванні теорії причинно-системного біогенезу ми спираємось на наступні методологічні основи природознавства:

- Вчення Платона про троїстість світу: дух-ідея-причина, матерія – наслідок – форми. Це умова досягнення кількісної завершеності процесу формування будь-яких явищ у просторі, що веде їх у якісно-новий стан.
- Закон органічної доцільності, або закон Аристотеля.
- Еволюційна концепція Ж.Б.Ламарка. Первинно створені Богом матерія, як пасивний початок, і природа, як порядок й енергія для його здійснення; концепція п'яти елементів, з яких найважливішу роль грає ефір, у вигляді «тонких флюїдів» циркулюючий в органічних тілах; постійне мимовільне зародження життя, у тому числі її складних форм, з неорганічної й органічної матерії.
- Вчення про ноосферу В.І.Вернадського.
- Щаблі еволюції Тейара де Шардена: «преджиття» (літосфера), «життя» (біосфера) і «феномен людини» (ноосфера).
- Теорія функціональної системи Анохіна П.К.. Ієрархія підсистем повинна розглядатися як ієрархія результатів, що відкриває спосіб і механізм об'єднання ієрархічних рівнів.
- Вчення про домінанту А.А.Ухтомського, як підхід до опису живого.
- Інтуїтивний-споглядальний підхід Ф.Капра при рішенні теоретичних проблем невизначеності в сучасній науці.
- Положення І.Пригожина про біфуркаційний розвиток, відповідно до якого в умовах віддалених від рівноваги відкриті системи можуть стрибкоподібно переходити в якісно інший стан, міняючи траєкторію свого становлення. Якісна (дисипативна) зміна системи міняє вектор розвитку - відбувається дихотомія системи: у колишніх умовах середовища зберігається вихідна система, у новій розвивається породжена її розпадом дисипативна [9].
- Теорема І.Пригожина про мінімум швидкості виробництва ентропії, що може привести до утворення нових структур і систем, у тому числі й більше складних, чим вихідні [9].
- Синергетика - міждисциплінарний напрямок науки, що вивчає загальні закономірності явищ і процесів у складних нерівноважних системах (фізичних, хімічних, біологічних, екологічних, соціальних й інших) на основі властивих їм принципів самоорганізації (Г.Хакен, І.Пригожин) [9].
- Аксиома системної спрямованості еволюції.

- Постулат суперечливості розвитку А.А.Богданова (парадокс природи А.Книшева). Рівноважний стан системи А.А.Богданов розглядає не як щось незмінне, а як «динамічну» або «рухливу» рівновагу.
- Закон онтогенетичного старіння й відновлення, або закон Кренке.
- Теорія хвильового генома П.П.Горяєва [3].
- Принцип Універсалій (універсалія від лат. *universalis* - загальний) - термін середньовічної філософії, що позначає загальні поняття. Проблема універсалій виходить з філософських ідей Платона й Аристотеля і є однією з головних тем схоластики, особливо раннього її періоду.

Універсальна природничо-наукова картина світу, таким чином, являє собою міждисциплінарний світоглядний синтез, що інтегрує в собі підходи сучасної науки в окремих областях, які формують біологічну, фізичну, хімічну картини світу, як природничу складову універсальності світобудови. Її фундаментом є загальнофілософські принципи, які ілюструються причинно-системним підходом, що припускає поетапне формування відносно-одночасних процесів організації простору і його циклічного розвитку в узгодженому вдосконаленні всіх форм життя (рис.2).

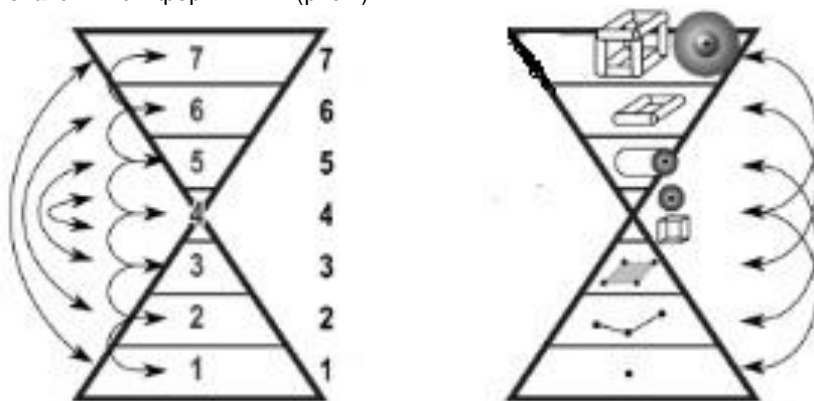


Рис. 2. Типи взаємодії рівнів системи.

1 - Закон полярності (точка). 2 - Закон наступності (лінія). 3 - Закон причинності (площина). 4 - Закон циклічності (об'єм). 5 - Закон альтернативності (рух сфери - потік). 6 - Закон ієрархічності (рух площини, або потоків). 7 - Закон ціле орієнтування (об'ємний простір) [5, 6].

Таким чином, відповідно до теорії причинно-системного біогенезу життя - це відносно-одночасний причинно-системний процес ієрархічної багаторівневої взаємообумовленості за універсальним алгоритмом законів природи ...-подсистема-система-надсистема-... у просторі структурування

матерії при її поетапному формуванні в часі інволюційно-еволюційної побудови об'єднаних енергосистем, що забезпечує взаємозбагачення й безперервність пульсації всесвітнього зародження, розвитку, перетворення й видалення по вісі цілеорієнтованого єднання від мікрокосмосу до макрокосмосу.

Універсальний алгоритм дії законів природи є основою теорії причинно-системного біогенезу. Послідовність дій законів природи призводить до еволюції й досягнення якісно нового стану системи життя в природі. А сума інверсій етапів розвитку системи життя приводить до інверсії цілої природної системи, але в її якісно новий стан у надсистемі планетного життя.

Закон Полярності - початок процесу зародження життя (біогенезу), як підбір елементів - підсистем майбутньої системи життя. Закон Подоби, Наступності - взаємозв'язку різних підсистем у системі, повторення стадій еволюційного розвитку підсистем у системі. Закон Причинності, Збереження енергії - результат взаємодії підсистем у системі, що зберігає стан відносно рівноваги, або гомеостазу системи, що спричиняє її розвиток у часі. Закон Циклічності - поетапність формування відносно одночасно синхронізованих взаємодій підсистем у систему на різних рівнях організації матерії в їхній ієрархічній взаємозумовленості. Закон Альтернативності - вибір шляху розвитку системи життя в стан надсистеми за допомогою активізації внутрішньої взаємодії підсистем у системі на основі принципу інтегрованості й зовнішньої побудови взаємозв'язків систем життя (самоорганізації). Закон Ієрархічності - шлях єднання відносно синхронізованих взаємодіючих систем у надсистемі за допомогою впорядкованої вертикальної погодженості розвитку. Закон Цілеспрямованості - еволюція підсистем життя приводить тільки тоді до еволюції всієї системи, коли сама система є частиною суми еволюційних змін систем, що приводять до еволюції надсистеми.

Універсальний алгоритм дії законів природи в теорії причинно-системного біогенезу можуть розкрити закономірності взаємодії різнорівневих систем життя не тільки в природі (рис.3), але й у соціальних системах, створених людиною, зокрема, універсальні закономірності можуть полягати в основі формування алгоритмів природо відповідного мислення, що є найбільш актуальним в сучасному освітньому середовищі.

Висновки теорії причинно-системного біогенезу [8] пропонують загальну матрицю для інтеграції всіх підходів в описі універсальної природничонаукової картини світу. Ми виходимо в першу чергу із загальноприйнятої біологічної картини світу, не суперечимо, а доповнюємо й розширюємо основні концепції її елементами знань фізики, астрофізики (фізична картина світу), особливостями будови й функціонування речовини виявленої матерії життя (хімічна картина світу), а саме:

Концепція обміну речовин (метаболізм) живого, що не губить своєї значимості завдяки об'єктивному існуванню живої матерії, здатної до обміну

речовин, а розширюється до більш широкого розуміння живих систем, як відкритих систем на основі визначень «життя» з позицій



Рис. 3. Причинно-системна взаємодія між рівнями організації живої матерії.

Універсології, а також з більш широким розумінням обміну речовин на матеріальних, фотонних, торсійних і перехідному інверсійному рівнях. Концепція самовідтворення живого, що не губить своєї значимості завдяки об'єктивному існуванню живої матерії, здатної до самовідтворення доповнюється й систематизується на основі універсальних законів природи, які розкривають необмеженість розвитку систем життя в їхній здатності до самоорганізації й еволюціонування за ієрархічним принципом організації живої матерії. Концепція одноразового абіогенного походження живого, що не втрачає своєї значимості завдяки доказовістю все більшої кількості наукових фактів можливості появи живої матерії в результаті еволюції хімічних систем, коректується, розкриваючи різні стани матерії й показуючи первинність польової (або хвильової) складової, як первинної в походженні систем життя [3, 4]. Концепція біологічної еволюції, що не втрачає своєї значимості завдяки об'єктивному існуванню еволюції живої матерії, доповнюється й розширюється в універсальній картині світу в результаті більш широкій інтерпретації категорії живого «біос-», що позначає ієрархічно зв'язану еволюцію систем від макросвіту до мікросвіту в різних континуумах простору-часу.

Універсальна природничонаукова картина світу вибирає вже прийняті підходи у визначенні суті життя й пропонує синтезуючі підходи для створення міждисциплінарної основи в розумінні живого:

1. Життя визначається носієм її властивостей (наприклад, білком).
2. Життя розглядають як сукупність специфічних фізико-хімічних процесів.
3. Життя визначається мінімально можливим набором обов'язкових властивостей, без яких ніяке життя неможливе.
4. Універсологія пропонує ще три підходи до розуміння суті життя:
5. Призначення життя визначається її надсистемою й ієрархією більших систем, у якій дане життя перебуває й циркулює по осі Духа як імпульс розвитку.
6. Життя зароджується, розвивається, циклічно перетворюється відповідно до універсального алгоритму дії законів природи.
7. Життя протікає відносно одночасно в мікро- і макросвітах, маючи різні форми, але єдиний універсальний алгоритм розвитку: полярність, наступність, причинність, циклічність, альтернативність, ієрархічність, цілеорієнтованість на єднання.

Це означає, що сам поділ на живе й неживе втрачає сенс, оскільки стає єдиним процесом життя при ієрархічній взаємозумовленості в загальному розвитку безмежного різноманіття, створюваною універсальністю дії загальних законів природи. Універсальна природничо-наукова картина світу на основі основних положень теорії причинно-системного біогенезу дозволяє розкрити більше широкі аспекти еволюції світу та розуміння її людиною.

Список використаних джерел

1. Абдильдин Ж.М. Логика современного научно-теоретического познания. – Вопросы философии. - №5. – 2013. – С.3-10.
2. Веселовский В.Н. О сущности живой материи / В.Н.Веселовский. – М., «Мысль», 1971. – 295с.
3. Гаряев П.П., Лингвистико-Волновой геном. Теория и практика. Монография / П.П.Гаряев. Киев, Институт Квантовой Генетики. – 2009. – 218с.
4. Гурвич А.. Теория биологического поля / А.Гурвич.- М.: Советская наука, 1944, с.28.
5. Поляков В.А. Гносеология релятивизма и теория относительности сознания / В.А.Поляков. – М.: НИИ ЦПиФИ, 1999. – 108с.
6. Поляков В.А. Основы Универсологии / В.А.Поляков. – Мн.: Вэвэр, 2000. – 124с.
7. Поляков В.А., Колесник М.А. Инверсология \ В.А.Поляков. – Кировоград: Полиграф-Сервис, 2015. – 112с.

8. Поляков В.А., Колесник М.А. Причинно-системный биогенез: монография. – Кировоград: ТОВ «Полиграф-Сервис», 2016. – 144 с.
9. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант: К решению парадокса времени / И.Пригожин, И.Стенгерс – М.: Прогресс, 1994. – 265 с.

Transliteration of References

1. Abdildin Zh.M. Logika sovremennogo nauchno-teoreticheskogo poznaniya. – Voprosy filosofii. - #5. – 2013. – S.3-10.
2. Veselovskiy V.N. O suschnosti zhivoy materii / V.N.Veselovskiy. – M., «Mysl», 1971. – 295s.
3. Garyaev P.P., Lingvistiko-Volnovoy genom. Teoriya i praktika. Monografiya / P.P.Garyaev. Kiev, Institut Kvantovoy Genetiki. – 2009. – 218s.
4. Gurvich A.. Teoriya biologicheskogo polya / A.Gurvich.- M.: Sovetskaya nauka, 1944, s.28.
5. Polyakov V.A. Gnoseologiya relyativizma i teoriya otnositelnosti soznaniya / V.A.Polyakov. – M.: NII TsPFI, 1999. – 108s.
6. Polyakov V.A. Osnovy Universologii / V.A.Polyakov. – Mn.: Vever, 2000. – 124s.
7. Polyakov V.A., Kolesnik M.A. Inversologiya \ V.A.Polyakov. – Kirovograd: Poligraf-Servis, 2015. – 112s.
8. Polyakov V.A., Kolesnik M.A. Prichinno-sistemnyy biogenez: monografiya. – Kirovograd: TOV «Poligraf-Servis», 2016. – 144 s.
9. Prigozhin I., Stengers I. Vremya, haos, kvant: K resheniyu paradoksa vremeni / I.Prigozhin, I.Stengers – M.: Progress, 1994. – 265 s.



КОЛЕСНИК М. О., ПОЛЯКОВ В. А.

Теорія причинно-системного біогенезу у контексті сучасної природничо-наукової картини світу

KOLESNIK M.O., POLYAKOV V.A.

The theory of cause and biogenesis system in the context of modern natural scientific world

**Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko,
International Union of Academies Universolohiyi, University «The Lviv
Stavropigion», International Academy of Ecology and Security
Chernihiv, Ukraine**

E-mail: marynka-san@i.ua

МАМЧУР Н.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра української літератури,
українознавства та методик
їх викладання,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОНЯТТЯ «ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ»

Перед сучасною педагогічною освітою постає завдання – формувати гармонійно розвинену особистість з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного. Дана стаття присвячена проблемі виховання естетичного смаку як важливого показника загальної культури педагога. У дослідженні розглядається теоретичний підхід до визначення понять «смак», «естетичний смак», «естетична культура особистості» у філософській, психологічній, естетичній та педагогічній площинах. Естетичний смак аналізується як зовнішній вияв розвиненої естетичної культури особистості, який відображає рівень емоційно-естетичної сфери, естетичної свідомості, наявність необхідних естетичних знань, здатність і потребу сприймати та перетворювати дійсність за законами краси, уміння реалізовувати свій естетичний досвід у професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічна освіта, естетичний смак, естетичне виховання, естетична культура, педагог, особистість.

Перед современным педагогическим образованием появляется задание – формировать гармонично развитую личность с высоким национальным культурным потенциалом, развитым чувством прекрасного. Данная статья посвящена проблеме воспитания эстетического вкуса как важного показателя общей культуры педагога. В исследовании рассматривается теоретический подход к определению понятий «вкус», «эстетический вкус», «эстетическая культура личности» в философской, психологической, эстетической и педагогической плоскостях. Эстетический вкус анализируется как внешнее проявление развитой эстетической культуры личности, которое

отображает уровень эмоционально-эстетической сферы, эстетического сознания, наличие необходимых эстетических знаний, способность и потребность воспринимать и превращать.

Ключевые слова: педагогическое образование, эстетический вкус, эстетическое воспитание, эстетическая культура, педагог, .

The goal of the modern teacher education is to form a harmoniously developed person who has high national and cultural potential and developed sense of beauty. This article deals with the problem of aesthetic education as an important indicator of every teacher's general culture. The research presents the theoretical approach of such notions as «taste», «aesthetic taste», «person's aesthetic culture» and examines them in the philosophical, psychological, pedagogical and aesthetic dimensions. Aesthetic taste is analyzed as an external manifestation of developed aesthetic cultural identity, which reflects the level of emotions and aesthetic perception, aesthetic consciousness, the necessity of aesthetic knowledge, ability and need to perceive reality and transform the laws of beauty, the ability to realize the aesthetic experience in professional activities.

Key words: taste, aesthetic taste, aesthetic education, aesthetic culture, the teacher.

Рухаючись до світового визнання, українська національна освіта має забезпечити засвоєння молодим поколінням вищих здобутків світової науки, культури та інших сфер людської діяльності. Процеси докорінної зміни соціально-виробничих відносин, що відбуваються у нашому суспільстві, вимагають від навчальних закладів високої якості як навчання, так і виховання естетичної культури молоді.

Вагомий внесок у вирішенні проблеми естетичної культури зробили М. Верб, Л. Вишнякова, Н. Волошина, Д. Джола, І. Зязюн, М. Каган, А. Комарова, Д. Кучерюк, Н. Кушаєва, Г. Лабковська, О. Лармин, Б. Лихачов, С. Нікітчина, Н. Овсянніков, Г. Падалка, О. Семашко, В. Скатерщиков, У. Суна, В. Толстих, Л. Хлебнікова, Г. Шевченко, А. Щербо, які доводять, що зовнішнім виявом розвиненої естетичної культури особистості є естетичний смак.

Дослідження естетичного смаку як важливого показника загальної культури особистості досить актуальне на сучасному етапі розвитку нашого суспільства. Саме одвічні ознаки краси людської культури – інтелігентність, освіченість, толерантність, витонченість мистецько-художнього смаку, вишуканість манери та – поведінки стають тими дефіцитами, які не можуть компенсувати економічний та матеріальний достаток, бо тільки у сукупності з першими останні засвідчують цивілізованість нації, народу, держави.

Сьогодні як ніколи, ефективність педагогічної праці в закладах освіти різних рівнів акредитації залежить від якості виховання естетичної культури.

Мета статті – вивчити дефініцію понять «смак», «естетичний смак» та охарактеризувати роль естетичного смаку у вихованні естетичної культури майбутнього педагога.

Виняткове місце серед якостей особистості належить естетичному смаку. Виростаючи із емоційної реакції на сприйняте та його раціонального аналізу, із суспільних поглядів на красу та індивідуальних-психологічних переваг, він засвідчує вихованість особи, її рівень естетичної культури. Нині, коли на молодь спрямований потік різної за якістю естетичної інформації, численні винаходи технічного прогресу, інтернет-середовище – все це потребує необхідного для сучасної молоді людини бездоганного естетичного смаку як своєрідного орієнтира, який допомагає розбиратися у світі істинних та фальшивих цінностей та спрямовує діяльність особистості до естетичної досконалості. Досить раціональною та проникливою з цього приводу є думка Ф.Шиллера: «З розвиненим смаком, як правило, поєднуються ясність розуму, сприйнятливість почуттів, вільнодумство і навіть достойна поведінка, а з нерозвиненим смаком, як правило, пов'язане протилежне [14, с. 299].

Під час ґрунтовного аналізу відповідної наукової літератури ми дійшли висновку, що просте і зрозуміле, на перший погляд, поняття смаку, постає складним і багатограним явищем. Через це, очевидно, в науці сьогодні не існує його єдиної дефініції. Будучи предметом дослідження багатьох наук, зокрема, філософії, психології, соціології, педагогіки, як ознака особистості, смак відображає її різнобічні характеристики.

Виходячи з мети нашого дослідження розглянемо тлумачення понять «смак», «естетичний смак» у філософській, психологічній, естетичній та педагогічній площинах.

Слід зауважити, що семантично поняття «смак» має багато значень. В. Даль розуміє смак як «поняття про прекрасне у мистецтвах; почуття витонченого, красоти, пристойності для очей; рід, вид, стиль, школа, відмітні властивості художнього твору, як загальна ознака школи чи роду» [3, с. 212]; за С. Ожеговим, смак – це «почуття, розуміння витонченого; схильність, пристрасть до чого-небудь; стиль, манера» [8, с. 77]. Ряд визначень поняття «смак» можна продовжувати, але в загальному, на нашу думку, смак слід тлумачити здебільшого як чуттєвість, здібність, пристрасть, оцінку та інтерес, а також як звичку, певне усталене вподобання.

У загальновизнаному розумінні смаки є однією з провідних філософсько-психологічних категорій, що характеризують людську діяльність у сфері мистецтва. У філософському тлумаченні смак естетичний – це вироблена суспільною практикою спроможність людини емоційно оцінювати різноманіт-

ні естетичні властивості, насамперед відрізнати гарне, прекрасне від потворного, огидного [12, с. 56]. Словник з естетики характеризує смак як «спроможність людини за почуттям задоволення або незадоволення диференційовано сприймати й оцінювати різноманітні естетичні об'єкти, відрізнати прекрасне від потворного в дійсності й у мистецтві, розрізнати естетичне і неестетичне, виявляти в явищах риси трагічного і комічного» [15, с. 42]. Як бачимо, у філософському та власне естетичному розумінні аналізованого явища є деякі розбіжності. Якщо філософи наголошують на суспільному характері естетичного смаку, його обумовленості соціумом, здібності особистості оцінювати естетичне за основними естетичними категоріями, то вчені-естетики обґрунтовують розуміння цього явища через почуття диференційованого сприйняття естетичного та неестетичного в дійсності та мистецтві, підкреслюючи індивідуальну природу смаку.

У психології естетичний смак є найбільш сприятливою комбінацією здібностей чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення, що складає процес чуттєвого пізнання, емоційної вразливості та визначення внутрішніх установок у вигляді потреби. Виховання смаку, на нашу думку, повинно бути ціленаправленим впливом на всі психологічні показники особистості. Завдяки здібностям до репродуктивної та творчої уяви, здатності мислити, темпераменту та інших психологічних особливостей індивіду естетичний смак відрізняється певною мірою осмислення естетичних позицій суспільства та інших людських якостей.

Для того, щоб громадські естетичні переваги були прийняті до активного використання, необхідно їх не просто знати, а і психологічно ними проникнутися. Як слушно стверджує Г. Іваненко, «людина повинна не тільки логічно, раціонально прийняти усталені норми, системи оцінок, але і жити з ними психологічно, перевести їх у власний внутрішній світ» [4, с. 109]. У психології таке явище називається переходом зовнішніх за формою процесів у внутрішні процеси свідомої психічної діяльності [6, с. 191]. Лише за умови осмислення власного взаємозв'язку зі світом естетичний смак може стати суб'єктивною позицією особистості, яка і дозволить встановлювати естетичну цінність предметів і явищ реального життя та їх відображення у мистецтві. Реалізуючись через зміст і форму естетичної оцінки, така здатність характеризує соціальну та психолого-індивідуальні сторони естетичного смаку особистості [7, с. 62].

Досить складна й обумовлена багатьма властивостями педагогічна природа естетичного смаку. У педагогічному словнику під редакцією М. Ярмаченка зазначено, що «естетичний смак – компонент структури особистості, одна з форм її ставлення до довкілля. Відображає уподобання людини і має яскраве емоційне забарвлення. Виявляється у вибіркового ставленні до об'єктів у формі безпосередніх, емоційних реакцій, оцінних суджень. В основі естетичного смаку лежить здатність людини емоційно реагувати на явища природи,

суспільного життя та оцінювати їх; формується в індивідуальному досвіді людини. Процес формування естетичного смаку пов'язаний з формуванням ідеалів і переконань особистості. На його розвиток впливають умови життя, професійна орієнтація, культурний рівень людини» [9, с. 58].

На нашу думку, досить вичерпно та стисло розкриває поняття «естетичний смак» Є. Яковлев, який стверджує, що це категорія, котра поєднує в собі естетичний ідеал та естетичне почуття і є сполучною ланкою між соціальним світом, природою й людиною. [16, с. 79].

Педагогічна точка зору проблем естетичного виховання дозволяє інтерпретувати його передусім як реально існуючу можливість послідовного залучення особистості до системи естетичних цінностей. Це важливо тому, що естетичні цінності розповсюджуються у структурі суспільних відносин по-різному. Цьому сприяють засоби масової інформації, твори мистецтва, етнокультурні традиції, побут та ін. Усі вони здатні у певній мірі передавати наступному поколінню існуючі уявлення та поняття про прекрасне, акумульовані у суспільній свідомості почуття і переживання, пов'язані із виявами краси у сфері природи, побуту, праці, взаємин між людьми, мистецтва, навчання і творчості.

Педагогічний процес зобов'язаний забезпечити належне естетичне виховання, основним завданням і метою якого є підготовка людини до повсякденного сприймання й осмислення естетичних цінностей, які є актуалізованими в сучасній практиці і є необхідними людині.

Результати педагогічних досліджень переконують у тому, що вирішення завдань естетичного виховання особистості має носити послідовний і цілеспрямований характер. Це потрібно для того, щоб необхідні людині естетичні цінності знайшли своє повноцінне розкриття, були глибоко сприйняті і творчо використані в життєдіяльності: праці, спілкуванні, навчанні, творчості.

Дефіцит духовного розвитку молоді, збіднілість естетичних смаків викликає особливу стурбованість у педагогів, адже період юності найсприятливіший для естетичного виховання. Педагогіка естетичної культури покликає на виховувати здатність у молодого покоління сприймати і творити прекрасне за законами краси, впроваджувати це прекрасне у всі сфери людського буття – працю, побут, людські стосунки тощо. Ще Тарас Шевченко заповідав: «...поширювати в суспільстві смак і любов до прекрасного – це найчистіша, найблагородніша молитва людинолюбцеві-богові і посилено безкорислива послуга людству» [13, с. 19].

Створення в освіті неперервної системи розвитку естетичної культури особистості має актуалізуючий вплив на формування її духовних цінностей людини. І. Бех наголошує, що у вихованні гуманістичної спрямованої особистості, яка не чинить опору культурним впливам, чільне місце посідає естетика духовності, цим самим утверджуються естетичні переживання, пов'язані з

морально-духовною сферою як складовою буття людини [1, с. 8]. Ми цілком поділяємо думку вченого, адже для засвоєння морально-духовних цінностей вихованець неодмінно має відчувати передусім красиве; здатність до повноцінного сприйняття, переживання і розуміння прекрасного в мистецтві створює в особистості систему уявлень, почуттів, переконань і тим самим посилює потяг до прекрасного.

У наш час чим глибше людина занурюється в сучасні соціальні проблеми, тим більше зростає її відповідальність за збереження минулого, за акумулювання та примноження духовних надбань людства. Естетичний смак визначається як духовна якість особистості, завдяки якій здійснюється духовно-творче, емоційно-образне сприйняття та естетична оцінка світу. Смак не тільки віддзеркалює сучасні норми естетичного, але й закладає основи цивілізованого ставлення людини до світу.

Естетичне виховання являється не тільки засобом всебічного розвитку особистості, але й знаряддям переосмислення суспільних відносин. Воно виховує здатність до творчості, до виявлення ініціативи і самодіяльності. А такі якості потрібні кожній людині, чим би вона не займалася... Наївно гадати, що життя саме все зробить за нас: виховає смак, збагатить емоційний і духовний світ [2, с. 98]. Адже, як зазначає великий педагог В.Сухомлинський: «Виховати людину – означає навчити її бачити та розуміти красу, яка як «своєрідна гімнастика душі» підносить совість, почуття, переконання... Краса – це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі відкриваються: істина, правда, добро...» [10, с. 414].

Розгляд та осмислення змісту понять «смак», «естетичний смак» з точки зору філософії, естетики, психології та педагогіки переконує нас в тому, що естетичний смак це – інтегративний компонент естетичної культури особистості, що відображає розвиненість емоційно-естетичної сфери, естетичної свідомості, наявність необхідних естетичних знань, здатність і потребу сприймати та перетворювати дійсність за законами краси, уміння реалізовувати свій естетичний досвід у професійній діяльності.

У широкому розумінні естетична культура особистості – це складне психолого-педагогічне явище, яке обіймає усі сфери людського життя. Педагог, як представник суспільства, здатен проявити себе в ролі активного творця духовно-естетичних цінностей, а головне – активного розповсюджувача естетичної культури свого суспільства.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1(54). – С. 5 – 28.

2. Букин В. Р. Восхождение к прекрасному / В. Р. Букин // Ленинград, 1979. – 175 с.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль // М. : Гос. издательство иностранных и национальных словарей. – 1956. В 3-х томах. Т. 1. – 699 с.
4. Краткая медицинская энциклопедия. В 3-х т. Под ред. Шабанова А. Н. – М.: Советская энциклопедия, Т.1: 1972. – 584 с.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев // Изд. 2-е доп. – М. : Мысль, 1965. – 572 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов // Под ред. Докт. филол. наук, проф. Н. Ю.Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М. : Рус. язык, 1983. – 816 с.
7. Педагогічний словник. /За ред. Ярмаченка М. Д. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с.
8. Сухомлинський В. О. Естетичне виховання і культура почуттів / В. О. Сухомлинський. // Вибрані твори: У 5 т. – Т 1.
9. Тлумачний словник української мови / За ред. Д. Г.Гринчишина. – 3-є видання, перероб. і доповн. – К. : Освіта, 1999. – 302 с.
10. Философский словарь. Под ред. М. М.Розенталя и П. Ф.Юдина. Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Изд-во политической литературы, 1968. – 432 с.
11. Яковлев Е. Г. Эстетика / Е. Г. Яковлев // Учебное пособие. – М. : Гардарики, 2000. – 464 с.

Transliteration of References

1. Beh I. D. Duhovniy rozvitok osobistosti: postup u nezvldane / I. D. Beh // Pedagogika i psihologiya. – 2007. – # 1(54). – S. 5 – 28.
2. Bukin V. R. Voshozhdenie k prekrasnomu / V. R. Bukin // Leningrad, 1979. – 175 s.
3. Dal V. Tolkoviy slovar zhivogo velikorusskogo yazyika / V. Dal // M. : Gos. izdatelstvo inostrannyih i natsionalnyih slovarey. – 1956. V 3-h tomah. T. 1. – 699 s.
4. Kratkaya meditsinskaya entsiklopediya. V 3-h t. Pod red. Shabanova A. N. – M.: Sovetskaya entsiklopediya, T.1: 1972. – 584 s.
5. Leontev A. N. Problemyi razvitiya psihiki / A. N. Leontev // Izd. 2-e dop. – M. : Myisl, 1965. – 572 s.
6. Ozhegov S. I. Slovar russkogo yazyika: ok. 57 000 slov // Pod red. Dokt. filol. nauk, prof. N. Yu.Shvedovoy. – 14-e izd., stereotip. – M. : Rus. yazyik, 1983. – 816 s.
7. Pedagogichniy slovnik. /Za red. Yarmachenka M. D. – K. : Ped. dumka, 2001. – 514 s.
8. Suhomlinskiy V. O. Estetichne vihovannya i kultura pochuttlv / V. O.

- Suhomlinski. // Vibrantl tvorl: U 5 t . – T 1.
9. Tlumachniy slovník UkraYinskoYi movi / Za red. D. G.Grinchishina. – 3-E vidannya, pererob. i dopovn. – K. : Osvlta, 1999. – 302 s.
 10. Filosófskiy slovar. Pod red. M. M.Rozentalya i P. F.Yudina. Izd. 2-e, ispr. i dop. – M. : Izd-vo politicheskoy literaturyi, 1968. – 432 s.
 11. Yakovlev E. G. Estetika / E. G. Yakovlev // Uchebnoe posobie. – M. : Gardariki, 2000. – 464 s.



МАМЧУР Н.

Теоретико-методологічні засади поняття «естетична культура особистості»

MAMCHUR N.

Theoretical and methodological principles of the concept «person's aesthetic culture»

**Ph.D., Associate Professor, Department of Ukrainian literature,
Ukrainian and methods of teaching, Uman State Pedagogical
University by Paul Tychyna, Uman, Ukraine**

РУДЕНКО В.М.,

доктор педагогічних наук, професор;
Рівненський державний гуманітарний
університет, м. Рівне (Україна);
Вища Школа Менеджменту,
м. Варшава (Польща)

ЦІННОСТІ, ЗНАЧЕННЯ І СЕНСИ ЯК ЕЛЕМЕНТИ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Пропонований підхід закладений на підставах ізоморфної тотожності систем освіти і культури. Основна ідея полягає в проектуванні когнітивних, ціннісних та регулятивних форм смислового розуміння культури в процесі освіти молоді. Зміст навчання і виховання представлено у контексті культури і цивілізації.

Ключові слова: зміст, культура, цивілізація, цінність, значення, сенс.

Предлагаемый подход основан на изоморфной тождественности систем образования и культуры. Основная идея заключается в проектировании когнитивных, ценностных и регулятивных форм смыслового познания культуры в процессе образования молодежи. Содержание обучения и воспитания представлено в контексте культуры и цивилизации.

Ключевые слова: содержание, культура, цивилизация, ценность, значение, смысл.

Offered approach based on the isomorphic identity of an education and culture systems. An idea consists in planning of different semantic forms of the culture in the process of studies and development students. Education is presented in the context of culture and civilization.

Key words: education, culture, civilization, meaning, value, sense.

Методологічними підставами пропонованого підходу до проектування змісту освіти служать висновки про закономірний причинно-наслідковий взаємозв'язок освіти і культури в історичному, філософському, змістовному, процесуальному та інших аспектах [9]. Ключовим є положення загального фундаментального характеру, яке неодноразово висувалося дидактами в той чи інший час і визнається нині, про те, що культура в самому широкому її

розумінні – це найбільш загальне джерело змісту освіти. І саме культура, таким чином, має стати об'єктом аналізу для визначення його складу. Проте зміст вищої освіти і донині вишиковується не в контексті цілісної культури, а відповідно до канонів науки і характеризується суто професійною спрямованістю. Освіта багато в чому побудована на культурних домінантах минулого – раціональному погляді на світ, інтелектуалізмі, утилітарності. Цивілізаційна односторонність виразно проявляється в тому, що знання про цілісний світ і діяльність людини відсунуті на другий план у порівнянні з науковою монокультурою.

Подібна ситуація пояснюється двома домінуючими формами людської свідомості: «індивідуалізованою» (структурованою самосвідомістю) і «громадською» (ідеї, цінності, традиції, стереотипи, ритуали тощо), які жорстко детерміновані семіотичною реальністю сенсорного сприйманого світу, що лежить в основі раціоналізму Нового часу. Для виходу в символічний простір потрібна особлива практика по формуванню відповідних станів свідомості [11]. Це підтверджує актуальність досліджень, спрямованих на розкриття дидактичних механізмів і вироблення таких змістовних і процесуальних нормативів, які були б здатні забезпечити умови повноцінного розвитку особових форм свідомості, адекватних сучасним уявленням про культуру.

Освіта ізоморфна культурі [1]. В якості концептуальної моделі культури прийнята її аспектна система (артефактів, сенсів і знаків) і предметно-змістовний опис форм культурно-освітнього простору О.С. Карміна [6], що дає підстави адекватно представити «досвід культури» в змісті освіти співвідношенням двох універсальних елементів: «значення» і «сенсу». «Значення» відбиває суспільну свідомість або соціальний досвід (цивілізаційна парадигма); сенс може представляти індивідуальну свідомість або особовий досвід осмислення значення [2].

Слід зазначити і те, що зведення (згортання) змісту до двох універсальних елементів у вигляді «значень» і «сенсів» не суперечить методології і логіці розвитку науки в цілому, відповідає науковому принципу «мінімізації знань», несе в собі евристичний потенціал [8]. Подібні описи, уточнюючи (звужуючи) зміст термінів науки, розширюють їх об'єм і тим самим дозволяють дати скорочений, осяжний опис явищ. Вони дозволяють описувати, зберігаючи істотну інформацію, великі групи предметів, фактів, явищ [12]. Цей підхід можна розглядати і в якості способу реалізації принципу фундаменталізації наукового знання – однієї з найголовніших вимог, що пред'являються до підготовки фахівців в умовах сучасної вищої школи.

Таким чином, формування змісту вищої освіти може бути представленим як його педагогічне проектування навколо двох універсальних структурних компонентів («значення» і «сенси»), що охоплюють духовну, соціальну і тех-

нологічну сфери культури, а також, з одного боку, є узагальненими системними елементами культури, а з іншого, – складають головні твірні людської свідомості [9].

Проблема гносеології сенсу стає останнім часом однією з важливих і принципових для цілого ряду сучасних наук у тому числі і для педагогіки, що обґрунтовує необхідність детальнішого аналізу природи цієї категорії. В основі зародження і формування поняття «сенси» закладена теза Готлоба Фреге про те, що кожне ім'я об'єкту містить в собі дві складові: по-перше, означає деякий предмет, тобто має своє значення; по-друге, містить щось, що пов'язане з відношенням, в яке предмет включений, тобто сенси [14]. Тому одне й те саме значення в різних системах стосунків може мати різний сенси.

Необхідно відмітити, що терміни «сенси» і «значення» нерідко використовуються як синоніми, або сенси розглядається як конкретизація значення. Між тим, ці поняття необхідно розрізняти, хоча внутрішньо вони пов'язані один з одним, але тільки відношенням – сенси виражається в значеннях (як мотив в цілях), а не значення – в сенсах [7]. Отже, реальність, що вивчається, може бути представлена трьома групами об'єктів, що системно відбивають зміст освіти:

1. дійсність, яка може бути зафіксована у вигляді мінімального переліку об'єктів, що підлягають вивченню (природні, соціальні, технічні тощо);
2. об'єктивно ідеальні об'єкти (значення і стосунки), виражені в конкретних поняттях, категоріях, ідеях, гіпотезах, законах, теоріях, нормах, в художніх принципах, культурних традиціях і тому подібне;
3. суб'єктивно ідеальні об'єкти, що входять в структуру змісту і визначені вимогами професійної підготовки та характеристикам особистості фахівця. Значення і сенси набувають ознаки особистісного характеру як «особовий досвід» [3].

Принципова можливість проектування змісту освіти в категоріях «значення» і «сенси» підтверджується тим фактом, що первинні форми афективно-сміслових утворень людської свідомості існують об'єктивно поза кожною окремою людиною у вигляді витворів мистецтва, матеріальних творіннях людей тощо. Ці форми існують раніше, ніж суб'єктивні афективно-сміслові утворення. У психології вони називаються ідеальною формою, яка засвоюється в процесі індивідуального розвитку, тобто стає реальною формою психіки і свідомості індивіда [4]. В той же час, розведення «значень» і «снів» по окремих «досвідах» (елементах змісту освіти) є умовним. Значення і сенси є необхідним атрибутом засвоєння будь-якого «досвіду», що представляється як зміст освіти. Засвоєння суб'єктом того чи іншого значення, що стало «приналежністю» свідомості, є усвідомленим, в тій чи іншій мірі осмис-

леним, тобто йому відповідає той або інший «сенси». Психологічно, тобто в системі свідомості суб'єкта, значення взагалі не існують інакше, як реалізуючи ті або інші сенси, так само як дії і операції суб'єкта не існують інакше, як реалізуючи ту або іншу його діяльність, спонукувану мотивом, потребою [4]. Те саме стверджує і Г.П. Щедровицький з приводу діяльності. У реальному світі громадського життя діяльність і дія можуть існувати тільки разом з мисленням і комунікацією. Звідси і вираження «мислєдіяльність» [15], в якій фіксується ситуація, коли мислення включене в контекст практичної діяльності [5].

Інша справа, що засвоєному значенню може відповідати «неадекватний» сенс: зовні нав'язаний, стихійний – такий, що може виходити за рамки педагогічних цілей виховання і навчання, заснованих на ієрархії цінностей особи, культури, цивілізації, тобто особових, громадських, виробничих і інших цінностях. Тому власне педагогічна проблема полягає в тому, щоб і на етапі проектування змісту і в його реалізації процесу утворення сенсу (осмислення значень як діяльності свідомості) забезпечити (закласти в проект) потрібну ціннісну мотиваційну базу. Такі можливості самореалізації особи можуть відбуватися у формі свободи вибору в сенсах повного спектру культурних (і в першу чергу гуманітарних) цінностей.

У гуманістичній концепції освіти зміст концентровано виражає його культурні сенси. Культурні сенси освіти – це і є його людські сенси, – стверджує Євгенія Бондаревська [3]. Але сенс не передається, він може тільки народитися в процесі пізнання. Для його породження необхідно заздалегідь позначити, тобто надати йому предметної форми, яка, у свою чергу, повинна володіти властивостями відкритого знаку, тобто бути зазначена.

Принцип смислової спрямованості змісту полягає у виробленні умов отримання студентами особових сенсів в процесі професійної підготовки. Для формування уявлень про смислову сторону змісту (смислових елементах змісту) потрібно залучення знань, що характеризують психологічну структуру особистості і психологічні механізми діяльності. Проектування особового аспекту смислового елемента змісту вимагають звернення до «вершинних» і «глибинних» теорій особистості. Парадоксальність відмінностей в підходах ряду учених, зокрема Віктора Франкла і Олексія Леонтьєва, полягає в тому, що для «матеріаліста» Леонтьєва «сенси» існують як «сенси особовий», суб'єктивний, глибоко психологічний, внутрішній. Для «екзистенціаліста» Франкла – сенс не є суб'єктивний, людина знаходить сенс у світі, в об'єктивній дійсності, не взагалі, а конкретно для певної особи в певний момент. Проте уявлення Леонтьєва про роль предметної діяльності в становленні особистості і принцип Франкла «я не лише поступаю у відповідності з тим, що я є, але й стаю відповідно до того, як я поступаю» [13, 114] є важливою підставою інтеграції

екзистенціального і діяльнісного в проблемі сенсів.

Для проектування смислового поля змісту як «спектру потенційних сенсів», у рамках якого будується діяльність суб'єктів освіти, можуть бути використані наступні положення теорії Франкла: сенс особи – це суспільно-історичний досвід людства в аспекті культури; позитивні сенси – це представлення про цінності (творчості, переживання, відношення) як смислові універсали; процес розсуду сенсу – усвідомлення можливості на тлі дійсності; проектування змісту – попередня «смилова розмітка» предметного і комунікативного поля змісту, що представляється у вигляді «значень» [13, 115]. Поняття сенсу, що входить в структуру свідомості, розроблялося в психології в різних напрямках, найчастіше як «конкретизація» значення, як продукт того, що його «зазначило» (З. Фрейд, В.В. Минів, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, В.П. Зінченко та ін.). В пропонуваній роботі прийнята двохшарова (буттєвий і рефлексійний шари) чотирьохрівневої моделі свідомості В.П.Зінченка, згідно з якою значення відбиває зміст сус-пільної свідомості, засвоюване індивідом, в ньому представлена ідеальна форма існування предметного світу, його властивостей, зв'язків і стосунків [5].

У традиційній освіті значення трактувалося як однозначно встановлена форма представлення знання, яка надає йому уявну завершеність. У гуманістичній педагогіці значення відбиває той факт, що свідомість розвивається усередині деякого культурного цілого, в культурі, в її значущому змісті, де історично був кристалізований досвід діяльності, комунікації, світосприйняття і який індивідові потрібно побудувати [3].

Сенс, що в однаковій мірі має відношення до сфери свідомості і до сфери буття, вказує на незведення індивідуальної свідомості до безособового знання. Свідомість є не лише знання, але і відношення. Сенс – це функціонування значень в процесах діяльності і свідомості конкретних індивідів. Сенс зв'язує значення з реальністю самого життя людини у цьому світі, з її мотивами і цінностями [11]. Сенс – це внутрішня, глибинна основа будь-якої речі або явища, його суть, ядро. Сенс вкорінений в житті завдяки тому, що він розуміється і приймається людьми як «живе знання» [5]. Це знання не може бути засвоєне ззовні. Воно може бути тільки побудоване самою людиною. Тут важливою є уся суб'єктна реальність, увесь суб'єктний досвід (цінності, буденний досвід, ненаукові знання і представлення, емоції), на якому повинна будуватися навчальна діяльність.

Основа явищ існує незалежно від людини до тих пір, поки він не починає її оцінювати або надавати їй особовий сенс. Традиційна освіта дає знання про різні сенси на рівні їх значень, але як про назавжди встановлені сенси. На думку Зінченка, поняття сенсу вказує на те, що індивідуальна свідомість завдяки приналежності її живому суб'єктові і включеності в систему його діяль-

ності є завжди пристрасна. Буттєвий і рефлексійний шари свідомості знаходяться у взаємозв'язку. У шарі рефлексії, в значеннях і сенсах, присутні елементи буттєвого шару. СENS – це завжди сENS чогось: образу, дії, життя, з яких він витягається або в які він вкладається. Виражене словом значення містить в собі як образ, так і дію. У свою чергу, буттєвий шар свідомості несе на собі сліди розвиненої рефлексії, містить в собі її витоки. Смыслова оцінка включена в біодинамічну і чуттєву тканину; вона нерідко здійснюється не лише під час, але й до формування образу або здійснення дії [5].

Модель структури свідомості В.П. Зінченка, а також положення О.М. Леонтьєва, згідно з якими «сENS виступає передусім як відношення, яке створюється в житті, в діяльності суб'єкта; свідомий сENS виражає відношення мотиву до мети; на питання про особовий сENS можна відповісти шляхом розкриття відповідного мотиву» [7, 298-301] можуть служити теоретичною підставою для розробки технологій процесу утворення смыслу.

Вирішення проблеми проектування змісту вищої освіти лежить не лише в площині співвідношень категорій «значення» – «сENS» – «особовий сENS», але в співвідношенні «культурних значень» і «особових культурних сЕНсів», оскільки самі значення і сенси можуть бути віднесені і до цивілізації, і до культури. Культурологічний аспект педагогічної проблеми проектування змісту полягає в тому, щоб, незалежно від предметного змісту того або іншого значення, особові сенси породжувалися б на основі цінностей культури як особові сенси, виходячи з того, що людина не вигадує, а знаходить, вибирає їх серед цінностей життя і культури, що лише після того, як ці цінності переживаються особою, сENS їх стає її надбанням [3].

Завдання навчального закладу полягає в тому, щоб за допомогою змістовних і процесуальних компонентів відкрити світ цінностей, ввести студента в простір культури, де «живуть» ці цінності. Це означає, що в змісті навчальних дисциплін мають бути зазначені елементи, що представляють цінності культури, які можуть бути в потенціалі «прожиті» особою у своїх думках, переживаннях, намірах, вчинках, стосунках, мотивах, потребах, почуттях, творчих справах та інших «смыслових одиницях життя» [7, 298-301]. Отже, орієнтиром і критерієм «смыислової розмітки» змісту може служити ієрархічна багаторівнева система цінностей, які повинні знайти віддзеркалення в проекті змісту освіти.

Таким чином, зафіксований в нормативних документах зміст освіти об'єктивно розгортається в значеннях, які виробляються суспільством і мають свою історію в розвитку форм суспільної свідомості (науки, релігії, філософії, політики тощо). З точки зору професійної освіти важливе те, що окрім особистого досвіду людина в ході свого життя засвоює досвід попередніх поколінь «у формі оволодіння ним значеннями і в міру цього оволодін-

ня», а також і того, «чим воно стає для особи»; останнє залежить від того, «який суб'єктивний, особовий сенс воно для мене має», тобто «значення існує і як факт індивідуальної свідомості» [7, 298-301]. Двоїстість існування значень для суб'єкта, як відмічає В.В. Сериков, викликає парадоксальну ситуацію, суть якої складає єдність проектування в освіті змістовного і процесуального [10].

Оскільки значення і сенси, цінності і емоції, активність і творчість можуть представляти і відбивати і культуру, і цивілізацію (залежно від ціннісного наповнення тієї діяльності і тих сенсів, з приводу яких вона здійснюються), необхідно представити функціонально-змістовний опис системи культурних сенсів освіти. Для цього можна використовувати, наприклад, тривимірну модель «культурного простору» О.С.Карміна [6], яка розгортається в системі смислових координат, об'єднує духовний, соціальний і технологічний компоненти. Освіта вписана в цей простір як його ізоморфна частина і, таким чином, об'єктивно має в розпорядженні необхідні можливості, щоб закономірно набути властивості, які відповідають основним культуровідповідним ознакам. Сукупність сенсів культурно-освітнього простору можна звести до трьох основних видів: когнітивного, ціннісного і регулятивного, які утворюють відповідні парадигми, що є змістовними культурними «пластами» освіти. Щоб стати особовими цінностями характеристики сенсів повинні набути вигляду особово-ціннісних знаків, якими вони мають бути представлені в навчальних планах, програмах, змісті конкретних навчальних предметів.

Список використаних джерел

1. Rudenko V. Uwagi o związku kultury i edukacji (wybrane ujęcia autorów postradzieckich) // Kultura i wartości – Lublin, 2012 nr 2, s. 51-63. – <http://kulturaliwartosci.umcs.lublin.pl/wp-content/uploads/2011/11/WŁADIMIR-RUDENKO-Uwagi-o-związku5.pdf>
2. Rudenko V. Wektory rozwoju edukacji: cywilizacja lub kultura? // Autokreacja innowacyjna w procesie wychowawczem. Red. nauk. I.Kust, J.Michalak-Dawdziuk. – Warszawa 2014, s.103-117.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Москва – Ростов н/Д., 1999. – Bondarevskaya E.V., Kulnevich S.V. Pedagogika: Lichnost v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya. – Moskva – Rostov n/D., 1999.
4. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М., 1996. – Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya kak fenomen kultury. – M., 1996.
5. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. – Zinchenko V.P. Miry soznaniya i struktura soznaniya // Voprosy psihologii. 1991. № 2.

6. Кармин А.С. Основы культурологии. Морфология культуры. – СПб., 1997. – Karmin A.S. Osnovy kulturologii. Morfologiya kultury. – SPb., 1997.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psihiki. 4-e izd. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1981.
8. Пуанкаре А. О науке. – М.: Наука, 1983. – Puankare A. O nauke. – M.: Nauka, 1983.
9. Руденко В.Н. Культурологические основания модернизации содержания высшего образования // Педагогика. 2004. № 1. – Rudenko V.N. Kulturologicheskie osnovaniya modernizacii soderzhaniya vysshego obrazovaniya // Pedagogika. 2004. № 1.
10. Сериков В.В. Образование и личность. – М.: Перемена, 1999. – Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost. – M.: Peremena, 1999.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu subiektivnosti. – M.: Shkola-Press, 1995.
12. Турбович Л.Т. Информационно-семантическая модель обучения. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – Turbovich L.T. Informacionno-semanticheskaya model obucheniya. – L.: Izd-vo LGU, 1970.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. – M.: Progress, 1990.
14. Фреге Г. Смысл и денотат // Семиотика и информатика. – М., 1977. – Frege G. Smysl i denotat // Semiotika i informatika. – M., 1977.
15. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – Schedrovickij G.P. Pedagogika i logika. – M.: Kastal, 1993.

Transliteration of References

1. Rudenko V. Uwagi o związku kultury i edukacji (wybrane ujęcia autorów postradzieckich) // Kultura i wartości – Lublin, 2012 nr 2, s. 51-63. – <http://kulturaiwartosci.umcs.lublin.pl/wp-content/uploads/2011/11/WŁADIMIR-RUDENKO-Uwagi-o-związku5.pdf>
2. Rudenko V. Wektory rozwoju edukacji: cywilizacja lub kultura? // Autokreacja innowacyjna w procesie wychowawczem. Red. nauk. I.Kust, J.Michalak-Dawidziuk. – Warszawa 2014, s.103-117.
3. Bondarevskaya E.V., Kulnevič S.V. Pedagogika: Lichnost v gumma-nisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya. – Moskva – Rostov n/D., 1999. – Bondarevskaya E.V., Kulnevič S.V. Pedagogika: Lichnost v gumma-nisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya. – Moskva – Rostov n/D., 1999.
4. Vyigotskiy L.S. Psihologiya razvitiya kak fenomen kulturyi. – M., 1996. – Vygotskiy L.S. Psihologiya razvitiya kak fenomen kultury. – M., 1996.
5. Zinchenko V.P. Miryi soznaniya i struktura soznaniya // Voprosyi psihologii. 1991.

- # 2. – Zinchenko V.P. Miry soznaniya i struktura soznaniya // Voprosy psihologii. 1991. # 2.
6. Karmin A.S. Osnovy kulturologii. Morfologiya kultury. – SPb., 1997. – Karmin A.S. Osnovy kulturologii. Morfologiya kultury. – SPb., 1997.
7. Leontev A.N. Problemy razvitiya psihiki. 4-e izd. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1981. – Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psihiki. 4-e izd. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1981.
8. Puankare A. O nauke. – M.: Nauka, 1983. – Puankare A. O nauke. – M.: Nauka, 1983.
9. Rudenko V.N. Kulturologicheskie osnovaniya modernizatsii soderzhaniya vysshego obrazovaniya // Pedagogika. 2004. # 1. – Rudenko V.N. Kulturologicheskie osnovaniya modernizatsii soderzhaniya vysshego obrazovaniya // Pedagogika. 2004. # 1.
10. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost. – M.: Peremena, 1999. – Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost. – M.: Peremena, 1999.
11. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti. – M.: Shkola-Press, 1995. – Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti. – M.: Shkola-Press, 1995.
12. Turbovich L.T. Informatsionno-semanticheskaya model obucheniya. – L.: Izd-vo LGU, 1970. – Turbovich L.T. Informatsionno-semanticheskaya model obucheniya. – L.: Izd-vo LGU, 1970.
13. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. – M.: Progress, 1990. – Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. – M.: Progress, 1990.
14. Frege G. Smysl i denotat // Semiotika i informatika. – M., 1977. – Frege G. Smysl i denotat // Semiotika i informatika. – M., 1977.
15. Schedrovitskiy G.P. Pedagogika i logika. – M.: Kastal, 1993. – Schedrovitskiy G.P. Pedagogika i logika. – M.: Kastal, 1993



РУДЕНКО В.М.,

Цінності, значення і сенси як елементи змісту освіти

RUDENKO V.M.

Values, meaning and senses as elements of maintenance of education

**Doctor of Education, Professor, Rivne State Humanitarian University,
m. Rivne (Ukraine); Graduate School of Management, m., Warsaw (Poland)**

E-mail: vrudenko2004

САФОНОВА І. Г.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри української
та іноземних мов
Національної академії керівних
кадрів культури і мистецтв,
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНА ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Автор у рамках своєї статті «Інноваційна вальдорфська педагогіка у контексті сучасних освітніх викликів» намагається вирішити проблему індивідуалізації навчання. Три складові: тіло, душа та дух складають сутність особистості. Вальдорфська педагогіка – педагогіка майбутнього. Основна ціль інноваційної програми навчання і виховання - у розвитку нового способу мислення. Архіважливе завдання педагога – допомогти дитині в її духовному зростанні та саморозвитку, створити максимально комфортні умови для формування особистості.

Ключові слова: «вальдорфська педагогіка», «інновації», «контекст», «сучасний освітній процес», «особистість», «індивідуалізація навчання», «формування особистості».

Автор в рамках своей статьи «Инновационная вальдорфская педагогика в контексте современных образовательных вызовов» пытается решить проблему индивидуализации обучения. Три составляющие: тело, душа и дух образуют сущность личности. Вальдорфская педагогика - педагогика будущего. Основная цель инновационной программы обучения и воспитания - в развитии нового способа мышления. Архиважная задача педагога - помочь ребенку в его духовном росте и саморазвития, создать максимально комфортные условия для формирования личности.

Ключевые слова: «вальдорфская педагогика», «инновации», «контекст», «современный образовательный процесс», «личность», «индивидуализация обучения», «формирование личности».

Author within this article «Innovative waldorf pedagogy in the context of modern educational challenges» trying to solve the problem of individualization of learning. Three components: body, soul and

spirit constitute the essence of the individual. Waldorf pedagogy - pedagogy of the future. The main goal of innovative training programs and upbringing - in the development of a new way of thinking. Paramount task of the teacher - to help the child in his spiritual growth and self-development, to create comfortable conditions for the formation of personality.

Key words: «Waldorf pedagogy», «innovation», «context», «modern educational process», «personality», «individualization of learning», «identity formation».

Актуальність дослідження.

Сьогодні серед різних педагогічних концепцій, пов'язаних з раннім розвитком дитини, окреме місце посідає вальдорфська педагогіка, яка на відміну від інших методик, зорієнтованих на розвиток інтелекту чи фізичного розвитку, інноваційна вальдорфська педагогіка заснована на повазі до дитини, без якогось тиску.

В основі такої педагогіки лежить найґрунтовніше антропософське вчення про індивідуальність людини, основні компоненти якого - тіло, душа і дух. Німецький філософ та мислитель Рудольф Штейнер у своїх працях писав про чотири могутні галузі цивілізації: пізнання, мистецтво, релігію і моральність, які можуть гармонійно поєднуватися в одному корені - людському «Я». Це «Я» виступає у трьох головних функціях людської душі - волі, почуттях та мисленні, які перебувають у стані безперервного руху.

Антропософія прагне спеціальними вправами розвинути в людині тонкі чуття та інтуїцію для об'єктивного пізнання духовної реальності. Вчення містить релігійні та містичні елементи, що стало причиною судової справи у США. Секуляристська організація просила суд визнати, що вальдорфська школа в Каліфорнії порушує Конституцію. Процес тягнувся 14 років і закінчився тим, що у 2012 році суд відмовив позивачам, не визнавши антропософію релігією. Кристоф Йохансен з Міжнародної Асоціації вальдорфської педагогіки зазначив, що антропософські ідеї важливі у підготовці вчителів, однак саме вчення ніколи не викладалося у школах як окремий предмет.

Головна мета вальдорфської педагогіки полягає у розвитку нового способу пізнання. Завдання вальдорфської школи - протягом тривалого часу розвивати здібності вихованця, а не накопичувати знання.

Головне завдання вчителя вальдорфської школи - це допомогти дитині у її духовному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку та ствердження її індивідуальності.

Вальдорфська педагогіка закликає розглядати дитину як повноцінну людину з її унікальними потребами, а не як міні-дорослого. У цьому тракту-

ванні зі Штейнером не згодні представники інших методик виховання. Але, на відміну, від інших методик, головним у вальдорфській педагогіці постає виокремлення мистецтва та розвитку фантазії дитини, причому доволі специфічними способами.

При багатьох вальдорфських школах є дитячі садки. Вони - самостійні навчальні заклади, у яких простежується інтеграція зі школою. Навчання у данній школі організоване наступним чином: оцінюється як зміст, так і спосіб викладення навчального матеріалу згідно з віковими особливостями розвитку дитини [2, 34]. Наголошується на тому, що здібності дитини повинні розвиватися найбільш оптимальним способом. Саме це і підтверджує ґрунтовний вклад штейнерівської педагогіки у загальну справу виховання та навчання дітей. Педагогіка Штейнера намагається внести у традиційну педагогічну культуру інноваційні плодотворчі риси.

Вальдорфська педагогіка у 6-8 класах реалізується у регулярних індивідуальних проектах (написання реферату про прочитану книгу та її презентація; робота з біографіями письменників; проведення практичних робіт на індивідуальні теми), походах у театр (починаючи від дитячих опер, театру маріонеток, у старших класах відвідування класичних постанов з метою проведення театральних спектаклів у школі), вивчення театральних п'єс тощо. В основу освітнього процесу покладений затверджений навчальний план австрійських вальдорфських шкіл. Особливістю навчання у вищій середній школі, у 9-12 класах, є наявність обов'язкової практики. Таким чином, заслуговує на увагу проектно-орієнтований урок, оскільки освітньою метою даного типу школи є розвиток автентичної особистості. До такого типу проектів відносяться портфоліо, яке підкріплене практикою у соціальній сфері; навички роботи у команді та розвиток почуття відповідальності; інтердисциплінарні проекти, а також художні проекти у співпраці з митцями, культурні та мистецькі поїздки. Досягнення учнів до восьмого класу не оцінюються в балах, оцінка має змістовний, стимулюючий характер. Кожне досягнення дитини розглядається як прояв її самореалізації [1, 66-69].

Отже, вальдорфська педагогіка є програмою, а не системою методичних прийомів, яка базується на багаторічному практичному досвіді. У ній поєднані можливості розумового, естетичного, трудового, соціального, морального виховання, принципи індивідуального підходу і свободи у вихованні, які мають у своїй основі різнобічні знання про дитину, яка росте і розвивається.

Зв'язок роботи із важливими науковими та практичними завданнями. Перша вальдорфська школа була відкрита 1919 року в німецькому місті Штутгарт, ідея заснування якої належить Рудольфу Штайнеру. Вона була відкрита для дітей робітників фірми Вальдорф Асторія, котра взяла більшу частину витрат на її утримання. Після відкриття школи до неї потяглися і діти

з інших соціальних верств. Таким чином, від перших днів у вальдорфській школі не існувало відбору за соціальним та матеріальним принципом.

На сьогодні існує близько 950 вальдорфських шкіл і 1400 дитсадків. Ця педагогічна школа підтримується ЮНЕСКО і урядами багатьох країн, є однією з найбільших незалежних освітніх систем у світі.

В Україні вальдорфських шкіл шість: дві в Одесі, звідки й почався цей рух у нашій країні, дві в Києві, та ще по одній у Кривому Розі й Дніпропетровську; дитячих садочків таких трохи більше.

У таких садках, а також школах передбачається активна (а найголовніше - зацікавлена) участь батьків. Це може бути допомога в облаштуванні території, пошиття ляльок тощо.

Варто також зазначити, що виховання у вальдорфських садках передбачає певні заборони:

1. Заборона ранньої інтелектуалізації та навчання, яке досягається обмеженням навантажень на пам'ять і мислення, пізнанням світу експериментальним, а не розумовим шляхом.
2. Заборона радіо, телебачення й комп'ютера, бо вальдорфські педагоги вважають, що ці винаходи руйнують дитячу психіку.
3. Заборона будь-якої оцінки, адже дитина, яка чекає оцінки дорослого, втрачає можливість діяти, захоплюючись лише любов'ю до справи.

Однак, у цій системі освіти є моменти, які викликають багато протиріч та критики. Одні називають її сектою, інші скаржаться на недостатній обсяг знань, треті - на соціальну неадаптованість учнів. А прихильники, навпаки, не уявляють для своїх дітей іншого вибору.

Вальдорфські педагоги підкреслюють, що нічому дитину спеціально не навчають, вона навчається сама, наслідуючи дорослого і проводячи власні експерименти.

Об'єкт дослідження – діагностика сформованості вільної та незалежної особистості, яка постійно удосконалюється і розвивається, під впливом вальдорфської системи навчання і виховання.

Предмет дослідження – педагогічні умови забезпечення процесу навчання та виховання духовно багатой людини.

Метою дослідження є розробка, теоретичне обґрунтування та корегування педагогічних умов вальдорфської педагогіки, які впливають на виховання ідеальної дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з вченням Рудольфа Штайнера, розвиток дитини умовно поділяють на три семирічні стадії, кожна з яких потребує іншого інноваційного підходу від вихователя.

Вважається, що до семи років діти навчаються через співпереживання, імітуючи те, що бачать навколо себе. Отже, на цьому етапі особливо важливі

- ігри, які розвивають уяву, і завдання педагога – прищепити дитині відчуття того, що світ досконалий.

З семи до 14 років, стверджують вальдорфські вчителі, дитина навчається через оповідь та заняття мистецтвом, які розвивають сферу почуттів. Тут завдання вихователя – донести до учнів, що світ – прекрасний і неперевершений.

Після 14 років діти пізнають світ переважно через власні судження і критичне мислення. У старших класах вальдорфської школи учні мають відчуття, що світ – правдивий і бездоганий.

Результат дослідження. В основі вальдорфської системи лежать, як уже зазначалося, антропософські погляди на розвиток людини. Згідно з ними, до семирічного віку дитина має розвиватися духовно й емоційно, а не суто інтелектуально. Тому в таких садочках не вчать букв і цифр, але багато займаються творчістю, слухають казки й живий спів вихователя.

Група в вальдорфському садочку різновікова - від 3,5 до 7 років. Це створює відчуття великої родини, де молодші вчать у старших, а старші вчать допомагати меншим. Тут не побачиш магазинних іграшок. Діти граються природними матеріалами: каштанами, жолудями, кісточками, паличками або іграшками, зробленими ними самими, вихователями чи батьками з тканини або дерева. Риси обличчя ляльок не деталізуються, бо це покликано гойдалок і драбин-веселок. Все дерев'яне, зроблене руками батьків. Також і вдома дітям рекомендується гратися переважно такими «натуральними» іграшками.

Розпорядок дня побудований на чергуванні «вдихання» і «видихання» розвиває фантазію дитини.

Таким чином, вальдорфська педагогіка ґрунтується на тому, що маленька дитина вчиться через наслідування дорослого. Тому тут замість нотацій і пояснень використовують методи зацікавлення - пісня, гра, власний приклад діяльності. Важливим елементом життя дітей у вальдорфському садочку є незвичні й цікаві святкування днів народження дітей, Різдва чи Великодня, або суто вальдорфських подій, як приклад Свята Ліхтариків.

Вальдорфська педагогіка має багато особливостей у викладанні різних предметів. Історію, наприклад, намагаються вчити, «занурюючи» дітей в тогочасну атмосферу, аналізуючи причини і суть подій, тоді як заучуванню дат приділяється мало уваги. Геометрію вчать, самі складаючи з паперу об'ємні тіла. Географію - без контурних карт, малюючи карту самотійно. Навіть читати в першому класі діти вчать особливо - спочатку переписують з дошки, а потім читають написане.

Після «головного» у розкладі уроки, що потребують ритмічного повторення - наприклад, музика, фізкультура, іноземні мови, євритмія (розроблений Штайнером вид мистецтва, що являє собою набір рухів, пов'язаних із поезією або музикою). Потім ремесло, ручна праця, яким як і мистецтву у

вальдорфській школі приділяється особлива увага. І хлопці, й дівчата вчать в'язати, вишивати, майструвати, забивати цвяхи тощо. Всі діти грають на флейті, співають, ставлять спектаклі.

Висновки. Одна з основних відмінностей вальдорфської педагогіки – вивчення предметів так званими «епохами». Замість того, щоб щодня вивчати кілька уроків одночасно, як у звичайних школах, «вальдорфці» цілий місяць поглиблено вивчають щось одне – наприклад, історію чи географію. Іншим предметам у цей час приділяють менше уваги.

Як правило, з першого по восьмий клас з учнями працює здебільшого один педагог, який викладає стільки дисциплін, скільки дозволяє його освіта. За цей час він має стати для свого класу авторитетом і зразком для наслідування, і тому це висуває до вальдорфського педагога ґрунтовні вимоги.

У молодших і середніх класах вальдорфської школи немає звичних оцінок чи контрольних робіт, і це дозволяє уникнути конкуренції між дітьми, яка, на думку вальдорфських педагогів, зайва у ранньому та підлітковому віці.

Особливий наголос роблять на мистецькі предмети, такі як музика, вокал, живопис та евритмія – особлива вальдорфська дисципліна, схожа на танок.

Інноваційна вальдорфська школа також не заохочує дітей до 10 років користуватися комп'ютерами та різними гаджетами.

У своїй класичній формі інноваційна вальдорфська школа створює для дитини максимально комфортні умови для життя, які не відповідають дійсності. На деяких учнів, які виходять з таких шкіл, очікує стрес від зустрічі з реальним життям.

Створюючи свою оригінальну систему освіти, Рудольф Штайнер передбачав, щоб вона була сумісна з традиційними школами. І потрібно зазначити, що Кристоф Йоханнсен з Міжнародної Асоціації вальдорфської педагогіки заперечує, що випускники цих шкіл мають проблеми з соціальною адаптацією. Індивідуальний підхід до дитини – це основа такої педагогіки.

Таким чином, через особливості вальдорфської педагогіки важливим питанням є вміння її вихованців адаптуватися в нових колективах, знаходити спільну мову з однолітками та стати повноцінними громадянами суспільства.

Ця система освіти, насамперед, виховує в дітях людяність і вчить бути відкритими до інших людей, тому в соціумі такі особистості будуть набагато краще адаптовані.

Список використаних джерел

1. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики: метод, пособие для преподавателей и студентов вузов / отв. ред. Б. П. Пузанов. – М.: ВЛАДОС, 1999. –175 с.: ил. – ISBN 5-691-00243-0.

2. Патулафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики / Р. Патулафф,
3. В. Засмансхаузен. – Киев: [б. и.], 2006. – 70 с.
4. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер; пер. с нем. – М.: Парсифаль (Моск. центр вальдорфской педагогики), 1996. – 176 с.

Transliteration of References

1. «Humanystycheskaia napravlennost shtainerovskoi pedahohyky: metod, posobyе dlia prepodavatelei y studentov vuzov», otv. red. B. P. Puzanov, M., VLADOS, (1999), pp. 175
2. Patulaff R., Zasmanskhaufen V. (2006), «Leitmotyvy valdorfskoi pedahohyky», R. Patulaff, Kyev: [b. y.], pp. 70
3. Shtainer R. (1996), «Obshchee uchenye o cheloveke kak osnova pedahohyky»; per. s nem. – M.: Parsyfal (Mosk. tsentr valdorfskoi pedahohyky), pp. 176



САФОНОВА І.Г.,
Інноваційна Вальдорфська педагогіка у контексті сучасних освітніх викликів

SAFONOVA I. G.,
Innovative Waldorf pedagogy in the context of modern educational challenges

Ph.D., Associate Professor, Head of the Ukrainian
and Foreign Languages, National Academy of Culture and Arts,
Kyiv, Ukraine

E-mail: Safonova_Irina@i.ua

ТКАЧУК О. С.,
асистент, кафедра музики,
Чернівецький національний
університет імені Ю. Федьковича,
м. Чернівці, Україна

ОБГРУНТУВАННЯ МІСЦЯ МУЗИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА У СИСТЕМІ НАУК У НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИХ ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ (ДР. ПОЛ. – К. ХХ СТ.)

У статті розглянуто місце музичного краєзнавства у системі наукового пізнання. Автор висвітлює науково-теоретичні погляди учених другої половини – кінця ХХ ст., у яких обгрунтована структура музичного краєзнавства як складової краєзнавчої та мистецтвознавчої наук.

Ключові слова: музичне краєзнавство, краєзнавство, мистецтвознавство, музикознавство, принцип субординації.

В статье рассматривается место музыкального краеведения в системе научного знания. Автор анализирует научно-теоретические взгляды ученых второй половины – конца ХХ ст., в которых обоснована структура музыкального краеведения как составляющей краеведения и искусствоведения.

Ключевые слова: музыкальное краеведение, краеведение, искусствоведение, музыковедение, принцип субординации.

In the article the place of local history in the music system of modern scientific knowledge. The author highlights the scientific and theoretical views of scientists of the second half – the end Where justified the musical structure of regional studies as part of local history and art sciences.

Key words: musical local history, local history, art history, musicology, the principle of subordination.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна наука характеризується прагненням до цілісного і багатостороннього охоплення досліджуваних об'єктів накопичення нового матеріалу, що не піддається тлумаченню на основі існуючих схем, змушує шукати нові інтенсивні шляхи розвитку, що призводить час від часу до радикальної зміни основних компонентів змістовної структури науки, до висунення нових принципів пізнання, категорій і методів.

На кожному історичному етапі наукове пізнання використовує певну сукупність пізнавальних форм – фундаментальних категорій і понять, мето-

дів, принципів, схем пояснення, тобто усього того, що об'єднують поняттям стилю мислення. Історію науки пронизує складне, діалектичне поєднання процесів диференціації й інтеграції. Освоєння нових аспектів реальності і поглиблення пізнання приводять до диференціації науки, до дроблення її на спеціалізовані напрями знання; у той же час потреба в синтезі знання постійно знаходить вираження в інтегративній тенденції. Первинно нові галузі науки формувалися за предметною ознакою – шляхом залучення до процесу пізнання явищ дійсності. Для сучасної науки стає усе більш характерним перехід від предметної до проблемної орієнтації, тобто нові напрями наукового знання виникають у зв'язку з обґрунтуванням значної теоретичної або практичної проблеми.

Таким чином формувались і продовжують з'являтися т. зв. «стикові» (прикордонні) науки, як от – біофізика, психофізіологія, літературне краєзнавство, музичне краєзнавство тощо. Їх поява поглиблює у нових формах процес диференціації науки, але разом з тим – дає нову основу для інтеграції раніше роз'єднаних наукових дисциплін. Г. Волков ще у 70-ті рр. XX ст., характеризуючи найближчі перспективи розвитку науки, стверджував, що зникають протилежності між наукою і мистецтвом, так як наукова діяльність все більше потребує уяви, фантазії, інтуїції; між сферою освіти і науково-дослідницької діяльності, так як навчання з часом буде вестися в процесі досліджень, методом «самостійних відкриттів» [5, с. 65].

Сьогодні у прогресивному науковому процесі чітко виступають дві тенденції, з одного боку, синтез наук і створення узагальнюючих теорій, а з іншого – диференціація наук і виникнення вузької наукової спеціалізації. В обох тенденціях має важливе значення застосування методів суміжних і несуміжних наук. Адже наука, що зароджується на межі двох наук, спочатку користується методологією обох наук, а згодом виробляє власну методологію. Ці розмірковування значною мірою стосуються наукового поля музичного краєзнавства, що має значну історичну генезу, і на сучасному етапі духовного розвитку українського суспільства XXI століття відіграє важливу роль у естетичному, національно-патріотичному вихованні підростаючого покоління шляхом активізації інтересу до історії країни, її культури, у т. ч. й музичної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Зважаючи на комплексний характер піднятої проблеми, до її аналізу варто залучити методологічні праці, присвячені розгляду цілісних систем (Б. Афанасьєв), становленню наукових теорій (Б. Кедров, Б. Кузнєцов, М. Планк), дослідженням методів побудови наукових теорій (В. Садовський, В. Смирнов, А. Тарський, Д. Горський, А. Зінов'єв), їх системи і структури (А. Ракитов, Г. Щедровицький, П. Йолон, В. Садовський), з'ясуванню видів наукових положень, елементів науки (П. Копнін, Е. Жирик), дослідженням загальнометодологічних питань розуміння структури науки (П. Копнін, А. Уйомов, В. Свідерський), аналізу засобів і методів дослідження наукових структур (Є.

Нікітін, Д. Горський) та ін.

Останніми роками спостерігається значне підвищення інтересу науковців до музичного краєзнавства. Необхідність відтворення цілісної панорами музичної культури країни, яка немислима без проведення музично-краєзнавчих досліджень, вивчення місцевих музично-історичних матеріалів, відзначали Б. Штейнпресс, М. Алексєєв, М. Етінгер. Д. Лихачов вважав краєзнавство дієвим засобом збереження і відродження культури країни. Композитор Е. Денисов надавав великого значення музично-краєзнавчим методам дослідження під час вивчення життя і творчості композиторів, які були несправедливо забуті, викреслені з офіційної історії музики.

Музичне краєзнавство як частину музикознавства та розділ краєзнавства досліджували Н. Мещерякова, Б. Штейнпресс, М. Етінгер та ін. Сутність музичного краєзнавства, з цього погляду, полягає у вивченні сукупності усіх явищ музичної культури краю, а також у використанні матеріалу, отриманого в результаті цих досліджень, у навчальному процесі. Фундаментальне методологічне значення мають погляди вчених, які зробили внесок у розробку теорії і практики шкільного і вузівської краєзнавства (П. Іванов, Д. Кацюба, О. Барков, Н. Милонов, К. Строев та ін.); а також погляди вітчизняних музикознавців, що поклали початок розвитку музичного краєзнавства як галузі наукових знань (Б. Штейнпресс, М. Етінгер, Т. Куперт, Є. Карпова, Н. Мещерякова та ін.).

Разом із тим констатуємо, що на сучасному етапі необхідно дослідити генезу методологічних основ музичного краєзнавства у спадщині вітчизняних науковців, починаючи з 30-х років XX століття, творчо використавши їх ідеї для розвитку музичного краєзнавства у нових суспільних умовах виховання підростаючого покоління.

Формулювання цілей статті. З огляду на вищезазначене метою статті є аналіз обґрунтування у вітчизняній науково-педагогічній думці др. пол. – к. XX ст. місця музичного краєзнавства в системі науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, варто зазначити, що серйозною причиною «нерозвиненості» окремих галузей краєзнавства, як от художнє і музичне, була та обставина, що у другій половині 1930-х рр. розвиток краєзнавчого руху було зупинено. Це явище було спричинене об'єктивними умовами розвитку культури, її ідеологізацією тощо [6]. С. Шмідт у своїй праці стверджував, що до «неугодних і гнаних» наук відносились не лише генетика та кібернетика, а й краєзнавство, з якого власне й почались гоніння на окремі наукові галузі. Учений підкреслював, що «...краєзнавці були заслані ще на початку 30-х років. Те, що тепер символізується «1937 роком», настало для них вже тоді» (переклад з рос. – О. Т.) [10, с. 70.]

З середини XX ст. почав розвиватися новий комплексний підхід до вивчення науки – наукознавство. Об'єктом його дослідження є вивчення походження нових наук, наукових напрямів, зокрема й музичного краєзнав-

ства. Необхідність комплексного дослідження явищ музичної культури краю сприяє поглибленню внутрішніх зв'язків музичного краєзнавства (за принципом субординації) і зовнішніх зв'язків (за принципом координації) з іншими науками і напрямками.

Розгляд музичного краєзнавства як нової галузі наукових знань, його походження і взаємини з іншими науками, науковими напрямками і дисциплінами, не може бути вирішене без аналізу системи класифікації наук. Класифікація наук є не що інше, як розкриття взаємного зв'язку наук на підставі певних принципів і визначення цього зв'язку у вигляді логічного обґрунтування розташування (або ряду) наук. Вітчизняний наукознавець Б. Кедров писав, що класифікація наук означає зв'язок наук, виражений у їх розташуванні у певній послідовності або в системі згідно з деякими загальними ознаками [7, с. 50].

Поряд з традиційними дослідженнями, проблемний характер орієнтації сучасної науки, соціальне замовлення суспільства викликали до життя широке розгортання міждисциплінарних і комплексних досліджень, що здійснюються на основі методологічних засад декількох наук. Так, сьогодні для музикознавства характерна необхідність комплексного дослідження музично-культурної спадщини, використовуючи допомогу різнопрофільних фахівців – істориків, етнографів, соціологів, краєзнавців, педагогів, психологів, музикантів-краєзнавців та ін. Саме музичне краєзнавство користується методами і джерелами педагогіки, психології, музикознавства, краєзнавства, етнографії, етнопедагогіки, етнопсихології та ін. У той же час, в музичному краєзнавстві формуються і власні методи, які спочатку синтезують риси методів «стикових» наук, а згодом – трансформують їх, стають специфічними саме для цієї галузі наукових знань.

Наука постає у повному розумінні цього слова тільки за умови, якщо вона починає виконувати функції наукового методу в пізнанні явищ, що складають об'єкт її пізнання. Наука передбачає наявність глибокої методології, адекватних методів пізнання свого об'єкта. Музичне краєзнавство, в цьому сенсі є «надійним інструментом» вивчення музичної культури краю і збагачення навчально-виховного процесу шкіл, вищих навчальних закладів та ін. Знання музичної культури рідного краю визначили появу багатьох дисциплін, а мистецтвознавство в широкому сенсі – це комплекс суспільних наук, які вивчають мистецтво, художню культуру суспільства, загалом види мистецтва, їх специфіку і ставлення до дійсності, виникнення та закономірності розвитку, роль в історії суспільної свідомості, взаємозв'язок з соціальним життям і з іншими явищами культури, весь комплекс питань змісту і форми художніх творів.

Мистецтвознавчі науки включають літературознавство, театрознавство, кінознавство, а також музикознавство. Музикознавство – наука, яка вивчає музику як особливу форму художнього осягнення світу, її зв'язки з дійсністю та іншими галузями людської культури, закономірності та особливості музич-

ного мистецтва, які визначають його специфічний характер. Музикознавство є важливою галуззю мистецтвознавства і включає в себе дисципліни музично-теоретичного та музично-історичного спрямування. Це узгоджується з позицією С. Ривкіної, що «Наука у розвиненому вигляді є складною системою, де в якості елементів виступають самостійні наукові дисципліни (наприклад, соціологія, історія, економічні науки, педагогіка, музикознавство)» (переклад з рос. – О. Т.) [9, с. 223].

Структура музикознавства і сьогодні є предметом наукових дискусій. У працях вітчизняних музикознавців Л. Мазеля, Ю. Кремлева, Б. Яворського, В. Цуккермана, Х. Кушнарьова, Т. Ліванова та ін., словниках та енциклопедіях різних років зустрічаються неоднозначні тлумачення його складових. Більшість дослідників схилиються до думки, що у музикознавстві виділяються наступні галузі : теоретичне музикознавство (теорія музики), історичне музикознавство (історія музики), музична етнографія, музичне інструментознавство, музична акустика, музична психологія, музична критика, які є частинами музикознавства та інших наук, наприклад, музична соціологія, музична палеографія, музична археологія. Не стало винятком і музичне краєзнавство, яке розглядається як частина музикознавства та краєзнавства.

Краєзнавство тлумачиться як всебічне вивчення певної частини країни (краю, області, району, міста, села) переважно силами місцевого населення, що здійснюється у зв'язку із завданнями, які стоять перед науковими, культурно-освітніми, навчально-виховними та педагогічними установами. Сучасний термін «краєзнавство» з'явився на зміну колишнім термінам – «вітчизнознавство», «батьківщинознавство». О. Барков визначав, що «краєзнавство – це комплекс наукових дисциплін, різних за змістом і методами дослідження, але провідних у своїй сукупності до наукового і всебічного пізнання краю» (переклад з рос. – О. Т.) [4, с. 80]. Комплексне краєзнавство вивчає всі ці питання у взаємозв'язку, галузеве краєзнавство – окремі розділи: географічне краєзнавство, історичне краєзнавство, етнографічне краєзнавство [4, с. 313], підсумовує дослідник.

Музичне краєзнавство також відноситься до галузевого краєзнавства як частина музикознавства та краєзнавства. З методологічної точки зору, зазначені науки співвідносяться з музичним краєзнавством за принципом субординації, тобто зв'язок між ними внутрішній, органічний, а не зовнішній, вони виводяться і розвиваються одна з одної. Змістова класифікація виражається принципами від загального до конкретного, від простого до складного, від нижчого до вищого. Дослідження місця розташування музичного краєзнавства, його теоретичних і методологічних основ, взаємозв'язків з іншими науковими дисциплінами і напрямками дозволили дослідникам стверджувати, що музичне краєзнавство – порівняно молода наукова дисципліна, що є частиною культури (яка розглядається у широкому сенсі, як категорія, що позначає сукупність всіх матеріальних і духовних досягнень людства); вхо-

дить в групу громадських (соціальних) наук. Музичне краєзнавство відноситься до числа «стикових» (прикордонних наук). Воно утворилося в результаті «сплаву» краєзнавства, музикознавства, етнографії та психолого-педагогічних наук (історії музики окремих країн і народів і ін., музичної етнографії, музичної педагогіки, музичної психології, етнопедагогіки, етнопсихології). У структурі музичного краєзнавства виокремлюються музично-історичне краєзнавство та музично-педагогічне краєзнавство. Завдання музичного краєзнавства визначаються завданнями, які входять до його структури його складових – краєзнавчої музичної етнографії, краєзнавчої історії музики, музично-педагогічного краєзнавства.

Для сучасного етапу розвитку музичного краєзнавства характерно поглиблення внутрішніх зв'язків з іншими частинами історичного й теоретичного музикознавства, а також взаємозв'язок з іншими науковими дисциплінами і напрямками, що є наслідком необхідності комплексного дослідження явищ музичної культури, використовуючи арсенал різних наук.

Термін «музичне краєзнавство» вперше був ужитий Б. Асаф'євим у роботі «Російська музика» у 30-ті рр. XX ст. [1, с. 9]. Автор зазначав нерозвиненість музичного краєзнавства і як наслідок – відсутність цілісного уявлення про музичну культуру країни. У 1966 р. цей термін уводиться в науковий обіг у другому виданні Енциклопедичного словника, де зазначено: «Музичне краєзнавство – це вивчення музичної культури окремої області, краю, міста тощо» [150], включається в зміст поняття «музикознавство» як «Вивчення музичної культури областей, міст і т. ін. і входить у завдання музичного краєзнавства» [336].

У наукових дослідженнях др. пол. XX ст. більшість науковців переконані, що музичне краєзнавство – важливий науковий напрям. «Загальна історія музичної культури країни ще не написана» – ця Б. Штейнпресса більш ніж п'ятдесят років тому у передмові до його праці, присвяченій музичному життю периферійних центрів (маленьких містечок, сіл тощо), актуальна і понині. Б. Асаф'єв у 30-ті рр. XX ст. писав: «Так як наше музичне краєзнавство тільки-тільки зароджується і притому дуже боязко, я не міг вийти в своєму викладі історії російської музики за межі двох центральних осередків творчості, відтворення і слухання музики – Москви і Петербурга» (переклад з рос. – О. Т.) [2, с. 312]. І це було приводом для роздумів і переживань ученого. Н. Мещерєкова зазначала, що поступово в історії музики і музично-критичній думки долається авторитарний підхід, установка на «центр» (прим. – О. Т.). Дослідницька увага, яка довгі десятиліття була сконцентрована на музичній культурі столиць, звертається до нового маловивченого об'єкту в музичній культурі – провінції» [8, с. 1]. Є. Карпова підкреслювала, що в останні десятиліття в радянських музично-історичних дослідженнях все більше уваги приділяється питанням історії музичного життя окремих міст, країв, областей. Музичне краєзнавство, поступово виділяючись в самостійний напрям, покли-

кане зберегти і зробити загальним надбанням накопичені цінності музичної культури [6, с. 174].

Чітко звучить позиція М. Етінгера стосовно того, що «...настав час для того, щоб від загальної музичної культури відбрунькувалася порівняно самостійна гілка музичного краєзнавства, подібно до таких молодих наукових дисциплін, як історичне або літературне краєзнавство» (переклад з рос. – О. Т.) [102]. Т. Куперт вважає, що вихід у світ в 60-х рр. XX ст. двотомного збірника нарисів за редакцією Б. Штейнпресса «З музичного минулого», поклав початок розвитку нового важливого напрямку в музикознавстві – музичного краєзнавства [2]. Термін «музичне краєзнавство» використано і у другому виданні енциклопедичного музичного словника за редакцією Б. Штейнпресса і І. Ямпольського. Пропонується авторами таке визначення: музичне краєзнавство – це вивчення музичної культури окремої області, краю, міста тощо. У музичному словнику спеціальних термінів і виразів Г. Балтера дано таке визначення поняття «музичне краєзнавство»: складова частина фольклористики; вивчення народної творчості різних регіонів країни [3, с. 350].

Теоретики музичної педагогіки (Е. Абдулін, Б. Асаф'єв, М. Етінгер, Д. Кабалевський та ін.) визначали зміст та завдання музичного краєзнавства, з одного боку, як вивчення у сукупності явищ культури окремого краю, включаючи життя і творчість місцевих композиторів і виконавців, або уже відомих митців, які тією чи іншою мірою з тим чи іншим краєм пов'язані (Б. Асаф'єв), а з іншого – обґрунтовували думку, що воно не повинно зводитись тільки до зібрання окремих фактів із музичного мистецтва краю, а цілеспрямовано вивчати засобами мистецтва саме суспільно-громадське життя, виховувати у молодого покоління почуття патріотизму, активної громадянської позиції (М. Етінгер).

Починаючи з 60-х рр. XX ст., музичне краєзнавство розглядається як частина музикознавства та розділ краєзнавства. Так, Т. Куперт зазначає, що «музичне краєзнавство з кожною новою науковою працею все більше утверджується не тільки як галузь комплексного краєзнавства, збільшуючи факти з історії музичного життя будь-якої обраної області або регіону, а й як невід'ємна частина загальної історії вітчизняної культури» (переклад з рос. – О. Т.) [8].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, музичне краєзнавство пов'язане з усіма іншими галузями людського знання – одні мають віддалене відношення до нього (класифікуються за принципом координації, де в основі лежать зовнішні зв'язки); інші – тісно і логічно пов'язані (до прикладу, за близькістю об'єктів та методологічними підходами, схожістю принципів і прийомів вивчення. Тобто йдеться про реалізацію принципу субординації – внутрішнього зв'язку між науками, завдяки якому вони виникають і розвиваються одна з одної. Так, музичне краєзнавство, що складається з краєзнавчої музичної етнографії, краєзнавчої історії музики, музично-педагогічного краєзнавства, пов'язане з

напрямами наукового пізнання й людського знання за принципом субординації. Краєзнавча етномузикологія пов'язана з етнографією (фольклористикою) і музичної етнографією; краєзнавча історія музики з такими частинами історичного музикознавства, як загальна історія музики, історія музики окремих країн і народів і т.д.; музично-педагогічне краєзнавство у складовій музикознавства (з музичної педагогікою і психологією) і психолого-педагогічними дисциплінами; етнопедагогіка пов'язана як з краєзнавчо-музичною фольклористикою, так із музично-педагогічним краєзнавством. Усі складові музичного краєзнавства знаходяться у тісному взаємозв'язку, як з комплексним, так і з галузевим краєзнавством: історичним, літературним, географічним та ін.

Дослідження структури музичного краєзнавства у історичній генезі, його зв'язки з краєзнавством загалом та мистецтвознавством зокрема, потребують подальшого наукового вивчення.

Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б. В. Современное русское музыкознание и его исторические задачи / Б. В. Асаф'єв // *De muzica*. – 1923. – Вып. 1. – С. 144–165.
2. Асаф'єв Б. В. Музыка в современной общеобразовательной школе / Б. В. Асаф'єв // *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании* / [ред. Е. Орлова]. – М.; Л., 1965. – С. 52–68.
3. Балтер Г. А. Музыкальный словарь специальных терминов и выражений : немецко-русский и русско-немецкий / Г. А. Балтер. – М., 1976. – 484 с.
4. Барков А. С. Вопросы методики и истории географии / А. С. Барков. – М., 1961. – 98 с.
5. Волков Г. Н. Социальные и методологические проблемы современной науки. – М., 1987. – 165 с.
6. Карпова Е. К. Музыкальная жизнь дореволюционной Казани : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. искусствоведения / Е. К. Карпова. – Казань, 1986. – 25 с.
7. Кедров Б. М. Классификация наук / Б. М. Кедров. – М, 1961. – Т. 1. – 431 с.
8. Мещерякова Н. А. Музыкальная культура Дона и Приазовья (по материалам местной прессы, 1870–1917) : дисс. ... канд. искусствоведения / Н. А. Мещерякова. – Л., 1989. – 191 с.
9. Рывкина С. О понятии «система наук» / С. О. Рывкина // *Проблемы исследования структуры науки* / [ред. В. Н. Борисов]. – Новосибирск, 1967. – С. 221–224.
10. Шмидт С. Без любви к малой родине, к ее памятникам и природе невозможно почитание и родины большой / С. Шмидт // *Родина*. – 1989. – № 4. – С. 70–71.
11. Штейнпресс Б. С. Из музыкального прошлого / Б. С. Штейнпресс. – М., 1960. – Вып. 1. – 519 с.

Transliteration of References

1. Asafev B. V. Sovremennoe russkoe muzyikoznanye y eho ystorycheskye zadachy / B. V. Asafev // De muzica. – 1923. – Vyp. 1. – S. 144–165.
 2. Asafev B. V. Muzyika v sovremennoi obshcheobrazovatelnoi shkole / B. V. Asafev // Yzbrannyye staty o muzyikalnom prosveshchenyy y obrazovany / [red. E. Orlova]. – M.; L., 1965. – S. 52–68.
 3. Balter H. A. Muzyikalnyii slovar spetsyalnykh terminov y vyrazheniy : nemetsko-russkiy y russko-nemetskiy / H. A. Balter. – M., 1976. – 484 s.
 4. Barkov A. S. Voprosy metodyky y ystoriy heohrafiy / A. S. Barkov. – M., 1961. – 98 s.
 5. Volkov H.N. Sotsyalnye y metodologicheskye problemy sovremennoi nauky. – M., 1987. – 165 s.
 6. Karpova E. K. Muzyikalnaia zhyzn dorevoliutsyonnoi Kazany : avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. yskusstvovedeniya / E. K. Karpova. – Kazan, 1986. – 25 s.
 7. Kedrov B. M. Klassyfykatsiya nauk / B. M. Kedrov. – M, 1961. – T. 1. – 431s.
 8. Meshcheriakova N. A. Muzyikalnaia kultura Dona y Pryazovia (po materyalam mestnoi pressyi, 1870–1917) : dyss. ... kand. yskusstvovedeniya / N. A. Meshcheriakova. – L., 1989. – 191 s.
 9. Ryivkyna S. O poniaty «systema nauk» / S. O. Ryivkyna // Problemy yssledovaniya struktury nauky / [red. V. N. Borysov]. – Novosybyrsk, 1967. – S. 221–224.
 10. Shmydt S. Bez liubvy k maloi rodyne, k ee pamiatnykam y pryrode nevozmozhno pochytanye y rodyni bolshoi / S. Shmydt // Rodyna. – 1989. – # 4. – S. 70–71.
- Shteinpress B. S. Yz muzyikalnoho proshloho / B. S. Shteinpress. – M., 1960. – Vyp. 1. – 519 s.



ТКАЧУК О. С.,

Обґрунтування місця музичного краєзнавства у системі наук у науково-теоретичних працях вітчизняних учених (др. пол. – к. XX ст.)

TKACHUK O.S.,

JUSTIFICATION PLACE IN LOCAL HISTORY MUSICAL SCIENCES IN SCIENTIFIC THEORETICAL WORKS OF DOMESTIC SCIENTISTS (DR. PAUL. - XX CENTURY).

Assistant Professor, Department of Music, Chernivtsi National University Fedkovych, Chernivtsi, Ukraine

E-mail: olesyamagistr@ukr.net

**Послідовність
загальної середньої та вищої освіти**

БЕЗЛЮДНА В.В.,

докторант, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЄВРОПИ

У статті розглянуто модернізацію професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті нової освітньої політики Європи. Виявлено, що така підготовка передбачає фактичне володіння усіма аспектами мови, дає можливість культурно-освітньої орієнтації і діяльності в Європейських вищих навчальних закладах.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів, іноземна мова, іншомовна освіта, освітня політика Європи.

В статье рассматривается модернизация профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в контексте новой образовательной политики Европы. Показано, что такая подготовка предусматривает фактическое владение всеми аспектами языка, дает возможность культурно-образовательной ориентации и деятельности в Европейских высших учебных заведениях.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, иностранный язык, иноязычное образование, образовательная политика Европы.

The article deals with the modernization of professional future teachers of foreign languages training in the context of the new European educational policy. It reveals that professional future teachers of foreign languages training puts before teachers of foreign languages specific task of large-scale training of students willing to study education within European universities. The article shows that such training provides the actual ownership of all aspects of the language, enables cultural and educational activities and orientation in European higher education.

Key words: future teachers training, foreign language, foreign language education, European education policy.

Постановка проблеми. З початком епохи глобалізації системи освіти більшість розвинених країн світу знаходяться у стані безперервної модернізації і реформування. За темпами впровадження інновацій в галузі освіти Україна знаходиться в числі передових. Цей процес йде безперервно і прискорюється з кожним роком – в країні поставлені амбітні цілі щодо поліпшення якості освіти.

Перспективний розвиток освіти пов'язаний не стільки з впровадженням інноваційних підходів до змісту освіти і освітніх технологій, скільки з підвищенням рівня професійної підготовки учителів, зокрема майбутніх учителів іноземних мов.

На сьогоднішній день соціальне замовлення громадян України на якісне володіння іноземною мовою відзначають такі чітко позначені тенденції іншомовної освіти, як: зростання статусу іноземної мови, посилення мотивації її вивчення, функціональна спрямованість навчання мовам. Зростаючий статус іноземної мови в сучасних умовах збільшує потребу в кваліфікованих учителях цієї дисципліни, обумовлюючи необхідність модернізації їх методичної підготовки в цілісній системі вищої лінгвістичної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Упродовж останніх років вітчизняними науковцями (І. Білецькою, Я. Бондарук, В. Гаманюк, О. Околовичем, Ж. Ніколаєвою, С. Ніколаєвою та ін.) активно обговорюються питання інтенсивної перебудови системи вищої освіти в контексті вивчення іноземної мови.

Мета статті – розглянути особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті нової освітньої політики Європи.

Виклад основного матеріалу. Основні ідеї та положення державної політики в галузі модернізації професійної підготовки учителів іноземних мов викладені у «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004). Серед головних завдань розвитку педагогічної освіти визначено «запровадження дворівневої підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра, удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників» [11].

Ще одним перспективним кроком у модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов стало рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 21.03.2008 року № 3/1-4 «Вища освіта України – Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи». Враховуючи концептуальні завдання програми діяльності Уряду, Міністерством освіти і науки визначено п'ять пріоритетів розвитку галузі. На період до 2010 року визначено План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство [3].

Зокрема, 27 серпня 2010 р. постановою Кабінету Міністрів України за № 787 було затверджено «Перелік спеціальностей, за якими здійснюється

підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра», відповідно до якого майбутніх учителів іноземних мов готують за напрямом 0203 «Гуманітарні науки» (7.02030302 – спеціаліст, 8.02030302 – магістр): мова і література (із зазначенням іноземної мови)» [12].

Цього ж року Кабінет Міністрів України затверджує План заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 р. (розпорядження № 1728), згідно з яким Міністерству освіти і науки, іншим центральним та місцевим органам виконавчої влади доручено забезпечити виконання плану заходів, затвердженого цим документом та інформувати щороку до 20 грудня Кабінет Міністрів України про стан виконання цих заходів [12]. Слід зазначити, що План заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 р. містить стратегічні та змістові положення, спрямовані, зокрема, на оптимізацію мережі державних вищих навчальних закладів,

У останні роки у сфері вищої освіти України також відбулися значні зміни на державному рівні: Концепція мовної освіти в Україні (2011), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012), Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Закон про вищу освіту (2014), Указ Президента України № 641/2015 від 16.11. 2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), проєкт вдосконалення фахової майстерності вчителів англійської мови «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов (2016), метою яких є покращення іншомовної освіти в Україні.

Водночас на початку третього тисячоліття у вищих навчальних закладах для підвищення якості знань майбутніх учителів іноземних мов розробляються і впроваджуються Рамкові програми з іноземних мов як для філологічних, так і для немовних спеціальностей університетів: Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс) (2004), Програма з англійської мови для професійного спілкування (2005) [5], Типова (рамкова) програма з курсу «Німецька мова як друга іноземна» для спеціальності «Перекладознавство» (2009), Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України (2014) [13; 14; 15], які ґрунтуються на ключових положеннях Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти Ради Європи (2003) і мають на меті уніфікувати підходи до навчання іноземних мов у межах системи вищої освіти, узагальнюючи вимоги до підготовки вчителів іноземних мов.

О. Околович відзначає [10], що у процесі професійної підготовки необхідно враховувати той факт, що всім фахівцям у сфері сучасної мовної освіти варто звернути особливу увагу на Рекомендації Ради Європи (РРЕ) з мовної освіти, які є результатом багаторічної роботи багатьох провідних фахівців у галузі прикладної лінгвістики, методики викладання та педагогіки країн-членів Ради Європи [4]. Згідно з РРЕ прийнятий підхід до вивчення і навчання мови є

діяльнісно-орієнтованим. Це означає, що ті, хто навчаються іноземної мови, виконують мовленнєві завдання у межах видів мовленнєвої діяльності, застосовуючи при цьому свої компетенції для досягнення певного результату [5].

Подібної думки притримується С. Ніколаєва [9], наголошуючи, що одним із стратегічних завдань реформування змісту освіти є врахування основних досягнень європейських країн у цій галузі, спираючись на такі документи Ради Європи як “Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання”, “Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання”, “Європейський мовний портфель”, “Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти... (проект)” [8, с. 6], і вимоги до євроіспитів. Відповідно до змін в освіті змінилися й підходи до формування загальних компетенцій студентів вищих навчальних закладів.

Водночас С. Ніколаєва зазначає, що на початку третього тисячоліття у вищих навчальних закладах відбуваються суттєві зміни у відповідності до закону «Про вищу освіту» та інші підзаконні акти: удосконалюються умови прийому на навчання; змінюються підходи до формування навчальних планів у різних типах університетів; запроваджуються основні принципи, положення і рекомендації Болонського процесу; збільшується кількість міжнародних проектів Програми Темпус, у тому числі і з міжкультурної освіти, за участю викладачів України (2009-2016); розробляються професійні стандарти (паспорти професій) тощо.

Зосередившись на вивченні проблеми мовної політики в нашій державі на сучасному етапі, І. Білецька зазначає, що вона характеризується оновленням і суттєвими зрушеннями у таких напрямках: збільшення кількості мов, що вивчаються; зростання кількості осіб, які володіють принаймні однією іноземною мовою; започаткування вивчення кількох іноземних мов в середніх навчальних закладах; вивчення іноземної мови на ранніх етапах навчання; збільшення кількості академічних годин на вивчення іноземної мови в університетах; застосування іноземної мови в якості робочої в деяких вищих закладах освіти [1, с. 363].

Одним із напрямів модернізації системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов вчителя та можливостей їх професійного зростання, на думку Я. Бондарук [2], можна вважати мовні школи і програми за кордоном. Не викликає сумніву той факт, що навіть недовге перебування в живому іншомовному середовищі сприяє суттєвому вдосконаленню навичок англійської та мотивує студентів на подальше вивчення іноземної мови. До інших, не менш суттєвих переваг такого навчання можна віднести наступні: це можливість обрати зручний час і тривалість навчання (як правило, курси іноземної мови за кордоном проводяться круглий рік і не мають обмежень у максимальній кількості тижнів навчання); це хороша нагода не лише покращити рівень володіння іноземною мовою, а й вивчити культурні осо-

бливості іншої країни (студент має можливість обрати різні регіони країни для навчання [7]).

Важливим поштовхом для поширення забезпечення якості іншомовної освіти стала поява новітніх засобів навчання: мультимедійних засобів передачі інформації, електронних словників та багатьох інших. Можливий доступ до Інтернету, де подаються матеріали конференцій, «круглих столів», симпозіумів тощо, що не лише полегшує роботу майбутнього фахівця у пошуку та підготовці відповідного матеріалу, а й дає можливість бути постійним учасником Інтернет-сайтів.

Проте не зважаючи на розробку ідей модернізації системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які відображені в сучасних наукових публікаціях і нормативних документах сучасні науковці акцентують, водночас, увагу і на її недоліках.

Сьогоднішній молодий спеціаліст, який приходить до школи, вважають, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук та ін., не може у своїй педагогічній діяльності виокремити і поєднати навчання з вихованням учнів. Власне у цьому і проявляється його професійна некомпетентність [6].

Суголосною з наведеними думками є позиція С. Ніколаєвої, яка стверджує, що до шкіл і вищих навчальних закладів приходять малокваліфіковані фахівці, не здатні реалізувати міжкультурну іншомовну професійно орієнтовану освіту на належному рівні. Відповіді на всі запитання не дає і затверджений у 2015 році «Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (<http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248149695>). Залишається нез'ясованим питання, за яких умов вищі навчальні заклади мають право готувати вчителя/викладача в межах спеціальності «035 Філологія» [9].

Висновки. Отже модернізація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті нової освітньої політики Європи ставить перед усіма вчителями/викладачами іноземних мов конкретне завдання широко-масштабної підготовки студентів, готових до навчання в рамках освіти європейських університетів. Така підготовка має на увазі не тільки традиційне, фактичне володіння усіма аспектами мови, а й, перш за все дає можливість культурно-освітньої орієнтації і діяльності в Європейських вищих навчальних закладах. У зв'язку з цим головним завданням представляється внесення змін в існуючі Програми з іноземних мов. Залишаючи незмінними основні цілі і завдання підготовки студентів з іноземної мови, слід значно розширити той розділ, який пов'язаний з країнознавчої та культурологічної підготовкою. Якщо раніше, абсолютно виправдано, увага зосереджувалася на етнокulturі тієї країни, що вивчається, то тепер, у контексті нової освітньої політики Європи, слід розширити цю географію і дати додаткові знання, пов'язані з розмаїттям культур, мов, національних систем освіти з метою природного входження студентів в зону європейської вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Білецька, І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США [Текст] : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Білецька Ірина Олександрівна. – Умань, 2014. – 494 с.
2. Бондарук Я.В. Мовні школи і програми за кордоном як етап професійного зростання майбутнього вчителя англійської мови / Яна Бондарук // Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи : матеріали Всеукраїнського науково-практичного вебінару. – Житомир, 2015. – С. 39–41.
3. Вища освіта України - європейський вимір: стан, проблеми, перспективи : рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 21.03.2008 №3/1-4 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. - 2008. - N 13/14/15. - С. 3-19.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с..
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти // Книга вчителя іноземної мови : довідково-метод. вид. / упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 3–27.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Є. Трубацова / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. – 112 с.
7. Мовні курси [Електронний ресурс] // Вивчай і відкривай світ . – Режим доступу : <http://vyvchay.com/uk/general-english>
8. Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: Тези доповідей міжнародного форуму / За ред. С.Ю. Ніколаєвої, К.І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005 – 290 с.
9. Ніколаєва С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми / С. Ю Ніколаєва //Молодий вчений. Ч. І., 2015 - С. 125-131.
10. О. Околович. Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX - початок XXI століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Околович; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. - Дрогобич, 2014. - 327 с.
11. Про затвердження Концептуальних засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір: Наказ МОНУ №998 від 31.12.2004 р. – 6 С. // <http://www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc>
12. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : постанова Кабінету Міністрів України № 787 від 27 серпня 2010 р. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>

13. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с. 6.\
14. Програма з англійської мови для університетів (інститутів): п'ятирічний курс навчання / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін. / Київ : Британська Рада, Київ. держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245 с.
15. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Амеліна С.М., Аззоліні Л.С., Гаманюк В.А., Жданова Н.С. – Київ, Ленвіт, 2014. – 136 с. (Лист МОН № 14 / 18.2-728 від 22.09.2014р.

Transliteration of References

1. Biletska, I. A. Multicultural principles of foreign language education in secondary schools in the US [Text]: Dis. ... Dr. of ped. sciences: 13.00.01 / Biletska Irina. – Uman, 2014. – 494 p.
2. Bondaruk Y. Language schools and programs abroad as a stage of professional development of future teachers of English / Jana Bondaruk // Teaching foreign languages for students of non-linguistic specialties: state, problems and prospects: materials of National Scientific webinar, 2015. – P. 39-41.
3. Higher education Ukraine – European dimension: the state, problems and prospects: the decision of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 21.03.2008 №3 / 1-4 // Information collection Ministry of Education and Science of Ukraine. – 2008. – N 13/14/15. – P. 3-19.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment / science. Ed. S. Nikolaev. – K: Lenvit, 2003. – 261 p ..
5. Common European Framework of Reference for Languages // Book teacher of foreign languages: reference method. kind. / O. J. Kovalenko, I. P. Kudinov. – X: TORSINH Plus, 2005. – P. 3-27.
6. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects (Library of Educational Policy) / N. M. Bibik, L. S. Vashchenko O. Lokshina, A.V. Ovcharuk, L.I. Parashchenko, O. I. Pometun, O. J. Savchenko, S. E. Trubachev / ed. by O.V. Ovcharuk. – K., 2004. – 112 p.
7. Language Courses [electronic resource] // Learn and open the world. - Access: <http://vyvchay.com/uk/general-english>
8. Language education: the path to European integration: Proceedings of the International Forum / ed. by S.Y. Nikolaeva, K. I. Onishchenko. – K.: Lenvit, 2005 – 290 p.
9. Nikolaeva, S. Y. Intercultural foreign language education in Ukraine: key issues / S. Y. Nikolaeva // The young scientist. Part I., 2015 – P. 125-131.
10. A. Okolovych. Teachers training of foreign languages in higher educational institutions of Ukraine (the second half of XX - beginning of XXI century): Dis.

... Candidate. ped. Sciences: 13.00.01 / O.V. Okolovych; Drohob. state. ped. University after I. Franko. – Drohobych, 2014. – 327 p.

11. Approval Conceptual Framework for Teacher Education of Ukraine and its integration into the European educational space: Order MES №998 from 31.12.2004. – 6 p. // <http://www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc>
12. On the list of specialties that are trained in universities for education and skill levels of specialist and master: Cabinet of Ministers of Ukraine number 787 of 27 August 2010 r. [Http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF).
13. Program of English for professional communication / GE Bakaev, A. Borisenko, I.I. Zuyenok and others. – K: Lenvit, 2005. –119 p.
14. The program for English universities (institutions), five-year course of study / S. Nikolaeva, M.I. Solovej and others. / Kyiv, British Council, Kyiv. state. Ling. University Press, 2001. – 245 p.
15. Framework Programme of the German Professional Communication for higher education Ukraine / Amelina S.M., Azzolini L.S., Hamanyuk V.A., Zhdanova N. S. – Kyiv, Lenvit, 2014. –136 p. (MES Letter number 14 / 18.2-728 of 22.09.2014.



BEZLIUDNA V.

Modernization of professional future teachers of foreign languages training in the context of the new European educational policy.

БЕЗЛЮДНА В.В.

Модернізація професійної підготовки учителів іноземних мов у контексті нової освітньої політики Європи

**Doctoral, Ph.D., associate professor, Department of Foreign Languages
Uman State Pedagogical University by Pavlo Tychyna,
Uman, Ukraine**

E-mail: vitabz@ukr.net

БОЖКО Л.В.

асистент, кафедра загальнотехнічних
дисциплін та професійного навчання,
ДВНЗ “Криворізький державний
педагогічний університет”,
м. Кривий Ріг, Україна

КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І КРЕСЛЕННЯ

У статті подано контент-аналіз професійної підготовки вчителів взагалі та майбутніх учителів технологій і креслення зокрема, обґрунтовано погляди науковців на особливості та зміст професійної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення, окреслено аспекти подальшого вивчення проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій і креслення на основі проектно-технологічної підходу.

Ключові слова: підготовка, учитель технологій і креслення, професійна підготовка, підготовка вчителя трудового навчання, проектування, проектно-технологічний підхід.

В статье представлены контент-анализ профессиональной подготовки учителей в общем и будущих учителей технологии и чертеже в частности, обоснованно взгляды ученых на особенности и содержание профессиональной подготовки будущих учителей технологии и черчения, обозначены аспекты дальнейшего изучения проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей технологии и черчения на основе проектно-технологической подхода.

Ключевые слова: подготовка, учитель технологии и черчения, профессиональная подготовка, подготовка учителя трудового обучения, проектирование, проектно-технологический подход.

The article content analysis of teacher training in general and the future teachers of technology and drawing particularly justified views of scientists on the features and content of training future teachers of technology and drawing outlines aspects of the further study of the problem of formation of professional competence of future teachers of technology and drawings from the project technological approach.

Key words: *training, technology and drawing teacher, training, training teachers of labor studies, planning, design and technological approach.*

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань модернізації системи вищої освіти, окреслених у Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, є інтеграція в європейський та світовий соціокультурний простір, що вимагає якісної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Нинішні умови вимагають особистості діяльної, спроможної не тільки виконувати чиїсь рішення, а й приймати їх самостійно в різних ситуаціях, які часто пов'язані з ризиком, недостатністю інформації, динамічною ринковою кон'юктурою. Теоретичні за змістом і широкі енциклопедичні знання, які тривалий час були головним завданням освітнього процесу, мають стати засобом формування в студента готовності ефективно організувати внутрішні (знання, вміння, цінності, психологічні особливості тощо) та зовнішні (інформаційні, людські, матеріально-фінансові тощо) ресурси для досягнення поставленої мети.

Підготовка професійно компетентного вчителя є одним з актуальних завдань і предметом наукових дискусій і роздумів учених сучасності й минулого. Коло досліджень охоплює: виявлення закономірностей формування професійно важливих рис особистості педагога та супровідних їм психічних властивостей і станів, що сприяють ефективному здійсненню професійної діяльності (А. Богуш, Ю. Варданян, Є. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, Н. Матяш, Л. Мітіна, Є. Павлютенков, О. Пошетун, А. Хуторської, Л. Хоміч, М. Чошанов та ін.). Натомість проблема підготовки майбутніх учителів технологій із застосуванням проектування не стала предметом спеціального дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у визначення найбільш цінних професійних напрямів підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі внесли: В. Андрущенко, О. Аніщенко, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Кремень, А. Лігоцький, Л. Лук'янова, Н. Нічкало, В. Пікельна, І. Прокопенко, В. Сидоренко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Г. Терещук, Л. Хоміч та інші. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців розглядали: С. Архангельський, М. Євтух, В. Козаков, О. Романовський та ін.

Теоретико-методичні засади професійної підготовки педагогічних кадрів до здійснення трудового навчання школярів у різні роки досліджували С. Батишев, О. Коберник, В. Мадзігон, В. Сидоренко, Н. Слюсаренко, Д. Тхоржевський та ін. У працях В. Бербец, Т. Бербец, О. Белошицького, В. Вдовченко, О. Коберника, Ю. Кулінки, Б. Терещука, В. Тименко, С. Ящука та ін. обґрунтовуються сутність та значущість застосування проектного навчання в

трудовій підготовці учнів.

Упроваджена в закладах освіти України з 2005 року проектно-технологічна система трудового навчання учнів потребує відповідної підготовки вчителів, а також розробки її належного змістово-методичного забезпечення.

Водночас питання професійної підготовки вчителів до реалізації проектного підходу в трудовому навчанні учнів не отримало належного висвітлення й залишається досить актуальним. Аналіз практики використання цього підходу в умовах загальноосвітньої школи свідчить про те, що внаслідок відсутності злагодженої підготовки до професійної компетентності майбутніх учителів технології викликає проблему якісного становлення фахівців до проектної діяльності. Більшість учителів на момент упровадження проектної системи не готові до якісної її реалізації, оскільки рівень їх теоретико-методичних знань та вмінь не достатній для організації відповідної навчально-трудової діяльності учнів.

Виходячи з цього мета нашого дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення, у виявленні відповідних шляхів реалізації у практиці вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Формування вчителя нового покоління відбувається сьогодні в умовах перегляду змісту вищої педагогічної освіти й професійної підготовки, що передбачає її фундаменталізацію, гуманітаризацію, гуманізацію й диференціацію, розробку й реалізацію інноваційних педагогічних технологій. Із урахуванням цих процесів розкриємо основний зміст сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення.

На сучасному етапі модернізації національної системи освіти в Україні розроблюються нові підходи до системи професійної підготовки майбутнього вчителя. Так, Л. Хомич окреслює таку перспективну програму підготовки педагогічних кадрів, яка б враховувала:

- соціально-економічну ситуацію, пов'язану зі змінами в суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті, тобто переваги саморозвитку, самовиховання, самоосвіти над передаванням знань, умінь і навичок;
- практичні моменти, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів навчально-виховних закладів, окрім загальноосвітньої школи – для них потрібний новий учитель з цілісним уявленням про професійну діяльність;
- теоретична підготовка, що зумовлена як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку освіти – педагогічна освіта розвивається шляхом формування у майбутніх педагогів цілісного уявлення про свою професійну діяльність.

Окремі науковці (О. Абдуліна, Н. Кузьміна, Н. Тализіна та ін.) зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів є процес формування й набуття настанов, знань та вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу. Інші (Л. Ахмедзянова, І. Богданова, І. Зязюн, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Р. Хмелюк та ін.) наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок.

Отже, професійну підготовку будемо розуміти як процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності.

Проблемами теоретичної та практичної фахової підготовки майбутніх учителів технологій і креслення розкрито у працях вітчизняних науковців: М. Бондаренко, В. Борисова, Л. Дубовик, В. Курок, Д. Тхоржевського та ін. Історичний аналіз професійної підготовки вчителів трудового навчання здійснений У. Нішаналієвим.

Тривалий час підготовка вчителів трудового навчання обмежувалась удосконаленням навчальних програм з окремих дисциплін. Так, наприклад, програма з дисципліни «Практикум у навчальних майстернях». Перша програма для спеціальності 2120 «Загальнотехнічні дисципліни та праця» затверджена управлінням навчальних закладів Міністерства освіти СРСР у 1985 році (укладачі А. Гедвіло, В. Кузьменко, Д. Тхоржевський, І. Анісімов, В. Лисаков, В. Рузаков) відрізняється від наступної програми для спеціальності 03.02.00 «Праця» і 03.02. «Викладання праці», затверджених управлінням вищих навчальних закладів Міністерства освіти України у 1993 році (укладачі Д. Тхоржевський, Р. Захарченко), політехнічною спрямованістю трудової підготовки. Відмінність програми (1993 року) у тому, що вона закладає основи не лише політехнічного характеру, а й виховного. Зміст цієї програми відображає систему трудового навчання учнів школи і націлює студентів на виробничу працю.

Визначальний внесок у підготовку вчителів трудового навчання вніс Д. Тхоржевський, створення навчальних планів, програм, розробка широкого кола питань з підготовки вчителя трудового навчання. Д. Тхоржевський розглядав професійну діяльність учителя трудового навчання з позицій системного підходу. На його думку, ця діяльність включає: навчальну, методичну, виховну та педагогічну дослідницьку роботи. Практичні рекомендації надав В. Курок щодо змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання повинен охоплювати тільки ту частину технічних знань, яка має значущість для майбутньої професійної діяльності фахівця.

Зміст художньо-трудової підготовки, на думку Л. Оршанського [4], має ґрунтуватися на обсяг професійних знань та вмінь, мистецькій та технічній

освіченості здобувачів вищої освіти. Науковцем з'ясовано, що художньо-трудова підготовка вчителя трудового навчання – це процес, що ґрунтується на гуманітарній, психолого-педагогічній, мистецтвознавчій і технологічній освіті, забезпечує майбутньому учителю трудового навчання не лише відповідний обсяг професійних знань та вмінь, а й мистецьку і технічну освіченість, що створює умови для творчого розвитку та формування національної самосвідомості, підвищує його конкурентоспроможність у соціальній і виробничій сфері. Основу художньо-трудової підготовки, як зазначає Л. Оршанський складають інтегровані, найбільш узагальнені знання про традиційне народне мистецтво, технології виготовлення декоративно-ужиткових виробів та відповідні художньо-трудові і методичні вміння. Обґрунтовано упровадження проектно-технологічної діяльності, що передбачає виконання творчого проекту, публічний захист і реалізацію виробу.

На відміну від Л. Оршанського, Г. Гаврілюк зазначає, що готовність учителя до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні учнів – це інтегроване утворення фахівця, що базується на відповідних мотивах, знаннях, уміннях, навичках та досвіді й надає йому можливість цілеспрямовано, активно діяти при впровадженні у навчально-виховний процес зазначеного підходу.

Освітньо-професійну підготовку майбутнього вчителя в дослідженнях В. Стешенка [6]. представлено у вигляді інформаційного поля зі складовими педагогічної діяльності педагога, що визначається як освітній простір. Цей освітній простір розглянуто як зміст освіти, відображений в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, освітньо-професійних програмах, навчальних планах та навчальних програмах підготовки фахівця. Носіями інформації в освітньому просторі автор визначив навчальні дисципліни, їх компоненти, між якими є міжпредметна взаємодія за змістовими лініями освітньо-професійної підготовки. У застосуванні інформаційного підходу під час конструювання змісту освітньо-професійної підготовки вчителя трудового навчання В. Стешенко підкреслив важливість визначення в освітньому просторі об'єму, повноти, глибини та широти знань про способи професійної діяльності педагога.

Н. Борисенко під професійною підготовкою майбутніх учителів технологій розуміє деякий спеціально організований процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь і навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які уможливають можливість успішної роботи з певної професії, і його результат – сформовану готовність до виконання майбутніх професійних завдань [1, с. 297].

Змістовий аспект професійної підготовки майбутніх учителів технології і креслення пов'язаний із розробкою на підставі визначених Державними

освітніми стандартами освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, навчальних планів, програм, підручників і навчальних посібників із професійно-орієнтованих дисциплін. Процесуальний аспект передбачає оптимізацію методів й організаційних форм навчання. Результативний аспект характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю її складових компонентів.

Теорія і методика навчання технологій (трудового навчання) як дидактично обґрунтована система знань, умінь та навичок, досвіду професійно-педагогічної діяльності покликана забезпечити підготовку майбутніх учителів технологій і креслення до реалізації державних стандартів змісту освітньої галузі «Технологія» та чинних навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, яка ґрунтується на використанні проектування у сучасній школі.

Значним здобутком у справі підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до проектної діяльності учнів є розроблений В. Бербец, Н. Дубовою, О. Коберником зміст, структура та основні етапи проектно-технологічної діяльності, розглядається методика організації проектно-технологічної діяльності у процесі вивчення учнями модулів навчальної програми з обслуговуючої праці у 5-9 класах загальноосвітніх навчальних закладів.

С. Ізбаш доводить, що проектне навчання забезпечує систему дієвих зворотних зв'язків, сприяє розвитку особистості не тільки тих, хто навчається, але й педагогів, які беруть участь у проектній діяльності. Воно надає їм нові можливості для вдосконалення професійної майстерності, подальшого поглиблення педагогічного співробітництва, що, безперечно, сприяє оптимізації навчального процесу і підвищує ефективність навчання.

Значною мірою теоретичні основи проектної діяльності розроблені у працях В. Гузеєва, О. Коберника, П. Лернера, Н. Матяш, Н. Пахомової, І. Сергеева, В. Сидоренка, В. Симоненка, І. Чечеля, С. Ящука. Дослідження свідчать, що основою проектної діяльності у навчанні є розвиток у них пізнавальних навичок, критичного мислення, вміння самостійно конструювати власні знання й орієнтуватися в інформаційному просторі.

Дослідниками (Н. Матяш, В. Симоненко) було виявлено три етапи проектно-технологічної діяльності: підготовчий (дослідницький), технологічний, заключний. Модель проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання представлено у працях О. Коберника, С. Ящука. Вона складається з чотирьох етапів: організаційно – підготовчого, конструкторського, технологічного, заключного. Кожен етап проектно-технологічної діяльності має свої підетапи або стадії її виконання. Насправді, як відзначає Н. Конишева, найбільш суттєвою частиною проектної діяльності є мисленнєве прогнозування, складання задуму, передбачаючи його подальше практичне втілення.

Науковці Є. Мегем [3], В. Сидоренко [5] зазначають, що мета технологічної освіти, це розвиток творчих здібностей студентів шляхом залучення їх до проектної діяльності, формування професійних, соціально значимих знань та умінь: підготовка майбутнього учителя трудового навчання до реалізації проектно-технологічного підходу в освітній галузі «Технологія».

Висновки. Отже, головними чинниками професійної підготовки вчителя технологій, що впливають на становлення його особистості, є осучаснення змісту, форм і методів професійної підготовки, застосування різноманітних технологій навчання, компетентнісний характер підготовки. Сучасний учитель технологій – це той, хто відчуває потребу постійно поповнювати свої знання, розвивати свої розумові здібності, вміє всебічно користуватися своїми інтелектуальними й творчими можливостями, професійними навичками. Зміст професійно-педагогічної підготовки складають загальнонаукові та теоретичні засади педагогічної науки як підґрунтя професійної підготовки майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Борисенко Н. Професійна підготовка майбутніх учителів технологій в умовах сучасного освітнього простору / Н. Борисенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4. – Ч. 2. – С. 295–301.
2. Коберник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу / О. Коберник // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : М.Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Ч. 2. – С. 101–110.
3. Мегем Є. І. Самоорганізація учіння студентів у проектно-технологічній підготовці як засіб їхнього особистісного росту / Є. І. Мегем // Наукові записки ТНПУ. Серія : Педагогіка. – 2007. – № 8. – С. 94–98.
4. Оршанський Л. Структурна модель ступеневої підготовки сучасного вчителя трудового навчання / Л. Оршанський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка / редкол. : М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк, В. Кравець, Г. Терещук [та ін.]. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – № 8. – С. 36–40.
5. Сидоренко В. К. Що заважає подолати невідповідність підготовки вчителя трудового навчання потребам сучасної школи / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2013. – № 5. – С. 2–6.
6. Стешенко В. В. Модернізація змісту професійної підготовки майбутнього вчителя технологій : обґрунтування напрямів і підходів / В. І. Бондаренко, В. В. Стешенко // Рідна школа. – 2014. – № 3. – С. 67–70.

Transliteration of References

1. Borisenko N. Profesijna pidgotovka majbutnih uchiteliv tehnologij v umovah suchasnogo osvith'ogo prostoru // Problemi pidgotovki suchasnogo vchitelja. – 2011. – № 4. – Ch. 2. – P. 295–301.
2. Kobernik O. Sutnisna charakteristika proektuvannja pedagogichnogo procesu // Zbirnik naukovih prac' Umans'kogo derzhavnogo peduniversitetu imeni P.Tichini. – Uman' : PP Zhovtij O.O., 2012., Ch. 2. – P. 101–110.
3. Megem E.I. Samoorganizacija uchinnja studentiv u proektno-tehnologichnij pidgotovci jak zasib ihn'ogo osobistisnogo rostu // Naukovi zapiski TNPU. Serija : Pedagogika. – 2007. – № 8. – P. 94–98.
4. Orshans'kij L. Strukturna model' stupenevoi pidgotovki suchasnogo vchitelja trudovogo navchannja // Naukovi zapiski Ternopil's'kogo nacional'nogo peduniversitetu imeni V. Gnatjuka. Serija : Pedagogika. – Ternopil' : TNPU, 2007. – № 8. – P. 36–40.
5. Sidorenko V. K. Shho zavazhae podolati nevidpovidnist' pidgotovki vchitelja trudovogo navchannja potrebam suchasnoi shkoli // Trudova pidgotovka v suchasnij shkoli. – 2013. – № 5. – P. 2–6.
6. Steshenko V. V., Bondarenko V.I. Modernizacija zmistu profesijnoi pidgotovki majbutn'ogo vchitelja tehnologij : obruntuvannja naprjamiv i pidhodiv // Ridna shkola. – 2014. – № 3. – P. 67–70.



БОЖКО Л.В.

Контент-аналіз професійної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення

BOZHKO L.V.

Content analysis of training future teachers of technology and drawings

**Assistant Professor, Department of General subjects and vocational training,
SHEE "Kriviy Rig State Pedagogical University", Kriviy Rig, Ukraine**

E-mail: kafedraotd@yandex.ua

ВАЛЬЧУК О. І.,

аспірант, кафедра педагогіки вищої
освіти, Київський міжнародний
університет,
директор, вчитель англійської мови,
Ковельська міська гімназія
Волинської області,
м. Ковель, Україна

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ГІМНАЗІЇ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОБДАРУВАНЬ ГІМНАЗИСТІВ

У статті розглянуто особливості освітнього середовища Ковельської міської гімназії, яке сприяє розвитку обдарувань кожної дитини. Проаналізовано інноваційні форми роботи з обдарованими дітьми, соціальне та міжнародне партнерство, продуктивну співпрацю з вищими навчальними закладами.

Ключові слова: освітня програма, навчальні плани, соціальне партнерство, міжнародна співпраця, експериментальна робота, моніторинг, учнівське співуправління, освітні проекти.

The article deals with the issue of the characteristic features of the healthy learning environment in Kovel City Gymnasium which promotes the development of the creative individuals and their talents. It analyzes the innovative ways of teaching gifted children, social and international partnership, fruitful collaboration with universities.

Key words: educational program, curriculum, social and international partnership, experiment, monitoring, student council, educational projects.

В статье рассмотрены особенности образовательной среды Ковельской городской гимназии, которая способствует развитию дарований каждого ребёнка. Проанализированы инновационные формы работы с одарёнными детьми, социальное и международное сотрудничество, плодотворное сотрудничество с высшими учебными учреждениями.

Ключевые слова: образовательная программа, учебные планы, социальное партнерство, международное сотрудничество, экспериментальная работа, мониторинг, ученическое самоуправление, образовательные проекты.

Постановка та актуальність проблеми. Проблема впливу освітнього середовища гімназії на розвиток особистості стає більш актуальною, що було викликано зверненням уваги дослідників на особистісно-орієнтовний підхід. Розроблялися нові ідеї, робилися спроби відновити середовищний підхід вітчизняних та зарубіжних шкіл [14]. Наукові та організаційно-практичні засади навчально-виховного середовища, адекватного завданням розвитку та самореалізації особистості, викладено у дослідженнях І. Єрмакова [7], О. Киричука [8], О. Савченко [13] та інших. Теоретико-методологічним основам розв'язання проблеми взаємодії освітнього середовища та особистості присвячені дослідження В.Мадзігона [10], О. Коберника [9], Л.Виготського [5] та інших.

Проте сучасним теорії та методиці виховання бракує фундаментальних досліджень з проблеми організації освітнього середовища, головним орієнтиром якого є розвиток особистості школяра. На рівні Всесвітніх доповідей з освіти ЮНЕСКО цілеспрямоване створення освітнього середовища визначено як перспективний напрям педагогічної галузі. Освітнє середовище буде ефективно реалізовувати свою мету, якщо у навчально-виховному процесі враховуватимуться вікові особливості дітей. Ефективність освітнього середовища зумовлена його цілеспрямованістю, основними якісними характеристиками якої є педагогічне цілепокладання, доцільність змісту, форм і методів реалізації конкретних завдань розвитку тілесно-фізичної, пізнавальної і соціально-моральної сфер особистості школяра.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз педагогічної літератури свідчить про багатовимірність і різноплановість поняття «освітнє середовище». Більшість дослідників означеної проблеми (Л. Артемова [1], Ю. Бабанський [2], Л. Ващенко [4], М. Поташник [12], Г. Щекатунова [15] та ін.) під поняттям «освітній простір» розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти: як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність [11].

Різні аспекти впливу освітнього середовища на розвиток дитини знайшли відображення в сучасних наукових дослідженнях І. Єрмакова [7], О. Коберника [9] та інших. Важливого значення в дослідженні даної проблеми набуває підхід до розгляду дитини як активного суб'єкта життєдіяльності в освітньому середовищі, висвітлений у працях І.Беха [3], Н.М. Рибки [11] та інших.

Мета. Метою статті є аналіз освітнього середовища навчального закладу як системи впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу. Розкрити особливості освітнього середовища гімназії як спеціально змодельованого місця та умов,

що забезпечують різноманітні варіанти вибору оптимальної траєкторії розвитку особистості, яке дозволяє дітям самовизначатися в різноманітних видах діяльності та у взаємодії з різними спільнотами, педагогам - створювати умови для соціалізації дітей в широкому соціальному та культурному контексті.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний колектив гімназії об'єднав зусилля щодо створення оптимальних умов для розвитку та творчої реалізації обдарованих дітей та молоді. Так як на часі пріоритетними є визначення комплексу психолого-педагогічних, організаційних, правових, економічних і науково-практичних заходів із розробки та впровадження ефективних засобів та технологій пошуку, навчання, виховання та самовдосконалення обдарованих дітей і молоді, створення умов для творчого розвитку особистості, системи профільного навчання; створення умов для варіативної та особистісної спрямованості навчально-виховного процесу.

На досягнення мети спрямовані наступні завдання: створення системи цілеспрямованого виявлення обдарованих дітей на діагностичній основі;

формування в гімназії класів із поглибленим вивченням предметів і профільного навчання; підготовка педагогічних працівників гімназії до роботи з обдарованою учнівською молоддю, переорієнтація на розвиток якостей творчої особистості в учнів; забезпечення якісних змін у змісті освіти, модернізація навчально-виховного процесу таким чином, щоб він відповідав меті розвитку дитячої обдарованості; створення системи стимулювання інтелектуально та творчо обдарованої молоді, педагогічних працівників; створення умов, за яких спостерігається зростання особистості вчителя, з'являються мотиви до самовизначення та самореалізації.

Розвиток творчих здібностей гімназистів можливий через: гімназійну освітню програму (навчальні плани – системи допрофільного та профільного навчання); програму «Обдарованість»; систему відстеження та розвитку творчих здібностей (діагностика, розробка індивідуальних програм, втілення програм, їх аналіз, корекція та реалізація); соціально-психологічну службу, яка займається: ціннісними пріоритетами особистості, особливостями пізнавальної діяльності, системою соціальних взаємин, особливостями мотиваційно-особистісної сфери, особливостями поведінки. (За результатами психологічних досліджень формуються індивідуальні картки особистісного розвитку учня);

науково-дослідницьку діяльність (гімназійне наукове товариство); комп'ютеризацію навчання (банк даних обдарованих дітей, бібліотечний банк, банк комп'ютерних навчальних програм, технологічне забезпечення - ІКТ); створення умов для самоосвітньої діяльності педагогічного колективу; моніторингову діяльність: управлінський моніторинг, моніторинг творчих здібностей та обдарувань, визначення особистого рейтингу обдарованих та здібних учнів, моніторинг якості освіти (предметний моніторинг), вивчення впливу

самоосвітньої діяльності на досягнення учнів у навчальних дисциплінах; моніторинг стану здоров'я обдарованих дітей, моніторинг подальшого навчання та працевлаштування випускників гімназії – переможців і призерів Всеукраїнських олімпіад, конкурсів, результативності роботи педагогічних працівників з обдарованою молоддю; корекційну та аналітичну діяльність учнів та учителів за результатами моніторингу; вдосконалення моделі учнівського співуправління; соціальне партнерство; експериментальну роботу у комп'ютерному комплексі «Універсал».

Удосконалюємо систему заохочення, висвітлюємо та популяризуємо в ЗМІ інформацію про участь гімназії у міських, обласних, Всеукраїнських учнівських олімпіадах з базових дисциплін, конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт, турнірах, інших творчих конкурсах; пропагуємо педагогічний досвід їх наставників (нагородження грамотами, цінними подарунками, присвоєння іменних стипендій). Нами розроблена модель роботи з виявлення обдарованих дітей.

Організація навчальної роботи з обдарованими учнями здійснюється на базі профільних класів, факультативів, різноманітних спецкурсів, індивідуальних занять; індивідуального та диференційованого підходів тощо. У позаурочний час ефективними є такі форми роботи як науково-дослідна робота у структурі МАН; олімпіада; Мала академія мистецтв; музичні студії (інструментальні та вокальні); літературні студії; школа випробувань; педагогічний клуб; агітбригади, команди KBK, клуби за інтересами; традиційні збори-зустрічі з обдарованими учнями; участь у загальноміських заходах, конкурсах, виставках тощо.

Освітній компонент включає освітню програму навчального закладу, навчальний план та план виховної роботи, навчальні програми, профільні та елективні курси, колективну творчу діяльність, позакласну та позашкільну роботу. Робочий навчальний план складається за результатами моніторингу якості базової та повної загальної середньої освіти, вивчення практичним психологом гімназії рівнів психофізіологічних можливостей учнів в рамках психолого-педагогічного експерименту, соціологічних досліджень доцільності використання варіативної частини навчального плану, соціальному запиту учнів, побажань учнів, батьків, соціального запиту регіону. Освітня система гімназії має багаторічні традиції, реалізує творчі підходи до роботи з обдарованими та здібними учнями. Головним для нас стає питання не про кількість профілів навчання, а про те, яким чином той чи інший профіль забезпечує досягнення учнем необхідного рівня базової компетентності і сприяє успішному вибору подальшого освітнього і професійного шляху.

Реалії сучасного суспільного життя вимагають від нашого навчального закладу орієнтації на збереження неповторності особистості кожного учня,

розкриття повною мірою його таланту та обдарованості, створення таких умов навчання і виховання підростаючої особистості, за яких самовираження, творча самореалізація стане внутрішньою потребою кожного учня.

На сьогодні загальноновизнаними є два підходи до розв'язування проблеми виявлення і розвитку обдарованості: перший передбачає цілеспрямовану роботу з відібраними учнями, які характеризуються вже розвиненими підвищеними здібностями; другий підхід ґрунтується на уявленнях про те, що резерви обдарованості закладені практично в кожній дитині. Тобто, обдарованою можна визнати будь-яку дитину, при цьому у кожному окремому випадку прояв обдарованості буде унікальним [10]. Більшість же вчителів не готові враховувати у своїй діяльності обдарування кожної дитини. Результатом неспроможності педагогів роздивитися в дитині певні обдарування і допомогти реалізувати їх у практичній діяльності, стає нездатність молодшої особистості правильно обрати та спроектувати власну життєву програму, що зрештою негативно позначається на науковому та інтелектуальному потенціалі держави в цілому, на рівні її економічного та соціального розвитку.

Використання проектування і моделювання освітнього середовища як основного методу розвивальної освіти забезпечує можливість виявлення, навчання і розвитку обдарованих дітей. Цьому процесу сприятиме побудова у навчальному закладі цілісної системи проектування особистості кожного учня на основі виявлення його здібностей та уподобань, підтримки обдарованої учнівської молоді; стимулювання творчої роботи школярів та учителів [14].

Аналіз досвіду роботи нашого закладу, де відповідна робота вже здійснюється певний час, свідчить про те, що робота з обдарованими учнями є цілеспрямованою, керованою, систематичною; здійснюється цілісно, охоплює всі види навчальної та виховної діяльності; до неї залучені практично всі вчителі гімназії. Педагогічний колектив розуміє, що дуже важливо разом із дітьми розкрити їхню індивідуальність, віднайти та виокремити ті чинники, які зумовлюють обдарованість дітей у різних видах діяльності. Тільки тоді можна сподіватися на відповідні результати.

Отже, одним із основних завдань є виявлення обдарованих дітей та створення дієвої системи пошуку, розкриття і розвитку талантів. Під час конкурсного відбору щоразу проводиться психологічне обстеження з метою діагностики творчих здібностей зі спеціально розробленими, науково-обґрунтованими завданнями. Спостереження показує, що до гімназії приходять і навчаються діти, різні за прагненням пізнання, складом мислення, рівнем самостійності (до речі, саме це є суттєвою рисою творчого обдарованого учня).

Система пошуку обдарованих дітей наступна:

- Розроблено багатовимірну систему визначення обдарованості і інтелекту дітей, застосовуються елементи даної системи для виявлення

обдарованих дітей та роботи з ними під час їхнього навчання в гімназії.

- Налагоджено зв'язки зі школами нового типу, організаціями та установами, науковцями, робота яких спрямована на пошук, навчання і розвиток обдарованих дітей.

Робота з обдарованими учнями є однією з найважливіших складових життєдіяльності гімназії. З перших днів, від створення гімназії, ця ділянка роботи була окреслена, удосконалювалась, поглиблювалась і розширювалась, набувала наукового підґрунтя, системності, за 19 років діяльності гімназії, ми пройшли різні етапи становлення закладу і, водночас, різні етапи становлення роботи з обдарованими учнями.

Кожна дитина прагне успіху. Ситуація успіху має бути присутня в освітньому середовищі[11]. Пережитий успіх у самій невеличкій справі спонукає учня повторити ці відчуття задоволення, впевненості в собі. Відчуття досягнення мети. Так виникає потреба у щоденних успіхах, і це тільки на користь учневі. Створивши в середовищі учнів мотивацію до навчання, до набуття нових знань, до досягнення успіху, саме час з'ясувати індивідуальні особливості і обдарування кожного із них. Як найкраще побудувати роботу з ними? На ці питання нам доводиться шукати відповіді щодня, щотижня, щороку. Починаючи пошук видів обдарувань кожної дитини, ми використовуємо різноманітні методики. Пошук обдарованих дітей ведеться у різних сферах за рекомендованими критеріями. Ми розробили модель сфери пошуку обдарованих дітей.

У гімназії реалізується програма «Обдарованість», яка визначає основні напрями, форми і методи роботи з обдарованими дітьми, передбачає залучення школярів до науково-дослідницької роботи, творчих конкурсів з метою задоволення потреби у самореалізації, поглиблення знань, визначає взаємодію з вищими навчальними закладами.

Програма «Обдарованість» спрямована на формування творчого середовища, де формується нова людина як творча особистість, розкриття обдарувань якої збагатить суспільство, забезпечить прогресивний розвиток країни, світу, людства. Особливістю програми є те, що вона має створити загальне «поле діяльності», яке сприяє розвитку творчих здібностей учнів, учителів, батьків. Упровадження програми передбачає тісну співпрацю всіх учасників навчально-виховного процесу, науково-методичних установ та організацій, громадськості, побудову навчально-виховного процесу на науковій основі.

Для реалізації програми необхідною умовою є поєднання традицій з інноваційними процесами, оновлення змісту та форм організації навчально-виховної діяльності, постійне підвищення кваліфікації педагогічних працівників, удосконалення їх творчого потенціалу. Принципи та передумови впровадження програми наступні: послідовність у діях адміністрації, педаго-

гів, психологічної служби школи, вищих навчальних закладів, із якими укладено угоди про співпрацю, системність у роботі із творчо обдарованою молоддю; урахування вікових, індивідуальних особливостей дитини; об'єктивність і науковість інформації, що використовується; єдність поваги та вимогливості до особистості учня; саморозвиток особистості; формування навичок самостійного оволодіння навчальною інформацією; свобода вибору особистості; концентрація зусиль на дитині, яка вчиться, а не на учневі, який має відповідати програмним вимогам; неперервність розвитку професійного рівня вчителів, які працюють з обдарованими учнями.

Форми та методи роботи наступні:

- залучення обдарованих дітей до безперервного процесу самовдосконалення через збільшення операційного поля учнів;
- системне використання різних видів урочної та позаурочної діяльності, а саме: гуртки, спортивні секції, предметні клуби, інтелектуальні ігри, предметні олімпіади, наукова робота в МАН, дослідницька робота;
- використання альтернативних програм, конкурсів, турнірів, виховні години, нестандартні уроки, конференції;
- спостереження, консультації, діагностика;
- освітні проекти, творчі звіти, фестивалі, зустрічі з цікавими людьми, робота спеціалізованих класів, розробка навчальних програм, предметні тижні, KBK, лекції, доповіді, факультативи, спецкурси, екскурсії, походи.
- використання різноманітних методів навчання, надання допомоги обдарованим учням, враховуючи рівень інтелектуального та соціального розвитку дитини з метою спрямувати їх на: можливості, що раніше були не визначені або не використані; повагу до бажання дітей самостійно працювати; надання дитині свободи вибору; індивідуалізацію навчання залежно від особливостей учня; створення умов для конкретного втілення творчої ідеї; заохочення до роботи над проектами-пропозиціями самих учнів; повагу до потенційних можливостей учнів; створення творчого середовища, яке сприяє розвитку природних можливостей кожного учня.

Реалізація програми передбачає консолідацію зусиль усього педагогічного колективу, батьків, наукових установ, позашкільних закладів. Отже, учасниками програми є: адміністрація школи, учителі, класні керівники, учні, психолог, батьки, члени спортивних секцій, громадськість, центри творчості, заклади культури та мистецтва, будинки творчості, музичні школи, підліткові клуби, науково-дослідні установи, ВНЗ.

Інноваційний характер має сам факт виділення компонента соціального партнерства. Через науково-методичний центр гімназія активно співпрацює з

Інститутом обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України, Східноєвропейським національним університетом ім. Лесі Українки, Київським міжнародним університетом, Національним лінгвістичним університетом та Київським державним університетом ім. Т. Г. Шевченка.

Співпраця з вищими навчальними закладами дає можливість нашим учням брати участь у Всеукраїнських універсиадах, олімпіадах, творчих конкурсах.

Перспективність стратегій збагачення та проблемності навчання, дозволяють максимально врахувати особливості обдарованих дітей. Для ефективного пошуку, підтримки і розвитку обдарованих учнів в гімназії створено цілісну систему психологічного супроводу навчання та виховання обдарованої дитини. Метою якого є всебічне дослідження особистості дитини, супровід її гармонійного розвитку, усвідомленого вибору майбутньої професії.

Завданнями соціально-психологічного супроводу є виявлення і творчий розвиток внутрішнього світу кожної дитини, пріоритетність її потреб, цілей, перспективність її розвитку; створення соціально-психологічних умов для успішного психологічного розвитку учнів в умовах гімназійної взаємодії; психологічне поєднання основних напрямів роботи – учень, учитель, батьки. Можливим шляхом роботи гімназії з проектування розвитку здібностей та обдарувань учнів у процесі навчання та виховання є розробка соціально орієнтованої моделі особистості дитини. Ця модель складається з ряду компонентів, які охоплюють практично всі складові сучасних підходів до побудови структури обдарованості. Для успішного моделювання навчально-виховного процесу гімназії колектив приймає участь в експерименті «Проектування навчально-виховного процесу в комп'ютерному комплексі «Універсал» [8].

Під керівництвом кандидата педагогічних наук В.О.Киричука вчителі гімназії здійснили довготривалу експериментальну роботи з проблеми «Проектування соціального розвитку особистості школяра», провели апробацію ряду психологічних діагностичних методик і розробили комплекс корекційних занять для учнів.

З метою забезпечення умов для формування всебічно розвиненої особистості дитини, розвитку її обдарувань і здібностей в гімназії створена і постійно вдосконалюється система виховної роботи з обдарованою молоддю, забезпечуються різні види діяльності в широкому спектрі позакласної сфери – гуртковій, профільній, спортивній, художньо-естетичній роботі, максимального сприяючи розвитку і самовизначенню особистості дитини.

Учніське співуправління у Ковельській міській гімназії – це принцип організації діяльності учнівського колективу, що забезпечує комплексний виховний вплив на учнів шляхом їх залучення до усвідомленої, систематичної, активної участі у справах гімназії, учнівського колективу. Учніське співуправ-

ління сприяє розвитку такої сфери обдарованості учнів, як спілкування, тобто виховує дитину успішно пристосовуватись до нових ситуацій, легко спілкуватися з дорослими та дітьми, виявляти якості лідера, бути ініціативним та брати на себе відповідальність за свої дії.

Ковельська міська гімназія належить до тих навчальних закладів, у яких значна увага приділяється Концепції змісту освіти для європейського виміру, а саме поширенню комплексних знань про Європу, які необхідні на сучасному етапі громадянину України для існування в європейському співтоваристві. Пріоритетним завданням виховання є формування особистості школярів згідно загальноєвропейських вимог.

Співпраця зі школами Європи дає можливість долучитись до прогресивного українсько-європейського досвіду, професійного прогнозування викликів часу, пошуку нових форм і методів навчання, нових моделей освіти, реалізації найкращих освітянських ідей, можливості навчатись лідерству та менеджменту заради наших дітей та майбутнього України. Формування активної життєвої позиції молоді в поєднанні з розумінням спільної європейської належності – одне з найважливіших завдань освіти для європейського виміру України. Реалізація цього завдання можлива завдяки залученню шкіл до участі в діючих міжнародних навчальних програмах Європейського Союзу та Ради Європи з метою отримання накопиченого на сьогодні досвіду на ниві європейської освіти. Міжнародна співпраця відіграє позитивну роль у розвитку та діяльності гімназії. Педагоги опанували новітніми технологіями навчання й виховання (проектна технологія, технологія розвитку критичного мислення, технологія виховання діяльністю), поглибили національне виховання учнів гімназії; удосконалили мовні уміння учнів з англійської мови та розширили їх світогляд, ознайомили гімназистів з іншими країнами, іншим способом життя; створили дитячу громадську організацію «Волонтер», Шкільний Європейський Клуб «Розмаїття» та клуб «Істина».

Діяльність Шкільного Європейського Клубу «Розмаїття» та «Істина» сприяє формуванню в гімназистів свідомості про спільну європейську належність, розвитку почуття відповідальності за спільне майбутнє й відчуття європейського громадянства та вихованню толерантності, поваги до європейських і національних культурних цінностей, культурних і соціальних розбіжностей.

Удосконалюємо систему заохочення, висвітлюємо та популяризуємо в ЗМІ інформацію про участь гімназії у міських, обласних, Всеукраїнських учнівських олімпіадах з базових дисциплін, конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт, турнірах, інших творчих конкурсах; пропагуємо педагогічний досвід їх наставників (нагородження грамотами, цінними подарунками, присвоєння іменних стипендій).

Висновки. Освітнє середовище гімназії функціонує на освітнього просто-

ру, має структурні компоненти, які входять у модель навчального закладу. Напрацьований досвід свідчить про те, що робота з обдарованими учнями є цілеспрямованою, керованою, систематичною; здійснюється цілісно, охоплює всі види навчальної та виховної діяльності; до неї залучені практично всі вчителі гімназії. Педагогічний колектив розуміє, що дуже вадливо розкрити індивідуальність кожної дитини, віднайти та виокремити ті чинники, які зумовлюють обдарованість дітей у різних видах діяльності. Діяльність учнівського наукового товариства «Єврика», введення курсів за вибором та факультативів зумовлена потребою належної підготовки старшокласників до вступу в ВНЗ, поглиблення знань з дисциплін шкільної програми. А чи не це основне для того, щоб учень став успішним студентом, та в перспективі успішним випускником та конкурентоспроможним спеціалістом. А співпраця в системі «Навчальний заклад – Університет» сприяє допрофесійній підготовці старшокласників, виборі майбутнього життєвого шляху, вихованню особистості здатної до самореалізації професійного зростання та мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. / Л. В. Артемова . – К. : Кондор, 2012. – 272 с.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982, 252с.
3. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех //Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1(14). – С. 124–129.
4. Ващенко О. Як створити школу сприяння здоров'ю : [метод. посіб.] / О. Ващенко, С. Свириденко. – К. : Шкільний світ, 2008. – 110 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»)
5. Виготський Л. С. Проблема культурного розвитку ребенка» Из книги: Выготский Л.С. = Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
6. Гонтаровська Н.Б. Проблема створення освітнього середовища як фактору цілісного розвитку особистості (на матеріалі досліджень у навчально-виховному комплексі № 28 м. Дніпропетровська) / Н.Б.Гонтаровська // Наша школа. – 2000. - № 2/3. – С. 240 – 243.
7. Єрмаков І. Г. Аналітико–прогностичний супровід формування самоосвітньої компетенції школярів : практико зорієнт. посіб. – Запоріжжя :Хортицький навчально–реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 219 с. – Бібліогр.: с. 215–216.
8. Киричук В.О. Проектування навчально-виховного процесу в комп'ютерному комплексі «Універсал». – К.: Навчально-методичний посібник, 2011р.

9. Кобернік С., Кузьміна Н., Концепція змісту освіти для європейського виміру України, 2008р.
10. Мадзігон В.М. Досвід проектування навчально-виховного комплексу/В.М.Мадзігон//Моделі розвитку сучасної української школи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 11-13 жовтня 2006р., Черкаси-Сахнівка. - К.: СПД Богданова А.М., 2007. – С.39-46.
11. Рибка Н.М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз: Автореф.дис. канд.філос.наук: 09.00.03.- Одеса, 2005.-24с.
12. Поташик М.М. Експеримент в школі. Организация управления – М.: ИЭНО, 1992, 187с.
13. Савченко О. Духовність і зміст шкільної освіти / // Директор школи, ліцею, гімназії : Науково-практичний журнал для керівників закладів освіти: Фахове видання з педагогічних та психологічних наук затверджено ВАК України з 2001р. - 2004. - №1. - С. 6-8
14. Цимбалару А.Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу: наукові підходи. – М. 2007.
15. Щекатунова Г. Д. Модель інноваційного загальноосвітнього навчального закладу: інваріантні характеристики. Філософія освіти, 2010 р.

Transliteration of References

1. Artemova L.V. Pedagogika I metodyka vychshoi shkoly: navchal'no-metodychnyy posibnyk / L.V. Artemova. – K.:Kondor, 2012.-272 s.
2. Babanskyi U.K. Problemy povyshenia effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy. - M., 1982, 252 s.
3. Beh I.D. Duhovni tsinnosti v rozvytku osobystosti / I.D. Beh // Pedagogika I psykholohiya.- 1997.- № 1(14).- S. 124-129.
4. Vachshenko O. Yak stvoryty shkolu spriyannia zdorov'iu: [metod.posib.] / Vachshenko O., Svyrdenko S.-K.: Shkil'nyy svit, 2008.-110 s.- (Biblioteka "Shkil'nogo svitu").
5. Vygots'kyi L.S. Psihologiya razvitiya cheloveka. - M.: Izd-vo Smysl; Eksmo, 2005.- 1136 s/
6. Gontarova N.B. Problema stvorennia osvitynoho seredovchsha yak factoru tsilisnogo rozvytku osobystosti (na materialy doslidzhen' y navchal'no-vyhovnomu kompleksi № 28 m.Dnipropetrovs'ka) / N.B. Gontarova // Nasha shkola. – 2000.- № 2/3. – S. 240-243.
7. Yermakov I.G. Analitiko-prognostychnyy suprovod formuvannia samoosvitnoi kompetentsii shkoliariv: praktyko zoriyent. posib. - Zaporizhzhia: Hortyts'yy navchal'no-reabilitatsiynyy bagatoprofil'nyy tsentr, 2006.- 219 s. – Bibliogr.: s. 215-216.
8. Kyrychuk V.O. Proektuvannya navchal'no-vyhovnogo protsesu v

- komp'uternomu kompleksu "Universal". – K.: Navchal'no-metodychnyy posibnyk, 2011 r.
9. Kobernik S., Kuzch'myna N., Kontseptsiya zmisru dlya yevropeyyskogo vymiru Ukrainy, 2008 r.
 10. Madzigon V.M. Dosvid proektuvannya navchal'novyhovnogo kompleksu - V.M. Madzigon // Modeki rozvytku suchasnoi ukrains'koi shkoly: Materialy Vseykrains'koi naukovo-praktychnoi konferentsii. 11-13 zchovtnya 2006 r., Cherkasy-Sahnivka. – K.: SPD Bogdanova A.M., 2007.- S. 39-49.
 11. Rybka N.M. Yedyny osvitniy prostir yak integratyvna systema: sotsial'no-filosofs'kyy analiz: Avto-ref.dys. kand.filos.nauk: 09.00.03.-Odessa, 2005.- 24 s.
 12. Potashnyk M.M. Eksperiment v shkole. Organizatsiya upravleniya – M.: IENO, 1992, 187 s.
 13. Savchenko O. Dyhovnist' i zmist shkil'noi osvity // Dyrektor shkoly, litseiu, gimnazii: Naukovo-praktychnyy zchurnal dlya kerivnykiv zakladiv osvity: Fahove vydannya z pedagogichnyh ta psykholichnyh nauk zatverdzheno VAK Ukrainy z 2001 r.-2004.- NI.- S.6-8.
 14. Tsybalaru A.D. Modeliuvannya innovatsiynogo osvitniogo prostoru zagal'noosvitniogo zakladu: naukovy pidhody.-M. 2007.
 15. Chshekatunova G.D. Model' innovatsiynogo zagal'noosvitniogo navchal'nogo zakladu: invariantni harakterystyky. Filosofiya osvity, 2010 r.



ВАЛЬЧУК О. І.

Освітнє середовище гімназії як фактор розвитку обдарувань гімназистів

VALCHUK A.I.

Educational environment of school as a factor in the development of high-school talent

PhD student, Department of Pedagogy of Higher Education, Kyiv International University, Director, English teacher, Kovel Volyn Oblast City Gymnasium, Kovel, Ukraine

E-mail: olena_valchuk@i.ua

ДУДНИК Н. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті представлено теоретичні підходи до розуміння культури управління як складової частини культури керівника загальноосвітнього навчального закладу, розширено уявлення про роль і значення управлінської культури в діяльності керівника сучасного навчального закладу. Автор розглядає чинники, які впливають на управлінську культуру, розкриває основні структурні компоненти управлінської культури директора сучасної школи, її функції, виділяє бар'єри, що перешкоджають ефективному управлінню освітніми установами.

Ключові слова: культура управління, керівник загальноосвітнього навчального закладу, особистісні характеристики керівника.

В статье представлены некоторые теоретические подходы к пониманию культуры управления как составной части культуры директора образовательного учреждения, расширены представления о роли и значении управленческой культуры в деятельности директора современного образовательного учреждения. Автор рассматривает факторы, которые влияют на управленческую культуру, раскрывает основные структурные компоненты управленческой культуры директора современной школы, ее функции, обозначает барьеры, препятствующие эффективному управлению образовательными учреждениями.

Ключевые слова: культура управления, руководитель общеобразовательной школы, личностные характеристики руководителя.

The research paper presents some theoretical approaches to the understanding of culture as an integral part of the common culture of humanity, expanded the view of the role and importance of the management culture in the activities of Director of contemporary educational institutions. The author reveals the main structural compo-

nents of the management culture of Director of a modern school, identifies the barriers to effective management of educational institutions. The article also shows the main personal characteristics of a leader, which contribute to the effectiveness of administrative work. The author comes to the conclusion that in modern conditions only systematic, a comprehensive approach to successfully manage an educational institution, to ensure high efficiency of training and education, the goals to be met. The research helped to differentiate socioeconomic (authoritarian style, the collapse of moral values, problems in the economy), social (low educational level of the society, underfunding of the educational system by the state, teachers go into business).

Key words: *culture management, head of secondary school, personal characteristics of a director.*

Постановка проблеми. Нові економічні та соціокультурні умови, які відбуваються в Україні, мають суттєвий вплив на діючу систему освіти та на формування особистості управлінця нового типу. Вирішення стратегічних освітніх завдань залежить від якісного управління, що здійснюється у навчально-виховних закладах, компетентності і здібностей їх керівників, а також від оволодіння ними змістом, методами і формами ефективного управління. Сьогодні керівники освітніх установ починають відчувати потребу в оволодінні навичками стратегічного проектування, системного моделювання, організації ефективних міжособистісних і професійних комунікацій в педагогічному колективі. Тому професійна діяльність керівника школи потребує спеціальної підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної компетентності, управлінської культури.

Аналіз останніх публікацій. Теоретичні засади діяльності керівника закладу освіти т знайшли своє відображення у дослідженнях, присвячених: сутності управлінської культури (Т. Діл, А. Кеннеді, У. Оучі, Т. Пітерс, В. Сате, Р. Уотерман, Е. Шейн, К. Шольц та ін.). Питання управління навчальними закладами висвітлено у працях Є. Березняка, Ю. Васильєва, Г. Горської, Г. Єльнікової, М. Захарова, Б. Кобзаря, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Сухомлинського, Ю. Табакова, С. Хозе, П. Худомінського та ін. Науково досліджували проблему розвитку управлінської компетентності керівника навчального закладу В. Беґей, В. Бондар, Л. Даниленко, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, В. Маслов, Р. Шакуров.

Мета нашого дослідження полягає в узагальненні підходів до визначення сутності понять „управлінська культура” у науково-педагогічній літературі, та визначенні основних функцій та складових управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Оскільки у сучасних дослідженнях поруч із поняттям „управлінська культура” розглядаються такі поняття, як: „культура

управління”, „культура управлінської праці”, „культура менеджменту”, здійснимо їх порівняльний аналіз.

Ю. Палеха вважає, що “культура управління – це сукупність теоретичних та практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і стосуються різною мірою всіх аспектів людської діяльності, це важлива сфера впливу на свідомість, учинки підлеглих, їх помисли і бажання, водночас, вона один з вирішальних факторів успіху в управлінні [6, с. 110].

На думку Ю. Палехи та В. Кудіна культура управління передбачає: планування людських ресурсів даної організації; формування кадрового складу; організацію праці; розподіл функціональних обов’язків; оцінку діяльності; охорону праці й здоров’я працюючих; формування системи комунікації у середині організації; ведення інформаційно-аналітичної роботи щодо кадрів [7, с. 35].

Палеха Ю.І. визначає основні чинники, що впливають на культуру управління. Це:

- рівень загальної культури розвитку країни, її матеріальне і духовне становище у конкретний період розвитку, що визначає організаційну культуру конкретної системи управління, її суб’єктів;
- рівень розвитку конкретного об’єкта управління, стан його потенціалу, зв’язки із зовнішнім середовищем, стан технології, його конкурентоспроможність, здатність впливати на систему управління завдяки власним досягненням у виробництві, культурі;
- стан правової забезпеченості виробництва, всіх видів суспільно корисної діяльності, адекватність правових норм країни і потреб конкретної організації, можливості спиратися на правовий базис країни і визначеного об’єкта управління;
- система зовнішніх зв’язків;
- організаційно-правовий і організаційно-культурний порядок на підприємстві, в установі чи навчальному закладі, рівень його культури;
- програми розрахункової ефективності праці управлінського персоналу, їх місце і роль у підвищенні продуктивності праці через культуру постановки справи, культуру управлінських комунікацій, через систему управлінських рішень [6, с. 112].

В. Шепель культуру управлінської діяльності розглядає через поняття культури спілкування, культури поведінки, а показником управлінської культури вважає стиль управління [10, с. 212], Л. Онищук – через навчально-інформаційну культуру, яку розглядає через призму професійної характеристики, ступеня психологічного, соціального та професійного розвитку, системи знань, переконань цінностей, принципів і способів управлінського досвіду [7].

На думку Г. Єльнікової, поняття „культура управлінської праці” містить такі різновиди культури: загальна, або загальнолюдська культура, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно

від типу та специфіки навчального закладу [1].

Хміль Ф.І. аналізує поняття „культура менеджменту”, як „сукупність досягнень в організації та здійсненні процесу менеджменту, налагодженні управлінської праці, використанні техніки в менеджменті, а також вимог, які висуваються до системи менеджменту і працівників, зумовлених нормами й принципами суспільної моралі, етики, естетики, права [8, с. 488]. Причому автор пояснює, що культура менеджменту формується з культури працівників менеджменту, культури процесу менеджменту, культури умов праці, культури документації, які є взаємопов'язаними і взаємозалежними.

П. Мілютин визначає управлінську культуру як високий рівень сформованості інтелектуальних, емоційно-вольових, моральних, фізичних якостей, сукупність яких дозволяє вирішувати професійні завдання в сфері управління з високим ступенем ефективності й стабільності [4].

Згідно трактування Е. Шейна управлінську культуру можна представити як комплекс базових припущень, винайдений, виявлений або розроблений групою для того, щоб навчитися справлятися з проблемами зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції. Необхідно, щоб цей комплекс функціонував досить довго, підтвердив свою спроможність, і тому він повинен передаватися новим членам організації як „правильний” спосіб мислення і почуттів у відношенні згаданих проблем [9]. О. Коваленко – комплексною, узагальненою характеристикою управлінської праці, що відображає якісні риси і особливості керівника освіти, міру і спосіб його творчої самореалізації у різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні освітнім закладом [2, с. 68].

Нам імпонує думка С. Королюк, яка розмежовує зміст поняття „управлінська культура” від поняття „культура управління”. А саме: управлінська культура – це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління; культура управління – це сукупність досягнень в організації і здійсненні процесів управління, організації управлінської праці, реалізуючих методів і стилів керівництва, використанні техніки управління, а також задоволення вимог, що ставляться перед системою управління та до працівників, обумовлених нормами і принципами моралі, етики, естетики, права [3, с. 21].

Аналіз наукових праць дає можливість визначати управлінську культуру як високий рівень сформованості інтелектуальних, емоційно-вольових, моральних та професійних якостей, що дозволяють ефективно забезпечувати вирішення професійних завдань в управлінні навчальним закладом. Суттєвим є те, що формування і розвиток управлінської культури відбувається не тільки в процесі підвищення кваліфікації, а й під час набуття влас-

ного досвіду.

Культура управління навчальним закладом залежить від уміння керівника здійснювати управлінську діяльність через систему взаємозв'язків із колективом, виконання своїх обов'язків, які проявляються в реалізації управлінських функцій, зокрема:

- політичної (політично-дипломатичної) – ведення інформаційно-політичної роботи;
- правової – охорона праці та здоров'я працівників (функції коригування й регулювання);
- адміністративної – розподіл обов'язків, оцінка діяльності;
- прийняття управлінських рішень, обліку й контролю, у тому числі й функцій моніторингу, діагностування;
- організаційно-раціональна організація праці (функція організації, планування і прогнозування);
- соціально-психологічної – створення належних умов праці (функція координації);
- інформаційної – функція планування та контролю щодо збирання, обробки та передачі інформації;
- комунікативної – організація ефективної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу;
- економічної – функція фінансового розподілу та контролю.

Відповідно до нових вимог реформування системи освіти, компетентний керівник повинен пам'ятати, що відразу опанувати цими здібностями неможливо. Процес формування нових управлінських здібностей має відбуватися протягом усієї професійної діяльності шляхом чергування періодів навчання (курси підвищення кваліфікації, самоосвіта) і практичної діяльності. Велике значення при цьому має досвід, уміння імпровізувати, знаходити творче і оптимальне рішення, адаптуватись до будь-яких змін.

Управлінська культура керівника навчального закладу – це система інтегральних характеристик управлінських якостей керівника, що складається із ціннісних основ управлінської діяльності, гуманістично зорієнтованих моделей поведінки, відповідного стилю управління, інноваційних управлінських технологій. До складових управлінської культури керівника навчального закладу ми відносимо управлінську етику як складову загальної етичної культури, що визначає професійну честь, гідність, обов'язок і характеризується самокритичністю, стриманістю у судженнях, відкритістю тощо; організаційну культуру, що характеризує рівень професійної діяльності; загальну культуру особистості керівника, яка визначає духовну зрілість особистості керівника; розумову культуру як визначальну характеристику професійної діяльності управлінця; комунікативну культуру або культуру спілкування – здатність налагоджувати стосунки, гармонізувати середовище, а також правову, естетичну, екологічну культури

Основними компонентами управлінської культури вважаємо такі: наявність знань для успішної діяльності; наявність операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; здатність творчого підходу до професійної діяльності.

Управлінська культура характеризує особистість керівника навчального закладу як кваліфікованого управлінця, здатного ефективно виконувати управлінську діяльність. Враховуючи специфіку своєї професійної діяльності керівник закладу освіти має бути передбачливим – уміти бачити перспективу розвитку навчального закладу, планувати та здійснювати процес самоосвіти; об'єктивним – уміти виділяти з потоку інформації правдиві факти, приймати справедливі рішення; послідовним – уміти вирішувати поставлені завдання не відволікаючись від мети; заповзятливим – уміти використовувати креативний підхід в управлінській діяльності, враховуючи сучасні вимоги до освітніх послуг; мобільним – уміти транслювати набутий досвід у інноваційні сфери діяльності із врахуванням їх особливостей; лідером – уміти виділяти головне, знаходити компроміс, будувати ділові стосунки, згуртовувати колектив.

Проте, як свідчать результати нашого дослідження, існують бар'єри, які перешкоджають ефективному управлінню навчальними закладами. Ми умовно об'єднали їх у три групи: соціально-економічні, соціальні, психологічні. До першої групи належать проблеми в економіці країни, руйнація духовних цінностей, перевага авторитарного стилю керівництва в багатьох сферах суспільства. До другої групи ми віднесли низький статус педагогічної професії в суспільстві, недостатнє фінансування освіти і, як наслідок, перехід багатьох висококваліфікованих професіоналів у іншу сферу. Третя група пов'язана з недостатнім рівнем психологічної культури педагогів та управлінців, відсутністю системи психологічної підтримки та допомоги.

Зважаючи на те, що керівники навчальних закладів мають працювати в нових економічних і соціокультурних умовах, виділимо провідні чинники ефективного функціонування освітньої установи при оптимальному управлінні:

- володіння керівником технологією освоєння інновацій;
- створення умов, що мотивують колектив до досягнення максимальних можливих оптимальних результатів;
- створення умов, що дозволяють забезпечити високу ступінь задоволеності учасників освітнього процесу результатами діяльності;
- організація своєчасної інформованості педагогів та учнів про результати спільної діяльності;
- відповідність обраної стратегії розвитку школи освітнім потребам учнів і освітнім інтересам суспільства;
- відповідність цінностей, норм, традицій, шкільної культури філософії школи, цінностям і цілям її розвитку;

Висновки. Таким чином, управлінська культура містить у собі усі аспекти

управлінської діяльності керівника. Теоретичний аналіз науково-педагогічних досліджень з проблем розвитку управлінської культури керівника навчального закладу дав змогу визначити особливості управлінської культури, що передбачають синтез професійних і особистісних характеристик під час реалізації освітньої діяльності, впровадження сукупності професійних знань, умінь і навичок у процес здійснення ефективної управлінської діяльності на засадах постійного самовдосконалення, застосування творчої самореалізації особистості під час управлінської освітньої діяльності. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу її вивчення вбачаємо в дослідженні індивідуально-психологічних чинників розвитку управлінської культури керівника загальноосвітніх навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність: методичні матеріали / Г. В. Єльнікова. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с.
2. Коваленко О. Е. Менеджмент освіти: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, В. В. Кулешова, І. С. Посохова, Т. В. Калініченко. – Харків: ВПП «Контраст», 2008. – 68 с.
3. Короліук С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Монографія. / С. В. Короліук – Полтава: 2007. – 168 с.
4. Милютин П. Управленческая культура личности и факторы развития / П. Милютин // Власть. – 2007. – № 5. – С. 90–93.
5. Онищук Л. А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи: (монографія) / Л. А. Онищук. – Житомир: «Полісся», 2002. – 324 с.
6. Палеха Ю. І. Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури. / Ю. І. Палеха. – Навч. посібник. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2002. – 337 с.
7. Палеха Ю. І., Кудін В. О. Культура управління та підприємництва: Навч.-метод. посіб. / Ю. І. Палеха, В. О. Кудін – К.: МАУП, 1998. – 96 с.
8. Хміль Ф. І. Основи менеджменту: Підручник. / Ф. І. Хміль – К.: Академвидав, 2003. – 608 с.
9. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – СПб: Питер, 2001. – 336 с.
10. Шепель В. М. Управленческая психология / В. М. Шепель // Теоретическая и прикладная социальная психология. – М.: Мысль, 1988. – С. 203–220.

Transliteration of References

1. Elnikova G. V. Upravlnska kompetentnist: metodichni materialy / G. V. Elnikova. – K.: Redaktsiya zagalnopedagogichnih gazet, 2005. – 128 s.
2. Kovalenko O. E. Menedzhment osviti: navchalnyi posibnik dlya studentiv vischih navchalnih zakladiv Inzhenerno-pedagogichnih spetsialnostey / O. E.

- Kovalenko, N. O. Bryuhanova, V. V. Kuleshova, I. S. Posohova, T. V. Kallnlchenko. – Harklv: VPP «Kontrast», 2008. – 68 s.
3. Korolyuk S. V. Rozvitok upravlnskoYi kulturi kerlvnika zagalnoosvltного navchalnogo zakladu. Monografiya. / S. V. Korolyuk – Poltava: 2007. – 168 s.
 4. Milyutin P. Upravlencheskaya kultura lichnosti i faktoryi razvitiya / P. Milyutin // Vlast. – 2007. – # 5. – S. 90–93.
 5. Onischuk L. A. Gumanizatsiya upravlnskoYi dlyalnosti direktora shkoli: (monografiya) / L. A. Onischuk. – Zhitomir: «Polissya», 2002. – 324 s
 6. Paleha Yu. I. Klyuchi do usplhu, abo organizatslyna ta upravlnska kulturi. / Yu. I. Paleha. – Navch. poslb. – K.: Vid-vo Evrop. Un-tu, 2002. – 337 s.
 7. Paleha Yu. I., Kudln V. O. Kultura upravlnnya ta pldpriEmnitstva: Navch.-metod. poslb. / Yu. I. Paleha, V. O. Kudln – K.: MAUP, 1998. – 96 s.
 8. Hmll F. I. Osnovi menedzhmentu: Pldruchnik. / F. I. Hmll – K.: Akademvidav, 2003. – 608 s.
 9. Sheyn E. Organizatsionnaya kultura i liderstvo / E. Sheyn. – SPb: Piter, 2001. – 336 s
 10. Shepel V. M. Upravlencheskaya psihologiya / V.M. Shepel // Teoreticheskaya i prikladanaya sotsialnaya psihologiya. – M.: Myisl, 1988. – S.203–220.



ДУДНИК Н. В.

Управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу

DUDNYK N.V.

The management culture of the head of an educational institution

**Ph.D., Assistant Professor, Uman State Pedagogical University by Pavlo Tychyna,
Uman, Ukraine**

E-mail: natalia_dudnik76@mail.ru

ЗУБКОВА Л. М.

страший викладач, Харківський
національний університет
імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна

АНАЛІЗ ВПЛИВУ ФАКТОРІВ РИЗИКУ ТА СТЕРЕОТИПІЗАЦІЇ УЧИТЕЛЬСЬКОЇ ПРОФЕСІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОСВІТЯН

У статті проаналізовано вплив факторів ризику та стереотипізації учительської професії в процесі підготовки майбутніх освітян. Узагальнено основні фактори ризику, що впливають на психічне і фізичне здоров'я педагогів (психоемоційне напруження, підвищені вимоги до уваги, пам'яті, постійне навантаження на мовний апарат, гіподинамія, ортостатичні навантаження, робота в режимі безперервної відповідальності за учнів, необмежена тривалість робочого часу, висока щільність міжособистісних контактів, виникнення непередбачуваних ситуацій з дітьми, професійне вигорання). Встановлено, що невід'ємним елементом життєвої свідомості особистості є стереотипи, які акумулюють певний стандартизований колективний досвід, допомагають людині орієнтуватися в житті і певним чином спрямовують її поведінку. Виявлено, що стереотипи можуть бути як істинними, так і помилковими. Визначено основні педагогічні стереотипи (функціоналізм, ставлення до дитини як до об'єкту навчання, авторитарний стиль педагогічного керівництва, інтелектуальна перевага педагога над учнями тощо). Акцентовано увагу на необхідності формування у студентів педагогічних спеціальностей адекватних уявлень про життєві і професійні перспективи та можливі професійні ризики.
Ключові слова: фактори ризику, стереотипи, студенти педагогічних спеціальностей.

The article analyzes the impact of risk factors and stereotyping the teaching profession in the preparation of future teachers. Overview major risk factors affecting the mental and physical health educators (emotional stress, increased demands on attention, memory, constant load on machine language, lack of exercise, orthostatic load operation mode continuous responsibility for students unlimited-working hours, high-density interpersonal contacts unforeseen situations with children, professional burnout). Established that an essential vital element of individual consciousness is stereotypes that accumulate a standardized collective experience, help people navi-

gate life and somehow steer her behavior. Revealed that stereotypes can be both true and false. The basic pedagogical stereotypes (functionalism, as of a child the object of study, teaching authoritarian leadership, intellectual superiority teacher of students, etc.). The attention to the need to develop in students of pedagogical specialties of adequate ideas about life and professional prospects and possible occupational hazards.

Key words: risk factors, stereotypes, students educational specialties.

Постановка проблеми. Майстерність педагога, як вищий рівень розвитку його професіоналізму, є результатом педагогічного і життєвого досвіду та творчого саморозвитку. Діяльність вчителя неможлива без постійного прагнення до самореалізації, але часто вона обмежується певними рамками і професійними стереотипами. Безумовним визнається також факт, що труд вчителя у сенсі відповідальності вирізняється високим ступенем напруженості, стресонебезпечністю. Майбутніх вчителів слід заздалегідь готувати до екстремальних ситуацій різного роду, усвідомлення ризиків професії, вчити прогнозувати ймовірні рішення. Чим більшим є запас таких рішень, тим мобільнішою буде поведінка вчителя в конкретній ситуації, тим вище його життєстійкість та життєтворчість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ході наукового пошуку встановлено, що у педагогічній літературі висвітлені питання формування культури здоров'я майбутніх вчителів (Гончарова Н.), стереотипів у професії та шляхів їх подолання (Р. Грановська), деформації особистості у процесі педагогічної діяльності (Л. Мардахаєв) тощо.

Мета дослідження. Разом з тим, у педагогічній літературі, на наш погляд, недостатньо висвітлено фактори ризику та стереотипізація професії вчителя, що і є метою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Робота в режимі безперервної відповідальності за учнів, необмеженої тривалості робочого часу, високої щільності міжособистісних контактів, постійного виникнення непередбачуваних ситуацій з дітьми негативно позначається на здоров'ї вчителя, приводячи до появи низки професійних захворювань [7; 13]. Професія педагога пов'язана з ризиком виникнення таких фізичних станів, як різноманітні порушення голо-соутворення, нервові розлади, захворювання серцево-судинної системи (гіпертонічні прояви, вегето-судинна дистонія, стенокардія та ін.), захворювання верхніх дихальних шляхів, порушення зору, остеохондроз, варикозне розширення вен нижніх кінцівок та ін. [1; 6].

Педагоги постійно знаходяться в емоційно насиченій атмосфері під час інтенсивного й тісного спілкування з учнями, батьками, колегами, тому в учителів як представників професійної групи можливим є прояв синдрому «емоційного вигорання», під яким науковці розуміють стан вираженого емо-

ційного і розумового виснаження [2].

Встановлено, що емоційне вигорання призводить до розвитку різного виду негативних психологічних проявів, руйнівно позначається на виконанні професійних обов'язків. Такі прояви вигорання як апатія, ригідність поведінки, знецінення власних досягнень, розвиваючись навіть у окремих вчителів, здатні негативно впливати на діяльність всього педагогічного колективу [5].

Науковці зазначають, що емоційне вигорання є специфічним станом психіки педагога, що виникає в результаті напруженої щоденної взаємодії вчителя з учнями і виявляється в обмеженні емоційного реагування на необхідні в роботі контакти. Симптомами цього відносно стійкого стану є малообґрунтована конфліктність, зниження мотивації до роботи, відчуття незадоволеності своєю працею, почуття втоми і дратівливості [2]. Г. Мешко сутність професійного вигорання вбачає у перенесенні «Я-особистісного» на «Я-професійне», а професійної деформації – у зміщенні «Я-професійного» на «Я-особистісне» [11].

Науково доведено той факт, що несформованість певного рівня життєстійкості вчителя унеможливорює збереження ним внутрішньої рівноваги в численних проблемних ситуаціях шкільного життя, зводить до мінімуму дидактичний і виховний вплив на учнів. Серед факторів, що здійснюють несприятливий вплив на життєстійкість як здатність, що мотивує педагога до пошуку шляхів виходу зі складних життєвих ситуацій, руху у напрямку особистісного росту, і життєздатність як потенційну можливість зберігати свою цілісність, утримуючи життя у постійному сполученні з вимогами соціального буття і людського призначення, виокремимо наступні, що, на наш погляд, є найбільш небезпечними.

У сучасних соціально-економічних умовах існування вітчизняного суспільства такими чинниками виступають: підвищене робоче навантаження, зумовлене зміщенням акценту педагогічної діяльності від безпосередньої роботи з учнями на необґрунтовано високу звітність; введення системи післядипломної атестації педагогів, що нерідко віднімає невиправдано величезну кількість часу і знижує якість взаємодії з учнями в атестаційний період; існуючий соціальний дискомфорт через невисокий розмір заробітної плати педагогів і неможливість забезпечити гідний рівень життя; погіршення можливостей турботи педагогів про власне здоров'я через фінансову скруту, складності отримання кваліфікованої (перш за все, профілактичної) медичної допомоги, путівок для лікування і т. ін.

У результаті впливу об'єктивно існуючих проблем і несприятливих чинників у професійній діяльності вчителя й особистісних особливостей їх сприйняття формується різне ставлення педагогів до вимог професії. Якщо педагогом обираються стратегії поведінки, що не приводять до вирішення труднощів, які не сприяють подальшому розвитку людини як особистості і як професіонала, то відбувається накопичення психоемоційного та фізичного

напруження, розвиток негативних станів, зокрема, емоційного вигорання [5].

До інших факторів ризику у педагогічній професії можна віднести формування стереотипів, які акумулюють певний стандартизований колективний досвід та впливають на поведінку людини у певній ситуації..

Зазначимо, що у науковий дискурс поняття «стереотип» було введене У. Ліппманом у значенні «надзвичайно стійке і обмежене уявлення про соціальний об'єкт у своїй поведінці, своїх оцінках, відношеннях» [3]. Інші науковці під стереотипами розуміють упереджені думки, що рішуче керують всім процесом сприйняття. Вони маркують визначені об'єкти як знайомі і незнайомі, так що ледве знайомі здаються відомими, а незнайомі – глибоко незнайомими, будуються знаками, які можуть варіювати від істинного індексу до невизначеної аналогії [15].

Відомо, що стереотипи є обов'язковим атрибутом професіоналізації фахівця. Як стверджує Л. Мардахаєв, утворення автоматизованих професійних умінь і навичок, становлення професійної поведінки неможливі без накопичення несвідомого досвіду і установок [10]. Але настає момент, коли професійне несвідоме перетворюється в стереотипи мислення, поведінки і діяльності.

Стереотипізація є однією з переваг психіки, проте в той же час вносить дисонанс у відображення професійної реальності і породжує різного типу психологічні бар'єри. При цьому стереотипи можуть мати як позитивне, так і негативне значення, виступати як в ролі стабілізуючих, так і в ролі гальмуючих професійний розвиток вчителя чинників. Позитивний момент обумовлюється тим, що вони забезпечують визначеність, точність, однозначність реагування в складних ситуаціях і відносну успішність діяльності педагога в стандартних умовах. У той же час, педагогічні стереотипи мають негативний вплив на результативність педагогічної діяльності, тому що закріплюється зайва алгоритмізація в підходах, спрощеність в поглядах і реакціях.

Педагогічні стереотипи можна визначити як поведінкові, когнітивні або афективні еталони, на які орієнтується педагог у своїй професійній діяльності. Педагогічні стереотипи можуть виконувати як позитивні функції, так і задавати фахівцю шкоди у професійній діяльності. З одного боку, вони допомагають педагогу швидко зорієнтуватися і побудувати свою діяльність в реальній навчально-виховній ситуації, створюють можливість зберігати в пам'яті узагальнені характеристики об'єктів педагогічної дійсності і актуалізувати їх у відповідних обставинах, але з іншого, призводять до зниження якості освітнього процесу,– обмежують творчу активність вчителя, –стримують процес переходу до нової парадигми освіти, служать гальмом відновлення, обумовлюють трафаретність, спрощеність поглядів на проблеми, що виникають у навчально-виховному процесі,– знижують гнучкість мислення, вміння поглянути на речі з іншої точки зору,– при певних умовах призводять до професійних і особистісних деформацій.

Науковці акцентують увагу на наступних стереотипах повсякденної педагогічної свідомості: функціоналізм, отождолення логіки виховання з логікою навчання, ставлення до дитини як до «об'єкту навчання», підміна цілісного педагогічного процесу сумою ізольованих один від одного заходів та ін. [14]; авторитарний стиль педагогічного керівництва, формалізм, орієнтація на форму виховного впливу, переважання педагогічних заходів впливу (організації, управління, регулювання і т. ін.) за рахунок самоорганізації, самоврядування, саморегуляції [12]; інтелектуальна перевага педагога над учнями, ігнорування несприятливої інформації, прагнення до моральних повчань, емоційна нестриманість; неадекватна поведінка у ставленні до «гарних» і «поганих» учнів [4].

Як вважає Р. Грановська, в стереотипних діях проявляються професійні деформації. Спочатку стереотипи прискорюють і підвищують ефективність роботи, але, коли вони починають домінувати, сприйняття ситуації стає спрощеним, а впевненість у правильності та валідності використовуваних методів зі своїми можливостями зайвою, що знижує аналітичні здібності, гнучкість мислення і вміння поглянути на речі з іншої позиції [8].

Самоусвідомлення і самореалізація педагога стають можливими при наявності певного рівня особистісного сенсу професійної діяльності. На цьому шляху самовдосконалення і розвитку життєвої компетентності вчитель не просто реалізує себе, сенс свого життя, розвиває професійно важливі якості, а й долає бар'єр рутинної праці. Для того, щоб отримати нові можливості самореалізації у професійній діяльності, педагог повинен бути спроможним вийти за рамки стереотипів і соціальних шаблонів, розширити свої професійні уявлення, відмовитися від багатьох раніше знайдених рішень, по-новому побачити свою педагогічну концепцію, знайти шляхи свого подальшого самовдосконалення.

Вищезазначені ризики підкреслюють необхідність здійснення у навчально-виховному процесі класичного університету програми, що сприяє подоланню деструктивних впливів, спрямованої на усвідомлення майбутніми вчителями ризиків і стереотипів педагогічної професії, формування готовності до їх подолання через рефлексію, самовдосконалення, саморозвиток. Це дозволить сформувати у студентів адекватні уявлення про життєві і професійні перспективи, можливі професійні ризики, сприятиме формуванню адекватної оцінки своїх можливостей, здатності усвідомлено висувати цілі, виокремлювати і логічно пов'язувати ключові події власного життя, здійснювати рефлексію, створювати і реалізовувати програму життєвого сценарію.

Висновки. Наведені аргументи обумовлюють актуальність спрямованості підготовки майбутніх вчителів у життєтворчому середовищі класичного університету на вдосконалення знань і вмінь студентів у сфері здоров'язбереження, усвідомлення професійних ризиків, подолання стереотипів професії. Причому, процес усвідомлення ризиків і стереотипів професії вчителя пови-

нен відбуватися в напрямках зміни ціннісно-професійних орієнтирів свідомості, предметно-практичної діяльності, духовно-особистісних орієнтирів.

Список використаних джерел

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология / Б.Б.Айсмонтас.—М. : МГППУ, 2004.—368 с.
2. Багнетова Е. А., Профессиональные риски педагогической среды / Е.А. Багнетова, Е.Р. Шарифуллина // Фундаментальные исследования. —2013.— №1.— С.27-31.
3. Блинова О.Е. Соціальні стереотипи як прояв соціального мислення / О.Е. Блинова // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка НАПН України. —К. : Фенікс, 2014. —Т.11. — Вип.9. —С. 107–118.
4. Боффи Дж. Отношения учителя и ученика / Дж.Боффи, Т. Гуд — М., 1974. — 286 с.
5. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова.— СПб.: Питер, 2008.— 336 с.
6. Глушкова Н.И. Психотипологическая изменчивость личности учителя в современных социальных условиях и перспективы психологической помощи: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.01.01.«Общая психология, психология личности, история психологии» / Н.И. Глушкова.— Ставрополь, 2005
7. Гончарова Н.В. Формирование культуры профессионального здоровья будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гончарова Наталья Валерьевна.— Волгоград, 2005. — 202 с.
8. Грановская Р.М. Творчество и преодоление стереотипов /Р.М. Грановская. — СПб., 1994. — 179 с.
9. Кон И.С. Социологическая психология/ И.С. Кон. —М.:МПСи, 1999.— 560 с
10. Мардахаев Л.В. Профессиональная деятельность и деформация личности: учеб. пособие / Л. В. Мардахаев.— М.: Союз, 2001. — 370 с.
11. Мешко Г.М. Підготовка майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я : монографія / Г.М. Мешко. — Тернопіль : ТНПУімені В. Гнатюка, 2012. — 468 с.
12. Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху / Н.Ю. Посталюк. — Казань: Казанский университет, 1992. — 108 с
13. Родионов В.А. Учительский стресс / В.А. Родионов //Школьный психолог.—2006.—№4.— С. 24-32.
14. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система / В.А.Сластенин. — М.: Магистер-Пресс, 2000. — 488 с.
15. Lance C.E. A test of the context dependency of three causal models of halo rater error / Lance C.E., LaPointe J.,Stewart A. // Journal of Applied Psychology. — 1994. — Vol. 79, №3. — P. 332-340.

Transliteration of References

1. Aysmontas B.B. (2004) *Pedagogicheskaya psihologiya*, M. : MGPPU, 368 s.
2. Bagnetova E. A., (2013) *Professionalnyie riski pedagogicheskoy sredy* Fundamentalnyie issledovaniya, #1., S.27-31.
3. Blinova O. E. (2014) *Sotsialni stereotipi yak proyav sotsialnogo mislennya* Aktualni problemi psihologiyi : Zbirnik naukovih prats Institutu psihologiyi im.G.S.Kostyuka NAPN UkraYini, K., T.11., Vip.9., S. 107–118.
4. Boffi Dzh (1974) *Otnosheniya uchitelya i uchenika* M., 286 s.
5. Vodopyanova N.E. (2008) *Sindrom vyigoraniya*. SPb.: Piter, 336 s.
6. Glushkova N.I. (2005) *Psihotipologicheskaya izmenchivost lichnosti uchitelya v sovremennyih sotsialnyih usloviyah i perspektivy psihologicheskoy pomoschi*: avtoref. dis. kand. psihol. nauk: spets. 19.01.01, Stavropol, 20 s
7. Goncharova N.V. (2005) *Formirovanie kul'turyi professionalnogo zdorovya buduschego uchitelya* : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 Volgograd, 202 s.
8. Granovskaya P.M.(1994) *Tvorchestvo i preodolenie stereotipov*, SPb., 179 s.
9. Kon I.S. (1999) *Sotsiologicheskaya psihologiya*, M.:MPSI, 560 s
10. Mardahaev L.V. (2001) *Professionalnaya deyatel'nost i deformatsiya lichnosti*: ucheb. Posobie, M., 370 s.
11. Meshko G.M. (2012) *Pidgotovka maybutnih uchiteliv do zberezhen'ya i zmltsnenn'ya profesynogozdorov'ya*, Ternopil, 468 s.
12. Postalyuk N.Yu. (1992) *Pedagogika sotrudnichestva: put k uspehu*, Kazan, 108 s
13. Rodionov V.A. (2006) *Uchitelskiy stress*, Shkolnyiy psiholog., #4., S. 24-32.
14. Slastenin V.A. (2000) *Pedagogicheskiy protsess kak sistema* M., 488 s.
15. Lance C.E. A test of the context dependency of three causal models of halo rater error / Lance C.E., LaPointe J.,Stewart A. // *Journal of Applied Psychology*. – 1994. – Vol. 79, №3. – P. 332-340.



ЗУБКОВА Л. М.

Аналіз впливу факторів ризику та стереотипизації учительської професії у процесі підготовки майбутніх освітян

Zubkova L.M.

The Analysis of Influence of Risk Factors and Stereotyping Teacher Profession when Training Would-be-Teachers

Senior Lecturer, University of Kharkiv, Kharkiv, Ukraine

E-mail: biblirus@rambler.ru

КОВАЛЮК О. М.,

магістр з управління навчальними
зкладами, здобувач Житомирського
державного університету
імені Івана Франка, м. Житомир,
Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ КЕРІВНИКІВ ДНЗ НА ЗАСАДАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті представлені критерії для проведення порівняльного аналізу показників готовності до використання керівниками здоров'язбережувальних технологій. Також здійснено аналіз основних форм роботи керівників на засадах здоров'язбережувальних технологій. Наведено результати експериментального впровадження моделі управлінської діяльності керівників ДНЗ на засадах здоров'язбережувальних технологій.

Ключові слова: модель, управлінська діяльність, керівник ДНЗ, здоров'язбережувальні технології.

В статье представлены критерии для проведения сравнительного анализа показателей готовности к использованию руководителями здоровьесберегающих технологий. Также осуществлён анализ основных форм работы руководителей на основе здоровьесберегающих технологий. Приведены результаты экспериментального внедрения модели управленческой деятельности руководителей ДОУ на основе здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: модель, управленческая деятельность, руководитель ДОУ, здоровьесберегающие технологии.

The paper presents the criteria for a comparative analysis of indicators of leaders' readiness to using health preventive technologies. Also, it is done the analysis of the main forms of leaders' work on the basis of health preventive technologies. it highlights the results of the implementation of the model of management of preschool leaders on the basis of health preventive technologies

Key words: model, management activities, preschool leader, health preventive technologies.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що трансформації які відбуваються в системі освіти України вимагають нових підходів до управлінської діяльності керівників. Реформування системи освіти по-новому окреслює проблему розвитку професійної компетентності керівників закладів освіти й актуалізує пошук оптимальних форм навчання. Зазначимо, що в освіті налічується чимала кількість підходів до організації навчальної діяльності. Серед них – інформаційно-описовий, предметний, цільовий, діалогічний, імітаційно-ігровий, змістово-процесуальний, особистісно-орієнтований, діяльнісний [3]. Поняття «управлінська діяльність» та «здоров'язбережувальні технології» знаходяться у центрі уваги багатьох науковців. Але незважаючи на це модель управління діяльністю керівників ДНЗ на засадах здоров'язбережувальних технологій та експериментальне впровадження її науковцями не розглянуто.

Метою нашої статті є представлення результатів впровадження моделі управління діяльністю керівників ДНЗ на засадах здоров'язбережувальних технологій.

Виклад основного матеріалу. Актуальні проблеми з управління та організації діяльності в закладах освіти на засадах здоров'язбережувальних технологій висвітлені в роботах Л. Ващенко, С. Грімблата, М. Коржова, М. Смірнова, Н. Бутенко, Г. Соловйова тощо. Вивченням формування культури здоров'я особистості в освітніх програмах та освітньому просторі займалися О. Видюк, Є. Диканова, В. Скуміна, О. Трещева.

За нормативно-правовими документами на посаду керівника дошкільного навчального закладу призначається особа, яка є громадянином України, має відповідну вищу педагогічну освіту не нижче освітнього кваліфікаційного рівня «спеціаліст», стаж педагогічної роботи у сфері дошкільної освіти не менш як три роки, а також організаторські здібності, та стан здоров'я якої не перешкоджає виконанню професійних обов'язків [4].

У ході проведеного нами експерименту ми з'ясували, що посади керівників ДНЗ (91%) займають педагоги без відповідної освіти керівника навчального закладу, 67% - мають спеціальність вихователів ДНЗ, ще 21% - це вчителі різних суспільних предметів. Здійснивши аналіз наукового доробку, ми дійшли до висновку, що спільними вимогами до керівників усіх країн світу є здоров'я, фізична сила, інтелігентність і розвинутий інтелект, воля, енергійність, сміливість, почуття відповідальності, піклування про спільні інтереси, високий рівень загальної культури, загальні уявлення про всі суттєві функції управління [1].

Керівник – це особа, яка очолює навчальний заклад, наділена повноваженнями приймати управлінські рішення і несе відповідальність за результати очолюваного нею колективу. Керівники організують підготовку управлінських

рішень, приймають управлінські рішення і контролюють їхнє виконання [8, с.10].

Керівник навчального закладу повинен орієнтуватись в соціально-політичному просторі, вміти відбирати, аналізувати та узагальнювати інформацію, проектувати діяльність закладу, створювати модель, виділяти організаційну структуру, організовувати діяльність всіх структурних підрозділів та підсистем освітнього закладу, організовувати реалізацію планів, завдань закладу, управляти матеріально-технічними, фінансовими, трудовими ресурсами, впровадженням інновацій, внутрішніми та зовнішніми зв'язками закладу, здійснювати маркетингову діяльність та елементи підприємницької діяльності [2].

Але цілком очевидно є необхідність навчання керівників дошкільних навчальних закладів здійснювати управлінську діяльність на засадах здоров'язбережувальних технологій. Управлінська діяльність - це вид свідомо здійснюваної людської діяльності, спрямованої на ефективне функціонування виконаних робіт (індивідуально чи колективно) з досягнення цілей, вирішення відповідних завдань, виконання функцій [6].

Поняття «здоров'язбережувальні технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей. Н. Соловйова дає таке визначення здоров'язбережувальних технологій: «функціональна система організаційних засобів управління учбовою, пізнавальною і практичною діяльністю учнів, науково та інструментально забезпечує збереження і зміцнення проблеми фізичного виховання і спорту» [7].

Управління діяльністю керівників на засадах здоров'язбережувальних технологій розглядаємо як комплекс, що має складну структуру, який включає: суб'єкт і об'єкт у процесі взаємодії, цілі й задачі фізичного, психічного, соціального розвитку особистості, педагогічного колективу, організаційні форми здійснення управлінського процесу на засадах здоров'язбережувальних технологій.

Управління на засадах здоров'язбережувальних технологій – це програма, яка містить: систему задач по досягненню керівником позитивних результатів у напрямі управлінської діяльності на засадах здоров'язбереження та досягнення керівником високого рівня професіоналізму, комплекс методів, форм, методик, прийомів, засобів і методів контролю за досягненням визначених цілей.

Варто зазначити, що вивчивши критерії оцінювання результативності навчального закладу за Т. Рожною, ми для оцінювання результативності управління ДНЗ на засадах здоров'язбереження включили критерії і показники, які відображають структурні компоненти предмета дослідження, основні напрямки діяльності ДНЗ, рівні протікання досліджуваного управлінського

процесу в ДНЗ на засадах здоров'язбережувальних технологій [5].

Готовність до використання керівниками здоров'язбережувальних технологій в управлінській діяльності пропонуємо оцінювати на основі розроблених нами критеріїв. Пропонуємо їх коротку характеристику.

Особистісно-розвивальний, який включає себе: готовність керівника до використання здоров'язбережувальних технологій. До основних показників якого віднесено знання керівника щодо - алгоритму впровадження здоров'язбережувальних технологій в управлінську діяльність; оцінки реальних умов впровадження здоров'язбережувальних технологій в діяльність ДНЗ; рівня підготовки кадрів до використання здоров'язбережувальних технологій; сучасних методів діагностичних досліджень; системи і методів стимулювання колективу; рівня зацікавленості колективу до впровадження здоров'язбережувальних технологій; цілей, змісту, форм, методів управління ДНЗ на засадах здоров'язбережувальних технологій.

Основне завдання полягає у визначенні рівня підготовленості керівника до впровадження здоров'язбережувальних технологій в діяльність ДНЗ. Здійснення проблемно-орієнтованого аналізу діяльності ДНЗ щодо використання здоров'язбережувальних технологій та аналізу виявлених проблем.

Використання здоров'язбережувальних технологій керівниками на практиці. До цієї групи критеріїв відноситься вміння керівника створити умови для ефективного впровадження здоров'язбережувальних технологій в діяльність ДНЗ. Основними показниками цього критерію визначено: алгоритм впровадження здоров'язбережувальних технологій в управлінську діяльність; оцінку реальних умов впровадження здоров'язбережувальних технологій в діяльність ДНЗ; рівень підготовки кадрів до використання здоров'язбережувальних технологій; сучасні методи діагностичних досліджень; системи і методи стимулювання колективу; рівень зацікавленості колективу до впровадження даного виду технологій; цілі, зміст, форми, методи управління ДНЗ на засадах здоров'язбережувальних технологій.

Результативність використання здоров'язбережувальних технологій в діяльності ДНЗ. Основними показниками третього критерію визначено: рівень зацікавленості учасників навчально-виховного процесу до політики ДНЗ направленої на здоровий спосіб життя; рівень досягнень, що відмічається в учасників навчально-виховного процесу; рівень практичного застосування отриманих знань учасниками навчально-виховного процесу; створення авторських систем по впровадженню здоров'язбережувальних технологій у діяльність ДНЗ; зменшення рівня захворюваності дошкільників; зростання іміджу ДНЗ; залучення широкого кола державних установ, організацій, батьківської громадськості до розв'язання завдань збереження, захисту здоров'я.

Основне завдання третього критерію полягає у відображенні змін, уяв-

лень учасників навчально-виховного процесу до здорового способу життя. А також у значних змінах в професійній діяльності педагогічного колективу.

Матеріально-технічний критерій діяльності керівника на засадах здоров'язбережувальних технологій охоплює забезпеченість груп, наявність медичного кабінету, спортивного залу, комплексного спортивного майданчика, сезонних ігрових майданчиків, наявність спеціалізованого обладнання для дітей з обмеженими фізичними можливостями, організацію харчування, дотримання санітарно-гігієнічних умов.

Організаційно-діяльнісний критерій включає - організацію умов для забезпечення необхідних вимог здорового внутрішнього середовища та забезпечення здорового зовнішнього середовища.

З метою визначення рівня готовності керівників до управлінської діяльності на засадах здоров'язбережувальних технологій пропонуємо результати аналізу експериментального впровадження моделі управління діяльністю керівників ДНЗ на засадах здоров'язбережувальних технологій.

Досліджуваними були слухачі курсів підвищення кваліфікації Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, студенти-магістранти спеціальності «Управління навчальним закладом» Житомирського державного університету ім. І.Франка, які займають посади завідувачів ДНЗ, загальна кількість яких становила 231 особу. Аналіз одержаних результатів дослідження показав, що після впровадження моделі управління діяльністю керівників ДНЗ на засадах здоров'язбережувальних технологій ставлення респондентів до зазначеного виду діяльності керівників значно змінилось. На початку експерименту керівники, які брали участь у дослідженні зазначали, що здоров'язбережувальні технології в тій чи іншій мірі використовуються в діяльності очолюваних ними ДНЗ, але не мають комплексності, систематичності і результат відповідно є незначним. Значно зріс рівень використання здоров'язбережувальних технологій в управлінській діяльності, під час проведення констатувального етапу педагогічного експерименту лише 4% респондентів підтвердили використання зазначених технологій в управлінській діяльності ДНЗ, ще 67% зазначили, що використовують дані технології під час навчально-виховного процесу. На формуальному етапі педагогічного експерименту керівники, у кількості 34%, зазначили використання здоров'язбережувальних технологій під час управлінської діяльності.

Пріоритетними напрямками управлінської діяльності на засадах здоров'язбережувальних технологій, на думку керівників, є аналіз застосування даного виду технологій, формулювання цілей, місії та побудова планів по впровадженню здоров'язбережувальних технологій, ще однією із важливих форм роботи керівника на основі здоров'язбережувальних технологій є кон-

троль завдяки якому можна знати реальний стан діяльності ДНЗ.

Для успішного впровадження в діяльність керівників здоров'язбережувальних технологій, у порядку їх схвалення, 33% респондентів контрольної групи вбачають в необхідності координації освітньо-виховних і державних зусиль, 24% вважають за необхідність покращення фінансування направлених на популяризацію здорового способу життя, 23% опитаних вбачають необхідність у підвищенні професійної кваліфікації, 22% зазначають необхідність здійснення інформаційно пропагандистських та організаційних заходів спрямованих на формування фізично і психічно здорової особистості. Респонденти експериментальної групи на перше місце віднесли покращення фінансування направлено на популяризацію здорового способу життя - 41%, на друге місце поставили підвищення професійної компетентності - 40%, на третьому місці - координація освітньо-виховних і державних зусиль - 37%, четверте місце (30%) займає здійснення інформаційно-пропагандистських та організаційних заходів, спрямованих на формування фізично і психічно здорової особистості.

Позитивною динамікою, на нашу думку, є зміни у ставленні педагогічного колективу до діяльності на засадах здоров'язбережувальних технологій, зменшилась кількість небажаючих використовувати у своїй діяльності технології здоров'язбереження, та педагогів яким необхідні моральні та матеріальні стимули.

Ми визначити позитивні і негативні сторони управлінської діяльності керівників на засадах здоров'язбережувальних технологій.

Позитивні і негативні сторони управлінської діяльності керівників на засадах здоров'язбережувальних технологій

Позитивні сторони

- підвищення розуміння цінності власного здоров'я усіма учасниками навчально-виховного процесу;
- стабільність, або покращення стану здоров'я учасників навчально-виховного процесу;
- зростання іміджу дошкільного навчального закладу;
- системність у роботі закладу;
- постійне самовдосконалення та саморозвиток усіх учасників навчально-виховного процесу;
- дошкільники отримують можливість оволодіти знаннями та навичками здорового способу життя.

Негативні сторони

- багато що треба змінити одночасно, управління на засадах здоров'язбережувальних технологій вимагає ретельного планування діяльності ДНЗ

- знадобиться час.

Під час проведення експерименту вивчався не лише стан діяльності ДНЗ на засадах здоров'язбережувальних технологій, а й розуміння керівниками необхідності в постійному розвитку себе не лише як особистостей, а й як сучасних керівників ДНЗ. Ми з'ясували, що більшість керівників хочуть підвищувати свою професійну компетентність. Серед форм підвищення компетентності віддають перевагу груповим 75%. Серед групових форм виділяють: студії управлінської майстерності, творчі групи, організаційно-ділові ігри. Серед індивідуальних форм навчання виділяють: стажування, управлінське консультування, самоосвіту.

Варто зазначити, що під час оцінювання за матеріально-технічним критерієм ДНЗ дотримання санітарних вимог, організацію харчування забезпеченістю медичного кабінету, спортивної зали, наявністю спеціалізованого обладнання, забезпеченістю сезонними ігровими майданчиками між експериментальними та контрольними ДНЗ маємо досить несуттєву розбіжність у відсотковому значенні. Це свідчить про те, що діяльність дошкільних навчальних закладів залежить не лише від матеріально-технічного забезпечення, а в першу чергу від організації навчально-виховного процесу керівником закладу, від уміння здійснювати просвітницьку роботу серед педагогічного та батьківського колективів, від опанування визначених нами компетентностей керівниками дошкільних установ.

Список використаних джерел

1. Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність керівника школи. – Х.; Вид.група «Основа», 2007. – 112с.(Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 1(49))
2. Єльнікова Г. Моніторинг діяльності керівника школи// Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. - №1. – с.97-102.
3. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – № 40. – С. 63–68.
4. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 р, №2628-III.
5. Рожнова Т. Є. Управління професійно-технічним навчальним закладом на засадах інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Тетяна Євгенівна Рожнова. – К., 2012. – 285 с.
6. Смирнова М.Є. Теоретичні аспекти реалізації управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу // Управління школою №19-21 2014 р.
7. Соловьёва Н.И. Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основы организационно-методические подходы ее реализации.

/Н.И.Соловьёва //ЭКО.-2004. - №17.-С23-28.

8. Шатун В.Т. Основи менеджменту: Навчальний посібник. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 376 с.

Transliteration of References

1. Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність керівника школи. – Х.; Вид.група «Основа», 2007. – 112с.(Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 1(49))
2. Єльнікова Г. Моніторинг діяльності керівника школи// Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. - №1. – с.97-102.
3. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – № 40. – С. 63–68.
4. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 р, №2628-III.
5. Рожнова Т. Є. Управління професійно-технічним навчальним закладом на засадах інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Тетяна Євгенівна Рожнова. – К., 2012. – 285 с.
6. Смирнова М.Є. Теоретичні аспекти реалізації управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу // Управління школою №19-21 2014 р.
7. Соловьёва Н.И. Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основы организационно-методические подходы ее реализации. /Н.И.Соловьёва //ЭКО.-2004. - №17.-С23-28.



КОВАЛЮК О. М.

Експериментальне впровадження моделі управління діяльністю керівників ДНЗ на засадах здоров'язбережувальних технологій

KOVALIUK O. M.,

Experimental introduction of the model of management of kindergarten managers on the basis of health preventive technologies

Master, applicant Zhytomyr

State University named after Ivan Franko, Zhytomyr, Ukraine

E-mail: OksanaKovaluk@ukr.net

**КОМОРОВСКА-ЗЕЛЁНЫ
АЛИЦИЯ**

(Komorowska-Zielony Alicja),
Гданский университет, Польша

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У УЧЕНИКОВ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА УЧИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

Творчество является неотъемлемым элементом жизни каждого, но за счет своих имманентных свойств, но также и потому, что является согласным требованиям социальной жизни. Становится также новым измерением в системе ценностей. Концепция человеческой жизни признается и реализуется в аспекте творчества, позволяющего переходить грани, наложенные человеку потребительским отношением к быту. Вопросы, касающиеся творчества представляются из разных перспектив¹, но существенным является то, как подчеркивает К. Красонь², что указывается значительное общий подход к поиску новаторских образовательных стратегий, в основе которых главным является стимулирование творческого потенциала у учеников.

Это является шансом для творчества в образовании¹, которое направляет творческую активность и человеческий потенциал в нужное русло. Многое зависит от поставленных целей, задач, идеалов, которые ставятся образованию, так как по словам Э. Фор: „воспитание имеет двухуровневую силу: может развивать или убивать творчество”³.

Многие авторы отмечают, что отличительной чертой наших времен является растущая тенденция творческих, креативных элементов в работе учителя. Если в образование приняты воспитательные общеобразовательные цели связаны с творчеством, то учителям предоставляется особенная роль. Учитель должен быть активный, открыт, думающий нестереотипно, неконвенционально действующий. Должен иметь как основные знания, так и педагогические способности. Такой учитель в своей дидактично-воспитательной работе должен вызывать и развивать у своих учеников творческий подход. Её формирование основано прежде всего на „развитии и культивировании воображения и разного вида творческого мышления, такого как дивергенционное, метафорическое, интуитивное, многоуровневые и т.п., а также таких умственных черт как любознательность, изобретательность, инициатива”⁴. Однако, особенно важным является возбуждение и формирование творческого отношения в дошкольный и раннешкольный период. Ребёнок, который не побужден, не будет развивать своих спо-

1. K.Szmidt ABC kreatywności, Warszawa 2010, стр. 8

собностей, а стандартний схематизм обучения может притормозить творческое изобретение и довести до кризиса творчества. Психофизические свойства развития детей в этот период особенно весомые, так как именно в это время есть большие возможности влияния на ум, волю и мотивацию ребенка.

Гуманитарная психология и педагогика таким образом повлияли, что на данный момент понятие творчества является широко понимаемым и включает в себя: создания дейтвий, способностей, работу, процессы изготовления, критику, подход к жизни. В этой области находит свое место учитель, принимающий в своей работе педагогическое творчество, которое может быть понимаемым как „творческий процесс в своей дидактично-воспитательной работе”, „предметное или идейное создание (дидактичное средство, разработка новой модели занятий)”, „развитие черт творческой личности учеников, а также возможность автокреации”².

Творчество – разные перспективы восприятия

Для полного анализа понятия „творчество”, а также его десигнатов необходимым, кажется, принятие во внимание как можно больше количество перспектив, областей знаний. Понятие „творчество”, как понимает Т. Гиза³, подлежит дифференциации. Категории новинок, оригинальности, гибкости обозначены психологией и направляют в сторону десигнатов таких как: проффесионализм, предметность, комплектность, уважение среды работы учителя, этоса воспитателя. Творчество становится новой категорией ценности.

Вопрос, который интересовал психологов раньше всего – это единица, несущая звено гения. Пробовано даже удостоверить наследство гения⁴, а самым наиболее интересным признано исследования, относящиеся к личным свойствам выдающихся людей – творцов. У психологии есть также проблема с определением понятия творчества. Это связано со сложностью предмета, а также постоянным расширением объема этого понятия. Ю. Соловей⁵ считает самым точным определением, отражающим сущность это те, которые Торранс определяет как артистические, а в пример предоставляет значение Принс’а: „Творчество это: арбитражная гармония, предусматривание – удивление, привычная – сенсация, изменения – сюрприз, щедрый – эгоизм, нежданная – уверенность в себе, гибкий – упор, живучий – тривиальность, дисциплинирование – свобода, токсичная – стойкость, повторяющаяся – инициация, трудная – радость, предвостительный – азарт, эфемерическая – солидарность, объединяющая – разница, требовательная – удовлетворение, ожидания – неожиданность, обычное – удивление”.

В области психологии создано самое большое количество разработок, так

2. K.Krasoń, Skala Podstaw Twórczych versus Odtwórczych, Kraków 2011, стр. 4

3. I.Adamek, U.Szuścik (red), Kreatywność w edukacji szkolnej, Kraków 2015

4. E. Faure, Uczyć się aby być, Warszawa 1975, стр. 287

5. W. Dobrołowicz, Psychodydaktyka kreatywności, Warszawa 1995.

как психологи с самых ранних времен интересовались проблематикой творчества. Построенные инструменты исследований творческих способностей и подходы как раз являются разработкой психологии. Фундаментом для лучшего понимания явления творчества были исследования ведены в области вопроса решения проблем, мотивации, именно нравственными процессами.

В социологическом понятии указывается на социальные аспекты явления творчества⁶, акцентируя результат творческой деятельности и черт создания. В социологических концепциях творчества ведется поиск новых и ценных для культуры созданий, у которых есть социальный характер. Изменение и развитие определяется в социальных подсистемах: образование, наука, экономика. По Х.Г. Барнетта, существо творчества – это „всякая мысль, поведение или вещь качественно отличающаяся от существующих на данный момент”, а также все то, что оценивается как новая культурная ценность”⁷.

В философии творчество составляет универсальную ценность, которую можно реализовать и через её достигать также другие ценности. Важной философской темой являются отношения творчества и свободы. Творческое действие – это свободное действие, однако есть некоторые ограничения, которые становятся средством достижения творчества, напр.: правила методологии помогают научной работе⁸. Творчество – это также значительная философская категория. Человек для создания себя, самостоятельного формирования узнает, но в основном строит, добывает „что-то” из мира, который его окружает.

Творчество человека выполняется и в моральной, этической сфере его жизни. Что-либо реализуется напр. в процессах воспитания стоит это выполнять согласно с правдой и основными этическими ценностями.

Для педагогики творчества огромное значение имеет дифференциация Д.П. Гилфорда⁸ среди интеллектуальных операции конвергенционного мышления и операции дивергенционного мышления (способность такого мышления считается самым большим фактором способствующим развитию творчества). Мышление конвергенционное – это умственные операции, которые связаны с проблемной ситуацией, имеющей одно правильное решение. Такой характер имеет большинство задач, которые ставят перед учениками в школе. Тем самым, мышление дивергенционное – это умственные операции, проходящие во время проблемных ситуации, у которых много решений данного вопроса. Гилфорд принял их как самые существенные факторы творчества, как основной компонент творческих способностей. Отметил однако, что не стоит отклонять познавательных способностей, значение памяти, внимания. Например дивергенционное мышление

6. CTP. Popek Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne. (w:) CTP. Popek, Twórcza aktywność dzieci i młodzieży, Warszawa 1988.

7. T. Giza, Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej, Kielce 1998, s. 21.

8. J. Sołowiej, Psychologia twórczości, Gdańsk 1997, стр. 8.

состоит из:⁹ эластичности, гибкости, разработки и оригинальности. Эластичность может проявляться в нескольких видах:

словесная (облегчает придумывание многих слов, создание новых слов или их соединений),

идеационная (облегчает придумывание тем),

экспрессионная (облегчает формулирование мыслей),

ассоциирующая (облегчает подборку слов).

Гибкость мышления является способностью создания разных решений и их адаптации к меняющимся обстоятельствам. Различаем два вида гибкости: спонтанную и адаптационную. Разработка, именуемая также чувствительностью на проблемы – это способность обнаруживать изъяны, дефекты, сложности в разных ситуациях (напр. планы, проекты). Оригинальность мышления связана со способностью видеть необычные аспекты проблемы, выходя за стереотипные пределы данного решения. Чем больше наши идеи необычные, неконвенциональные, неожиданные, осмысленные, тем наше мышление более оригинальное.

С многоаспектного понимания творчества истекают четыре основные категории человеческих действий в области творчества:

культуротворческая деятельность в автономическом характере, ей областями является искусство, наука, литература, техника; человек является творцом культуры в разной степени и разным объеме; можно создавать социально или профессионально.

человеческая работа, имеющая черты современности, включает во себя многие действия в многих профессиях, связанные с изменением самого отношения к работе и отношением к ней как к фактору развития. В социальных структурах, которые потеряли стойкий характер, сегодняшний „хороший работник” – это кто-то, кто заботиться об собственном развитии, превращается с инвентора в инноватора. В реформированной школе учитель – это также работник, который ведет планировку и реализацию своего профессионального развития, а творчество, которым занимается согласно с его работой.

социальные поведения о инновационном характере, созданы в связи с выполнением новых ролей, а также способностью обучения новым поведенческим формам. Изменяются условия человеческой жизни, окружающая среда; постоянно изменяющиеся отношения; человек постоянно меняется заставляя менять творческие, а не поведенческие подходы.

автокреация (саморазвитие), человек решает и контролирует свою внешнюю среду, предметную зону своего быта. Человек сочиняет сам себя, исходной точкой к автокреации является имение возможности формирования собственной личности, а большое значение имеет здесь связи и контакты с другими людьми.

Во многих научных отраслях принято принимать творчество в четырех

9. Тамże, стр. 13.

главных аспектах, которые обозначены: личность творца, творческий процесс, эффекты (создания) творчества; внешние факторы, определяющие вмешательства в создание. Отождествление творчества с созданием творческого процесса (произведением искусства, изобретением, способами действия) причиняется необходимостью определения ее новых объективных критериев. К наиболее принимаемым критериям зачисляется новаторство в объективном смысле, полезность и социальная ценность, диапазон социального влияния. Самыми наиболее разработанными критериями являются создания в области науки. Творчество понимается только как создание, является предметом эстетики, социологии, истории, нуковедения, „ни в коем случае – педагогики”¹⁰. Поэтому, вышеуказанные критерия относящиеся к процессу обучения подвергаются значительному ослаблению, теряют в остроте.

Акцентируется значение так называемого вторичного творчества т.е. субъективного. Обозначает она самостоятельный подход единицы к изготовлению чего-либо, что является новым только для нее, но на фоне „социальных достижений это является лишь видом повторной находки”¹¹. Затем, в субъективном творчестве упомянутые критерия принимаются только в соотношении к автору творческого создания. Такое понимание творчества функционирует в соотношении к ученикам.

Вторым из перечисленных аспектов понимания творчества является личность творителя. В этом подходе определителем творчества являются такие черты творца как напр.: открытый ум, воображение, независимость, способность преобладания познавательного-эмоционального барьера. В развитии этих черт у творца значительную роль могут сыграть упражнения, стимулирующие способности к творческому мышлению¹².

Существует наличие мнений, относящихся к личностям творческих людей. Индекс черт, подготовлен Ф.Х. Андерсоном и Ц. Тайлором, который представляет А. Гуральски¹³, включает в себя следующие личностные качества: мужество, энтузиазм, энергия, надёжность, способность сосредоточения и сотрудничества, спонтанность, непосредственность, идейность, интуиция, гибкость и оригинальность мышления, способность быстрого усваивания знаний и способность смотреть на задачу целостно.

Характеристики, указывающие на личность единицы являются внутренними условиями творчества, среди которых должна быть также принята, Т. Гизой¹⁴, система ценности. Эта система причиняется к тому, что люди хотят быть творче-

10. R. Schulz, *Twórczość społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990.

11. Cyt. Za T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce 1998.

12. A. Grzegorzczak, *Życie jako wyzwanie*, Warszawa 1993.

13. J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

14. J. Solowiej, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1997.

скими, а творчество занимает самую высокую степень в иерархии человеческих нужд.

Понятие творческого мышления связано со своего рода следующим аспектом понимания творчества – творчество как психический процесс. В психологии, творчество понимаемое как процесс, характеризует разновидность теоретических концепций. Толкование творческого процесса опирается на фундаментах многих психологических школах. Такая дифференциация способствует общей характеристике обсуждаемого подхода, единственный общий эскиз в этих подходах – это убежденность, что „творчество – принимая сущность с психологической точки зрения это и есть познавательный процесс, чаще всего специфический вид мышления, затем свойство всех человеческих единиц”¹⁵.

Четвертым, подчеркнутым мной измерением, является взгляд на творчество в аспекте факторов, способствующих процессу создания. Является оно самым существенным для педагогики, а также современной теории организации и управления, технической инвентики. Такой взгляд на творчество связан со своего рода предудущим аспектом, а именно творчеством понимаемым как психический процесс. Так как это гипотезы, касающиеся истины самого творческого процесса, имплицитно они признают определенные дидактично-воспитательные условия (содержания, метод, средств, организационных форм) как важнейшие для развития творчества.

Представленные аспекты знакомления с творчеством соединяются с четырьмя подходами к проблеме в психологической литературе: процессуальный подход (характерные черты творческого процесса, реорганизация предыдущего опыта и создание чего-нового, опираясь на его элементы); результатное (весомая черта создания – новинка, практичность, уникальность); предметное (личные черты творца – чувствительность на проблемы, сильная мотивация, неконформизм, критицизм, независимость); факторное (внешние условия в ходе процесса – чувство свободы, безопасность, соглашение)¹⁵.

Современная педагогика должна указать учителям способы целостного принятого феномена творчества в обучение¹⁶, принимая во внимание все вышеуказанные аспекты его исследования. Все, вовлеченные в организацию образования, лица, особенно на первом этапе обучения классов I-III начальной школы, должны пользоваться достижениями педагогики творчества и включать ее в свои действия. Затем, несомненно важным является как присутствие таких понятий в подготовке к профессии учителя, так и создание таких условий, в которых творческая активность студента может развиваться.

Условия и возможности формирования творческого подхода ученика I-III класса

15. M.CTP. Szymański, Twórczość...op. cit.

16. W. Dobrowolowicz, Psychodydaktyka... op. cit.

Принимаю за П. Глотоном и Ц. Клеро, что подход к созданию находится в каждом человеке, во всех периодах его жизни, является зависимой от социально-культурной среды¹⁷. Затем, она также зависима от социально-бытовых факторов– условий науки, подготовки к профессии. Творческий подход будет также проявляться и развиваться в благополучных условиях, так как процесс формирования всегда проходит в определенном педагогическом пространстве и с использованием определенных средств.

Стоит сказать, что „процесс учения является всегда легче когда это происходит в условиях, в которых у субъекта есть шанс выполнять эксперименты, удовлетворяющие его индивидуальные нужды” – напоминает Л.П Тхорпе¹⁸. В подготовке студентов к выполнению функции учителя есть множество случаев проведения экспериментов. Способствуют этому образовательные содержания предметов, принятые в программе обучения в ВУЗе; пространства, обозначенные в формировании эдукационных эффектов, а также все лучше организованное образовательное пространство – доступ к марериалам, оборудованию, источникам знаний.

Весомым становится рассмотрение предметов, особенно в методическом подходе, того, что творческий подход ребенка будет стимулирован при чувствии безопасности и право на совершение ошибки.

Ребенок должен чувствовать удовлетворение от своей работы и как можно наиболее сознательно создавать и исследовать собственными усилиями что-то для себя нового и полезного. Создания творческой деятельности детей являются новыми, в принципе, только для их самых¹⁹, не имеют черт оригинальности и научной новости, но не являются также лишеными формирующих значений творческой активности.

По-мнению Р.Глотон и Ц. Клеро, базисным условием творческих поведений у детей является внутренняя мотивация, соотношение согласия и свободы в отношениях между людьми.

На этапе образования комплексного в дидактическом процессе существенную роль играет спонтанность ученика, которую В. Пушцеский²⁰ определяет как первичное условие всей творческой активности; М. Малицка²¹ пишет, что „ребенок бывает исследователем настолько, насколько характерна его спонтанность”. Для учителя класс I-III – это указатель того, чтобы школьные занятия влияли на удивление и задумчивость, которые станут потом источником спонтанности со стороны ученика.

17. K.J. Szmidt, B. Rakowiecka, K. Okraszewski, Porządek..., Żywioty...op. cit.

18. A. Góralski, Twórcze rozwiązywanie zadań, Warszawa 1980, стр. 350.

19. T. Giza, Pedagogika w pracy nauczycielskiej, Kielce 1998, стр. 31.

20. J. Sołowiej, Rodzinne uwarunkowania twórczości dzieci i młodzieży, Gdańsk 1987.

21. A. Strzałecki, Wybrane zagadnienia psychologii twórczości, Warszawa 1969.

Среди условий, благоприятствующих творческой активности, много места занимает правило субъективности ученика и учителя, а также демократические отношения между учителем и учениками и взаимодействия между учениками.

Существует достаточно немалое количество решений – способов стимулировать творческую активность. Среди них часто упоминается об проблемном обучении. Истиной этого творчества, из которой выводится данная стратегия является решение проблем. М. Шиманьски рассуждает, что принятие в польской дидактике проблемного образования как самого важного фактора, обуславливающего процесс создания совершилось под влиянием концепции Гильфорда, согласно которому творческое мышление включается в общий модель решения проблем, затем является решением проблем типа „изобретать”, „конструировать”²².

Обучение проблемное приобрело широкое признание среди людей науки как стратегия с высокими формирующими качествами в области напр. стимулирования творчества. Свидетельствует о том богатая предметная литература. Итак, о истине проблемного обучения, его смысле использования в школе писали напр. В. Оконь²³, Ч. Куписевич²³ и Й. Галант²⁴. В настоящий момент проблемное обучение поддается критике по отношению с формированием им способностей и творческих поведений. Появляются мнения, что на школьной практике в ходе проблемного обучения ученики решают прежде всего проблемы воспроизводственного характера, а не те, требующие активного творчества²⁵.

Другим методом, стимулирующим творчество является „метод мозгового штурма”, называемый польскими дидактиками В.Оконь, Ч. Куписевич, В. Пущецкого „фондовой биржей идей”, которая основывается на коллективном изготовлении решений какой-то задачи, при чем самое главное это то, чтобы команда их нашла как можно больше²⁴. Исходящим для формулировки этого метода было (так как и в проблемном обучении) предположение, что творческое мышление – это решение проблем. В методе мозгового штурма генерируются решения задач, при чем обязывают определенные правила, такие как: коллективный поиск решения, максимализация идей, отложенная во времени их оценка. Те правила можно воплощать в жизнь, используя правила такие как напр.: невысказывание критических мнений о далеко идущих замыслах; принятие, что чем более он необыкновенный, оригинальный, тем лучше; чем больше идей, тем

22. J. Kujawiński, *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*, Poznań 1998, стр. 78.

23. R. Głotn, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, op. cit.

24. Podają za W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1998, стр. 24.

25. J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986, стр. 24.

лучше²⁶. „Мозговой штурм” считается методом с широкими возможностями их использования, не оставляют сложностей в его использование. Затем, интересным явлением небольшое воспользование этим методом на педагогической практике²⁷.

В последних годах все чаще говорится о попытках использования „мозгового штурма” в школе. Занятия, веденные таким методом открывают широкие возможности проблем, затем следует подача гипотез, будущих упрощенной моделью ситуации, которая решает проблему. В последней фазе идеи оцениваются и развиваются²⁸. В дидактической литературе упоминается о „мозговом штурме” как о методе, который используется в работе со старшеклассниками, представляющим уже какой-то умственный уровень зрелости. В. Пушлески советует использовать этот метод также в классах с младшими детьми. Обязательной, однако, является соответствующая подготовка учеников к игре с идеями. Должны они ознакомиться с ей, с целями, с организацией и ходом действий²⁹.

Е.П. Торрансе указал, что „мозговой штурм” может быть полезный в тренинге для детей моложе, т.е. учеников I-III класса. В одном из экспериментов ученый просил детей об усовершенствовании игрушки – машины пожарной службы, так чтобы она лучше подходила к игре. Отметил рост гибкости и оригинальности мышления у детей, подвергнутых данному исследованию³⁰.

Подытоживая, можно сказать, что „мозговой штурм” является методом простым, не предоставляющим трудностей в его практическом использовании. Помогает решать проблемы неконвенциональным, несхематичным, небанальным методом. Может быть также проверкой социализации учеников, а также их самоуправления, понимаемого как содействие в решение и реализации общих целей, подчеркивает М. Лобочкий³¹. Сложности и редкое использование данного метода возможно истекают из закрепленных навыков и социального отпора, а также небольших знаний истины данного метода учителями дошкольного обучения.

Редко используемая в школе является синектика, которая за истину творчества принимает соединение между собой отдаленных элементов, т.е. возникает из ассоцианизма. Основной целью синектики является формирование у единицы менее или более твердых познавательных диспозиции, позволяющих принимать

26. W. Puślecki, Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów, Kraków 1998, стр. 24.

27. M. Malicka, Uroki i trudy twórczego życia, Warszawa 1982, стр. 7.

28. М.С.Т.Р. Szymański, Twórczość...op. cit.

29. W. Okoń, Nauczanie problemowe we współczesnej szkole, Warszawa 1978.

30. A. Piotrowska, Niektóre warunki i metody kształcenia twórczości, Psychologia Wychowawcza, 1981, nr1, стр. 21

31. М.Łobocki, Techniki burzy mózgów w procesie wychowawczym, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1983, nr 4, стр. 159

известное как чужое, и наоборот, чужое как известное”³².

Синектика, как метод, позволяющий творчески решать задачи был разработан В. Гордоном. Расширил эту тему его ученик – Г. Принс. Иетод был сформулирован на основе библиографических исследований выдающихся творцов. В классической версии синектика была использована для коллективного, творческого решения проблем. По мнению Гордона, целью синектики было достижение контроля над бессознательными творческими процессами с использованием метафорического мышления³³. Гордон часто указывал на значение эмоционального вовлечения единицы в решение проблемы. В синектике указывается, что более выгодным является решение задачи или проблем в группах, чем индивидуальная работа. Гордон считал, что для творчества самое главное это не интеллект, а эмоции³⁴.

В Польше метод синектики распространил Анджей Гуральски и Эдвард Ненца. В синектику вовлечены операционные механизмы, называемые Гордоном, „аналогизмами”³⁵. Мышление путем аналогии имеет огромное значение для творчества при решении проблем.

Вместо завершения

Учитель и ученик – это две категории ролей и лиц, формирующий и формируемый, учащий учащийся. В каждой педагогической форме деятельности обозначается их обособленность, но также и единство³⁶. Каждый является важным.

Часто встречаемся с определением, что работа учителя приближена к работе артиста, который создавая что-либо, выражает себя. В случае учителя творчество имеет особую суть, так как „материалом” является всегда живой и чувствительный ученик, очень восприимчивый на влияние других, особенно тех, которых встречает чаще всего.

Учитель – организатор всей активности ребенка. Это он принимает решение о виде задач для выполнения ребенком; планирует, организует активность детей. Это именно он управляет ситуацией, в которой идет ход действий. Затем, выполняет роль ученика в каждом осознанном и целенаправленном дидактично-воспитательном процессе.

Творческую активность ученика направляет учитель, который убежден в креативных возможностях каждого из своих учеников. Также учитель имеет необходимые методические способности. На основу творчества учеников влияет творческий учитель, открыт на все что новое, другое. Учитель должен иметь способности формирования тех же подходов понимаемых как преодоления 32.

33. W. Limont, Synektyka a zdolności twórcze, Toruń 1994, стр. 61.

34. Там же, стр. 62.

35. por. Gordon, Góralski, Limont.

36. R. Schulz, Szkoła jako organizacja, Toruń 1993, стр. 54.

барьер, схем. Подход такого учителя является отрицанием директивного поведения. Учитель должен поддерживать, облегчать. Учитель становится „фасилитатором”, аниматором творчества.

Творческий учитель аутентичен. Уходит от стереотипов, но не отталкивает их полностью. Понимает значение действий, в который принимает участие³⁷.

Для Р. Шульца³⁸ творческий учитель – это также предмет, материал и результат творческих действий. Учитель создает самого себя, принимает труд самоформирования, совершенствует техники над собственной работой, стремится к самоопределению.

В психологически-педагогической литературе последних времен можно найти заявления о характере: „Не способ ожидать, чтобы малотворческий педагог был в состоянии принять эффективную задачу продолжения креативности у своих учеников”³⁹ или „Репродукционные, стереотипные и конвенциональные подходы учителей не могут способствовать творческому подходу у детей”⁴⁰ или „Творческой активности не способствует схематизм в дидактичной работе, чрезмерный вербализм и односторонняя передача информации”⁴¹.

Развитие творчества у детей I-III класса требует соответственной подготовки в познавательной, эмоциональной, мотивационной сфере.

Исследователи⁴² обращают внимание на уровень сознательности целей творчества у учеников. Творчество ребенка должно быть результатом сознательного творчества.

„Для того, чтобы ученик не только создал или исследовал полезные для себя новости, но также и знал, что собственными усилиями достиг что-то нового и ценного для себя”⁴³.

Подготовка ученика в обязанностях учителя, подготовка студента – будущего учителя – в задачах ВУЗа. Насколько их вид, реализация, способы проведения занятий вписываются в представленную перспективу развития творческой активности? Эти вопросы составляют начало следующих рассмотрений, обязательно основанных на систематично и многоаспектно проведенных исследованиях.



37. J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990, стр. 61.

38. R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa 1989, стр. 9.

39. R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa 1989, стр. 33.

40. W. Dobrowicz, *Psychodydaktyka...* op. cit.

41. СТР. Popek, *Aktywność...* op. cit.

42. Там же.

43. J. Kujawiński, Z. Pietrański.

КОТУН К. В.

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем
педагогічної освіти і освіти дорослих
Інституту педагогічної освіти і освіти
дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано основні психологічні засади формування готовності майбутнього педагога до інноваційної педагогічної діяльності, що включає такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний; висвітлено зарубіжний досвід щодо цілеспрямованого та вмілого використання майбутнім вчителем інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі; обґрунтовано основні методи для ефективного використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

Ключові слова: майбутній вчитель, готовність майбутнього вчителя, інноваційна діяльність, психологічні засади.

В статье проанализированы основные психологические основы формирования готовности будущего педагога к инновационной педагогической деятельности, выделены следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, креативный, рефлексивный; освещены зарубежный опыт целенаправленного и умелого использования будущим учителем информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе; обоснованы основные методы для эффективного использования ИКТ в профессиональной подготовке будущих учителей к инновационной деятельности.

Ключевые слова: будущий учитель, готовность будущего учителя, инновационная деятельность, психологические основы.

In the article considered the basic psychological principles of formation the readiness of the future teacher to innovative pedagogical

activities, including the following components: motivational, cognitive, creative, reflective; highlighted the international experience of skilled use by the future teacher of ICT in the educational process; analyzed basic methods for the effective use of ICT in the future teachers training to innovative pedagogical activities. Highlighted main training technologies: for example: digital learning resources, open and distance learning, learning management systems etc.

Key words: *future teacher, future teacher readiness, innovative pedagogical activities, psychological principles.*

В умовах становлення особистісно-орієнтованої парадигми в галузі освіти для реалізації активності учителя та його інноваційної діяльності існують певні можливості. Цьому сприяє ряд змін, що відбуваються у суспільному житті і в мисленні людини. Головна з них – усунення обмежень у професійній діяльності, що дозволяє сприймати значно ширше коло зовнішніх явищ. Зменшення упереджених, нав'язаних думок і суджень, а також збільшення потоку інформації забезпечує необхідну свободу дій, своєчасне реагування на зовнішні зміни. Як наслідок – учитель набуває важливих здібностей: готовності до реагування на несподіванки, прийняття самостійних рішень, що потребують певного ризику, готовності нести за них відповідальність, критичності в оцінці власних і чужих дій [1].

Однак значна частина вчителів, не знайома з найбільш типовими моделями освіти і виховання, з концепціями і освітніми проектами, які стали основою масових педагогічних досліджень у різних країнах. Необхідно зазначити, що інноваційна педагогічна діяльність, пов'язана з відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості учня, виходить за межі діючих нормативів, створює нові нормативи особистісно-творчої, індивідуально спрямованої діяльності вчителя, розробляє педагогічні технології, що реалізуються в цій діяльності. Важливим завданням педагогічних навчальних закладів є підготовка студентів до впровадження нових технологій навчального й виховного процесу у майбутній професійній діяльності [1].

Формування у студентів готовності до інноваційної діяльності передбачає, перш за все, глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей та технологій, які вже досліджувалися і впроваджувалися в педагогічну практику. Тільки на основі ґрунтовної роботи щодо вивчення фундаментальних педагогічних теорій і технологій, осмислення механізму їх впровадження є можливість підвищити рівень підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності у сфері навчання й виховання [1].

Сьогодні ряд наукових досліджень присвячено інноваційній діяльності вчителя, характеристиці основних етапів вивчення і впровадження нових

педагогічних технологій. На думку дослідників, на першому етапі встановлюється відповідність нововведень вимогам до інновацій. Встановлюється, яку ідею покладено в основу новаторства вчителя; наскільки ця ідея віддзеркалена в загальній системі школи, підвищує педагогічну майстерність учителя і якість педагогічної практики в цілому; які елементи нового покладені в основу авторських пропозицій, педагогічної ініціативи, наскільки ця ідея збагачує певну наукову концепцію; які методи і прийоми створені і використовуються автором, наскільки вони нові та ефективні.

Грунтовне дослідження інноваційної діяльності вчителів дозволило В.А.Сластьоніну і Л.С. Подимовій визначити структуру цієї діяльності, яка складається із компонентів (мотиваційного, креативного, технологічного, рефлексивного); функціонального (особистісно мотивована переробка освітніх програм, прийняття рішення про використання нового, формування цілей і загальних концептуальних підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження і технологічна готовність до введення інновацій).

При цьому визначаються наступні критерії ефективності інноваційної діяльності вчителя: 1) творче сприйняття педагогічних інновацій; 2) творча активність; 3) методологічна і технологічна готовність до введення інновацій; 4) педагогічне інноваційне мислення; 5) культура спілкування й такі рівні: репродуктивний, продуктивний і творчий [1].

Як відомо, процес засвоєння нових ідей, інновацій у галузі педагогіки, за визначенням Е. Роджерса є складним багатоетапним розумовим процесом прийняття рішення, який має тривалий термін від першого знайомства людини з інновацією до її кінцевого сприйняття. У ході цього процес засвоєння нових ідей відбувається оцінювання значення і наслідків прийняття рішення. Е. Роджерс поділяє процес на такі основні етапи: етап ознайомлення майбутнього педагога з інновацією: студент уперше чує про інновацію, але ще не готовий до отримання додаткової інформації; етап появи зацікавленості: на цьому етапі студент проявляє зацікавленість в інновації і починає шукати додаткову інформацію про неї. Ця інформація ще ніяк не «окреслена» мотивами сприйняття (людина ще не вирішила: «приміряти» чи ні інновацію до власної проблеми).

Основне завдання на цьому етапі – отримати якнайбільше відомостей про інновацію. Компонент «інтересу» примушує людину активно шукати інформацію, а ситуації будуть визначати, де її шукати і яким чином інтерпретувати; етап оцінки: на цьому етапі майбутній педагог подумки «приміряє» інновацію до власної наявної або прогнозованої ситуації, а потім вирішує, чи необхідно апробувати цю інновацію. Якщо він вважає, що позитивні риси інновації переважають негативні – варто апробувати дану інновацію. Ця стадія не так чітко виділяється, як інші, і, завдяки своїй «латентності», найбільш

важко піддається емпіричному дослідженню. Найчастіше на цьому етапі людина шукає спеціалізовану інформацію (поради, консультації) про інновацію; етап апробації: на цьому етапі апробують інновацію у порівняно невеликих масштабах, щоб вирішити питання про її застосування з метою розв'язання власних проблем у даній конкретній ситуації. Завдання цього етапу – визначити важливість і вагу інновації, тоді як на попередньому етапі людина тільки в думках програвала певну ситуацію впровадження інновації. На цьому етапі також тривають пошуки спеціалізованої інформації відносно найкращих методів використання інновацій. Результатом може бути як безумовне сприйняття інновації, так і відмова від неї; етап кінцевого (підсумкового) сприйняття: на цьому етапі людина приймає остаточне рішення щодо сприйняття інновації і продовження її використання у повному обсязі. Основним завданням цього етапу є оцінка результатів попереднього етапу і прийняття рішення про застосування інновації у майбутньому [1].

Процес формування готовності до впровадження інновацій та досягнення студентами певного рівня здійснюється протягом усього періоду навчання у вищій школі і у своєму розвитку проходить кілька етапів. На підготовчому етапі студенти засвоюють базові психолого-педагогічні знання, окремі з яких є складовими когнітивного компонента готовності й основою професійної діяльності педагога. На цьому ж етапі проходить початкове формування окремих складових операційного компонента готовності, які насамперед, пов'язані з умінням цілепокладання, діагностування, проектування, прогнозування, починається формування професійної спрямованості студентів на організацію творчої навчально-виховної діяльності з учнями. У процесі навчально-тренувального етапу здійснюється цілеспрямована підготовка студентів до використання нових технологій навчання і виховання під час проведення лекційних та практичних занять із курсу «Інноваційні педагогічні технології».

Створюються умови для формування у студентів складових мотиваційного компонента готовності, відбувається опанування знань, які безпосередньо стосуються інноваційної діяльності; водночас відпрацьовуються необхідні професійні уміння, що є обов'язковими і необхідними у процесі впровадження нових технологій різних рівнів складності. Практичний етап підготовки студентів у першу чергу пов'язаний із подальшим удосконаленням елементів операційного компонента готовності, що здійснюється у процесі самостійного використання інновацій та апробації студентами їх змістовно-структурних варіантів під час педагогічних практик [1].

Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності майбутнього педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що майбутній педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак

включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. До того ж педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій [1]. Саме тому психологічні засади формування готовності майбутнього педагога до інноваційної педагогічної діяльності включає такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний. Вони взаємообумовлені та пов'язані між собою.

Мотиваційний компонент [1] є основою, навколо якої конструюються головні якості майбутнього педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах та досягнуті результати. Важливим компонентом управління педагогічними інноваціями є знання мотивів інноваційної діяльності майбутніх педагогів, які можуть бути обумовлені: підвищенням ефективності навчально-виховного процесу; намаганням привернути до себе увагу; здобути визнання та ін. Справжню суть мотивів з'ясувати буває нелегко, оскільки вони змінюються. Особистісну значущість конкретних мотивів досліджують на підставі аналізу сформульованих майбутнім вчителем цілей власної інноваційної діяльності, його дій щодо реалізації цих цілей, а також аналізу змін у його мотиваційній сфері, самооцінок, ставлення до своєї професійної діяльності. Провідним мотивом інноваційної педагогічної діяльності у більшості випадках є пізнавальний інтерес. Позитивну мотивацію педагога до інноваційної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як створення і застосування нового, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів. Тому використання інноваційних технологій багато хто з педагогів вважає єдиним важливим мотивом особистісного і професійного самоствердження. До ідеї про необхідність інновацій багато вчителів приходять через невдоволеність власною професійною діяльністю у межах традиційного педагогічного процесу. Тільки випробувавши себе в різних моделях навчання й виховання, можна обрати адекватні особистісній і професійній спрямованості методи, прийоми, способи роботи.

Отже, показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

Когнітивний компонент [1] готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя є результатом пізнавальної діяльності. Його характеристики: обсяг знань (ширина, глибина, системність) педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій; їх види та ознаки; комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у струк-

турі власної професійної діяльності; стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога. Виокремлюють такі професійні уміння педагога, які засвідчують свідоме оволодіння інноваційною діяльністю: гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчати особистість дитини і себе); проектувальні (здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу); конструктивні (уміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання, форми роботи, відбирати і дозувати навчальний матеріал, оптимально керувати процесом учіння); організаційні (здатність організовувати свою діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу); комунікативні (уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати техніку акторської майстерності, попереджувати і долати конфлікти, створювати комунікативну мережу занять).

Показниками сформованості [1] когнітивного компонента є: методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій); загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями); уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні); позитивний педагогічний досвід. Реалізація когнітивного компонента для педагога означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

Креативний компонент [1] готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя проявляється у нестандартному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Ознаками креативності є: здатність до створення нового; нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу; вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми; взаємодія з вихованцями, колегами, батьками дітей; уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці. Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога: визнання цінності творчого мислення та права на помилку; розвиток чутливості дітей до стимулів оточення; вільне маніпулювання об'єктами та ідеями; уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу; уміння розвивати конструктивну критику; заохочення самоповаги та самооцінки; – нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо. Креативність педагога розвивається на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності.

Рефлексивний компонент [1] готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя є важливою умовою вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе. Рефлексивне мислення характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як само-розуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Таким чином, пошук, освоєння і застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти створенню педагогом нових інноваційних освітніх технологій.

Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності). Отже, ми розглянули мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти, які представляють структуру готовності педагога до інноваційної діяльності [1].

Отже, саме ці головні компоненти психологічних засад формування готовності майбутнього педагога до інноваційної педагогічної діяльності впливають на особливості педагогічного навчання, майбутніх учителів початкової школи, тобто, застосування під час навчання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки, що є однією з основних складових фінської педагогічної освіти.

Значна увага вчених сьогодні звертається на ІКТ підготовку вчителів початкових класів. Як свідчить зарубіжний досвід, цілеспрямоване та вміле використання вчителем інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі сприяє підвищенню мотивації та інтересу молодших школярів до навчання, розвитку їх інтелектуальних та творчих здібностей, допомагає у набутті базових навичок у сфері ІКТ. Для прикладу, проаналізуємо ІКТ компонент підготовки майбутніх вчителів у фінській системі освіти.

Проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) вчителів початкових класів є предметом досліджень багатьох міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО (UNESCO), Організації економічного співробітництва і розвитку (Organization for Economic Co-operation and Development), освітніх мереж Eurydice та European Schoolnet. Серед основних завдань їх досліджень: визначення сутності, структури та змісту ІК-компетентності вчителів, огляд сучасних підходів до навчання майбутніх вчителів початкових класів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій,

вивчення стану підготовки вчителів до використання ІКТ у навчально-виховному процесі [2; 4; 5].

Аналіз досліджень наукових праць останніх років показує, що проблемами інформаційно-комунікаційних технологій, наприклад, у Фінляндії займалися різні вчені та дослідники, такі як: А-Б.Еночсон та С.Різза (Enochsson A.-B. and Rizza C.); К.Хаккараїнен, Л.Іломакі, Л.Ліппонен, Х.Муукконен, М.Рахікаенен, Т.Туомінен, М.Лаккала, Е.Лехтінен (Hakkarainen K., Ilomaki L., Lipponen L., Muukkonen H., Rahikainen M., Tuominen T., Lakkala M., Lehtinen E.); М.Латту, Дж.Лавонен, К.Джутті (Lattu M., Lavonen J., Juuti K.; Meisalo V., Juuti K., Aksela M.); М.Сінко, Е.Лехтінен (Sinko M., Lehtinen E.); Р.Біесенмаєр, Р.Коул (Wiesenmayer R., Koul R.); С.Йоуніє (Younie S.).

Інформаційно-комунікаційні технології широко використовується як метод педагогічної підготовки вчителів початкових класів, тому ми спробуємо обґрунтувати різні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у педагогічній підготовці вчителів, а саме використання цифрових навчальних ресурсів (digital learning resources), відкрите та дистанційне навчання (open and distance learning), система управління навчанням (learning management systems) та інше. Все це розвиває професійну компетентність майбутніх учителів у використанні інформаційно-комунікаційних засобів. Якість використання майбутніми учителями інформаційно-комунікаційних технологій залежить від рівня їх викладання студентам. Наприклад, в університеті Хельсінки особливу увагу приділяють ІКТ в педагогічній підготовці. Як стверджують вчені Дж.Бренфорд, А.Браун і Р.Кокінг використання ІКТ у професійній підготовці допомагає студентам краще розкрити вирішувану проблему та побудувати структурно-логічну та змістову основу певної теми роботи [2; 4].

Для ефективного використання ІКТ у професійній підготовці використовують такі методи, а саме: метод активності і наміру (activity and intention), метод самооцінювання (self-evaluating activities), метод відображення (reflection), метод співпраці та взаємодії (collaboration and interaction), метод логічної побудови (construction), метод контекстуалізації (contextualization), кумулятивний метод (cumulative). Розглянемо названі методи більш детально [2; 3].

Метод активності і наміру передбачає, що студенти повинні бути відповідальними за своє навчання. Разом з викладачем вони визначають власну мету навчання згідно свого курікулуму. Студенти згідно свого курікулуму формують намір подальшого навчання, який базується на основі активного навчання, тобто пошуку важливої інформації для розкриття проблемних питань [2].

Метод самооцінювання полягає в тому, як зазначають дослідники Дж.Бренфорд та А.Донован, щоб підкреслити високу роль самооцінки в процесі навчання. Вони припускають, що викладач повинен забезпечити підтрим-

ку студентів, наприклад, надаючи їм можливості для перевірки своїх ідей шляхом створення проблемної ситуації та розробки шляхів їх подолання та побачити чи спрацювали їхні попередні ідеї. Зворотній зв'язок дуже важливий для навчання [2].

Метод відображення передбачає, що студенти досліджують навчання і розвивають власні метакогнітивні навички, щоб спрямовувати і регулювати своє навчання. Метакогнітивні навички, необхідні для проектування та оцінювання своєї роботи. Ці навички роблять також процес навчання саморегульованим, в якому студент стає менш залежним від викладача. Наприклад, самооцінювання в невеликій групі, де студенти проходять різні тести і вправи, в яких відображаються метакогнітивні навички [2].

Метод співпраці та взаємодії полягає в тому, що студенти активно беруть участь у груповій роботі підтримуючи один одного, обговорюючи певні проблемні питання та діляться своїм досвідом. Вивчаючи новий матеріал створюється взаємодія студент-викладач, що включає в себе пояснення, дебати та постановку питань з боку студентів та викладача. Також дуже популярною є можливість інтерактивного способу поділитися своїм досвідом через електронну пошту, інтернет-систему управління навчанням та соціальні мережі, наприклад Фейсбук (Facebook) [2].

Метод логічної побудови передбачає поєднання попередніх знань студентів з новими. Наприклад, до початку читання певної літератури або запису навчальної інформації, студенти повинні керуватися попередньо набутих знаннями під час вивчення певного предмету та логічно будувати наступність у роботі над проблемними питаннями. Відповідно, перед дослідженням або іншою практичною діяльністю студенти робили припущення та висували гіпотези щодо виконання конкретної роботи [2].

Метод контекстуалізації полягає в тому, що навчання повинно відображати реальні конкретні ситуації в ситуаціях, або моделювання ситуацій близьких до реальних. Це передбачає, що навчання дозволяє набувати справжній, реальний життєвий досвід. Наприклад, при використанні пошукової системи «Google», студенти повинні вміти шукати інформацію в різних джерелах. Це дозволяє їм глибоко висвітлити пошукові питання в різних контекстах і тим самим поглибити свої знання. Також студенти повинні мати на увазі, що якість всіх інтернет-джерел мають бути ретельно перевірені, щоб гарантувати, достовірність наведених фактів чи матеріалів [2].

Кумулятивний метод допомагає студентам виявити, як нова концепція навчання пов'язана з ІКТ. Вивчення процесу науки та оволодіння знаннями у сфері ІКТ є аналогічними процесами. Наприклад, перед тим як студент вчиться використовувати інтернет-систему управління навчанням (learning management systems) він повинен навчитися використовувати, наприклад, системи для обробки тексту і освіти пошукові систем. Саме тому, студентів

повинні підтримувати у навчанні, в інтерналізації нових понять та в побудові концептуальних мереж з певної галузі знань [2 ; 3].

Розглянемо також використання ІКТ у педагогічній підготовці з точки зору мотивації у навчанні. Існує дуже багато понять, які можна використати, щоб описати мотиваційні аспекти навчання і викладання. Візьмемо за основу «теорію самовизначення» (Self-Determination Theory) дослідників Р.Раяна та Е.Десі та «теорію інтересу» (Theory of Interest) науковця А.Краппа. Згідно з теорією самовизначення тип мислення студентів відіграє важливу роль у процесі мотивації до навчання. Мотиваційна поведінка може бути самовизначеною (self-determined), яка виникає вільно від самої себе або контролюючою (controlled), що означає поведінку контролюючою міжособистісною або інтерпсихічною силою, наприклад навчальний курікулум або виконання якогось завдання, саме тому вони впливають на причини різної поведінки студентів. Виокремимо мотиваційні стилі в теорії самовизначення: власне мотивація (motivation), зовнішня (extrinsic motivation) та внутрішня (intrinsic motivation) мотивації. Внутрішня мотивація позитивно впливає на навчання, зокрема, на його якість. Внутрішньо-мотивована поведінка заснована на необхідності відчувати себе компетентним. Зовнішня поведінка виконується з дотриманням вимог заради певного очікуваного результату або винагороди та власне сама мотивація, яка спонукає учнів досягати вершин у навчанні та майбутніх перспектив у добре оплачуваній роботі [2].

Провідне місце в теорії самовизначення належить концепція основних психологічних потреб, а саме: потреба в автономії, потреба в компетентності і потреба необхідності належати до групи. Необхідність компетентності проблематичне в галузі ІКТ, так як необхідні ґрунтовні дослідження, які складно виконувати, тому це суттєво впливає на інтерес і мотивацію студентів [5]. Отже, особливості мотивації в навчальній діяльності та поведінки майбутнього вчителя повинен підвищувати викладач. Ось чому використовується теорія самовизначення у навчанні, оскільки навчальна діяльність має підтримувати основні психологічні потреби і розвиток інтересу до навчання у студентів. Більш детальний аналіз на мотиваційних аспектів і базується на теорії самовизначення, тобто тут ІКТ використовуються в цілях профорієнтації та для підвищення інтересу до навчання у студентів. Як студентів мотивує до навчання ІКТ залежить як ІКТ використовується в контексті навчання.

Дослідник А.Крапп та С.Хіді говорять про те, що інтерес до навчання розглядається з двох основних точок зору. Одним з них – інтерес як характеристика людини (особистий інтерес), а інший – як психологічний стан, який проявляється в конкретному середовищі навчання (ситуаційний інтерес). Особистий інтерес конкретний, зберігається протягом довгого часу, розвивається повільно і як правило, протягом життя впливає на людину її знання і цінності [2]. Науковець Ю.Счієфел говорить, що попередньо існуючі знання,

особистий досвід і емоції є основою особистої зацікавленості. Ситуаційний інтерес є спонтанним, швидкоплинним і спільним для певних осіб. Це емоційний стан, який викликається чимось у найближчому оточенні, і створює короткостроковий ефект на особу та її знання. Ситуаційний інтерес викликається залежно від цікавості теми чи події, а також частково і від викладачів.

У теорії самовизначення можна виділити 5 категорій мотиваційних особливостей навчальної діяльності [2] майбутніх учителів початківців, а саме:

1. Автономно-допоміжна діяльність (*autonomy-supporting activities*) через: вибір студентами методів навчання, де студенти мають кілька варіантів, як планувати або навчатися; спільні навчальні заходи; спільне планування навчальної діяльності.

2. Використання ІКТ коли студенти мають: вибір, можливість для планування та оцінювання своєї діяльності; підтримку у ефективності та важливості виконуваної роботи

3. Підтримка розвитку студентської компетентності через: вибір дослідження та інших завдань, що важливі студентам для їх вирішення; вибір і використання конструктивних оціночних методів, таких як самооцінювання, оцінювання портфоліо та неформальні дискусії, що допомагають студентам розпізнати на якому рівні вони виконують навчальну діяльність; надання підтримки в тому, що навчальна діяльність носить в собі певну цінність

4. Підтримка студентів через соціальну зв'язаність (*social relatedness*): вибір завдань, спільна навчальна діяльність, спільне планування, що дозволяє студентам спільно працювати та ділитися інформацією; підтримка розвитку навчальних спільнот у соціальних медіа ресурсах та різних форм соціальних мереж.

5. Підтримка інтересу та задоволення студентів, через: пробудження цікавості у виборі певних завдань; організацію навчальної діяльності через цікаві веб-сайти, які варті уваги; цікавий зміст, що відображається за допомогою нового матеріалу або нових знань та розкриття контексту людської сутності, її професії, історії та технології навчання.

Отже, можемо наголосити на тому, що важливе для мотивації студентів це створення та використання автономної навчальної діяльності в педагогічній підготовці. Саме така діяльність пов'язана з досягненням компетентності не тільки в галузі використання ІКТ, а й у підтримці навчальних громад та інших форм соціальних та мережевих комунікацій.

Розглянемо використання ІКТ за допомогою [2] цифрових навчальних ресурсів (*digital learning resources*), відкритого та дистанційного навчання (*open and distance learning*) і системи управління навчанням (*learning management systems*) як засобів новітніх інновацій. Інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як новітні інновації відповідно у використанні яких вимагається набуття певних компетентностей студентами.

Фінські дослідники та педагоги класифікували застосування ІКТ як: 1) вміння користуватися програмним забезпеченням (tool applications or tool software) та 2) вміння використовувати ІКТ у навчанні і викладанні, тобто навчання через ІКТ (learning through ICT). Майбутній вчитель початкової школи може застосовувати як різне програмне забезпечення так і навчання через ІКТ, наприклад, відео-проектор для викладу матеріалу у презентації тим самим досконало володіючи програмами, що її створюють (PowerPoint та інші), документ-камерою, що часто використовується в початкових класах як засіб перевірки домашнього завдання учнів. Багато нових інновацій, які зараз популярні в Європі також використовуються у фінських школах, університетах учителями та викладачами, наприклад, інтерактивна дошка (interactive whiteboard) таких брендів як: Clever-board, AKTIV-board, SMART-Board та інші [2].

Хоча ми знаходимо у працях фінських науковців багато дискусійними питань щодо таких інновацій, оскільки це потребує великих фінансових затрат. Такі смарт-дошки в українському еквіваленті коштують приблизно 20 тисяч гривень, залежно від бренду та набору інструментів для роботи. Незважаючи на це фінські педагоги стверджують, про зручність їх використання. Сенсорний дисплей підключається до комп'ютера і цифрового проектору, а через комп'ютерну програму можна управляти безпосередньо з дисплею самого екрана. Можна робити замітки, писати цифровими чорнилом на дошці, зберігати роботу, щоб продовжити або поділитися нею пізніше. Більшість інтерактивних дошок також спеціально розроблюють програмне забезпечення, яке включає ряд корисних інструментів. Переваги такої інтерактивної дошки у педагогічній підготовці та у безпосередньому використанні у навчанні учнів є досить продуктивним, оскільки документи та програмне забезпечення можуть бути доступні з екрана без необхідності постійно підходити до ноутбука. Майбутні вчителі можуть легко переключатись між екранами, наприклад, щоб повернутися до більш ранньої роботи чи перетягнути об'єкт, який використовувався через вікно програмного забезпечення [5; 3; 2].

Застосування ІКТ через навчання у педагогічній підготовці фінські педагоги поділяють [2] на три частини: 1) навчання з використанням ЕОМ (електронних обчислювальних машин) (Computer-assisted learning) це будь-яка взаємодія між студентом та комп'ютерною системою, призначена, щоб допомогти студенту вчитися, наприклад, моделювати аплети в Інтернеті в умовах віртуальної реальності. (Аплет – це коротка комп'ютерна програма, що функціонально розширює можливості основної програми, або інтернет-застосування, наприклад, додає у веб-сторінку функцію анімації. Для створення аплетів в мережі Інтернет використовується мова програмування Java). 2) Комп'ютерні дослідження (Computer-assisted research) з використанням ІКТ в якості допомоги та зборі даних з різних інформаційних джерел, що підтриму-

ють наукову аргументацію. Як правило, такі дослідження проводяться в маленьких спільних групах, де ІКТ використовуються як засіб для взаємодії з джерелом інформації, як в школах так і в педагогічній підготовці. 3) Комп'ютерна взаємодія (Computer-assisted interaction) тобто відкрите та дистанційне навчання, яке перетворилось зі звичайного використання електронної пошти до використання всіх можливостей ІТ-сервісу у навчанні студента.

Таким чином, сучасні рішення такого навчання засновані на широкому діапазоні комунікаційних технологій, таких як системи управління WebCT (інструмент, який надає можливість створювати професійні он-лайн курси та підготовки друкованих матеріалів для покращення таких курсів); Moodle (система управління курсами, тобто електронне навчання, також відома як система управління навчанням або віртуальне навчальне середовище. Вільний, але розповсюджений за універсальною загальною ліцензією (GNU General Public License); веб-додатки, що надають можливість створювати сайти для онлайн-навчання; використання двосторонньої аудіо/відео телеконференцій та інші. Такі нові соціальні медіа пропонують багато можливостей, але вони ще не повністю активовані в процесі навчання студентів.

Фінляндія активно включає як у шкільне життя так і в педагогічну підготовку ІКТ-базовані інтерактивні канали, такі як: електронна пошта, чати, Фейсбук, Вікілайф та багато інших. Технологія Web 2.0 на сьогодні все більше і більше реалізується у фінській педагогічній підготовці, наприклад, через Вікі (веб-сайт, що дозволяє користувачам змінювати самостійно вміст сторінок через браузер, використовуючи спрощену і зручнішу, порівняно з HTML, вікі-розмітку тексту); Netvibes (персональний робочий стіл); різноманітні блоги та інші. Використання ІКТ мають змогу зробити процес навчання більш гнучким, мотивованим і дослідно-орієнтованим, а також активізують студентів у розробленні, обробки та оцінки інформації, крім того, збільшити рівень співробітництва, контекстуалізації і творчості в педагогічній підготовці. ІКТ використовується як невід'ємна частина нового покоління тому ще одна мета фінської педагогічної освіти це досконале володіння всіма необхідними ІТ-технологіями у навчанні майбутніми вчителями початкової школи.

Фінські дослідники (Н.Ніємі, П.Кансанен, П.Сахлберг та ін.) стверджують, що реалізація стратегій ІКТ повинна відображатися в базованому дослідженні. У погодженні з цим, представники фінської освітньої політики припускають можливість загального дослідно-базованого дослідження на основі технологій ІКТ. Разом з цим виникають певні бар'єри у такому впровадженні, а саме: використання ІКТ може виявитись надто складним для студентів, які тільки вступили до університету; труднощі у співпраці з викладачами, один з одним та мережевою системою, у студентів виникає відчуття, що в них не вистачає часу для ґрунтовного проведення експерименту; труднощі з інноваціями тобто відсутність мотивації у їх прийнятті як допоміжної бази та багато

інших. Науковець К.Роджерс говорить про те, що процес адаптації може бути розділений на декілька етапів, наприклад: поінформованість, інтерес, оцінювання, випробування і прийняття.

Науковець М.Фуллан категоризує властивості освітніх інновацій, які впливають на їх прийняття у дві загальні категорії: 1) існують властивості інновацій; тобто властивості використання ІКТ в педагогічній підготовці, наприклад, різні способи використання ІКТ, що практикуються в педагогічній підготовці, зручність використання ІКТ і легкість використання ІКТ. Однак природа цього нововведення не проста, оскільки дослідник Д.Уотсон стверджував, що для такого прийняття потрібна зміна стилю викладання, зміни у навчальних підходах та зміни у доступі інформації. 2) М.Фуллан підкреслив, що присутні і місцеві особливості, такі як: педагогічна спрямованість персоналу, характер співробітництва та взаємодії між співробітниками, їх уявлень про застосування освітніх технологій, адміністративне керівництво, технічна та педагогічна підтримка, доступність зовнішніх факторів, таких як фінансування, підвищення кваліфікації персоналу, а також від змісту проєктів в галузі розвитку використання ІКТ. Крім того, зовнішні фактори, такі як національна стратегія у сфері ІКТ, наприклад, розробки стратегії для навчання і тренування, стратегії бібліотеки та дослідницької стратегії, саме все це впливає на адаптації прийняття таких інновацій.

Існує декілька парадоксів [2], щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи Фінляндії: національний рівень ІКТ-стратегій, національний курікулум та принципи для використання ІКТ були підготовлені протягом останніх двох десятиліть у ряді країн з наявністю незначного впливу на навчання і практику вчителів та використання ними ІКТ в освіті; наявність дослідницьких доказів впливу ІКТ на навчання студентів та їх мотиваційне спрямування; студенти мають великий досвід у використанні технологій поза межами шкіл, але рідко використовують ці технології для навчання у школі; викладачі є кваліфікованими користувачами ІКТ технологій, але виникають певні труднощі у використанні своєї компетентності застосовувати їх у школі; ІКТ доступні в школах, але вчителів переконані, що навчання важко підтримуватиметься використанням ІКТ; Багато ІКТ матеріалу вже існує, але не всі вчителі мають досвід у використанні цих матеріалів ефективно на шкільних заняттях та поза уроками.

У Фінляндії підготовка вчителя початкової школи забезпечується вісьмома університетами, для короткого аналізу підготовки майбутнього вчителя з використання ІКТ ми зупинимось на Університеті Хельсінки [106; 391] та Університеті Східної Фінляндії. Університет Хельсінки має власний ІТ-центр, що полегшує роботу викладачів та студентів, оскільки пропонує високоякісні ІКТ сервіси. Послуги цього центру забезпечує виконання основних завдань університету. Такий центр координує ІТ-діяльність, стандартизує виконання

технічних рішень, підтримує локальну інформаційну мережу. Також забезпечуються ІТ-класи та пункти обслуговування. Служба допомоги, яка називається Helpdesk service співпрацює з викладачами, студентами, що потребують допомоги і підтримку у використанні ІКТ в процесі педагогічної підготовки. Навчальний центр ІКТ пропонує підтримку для педагогічного персоналу у використанні засобів ІКТ і сервіс електронного навчання (services for e-learning). Співробітники бібліотеки також надають допомогу та поради своїм користувачам у пошуку інформації.

Департаменти та факультети університету використовують ІКТ сервіси також і для адміністративних цілей. Видання навчальних матеріалів проводять самі факультети за допомогою ІКТ центру для доступу інформації студентам та викладачам. Перерахуємо декілька проектів, що були розроблені фінськими викладачами в університеті Хельсінки для використання ІКТ у педагогічній підготовці майбутніх учителів початківців: Проект «GRID», що створює мережу для обміну найкращих практичних навчальних матеріалів в галузі наукового педагогічного навчання в Європі; Проект ефективного використання ІКТ в педагогічній освіті; Європейський проект професійного розвитку майбутніх учителів у педагогічній підготовці через Веб-базоване середовище; Проекти наукових матеріалів, а саме: партнерство між університетом і школою для розробки і впровадження дослідно-базованого навчання за допомогою ІКТ; Проект ефективного використання комп'ютерних допоміжних технологій і навчальних матеріалів у педагогічній підготовці.

Університет Східної Фінляндії забезпечує здобуття п'яти галузей знань, а саме: «Природні науки та нові технології»; «Педагогічна підготовка і освіта та культура»; «Науки про здоров'я, молекулярну медицину і дослідження добробуту»; «Навколишнє середовище і поновлювання природних ресурсів»; «Освіта закордоном та суспільствознавство». Зараз університет впроваджує ще одну галузь знань «Освітні технології та їх розвиток».

В складі університету Східної Фінляндії існує факультет філософії в який входить Школа прикладної освіти (The School of Applied Education) та школа Педагогічної освіти, цей факультет має 20 річні традиції у навчанні, розвитку і дослідження в сфері ІКТ, та розробці програми для всіх ступенів. Координаційна дослідна група працює в центрі Дослідження і Розвитку ІКТ, цей центр співпрацює з університетом Нотінгем у Великій Британії та досліджує важливість використання базованого дослідження та впровадження сучасних методів навчання у педагогічні науки.

Серед останніх проектів дослідження і розвитку, який запроваджує Центр ІКТ, можна виділити: «Багатовимірне навчальне середовище», «Чисте покоління» (Net Generation), «Відповідальність в ІКТ» (Responses to ICT), «Особисте навчальне середовище» (Personal Learning Environments), «Неперервна педагогічна підготовка» (Continuing Teacher Training),

«Електронне навчання» (E-Learning), «Педагогіка в ІКТ» (Pedagogy of ICT in General), «Багатовимірне навчальне середовище» (Multidimensional Learning Environments) всі вони фокусуються на гнучкому використанні ІКТ в педагогічній освіті та професійній підготовці вчителів початкової школи зокрема. ІКТ також розглядається як елемент який збагачує навчальне середовище в зв'язку з дистанційним навчанням. Отже, можемо стверджувати, що педагогічна освіта у Фінляндії науково-орієнтована, на відміну від багатьох інших країн, оскільки створення та розвиток ІКТ стратегій в тісному взаємозв'язку з педагогічною підготовкою майбутніх учителів початкової школи [2].

З огляду на зазначене можна стверджувати, що головними принципами у курікулумі фінської системи підготовки педагогічних кадрів є не тільки індивідуальний підхід, компетентність майбутніх учителів, довіра та рівноправність, але й широкий спектр застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Характеризуючи основні елементи та компоненти курікулуму педагогічної підготовки майбутніх учителів приходимо до висновку, що фінським вчителям притаманні високорозвинені предметні, психологічні та інноваційні особистісні якості. Вчителі Фінляндії безперервно підвищують загальну та професійну культуру з обов'язковою присутністю пошукової діяльності з використанням інформаційних та інноваційних ресурсів Володіють методами педагогічного дослідження та конструюванням власного педагогічного досвіду. Розвивають критичність мислення для аналізу результативності навчально-виховного процесу та присутність активної педагогічної діяльності, спрямованої на удосконалення особистості учня й самого себе [72].

Список використаних джерел:

1. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 124 с
2. Котун К.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у Фінляндії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кирил Васильович Котун ; наук. керівник – Солдатенко Микола Миколайович. – Київ, 2015. – 278 с.
3. ICT in Initial Teacher Training. Finland. Country report / Veijo Meisalo, Jari Lavonen, Kari Sormunen, Mikko Vesisenaho. – OECD, 2009. – 50 p.
4. Rizza, C. 2009. ICT and initial teacher training – National policies. Report for the New Millenium Learner Project of CERI-OECD.
5. Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. Comparative Education, 41(4), 455-470. created by Kate Zoellner for C&I 501, December 2011
6. Sinko, M. & Lehtinen, E. 1999. The challenges of ICT in Finnish education. Jyväskylä: Atena.

Transliteration of References

1. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 124 с
2. Котун К.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у Фінляндії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кирил Васильович Котун ; наук. керівник – Солдатенко Микола Миколайович. – Київ, 2015. – 278 с.
3. ICT in Initial Teacher Training. Finland. Country report / Veijo Meisalo, Jari Lavonen, Kari Sormunen, Mikko Vesisenaho. – OECD, 2009. – 50 p.
4. Rizza, C. 2009. ICT and initial teacher training – National policies. Report for the New Millenium Learner Project of CERI-OECD.
5. Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. Comparative Education, 41(4), 455-470. created by Kate Zoellner for C&I 501, December 2011
6. Sinko, M. & Lehtinen, E. 1999. The challenges of ICT in Finnish education. Jyväskylä: Atena.



КОТУН К.В.

Психолого-педагогічні особливості формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності: зарубіжний досвід

КОТУН К.

Psychopedagogical features of formation of future teacher readiness to innovative activities: foreign experience

Ph.D., senior researcher,

Institute of Teacher Education and Adult Education NAPS Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: smartk@ukr.net

КРАВЦОВА А.О.,

асистент, кафедра зоології, фізіології
та валеології,
Криворізький державний педагогічний
університет, м. Кривий Ріг, Україна

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ГРУПОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

Стратегія співпраці України з Європейським Союзом передбачає поступове впровадження європейських норм і освітніх стандартів, інтеграцію національної системи вищої освіти в Європейський освітній простір для підготовки професійно-компетентних фахівців. Професійна компетентність має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Тому у нашій статті ми хотіли б звернути увагу на проблему суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що тісно пов'язана із формуванням суб'єктності та суб'єктної позиції педагога, саме в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання групових форм навчання.

Ключові слова: *групова робота, інтерактивні технології навчання, процес моделювання.*

Стратегия сотрудничества Украины с Европейским Союзом предусматривает постепенное внедрение европейских норм и образовательных стандартов, интеграции национальной системы высшего образования в Европейское образовательное пространство для подготовки профессионально-компетентных специалистов. Профессиональная компетентность должна сформироваться в процессе обучения и содержать знания, умения, отношения, опыт деятельности и поведенческие модели личности. Поэтому в нашей статье мы хотели бы обратить внимание на проблему субъект-субъектного взаимодействия, которая тесно связанная с формированием субъектности и субъектной позиции педагога, именно в процессе подготовки будущих учителей начальных классов к использованию групповых форм обучения.

Ключевые слова: *групповая работа, интерактивные технологии обучения, процесс моделирования.*

*The cooperation strategy of Ukraine to the European Union envisages a gradual implementation of European norms and educational standards, integration of the national system of higher education in the European educational area to prepare professional and competent professionals. Professional competence should be formed in the **learning the process** and contain knowledge, skills, attitudes, experience and behavior of the individual. Therefore in our article we would like to draw attention to the problem of subject-subject interaction, which is closely related to the formation of subjectivity and subject position of the teacher, it is in the process of training future primary teachers to use group learning.*

Keywords: *group work, interactive learning technology, the modeling process.*

Однією з важливих проблем розвитку суспільства була і залишається проблема вдосконалення освіти і виховання підростаючого покоління. Від характеру та змісту соціального замовлення, яке виконує освіта в сфері навчання та виховання людини, залежить майбутнє держави. Наше суспільство не виняток, воно сьогодні замовляє, насамперед, гуманну особистість, здатну до творчості, ініціативи, саморозвитку, самоосвіти. Актуальність зазначених завдань визначається у нормативно-правових документах, які регламентують діяльність освітянської сфери (Закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”; Державна програма „Вчитель”, Концепція педагогічної освіти, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.) [6, с. 5-7].

Аналіз сучасних педагогічних реалій як у теорії, так і на практиці дозволяє стверджувати, що проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу за змістом визначається суперечністю, яке сьогодні існує між традиційною системою навчання дітей молодшого шкільного віку та новими соціально-педагогічними умовами.

Організація групової форми роботи в початкових класах вимагає від учителя високої професійної майстерності, педагог повинен уміти здійснювати керівництво великою групою різних за віком учнів, чітко планувати їхню роботу, стимулювати до діяльності, здійснювати оперативний контроль за ходом і темпом роботи, якістю засвоєння матеріалу, формуванням умінь і навичок. У процесі такої роботи вчитель має спрямовувати основні зусилля на організацію взаємодії всіх без винятку учнів в досягненні поставленої мети, тому використання такої форми роботи у практиці початкової школи носить фрагментарний, епізодичний характер [3, с. 15-17].

Отже, мета нашої статті: полягає у визначенні моделі процесу підготовки готовності майбутніх учителів початкових класів до організації групових форм роботи.

Аналіз досліджень педагогічної готовності майбутніх вчителів до застосування ними групових форм навчання привів нас до наступних висновків:

- необхідності зміни мети навчання студентів, переорієнтації її на розвиток особистості суб'єкта;
- необхідності відходу від предметно-орієнтованої, орієнтованої на знання освіти, прагнення до створення суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками освітнього процесу з урахуванням особистого досвіду кожного суб'єкта, необхідності переорієнтації освіти: головне – не обсяг отриманих знань, а їх продуктивність;
- збагачення психолого-педагогічних, методичних дисциплін знаннями про інтерактивні технології навчання, їх вплив на психологічний розвиток, інтелектуальний розвиток, виховання дітей при застосуванні їх в освітньому процесі;
- оцінити значення педагогічної практики, самостійної, дослідної роботи студентів. За результатами констатуючого експерименту було зроблено висновок про те, що традиційне навчання у ВНЗ з його традиційними, стандартними формами, методами, засобами, змістом, цілями, завданнями навчання не сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до організації групових форм роботи під час навчання. Тому необхідно внести зміни у навчально-методичні комплекси дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, збагатити їх програми включенням тем, що розкривають поняття «групові технології навчання», «технології колективно-групового навчання», «інтерактивні технології ситуативного моделювання». Знаннями про їх ознаки, види, особливості організації роботи при їх застосуванні у побудові уроку, специфіку організації діяльності учнів на такому уроці, особливості діяльності вчителя, особливості створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, створення комфортних умов навчання, організації активної взаємодії студентів на занятті, організації рефлексії, різних форм взаємонавчання. Таким чином, ми визначаємо поняття «готовність майбутнього учителя початкових класів до організації групових форм роботи», як один з аспектів спеціальної професійної підготовки. Сформувавши відповідний вид готовності, значить, сформувавши цілі, мотиви, потреби в застосуванні групових технологій навчання майбутніми вчителями початкових класів, виробити систему знань, умінь, навичок та форм їх застосування, розвинути педагогічні здібності, необхідні для активізації пізнавальної діяльності учнів в початкових класах [4, с. 22-29].

Беручи до уваги попередньо зазначене, аналізуючи підходи й концепції, що склалися в теорії і практиці підготовки майбутніх учителів до професійної

діяльності, слід зазначити, що вони виникали й розроблялися у зв'язку з проблемою якості професійної підготовки вчителя. При цьому, саме з цієї позиції проводилися дослідження, присвячені створенню моделі педагогічної діяльності вчителя, в яких специфіка розглядалася як:

- модель розвитку особистості вчителя (М.Костенко, Т.Осипова, В.Семиченко, В.Сериков, І.Табачек, Н.Тализіна);
- професіограми вчителя (О.Абдулліна, Ф.Гоноболін, К.Дурай-Новікова, Н.Кічук, В.Сластьонін);
- освітньо-професійні характеристики (В.Бондар, І.Шапошникова, В.Моторіна);
- взаємозв'язок з основними компонентами (видами) педагогічної діяльності (Н.Кузьміна, Л.Хомич);
- модель поведінки вчителя на уроці (М.Богданович, О.Бугрій, О.Пометун, О.Савченко);
- структура професійної компетентності викладача (О.Борзенкова, Т.Добудько, Л.Карпова, С.Коваль, С.Раков, Л.Хоружа) [2, с. 19-24].

Вищезазначені системоутворюючі напрями моделювання системи професійної підготовки вчителя обумовлюють використання такої сукупності методологічних підходів: системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, інтегративно-технологічного, та ґрунтуються на таких методологічних принципах: цілепокладання, інтеграції, функціональної повноти, наступності, професійної спрямованості.

Моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності обумовлюється такими функціями, а саме: аксіологічною (володіння особистістю системою знань у галузі педагогічної аксіології), гносеологічною (застосування системи високого рівня здібностей гностик учителя), праксіологічною (розгляд теоретичних знань як засобу розв'язування практичних завдань, знайомство з сучасними педагогічними технологіями), рефлексивною (володіння системою знань у галузі психолого- педагогічної рефлексії) [7, с. 71].

Ми припускаємо, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до застосування групових технологій навчання буде ефективною в професійно-педагогічній діяльності вчителя початкових класів, якщо:

- завдання, мету, зміст, форми організації діяльності, процес викладання дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки буде націлений на застосування інтерактивних технологій навчання, створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, на розвиток особистості дитини, на розвиток педагогічної рефлексії;
- у процесі освоєння дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки надавати студентам інформацію про такий вид технології нав-

чання, ознаки, класифікації.

- у процесі проведення лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять, консультацій, педагогічної практики, організації самостійної роботи студентів формувати в них потребу в оволодінні знаннями і відповідними вміннями та навичками зі створення комфортних умов навчання, атмосфери співтворчості, співпраці, взаємної підтримки, доброзичливості;
- введення у план педагогічної практики аналітичних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, пов'язаних із застосуванням групових форм навчання;
- сформувати у студентів внутрішню необхідність у постійному професійному розвитку, самовдосконаленні [5, с. 21].

Серед принципів, на яких був заснований процес формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації групових форм роботи навчання, ми виділили наступні: принцип взаємодії, принцип суб'єкт-суб'єктних відносин, принцип активності, принцип рефлексії, принцип комфортності, принцип поєднання колективної, групової і індивідуальної роботи, принцип інтеграції.

Готовність майбутнього вчителя до організації групової навчальної діяльності учнів виділяємо як частину професійної компетентності вчителя початкових класів і певний стан, який виникає внаслідок інтеграції мотивів, установок, психологічних якостей, професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, досвіду з організації групової навчальної діяльності в багатопредметному середовищі початкової школи. Цілісність цього утворення визначається повноцінним розвитком його складових компонентів (за О.М.Пехотою): цілемотиваційний компонент (прагнення включати молодших школярів у спільну діяльність; віра в можливості та здібності кожного учня; уміння усвідомлювати потреби і мотиви молодших школярів); змістовий (знання теоретичних основ організації групової навчальної діяльності; його психолого-педагогічного забезпечення; володіння методикою проведення уроків із застосуванням групової навчальної діяльності учнів з навчальних предметів початкової школи); операційний (уміння організовувати групову навчальну діяльність учнів; практичні дії з організації ділового спілкування школярів); інтеграційний (уміння співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції у колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими; впевненість у власних професійних можливостях; ініціативність; відповідальність; володіння навичками само-рефлексії - самоаналізу, саморегуляції, самооцінки і самоконтролю, самоактуалізації). Готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності базується на психологічній, педагогічній і предметній підготовці,

що передбачає насамперед сформованість особистісних якостей педагога (І.М.Шапошникова) [8, с. 56].

Узагальнюючи підходи вчених до готовності як до результату професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя можна стверджувати, що готовність є цілісним стійким утворенням і, на думку А.Ф.Линенка, О.М.Пехоти, С.О.Сисоевої та ін., має ряд позитивних якостей:

- ґрунтується на досвіді, легко актуалізується;
- є стійкою, не потребує постійно нового формування у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією;
- є динамічною, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів.

У практиці початкової освіти за період незалежності відбулося чимало позитивних змін, які вплинули на зміст, форми й методи навчання. Увійшли до наукового обігу поняття – фасилітатор, тьютор, модератор, коуч, що ідентифікують педагога нового покоління як аутивного суб'єкта навчальної співпраці в освітньому процесі. Проте термінологічні оновлення мало позначилися на внутрішньому ставленні вчителя до процесу навчання молодших школярів: згідно з результатами емпіричного дослідження, майже 83% учителів початкової школи не реалізують суб'єкт-суб'єктний підхід у навчанні та не виявляють умотивованості до перебудови своєї рольової позиції, хоча й зазначають, що використовують новітні педагогічні технології, зокрема, інтерактивні.

Отже, за вищезазначеним можна зробити висновок, що сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкових класів базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений з сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчальної діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Список використаних джерел

1. Барбіна Є.С. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя / Є.С. Барбіна // Збірник наукових праць: Педагогічні науки. – Вип. 27. – Херсон : Видавництво ХДПУ. – С. 96-99.
2. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма / І.Д. Бех // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету: Педагогічні науки [Зб. Наук. Праць]. – Вип. IV. – Миколаїв : МДПУ, 2001. – 294 с.
3. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и путь исследования [монография] / А.В. Глузман. – К. : Поисково- издательское агентство, 1998. – 252 с.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовно-

- сти к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
5. Євдокимов В., Луценко В. Особистісний підхід як критерій інноваційності педагогічних технологій / В. Євдокимов, В. Луценко // Наукові записи Кіровоградського педагогічного університету. – 2001. – Ч. 1. – С. 21-26.
6. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 44 с.
7. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей / А.Г. Мороз // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск : Изд-во Днепропетровского ун-та, 1980. – С. 71-75.
8. Пехота О.М., А. З. Кітченко, О. М. Любарська та ін.; Освітні технології: Навч. - метод. посіб./ За заг. ред. О. М. Пехоти. - К.: А.С.К., 2002. - 255 с.

Transliteration of References

1. Barbura Is. With. Theoretical aspects of professional preparation of future teacher / Is. With. Barbura // Collection of scientific works of Pedagogical science. – Vol. 27. – Kherson : Publishing house hdpu. – S. 96-99.
2. Bekh ..D. Humanistic pedagogy as a new innovation paradigm / I. D. Bekh // Scientific Herald of the Nikolaev state pedagogical University: Pedagogical Sciences [SB. Sciences. Works]. – Vol. IV. – Nikolaev, Moscow state pedagogical University, 2001. – 294 p.
3. Gluzman A.V., Professional pedagogical training of University students: theory and path research [monograph] / A. V. Gluzman. – K. : Search - publishing Agency, 1998. – 252 S.
4. D'yachenko M. S., Kandybovich, L. A. Psychological problems of readiness for activity / M. S. Dyachenko, L. A., Kandybovich. – Minsk : BSU, 1976. – 176 p.
5. 176 p.
6. Evdokimov V., Lutsenko V. Personal approach as a criterion of innovative pedagogical technologies. Evdokimov, V. Lutsenko // Scientific notation Kirovohrad pedagogical University. – 2001. – Part 1. – P. 21-26.
7. Linenko, A. F. Theory and practice of formation of readiness of students of pedagogical universities to the professional activity]. dis. ... d-RA PED. naux: 13.00.04 / Institute of pedagogy and psychology of professional education APS of Ukraine. – K., 1996. – 44 sec.
8. Frost A. G. Formation of readiness for pedagogical activity of young teachers / A. G. frost // Psychological-pedagogical bases of perfection of preparation of specialists in the University. – Dnepropetrovsk : Publishing house vodonepronitsaema University press, 1980. – P. 71-75.

9. Infantry M. V., A. 3. Kiktenko, A. M. Iyubars'ka, etc.; Educational technology: Textbook. method. J. For zag. edited by A. M. Corps. - Kyiv: A. S. K., 2002. – 255 p.



КРАВЦОВА А.О.,

Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання групових форм навчання

KRAVTSOVA A.A.,

Simulation training of future teachers of initial classes for learning group forms

Assistant Professor, Department of Zoology, Physiology and valeology, Krivvy Rig State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

E-mail: alina-kravtsova@mail.ru

ПЕТУХОВА Л.Є.

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету дошкільної
та початкової освіти, Херсонський
державний університет

БАЛЬОХА А.С.

викладач, кафедра природничо-
математичних дисциплін та логопедії,
факультет дошкільної та початкової
освіти, Херсонський державний
університет, м. Херсон, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У МОДЕЛІ ТРИСУБ'ЄКТНОЇ ДИДАКТИКИ

В умовах реформування сучасної освіти актуальності набуває перехід від класичного суб'єкт-суб'єктного підходу в організації навчального процесу до трисуб'єктного, коли у процесі взаємодії викладача та студента, важливим третім суб'єктом виступає інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище. У статті розкривається значення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, та його місце в моделі трисуб'єктної дидактики.

Ключові слова: підготовка вчителів початкових класів, інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, трисуб'єктна дидактика.

В условиях реформирования современного образования актуальность приобретает переход от классического субъект-субъектного подхода в организации учебного процесса к трисуъектному, когда в процессе взаимодействия преподавателя и студента, важным третьим субъектом выступает информационно-коммуникационная педагогическая среда. В статье раскрывается значение информационно-коммуникационной педагогической среды в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, и ее место в модели трисуъектной дидактики.

Ключевые слова: подготовка учителей начальных классов, информационно-коммуникационная педагогическая среда, трисуъектная дидактика.

The transition from the traditional subject-subjective approach in the educational process to the three-subjective one, when the information and communication pedagogical environment becomes the important third subject in the process of cooperation between a teacher and a student, gets relevance in the conditions of reforming modern education. The article shows the importance of information and communication educational environment in the process of professional training of future primary school teachers, and its place in the model of three-subjective didactics.

Keywords: *training of primary school teachers, information and communication educational environment, three-subjective didactics.*

Постановка проблеми. Кардинальні зміни в освіті, які відбуваються в результаті її реформування, спрямовані на становлення Нової української школи. Пріоритетами нової концепції визначено компетентнісний підхід і побудова партнерських стосунків між учнем, вчителем і батьками.

Мова йде про те, що сьогодні українська школа повинна оптимізувати навчальний процес з метою подальшої успішної самореалізації молоді в житті: спосіб навчання має мотивувати дітей особистісного, а в подальшому, і професійного зростання. Тому, актуальності набуває орієнтування змісту освіти на компетентності, зміна структури школи та забезпечення цих перетворень ресурсами.

Відповідно, українська школа не може відбутися без учителя, який володіє сучасними методами викладання, вміє спілкуватися з сучасним поколінням молоді, які краще за дорослих розуміються на цифрових технологіях. Тому, в першу чергу, реформи повинні торкнутися якості підготовки майбутніх фахівців, зокрема, вчителя початкової школи, з якого починається формування особистості, її громадянської позиції та професійної якості.

Інформатизація та комп'ютеризація суспільства передбачає формування у сучасного вчителя початкових класів високої інформаційної культури, вміння володіти прийомами самостійного пошуку, збору й продукування інформації, використовувати ІКТ в навчальному процесі початкової школи, керувати інформаційними потоками й ефективно їх обробляти, ефективно користуватися Інтернет-ресурсами для своєї професійної діяльності. Цього можна досягти, на наш погляд, шляхом переходу освітньої системи педагогічного вузу від традиційних суб'єктно-суб'єктних відносин до трисуб'єктних відносин.

Сучасна модель трисуб'єктних відносин передбачає введення в традиційну суб'єктно-суб'єктну модель, яка представляє собою взаємозв'язок викладача і студента, третього суб'єкта – інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. З'являється нова система відносин «викладач – студент – інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище», де кожен з компонентів є активним рівноцінним суб'єктом навчального процесу [7, с. 405].

Таким чином, в умовах інформатизації освіти традиційна система професійної підготовки майбутніх педагогів вже не відповідає викликам часу і не задовольняє потреби економіки, науки і культури, а отже, вимагає переходу від суб'єкт-суб'єктної взаємодії до трисуб'єктної, яка забезпечить формування конкурентоспроможного фахівця початкової освіти, здатного до творчої праці, професійного розвитку та досягнення вершини професійної зрілості, самостійного й нестандартного розв'язання складних проблем в освітній і педагогічній практиці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми інформатизації освіти, функціонування інформаційного середовища у ВНЗ розкрито в працях В. Бикова, А. Коломієць, О. Майборода, Н. Морзе, Л. Петухової, С. Семерікова, О. Співаковського, Н. Тализіна, О. Шликова та ін. Учені наголошують, що інформатизація вищої освіти є домінуючою тенденцією розвитку сучасної педагогічної парадигми.

Особливості використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх фахівців початкової освіти досліджували В. Андрієвська, І. Богданова, Н. Воропай, С. Гунько, А. Коломієць, О. Майборода, Л. Петухова, А. Семенов, О. Співаковський, О. Суховірський, та ін., які доводили, що впровадження ІКТ якісно модернізує систему традиційних форм та методів навчання у вищій школі, підвищує результативність підготовки майбутніх фахівців, інтенсифікують навчально-виховний процес у ВНЗ.

Питання професійної підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційного середовища висвітлені в дослідженнях Н. Воропай, А. Коломієць, В. Коткової, М. Овчиннікової, Ю. Первіна, Л. Петухової, О. Снігур, О. Співаковського, та ін. Аналіз праць учених переконує, що професійний розвиток майбутнього вчителя початкових класів безумовно проходить в умовах інформатизації освіти, зокрема під впливом інформаційного середовища, за допомогою якого формуються професійні компетенції, професіоналізм та творче мислення. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище» було обґрунтовано в працях Л. Петухової, яка розкриває його як «сукупність знанієвих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань» [5, с. 156].

Як зазначають Н. Воропай, Л. Петухова, О. Співаковський, саме в науково-обґрунтованому інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі здійснюється ефективне формування мотивації до професійної діяльності, готовності до використання ІКТ у навчально-виховному процесі початкової школи. Учені підкреслюють, що дане середовище формує позитивне ставлення до навчання, потребу здобувати знання і, як наслідок, – забезпечує мотивацію до учіння в новому інформаційному освітньому просторі. [7, с. 402].

Сучасні тенденції розвитку освіти вимагають розглядати дане середовище в якості третього рівноправного суб'єкта освітнього процесу. Введення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища як активного

суб'єкта сучасної дидактичної моделі навчання дозволило Л. Петуховій та О. Співаковському висунути ідею щодо необхідності введення у теорію і практику навчання поняття «трисуб'єктна дидактика» [8].

Таким чином, дана проблема і досі залишається актуальною, багатоаспектною та набуває нових сторін для її дослідження.

Мета статті полягає в розкритті особливостей сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах трисуб'єктних відносин. В умовах інформатизації освіти важливим завданням сучасного ВНЗ є радикальне підвищення ефективності й якості підготовки фахівців, які відповідають вимогам інформаційного суспільства [2, с. 17]. На нашу думку, дане завдання можна розв'язати за умови забезпечення трисуб'єктної моделі відносин, у якій, саме інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище повинно бути фундаментом для організації навчального процесу у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно результатам роботи експертів громадської організації EdCamp Ukraine, якими був розроблений документ «Візія сучасної української школи», сучасна система освіти України і досі залишається значною мірою орієнтованою на навчання молоді в умовах індустріального суспільства XIX-XX ст. Метою основних положень Візії є розвиток в особистості компетенцій, необхідних для роботи і життя у XXI ст.: критичного мислення, креативності, прийняття рішень та співпраці з людьми. Крім формування нових особистісних компетенцій, документ пропонує генерувати нові знання та розвивати відчуття соціальної справедливості.

Компетентнісний підхід має бути орієнтований не на процес, не на накопичення фактів, а на результат: навчання має сформувати у дітей здатність практично діяти, застосовувати отримані знання, вміння і навички в життєвих ситуаціях. Відповідно до досліджень відомого британського психолога Джона Равена компетентність характеризується єдністю когнітивного, емоційного й вольового аспектів діяльності, що спрямована на реалізацію ціннісних установок суб'єкта. На його думку, складники компетентності є взаємозамінними, оскільки становлять собою структурні частини ефективної поведінки. Ключовими лексемами компетентностей у роботі автора є «готовність», «здібність», також зафіксував такі психологічні якості, як відповідальність, упевненість, що з кінця XX ст. перебувають у центрі уваги науковців, котрі вивчають сутність компетентнісного підходу [1].

Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі має сприяти забезпеченню успіху Нової школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи у молоді важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності.

Тому, сьогодення вимагає від учителя початкової школи мати не лише базові знання та навички роботи з комп'ютерними технологіями, а й вміння

створювати дидактичні та методичні матеріали, ефективно використовувати інформаційні технології у навчально-виховному процесі початкової школи. Актуальність даної проблеми посилюється також впровадженням нового державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.), який вимагає від вчителя початкових класів навичок роботи з комп'ютером, володіння інформаційно-комунікаційною культурою, бути мобільним в освоєнні й впровадженні інформаційних технологій, вміти оперувати комп'ютерними засобами, створювати електронні презентації для ефективної реалізації завдань освітніх галузей в початковій школі.

Погоджуємося з думкою О. Співаковського, Л. Петухової, які у своїх дослідженнях розкрили три етапи розвитку дидактики. Перший етап суб'єктно-об'єктних відносин передбачав «наповнення» викладачем студентів знаннями. Другий етап – суб'єктно-суб'єктна дидактика, в основі якої викладач і студент рівноправні партнери навчання. Останній етап – трисуб'єктна дидактика, яка передбачає відносини «викладач – студент – інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище» [7, с. 9].

У ході нашого дослідження науковий інтерес становить трисуб'єктна дидактика як «один із напрямів педагогічної науки про найбільш загальні закономірності, принципи та засоби організації навчання, що забезпечує свідоме та міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок у межах рівноправних взаємин учня (студента), учителя (викладача) та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища» [5, с. 132].

Трисуб'єктна дидактика передбачає участь трьох активних та рівноцінних суб'єкта навчання: викладач, студент та інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище. Звісно, така позиція може викликати дискусію стосовно представлення середовища в якості суб'єкта, оскільки суб'єкт – це той, хто пізнає (філософське розуміння), людина на вищому рівні активності, цілісності, системності, автономності, творчості (психологічне розуміння), носій предметно-практичної активності і пізнання, який здійснює зміни в інших людях і в самому собі (педагогічне трактування) (Рис. 1).

Однак, розгляд інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища як суб'єкта не вступає в протиріччя щодо розглянутих вище означень, оскільки «його компонентами є не тільки технології, але й людські ресурси, які безперервно їх оновлюють зі швидкістю, що постійно зростає» [6, с. 403].

Однак, розгляд інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища як суб'єкта не вступає в протиріччя щодо розглянутих вище означень, оскільки «його компонентами є не тільки технології, але й людські ресурси, які безперервно їх оновлюють зі швидкістю, що постійно зростає» [6, с. 403].

Розкриємо сутність кожного з суб'єктів сучасної моделі навчання. Перший суб'єкт трисуб'єктної моделі відносин – викладач ВНЗ – виконує роль посередника, інструктора, наставника, що оперативну керує навчальним про-

цесом. Основне завдання викладача – розробляти і використовувати дієві методи для здобуття майбутніми фахівцями початкової освіти професійних умінь і навичок. Викладач перестає бути «ретранслятором» знань, а починає виконувати функції інструктора та наставника.

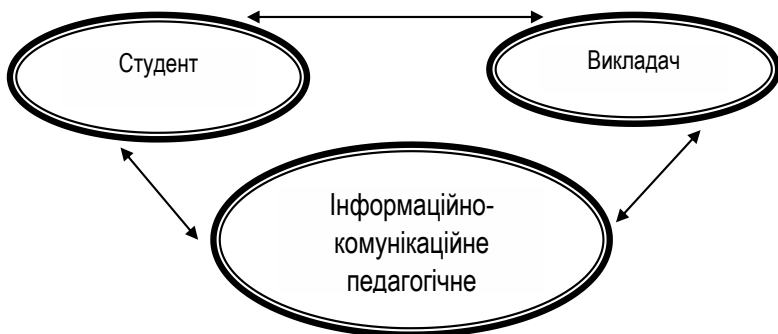


Рис. 1. Схематична модель трисуб'єктних взаємовідносин

Другий суб'єкт – студент – є рівноцінним учасником навчального процесу, який у процесі трисуб'єктної взаємодії активно співпрацює з викладачем, набуває умінь самостійного пошуку, збору й продукування навчальної інформації та має багато можливостей для впливу на зміст і процес власної професійної підготовки. Слушно зауважує А. Литвин, що «студенти з пасивних спостерігачів перетворюються на учасників навчального процесу, розкривають свої творчі якості та індивідуальні можливості, набувають навичок самовираження» [3, с. 22].

Зауважимо, що у моделі трисуб'єктних відносин відбувається перерозподіл ролей, переміщення центру з викладача на студента. Відбувається суттєва зміна ролі викладача як єдиного джерела фактів, ідей, принципів на роль консультанта, менеджера. Студент, у свою чергу, перетворюючись з пасивного учасника навчального процесу на активного суб'єкта, повинен вміти підтримувати зв'язок з викладачем, однокурсниками, провайдером освітніх послуг, технічним персоналом, адміністратором. Дана система відносин дає змогу викладачеві оперативно керувати навчальним процесом, а студентам постійно забезпечувати задоволення індивідуальних, освітніх потреб, ефективно сприймати і закріплювати матеріал, що в цілому призводить до оптимізації навчального процесу.

Третій суб'єкт – інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище – розглядається як організована сукупність інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення, що сприяє виникненню й розвитку інформаційно-навчальної взаємодії між студентом, виклада-

чем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності студентів за умови наповнення окремих компонентів середовища предметним змістом певного навчального курсу. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище спрямоване на реалізацію вимог сучасної освіти, зокрема це середовище надає доступ до ресурсів у будь-який зручний час; володіє зручним, гнучким інтелектуальним сервісом, допомагає людині знайти необхідні інформаційні ресурси, дані або знання; дозволяє організувати практично безкоштовні, зручні у часі контакти між будь-якою кількістю людей, забезпечити зручний і гнучкий обмін інформацією між ними та ін. [5, с. 404].

Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище є потенційно відкритим до вмотивованих запитів і потреб майбутнього фахівця початкової освіти та має такі активні складові:

- середовище постійно і все більш агресивно збільшує мотивацію підостаючого покоління до споживання контенту, що циркулює в ньому;
- середовище надає доступ до ресурсів у будь-який зручний для людини час;
- середовище володіє зручним, гнучким, дружнім, інтелектуальним сервісом, що допомагає людині знайти необхідні інформаційні ресурси, дані або знання;
- середовище не емоційне, воно працює відповідно запитам людини стільки, скільки їй необхідно;
- середовище наповнюється інформацією, даними, знанням з величезною, постійно наростаючою швидкістю;
- середовище дозволяє організувати практично безкоштовні, зручні у часі контакти між будь-якою кількістю людей, забезпечити зручний і гнучкий обмін інформацією (причому в будь-якому вигляді) між ними;
- середовище, крок за кроком, стандартизує, а потім інтегрує в собі функціональність усіх попередніх, нині, так званих, традиційних засобів отримання, збереження, обробки та представлення необхідної людству інформації, даних і знань;
- середовище бере на себе все більше рутинних операцій, пов'язаних з операційною діяльністю людини (це, до речі, одна із найбільших проблем, яку людство очікує у майбутньому – «чим більше доручень – тим більше відповідальності – тим більше небезпеки залишитися без ресурсів»);
- середовище одержує все більше контролю над даними та операційною діяльністю людства [5].

Сукупність цих складових відповідає сучасним вимогам професійної підготовки майбутнього фахівця та активно сприяє інформаційно-навчальній взаємодії у системі «викладач – студент – середовище».

На нашу думку, в умовах трисуб'єктної взаємодії відбувається активна

інформаційна взаємодія між викладачем, студентом та інформаційно-комунікаційним педагогічним середовищем, яка дає можливість студенту здобувати професійні знання, набувати умінь і навичок професійної діяльності; викладачеві – виконувати функції інструктора, наставника та керівника навчальним процесом; інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищу – реалізувати потенційні можливості, здібності майбутнього фахівця, підвищувати його навчальну мотивацію, розвивати індивідуальність майбутнього спеціаліста, формувати інформаційну культуру й світогляд.

Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище має широкі функціональні можливості. Воно відкриває студентам доступ до електронних каталогів навчальної літератури, електронних підручників та посібників, електронних енциклопедій, словників, наукових журналів, збірників наукових праць, комп'ютерних навчальних курсів. Майбутні фахівці мають можливість звернутися до автоматизованих засобів контролю своїх знань і рейтингового оцінювання поточних результатів навчальної діяльності, що сприяє формуванню самоосвітньої компетентності студента.

Отже, взаємодія трьох суб'єктів процесу навчання забезпечує формування конкурентоспроможного фахівця початкової освіти, здатного не тільки сприймати, зберігати й відтворювати, а й продукувати інформацію; спеціаліста, який зможе ефективно керувати інформаційними потоками й обробляти їх, творчо й нестандартно вирішувати навчально-виховні задачі, які ставить перед ним сучасна освітня практика.

Узагальнюючи вищезазане, вважаємо, що організація навчального процесу в умовах трисуб'єктних відносин сприяє досягненню наступних цілей:

- підготовка особистості до життєдіяльності в інформаційному суспільстві;
- формування умінь працювати з інформацією;
- підвищення комп'ютерної грамотності майбутніх фахівців;
- створення таких умов навчання, у яких кожен студент може реалізувати свої потенційні можливості, задовольнити свої освітні потреби;
- формування самоосвітньої компетентності студентів;
- розвиток соціальної та професійної мобільності;
- формування мотивації професійної діяльності майбутніх фахівців;
- розширення свого інформаційно-освітнього простору;
- формування інформаційно-комунікаційної культури;
- формування мотиваційної, когнітивної та організаційної готовності до інноваційної діяльності.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, досліджуючи особливості професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах трисуб'єктних відносин, ми дійшли висновків, що сучасна освітня система є діяльнісною, активною, здійснює суттєвий вплив на зміни цілей, завдань, зміст навчання, організаційних форм і методів, є відкритою до перетворень,

кількісних та якісних зрушень та орієнтована на трисуб'єктні пріоритети. Навчально-виховний процес у сучасній вищій школі визначається наявністю трисуб'єктних відносин, які трактуються як активна взаємодія між трьома рівноправними активними суб'єктами навчання – студентом, викладачем та інформаційно-комунікаційним педагогічним середовищем, останній з яких, передбачає набуття майбутніми фахівцями початкової школи вмінь вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти комп'ютерними засобами, ефективно використовувати інформаційні технології в навчально-виховному процесі початкової школи.

Список використаних джерел

1. Джон Равен. Компетентность в современном обществе. / Равен Дж. - М.: «Когито-Центр», 2002. – 655 с.
2. Колин К. Информатизация образования: новые приоритеты / К. Колин // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. – № 2. – С. 16-23.
3. Коткова В. Підготовка майбутнього фахівця початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища / В. Коткова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Випуск 35. – С. 101-107.
4. Литвин А. Информатизация навчально-методичного забезпечення професійної освіти / А. Литвин // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 4. – С. 21-25.
5. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Петухова Л. Є. – Херсон, 2009. – 564 с.
6. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: Монографія / Любов Євгенівна Петухова. – Херсон: Айлант, 2007. – 200 с.
7. Співаковський О. В. До оцінювання взаємодії у моделі «Викладач – студент – середовище» / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, Н. А. Воропай // Наука і освіта. – 2011. – № 4. – С. 401-405.
8. Співаковський О. До питання про трисуб'єктну дидактику / О. Співаковський, Л. Петухова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 5. – С. 7–9.

Transliteration of References

1. Dzhon Raven. Kompetentnost v sovremennom obshchestve. / Raven Dzh. - M.: «Kohyto-Tsentr», 2002. – 655 p.
2. Kolyn K. Ynformatyzatsiya obrazovanyia: novyye pryorytety / K. Kolyn //Alma

- Mater. Vestnyk vysshei shkoly. – 2002. – № 2. – P. 16-23.
3. Kotkova V. Pidhotovka maibutnoho fakhivtsia pochatkovoi shkoly v umovakh informatsiino-komunikatsiinoho pedahohichnoho seredovyshcha / V. Kotkova // Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly : zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetuimeni Pavla Tychyny / [red. kol. : Pobirchenko N. S. (hol. red.) ta inshi]. – Uman : PP Zhovtyi, 2010. – Vypusk 35. – P. 101-107.
 4. Lytvyn A. Informatyzatsiia navchalno-metodychnoho zabezpechennia profesiinoi osvity / A. Lytvyn // Profesiino-tekhnicna osvita. – 2006. – № 4. – P. 21-25.
 5. Petukhova L. Ye. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia informatychnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Petukhova L. Ye. – Kherson, 2009. – 564 p.
 6. Petukhova L.Ye. Teoretychni osnovy pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh informatsiino-komunikatsiinoho pedahohichnoho seredovyshcha: Monohrafiia / Liubov Yevhenivna Petukhova. – Kherson: Ailant, 2007. – 200 p.
 7. Spivakovskiy O. V. Do otsiniuvannia vzaiemodii u modeli «Vykladach – student – seredovyshche» / O. V. Spivakovskiy, L. Ye. Petukhova, N. A. Voropai // Nauka i osvita. – 2011. – № 4. – P. 401-405.
 8. Spivakovskiy O. Do pytannia pro trysubiektnu dydaktyku / O. Spivakovskiy, L. Petukhova // Kompiuter u shkoli ta simi. – 2007. – № 5. – P. 7–9.



ПЕТУХОВА Л.Є., БАЛЬОХА А.С.

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів у моделі трисуб'єктної дидактики

PETUKHOVA L.E., BALOHA A.S.

Professional training of primary school teachers in model three-subject didactics

Kherson State University, Kherson, Ukraine

**E-mail: timoshkovaalena@gmail.com
timoshkovaalena@gmail.com**

РУДЕНКО Н.М.,

кандидат психологічних наук, доцент;
Рівненський державний гуманітарний
університет, м. Рівне, Україна

ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ НА РОЗВИТОК ТРИВОЖНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Розкрито поняття тривожність, її види. Простежується історія вивчення цього феномену в сучасній психології. Показано відмінності між тривожністю і страхом. Представлено результати власного експериментального дослідження психологічних особливостей тривожності в системі дитячо-батьківських стосунків дітей дошкільного віку. Було встановлено, що такі стилі виховання, як «авторитарна гіперсоціалізація» та «маленький невдаха» в сім'ї здійснюють вплив на рівень тривожності дошкільнят.

Ключові слова: тривожність, страх, дитячо-батьківські стосунки, стилі виховання.

В статье раскрывается понятие тревожность, ее виды. Анализируется история изучения феномена в современной психологии. Показаны отличия между тревожностью и страхом. Представлены результаты собственного экспериментального исследования тревожности детей дошкольного возраста в системе детско-родительских отношений. Было установлено, что такие стили семейного воспитания, как «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник» влияют на уровень тревожности дошкольников.

Ключевые слова: тревожность, страх, детско-родительские отношения, стили воспитания.

In experimental researches of psychological properties of anxieties are educed in the system of mutual relations child - paternal for the children of preschool age. Concept of «anxiety» is specified, the types of anxieties of children are analysed. The ontological study of psychological phenomenon of anxiety was conducted. There is difference between an anxiety and fright. The influence of different styles of educations on the level of children's anxieties is set. Especially, «authoritarian hypersocialization» and «little unlucky person» substantially negatively influence on the emotional state of child.

Keywords: anxiety, fear, child-paternal mutual relations, preschool

Постановка проблеми. За останні роки, як свідчать спеціальні експериментальні дослідження психічних станів особистості у дітей, найбільш поширеними явищами в Україні є тривожність і страхи. Так, кількість дошкільників із стійкою тривоگوю в 1983 р. становило від 16 %, а в 2015 р. – від 72 %, що свідчить про тенденцію збільшення тривожних дітей майже в п'ять разів [2]. Проблема тривожності займає особливе місце не тільки у сучасному психологічному знанні – цій проблемі присвячена велика кількість досліджень у психології та психіатрії, в біохімії і фізіології, філософії та соціології. Анна Фрейд відмічала, що проблема тривожності – вузловий пункт, у якому об'єднуються найрізноманітніші та найважливіші питання, це – таємниця, рішення якої повинно пролити яскраве світло на все наше душевне життя [5].

Виклад основного матеріалу. Під тривожністю розуміють і гіпотетичну «змінну», і тимчасовий психічний стан, який виникає під впливом стресових факторів, і фрустрацію соціальних потреб, і властивість особистості, яка дається через опис внутрішніх факторів і зовнішніх характеристик. З іншої сторони, між дослідниками існує згода щодо основних моментів, які дозволяють окреслити деякі «загальні контури» тривожності (розгляд її у співвідношенні «стан-властивість», розуміння функцій стану тривоги, стійкої тривожності) і виділення тривожного типу особистості [1].

Одним з перших, хто ввів у наукову психологію положення про тривожність як особистісний феномен був відомий психолог і психіатр Г.С. Саллівен. На його думку, тривожність породжується міжособистісними відносинами, а потреба в уникненні або усуненні тривожності по суті дорівнює потребі в міжособистісній надійності і безпеці. Якщо у дитини з самого початку буде створено почуття міжособистісної надійності, то воно не дозволить розвинути тривожності. Особистість – це адаптивне утворення, яке багато в чому ґрунтується на переживанні тривожності [4].

Розглядаючи у якості головної цілі розвитку людини прагнення до самореалізації К. Хорні підкреслює центральну роль незадоволення потреби. Вона оцінює тривогу як основну протидію даній тенденції. Проте у ранніх і пізніх працях К. Хорні спостерігається різниця між розумінням тривожності, хоча роль середовища у виникненні тривожності дитини не змінюється. У дитини є певні міжособистісні потреби – у любові, турботі, схваленні зі сторони інших тощо. Якщо ці потреби задовольняються у ранньому досвіді дитини, якщо вона відчуває любов і підтримку оточуючих, то у неї розвивається почуття безпеки і впевненості у собі. Але часто близькі люди не можуть створити для дитини адекватну атмосферу – їх ставлення до дитини блокується власними викривленими і невротичними потребами, конфліктами і очікуваннями. У результаті у дитини виникає базова тривожність як переживання глибокої ненадійності і стурбованості. Це почуття ізольованості і безпомічності дитина

сприймає як потенційно вороже для себе [6].

Значні проблеми в психології пов'язані з співвідношенням понять тривога і страх. До XIX ст. все це об'єднувалось єдиним поняттям «страх». Розмежування явищ тривоги як безпредметного, невизначеного страху-туги, на відміну від страху як конкретного, відбулось лише на початку XIX ст. і пов'язано було з іменем С. К'єркегарда.

У сучасній психологічній науці вважається, що страх – це реакція на конкретну певну реальну небезпеку, а тривожність – це переживання неясної, без об'єктної причини загрози переважно уявного характеру. Існують інші точки зору, наприклад, деякі автори вважають, що страх переживається при вітальній загрозі (коли щось загрожує цілісності людини як живої істоти або людському організму), а тривожність – при загрозі соціальній та особистісній. Небезпека в цьому випадку загрожує цінностям людини, потребам її Я, стосунками з іншими людьми, статусу в суспільстві. У деяких дослідженнях страх розглядається як фундаментальна емоція, а тривожність – як більш складне емоційне утворення, що формується на його основі, часто у комбінації з іншими базовими емоціями. Так, згідно теорії диференційних емоцій (К. Ізард, С. Томкінс), страх – фундаментальна емоція, а тривожність – стійкий комплекс, що утворюється в результаті поєднання з однією або декількома фундаментальними емоціями (наприклад, зі стражданням, гнівом, провинною, соромом та інтересом). Тривожність провокує страхи, але відрізняється від них неконкретністю предмета переживань, як і тривога, на думку П. Горностаї і Т. Титаренка [1].

А. Прихожан зробила ґрунтовне багаторічне дослідження, присвячене вивченню тривоги як стану і тривожності як стійкого функціонального утворення на різних етапах дитинства: від старшого дошкільного до раннього юнацького віку. Вивчення тривожності на різних етапах дитинства є важливим як для розкриття суті даного явища, так і для розуміння вікових закономірностей розвитку емоційної сфери людини. Саме тривожність знаходиться в основі цілого ряду психологічних труднощів дитинства, в тому числі порушень розвитку та поведінки дитини і підлітка (наприклад, деліквентність та аддиктивна поведінка) [3].

До різновидів тривожності можна віднести:

- стійку тривожність у якій-небудь сфері (шкільна, міжособистісна, екологічна, тестова, комп'ютерна та ін.) – її прийнято позначати як специфічну;
- загальну, генералізовану тривожність, яка вільно змінює об'єкти в залежності від зміни їх значущості для людини. В даних випадках специфічна тривожність є лише формою вираження загальної [3].

На психологічному рівні тривожність відчувається як напруження, стурбованість, нервозність, і переживається у вигляді почуття невизначеності, безпомічності, незахищеності, самотності. Частіше за все тривожність розви-

вається тоді, коли дитина знаходиться у стані внутрішнього конфлікту. Виникнення тривожності – результат недостатньої адаптивності психофізіологічних механізмів, що виявляється в посиленні рівня активації нервової системи і, як наслідок цього, неадекватних поведінкових реакцій. Тривожність має захисну (передбачення небезпеки і підготовка до неї) та мотиваційну функції (легка тривожність посилює мотивацію досягнення) [1].

Ступінь тривожності буває легкий, сильний, або оптимальний, надмірний. Нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається як необхідний для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна, мобілізуюча тривога). Надмірно високий рівень розглядається як дезадаптивна реакція, що виявляється у загальній дезорганізації поведінки і діяльності. У руслі вивчення проблем тривожності розглядається і повна відсутність тривоги як явище, що перешкоджає нормальній адаптації і також, як і стійка тривожність, заважає нормальному розвитку і продуктивній діяльності.

Виклад одержаних науково-практичних результатів. Метою нашого дослідження стало вивчення особливостей тривожності дітей дошкільного віку в системі дитячо-батьківських стосунків.

Об'єктом дослідження виступали дитячо-батьківські стосунки. Предмет дослідження – психологічні особливості тривожності в системі дитячо-батьківських стосунків дітей дошкільного віку. Гіпотезою нашого дослідження стало припущення, що стилі виховання «авторитарна гіперсоціалізація» та «маленький невдаха» в сім'ї здійснюють вплив на рівень тривожності дошкільнят.

З метою виявлення рівня тривожності у дітей ми застосовували наступні методи: метод спостереження за дитячим ставленням до батьків в межах дитячого закладу, проєктивний тест дослідження рівня тривожності «Тривожність» Р. Темпла, М. Дорки, В. Амена, проєктивна методика дослідження міжособистісних стосунків Рене Жиля.

Друга група методів була спрямована на вивчення стилів батьківських стосунків до дітей, виявлення впливу батьківського ставлення на рівень тривожності дитини: спостереження за батьківським ставленням до дитини в межах дитячого закладу, опитувальник «Батьківське ставлення до дітей» (А.Я. Варга, В. В. Століна). У експерименті брали участь 40 дітей старшого дошкільного віку та їх батьки. Дослідження проводилося на базі дитячої дошкільної студії «Початок Премудрості» м.Рівне.

На першому етапі дослідження ми застосували метод спостереження за дитячо-батьківськими стосунками. За його результатами було встановлено, що загальний груповий показник комунікації батьків з дітьми знаходиться на високому рівні. Переважна кількість батьків адекватно реагує на поведінку своєї дитини, поважає її індивідуальність, схвалює дитячі інтереси, підтримує бажання своєї дитини. Значна частина батьків часто і активно допомагає своїм дітям, навіть у тому, що ті в змозі робити самостійно. У деяких батьків

простежувалось надмірне співчуття до дитини. Певна частка батьків проявляла ознаки надмірної тривоги за дитину, не даючи їй самостійно переживати маленькі труднощі свого життя, або неуспішні моменти власної діяльності.

З метою вивчення рівня тривожності у дошкільників ми застосували методику «Проективний тест дитячої тривожності» (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен). Результати показали, що високий рівень тривожності властивий 37,5% обстежених дітей. Тобто, ця кількість дітей відрізняється частими проявами занепокоєння, особливою чутливістю. Така дитина може турбуватися, що поки вона в садку із мамою може щось трапитися. У цих дошкільників швидше за все низька самооцінка, у зв'язку з цим, в них виникає очікування неблаготворного з боку навколишніх. Це притаманно тим дітям, чиї батьки проявляють по відношенню до них авторитарний стиль виховання і ставлять непосильні для них завдання, вимагаючи те, що виконати дитина неспроможна, причому у разі невдачі їх, зазвичай, карають, принижують. («Нічого ти робити не вмієш! Нічого в тебе не виходить!»). З бесіди із вихователями, ми дізналися, що ці дітки, у яких високий рівень тривожності, дуже чутливі до своїх невдач, гостро реагують на них, схильні відмовитися від тієї діяльності, наприклад малювання, або ліплення в якій відчувають труднощі.

У 32,5% дітей виявлено нормальний рівень прояву досліджуваної ознаки. І у 30% тривожність знаходиться на середньому рівні. Ці діти мають кращі адаптаційні можливості, швидше знаходять спільну мову з однолітками, адекватно реагують на труднощі, з якими зіштовхуються.

Цікавим є той факт, що слабкий рівень тривожності не проявив жоден із обстежуваних дітей. Це підтверджує актуальність досліджуваної проблематики і необхідність пошуку шляхів подолання даної тенденції серед дошкільників.

Наступна методика, яка була застосована в експерименті – це «Проективна методика діагностики міжособистісних стосунків Рене Жилія». Дана методика допомагає з'ясувати систему особистісних взаємин дитини по дванадцяти шкалах. Аналіз результатів дозволяє зробити наступні висновки: 27,5% дітей даної вибірки демонструють високий рівень розвитку стосунків з матір'ю. У 70% - він середній і тільки 2,5% мають низький рівень розвитку цих стосунків. Щодо стосунків з батьком діти показали такі результати: 27,5% дітей мають середній рівень розвитку стосунків із батьком, 60% - низький, 12,5% дітей стосунки з батьком практично відсутні, жоден із дітей не показав високий рівень своїх стосунків із головою сім'ї. Основна частина дітей відноситься до обох своїх батьків позитивно, демонструючи середній і високий рівень розвитку цих стосунків 72,5% та 10% відповідно, хоча 17,5% дітей показали низький рівень. Тобто обстежені нами діти правильно розуміють існуючі зв'язки і відносини об'єктивного світу і гарно адаптуються до них.

Наступним кроком нашого дослідження було проведення діагностики стилів виховання, що проявляють матері до своїх дітей. Середні бали по шкалі «прийняття – відторгнення», які присутні майже у всієї вибірки матерів (95%)

говорять про те, що у даних обстежуваних є позитивне ставлення до дитини. Дорослий в даному випадку приймає дитину, але не зовсім поважає і визнає її індивідуальність, не до кінця поділяє її інтереси, підтримує плани, не проводить з нею достатньо багато часу. 5% респондентів отримали низькі бали по цій шкалі. Це вказує на те, що дорослий відчуває по відношенню до дитини в основному тільки негативні почуття: роздратування, злість, відчай, інколи, навіть, ненависть. Такий дорослий може вважати дитину нездарою, не вірити в її майбутнє, низько оцінює її здібності і нерідко своїм відношенням дратує дитину.

Високі бали по шкалі «кооперація» – мають 70% респондентів. При цьому стилі відносин дорослий проявляє щирий інтерес до того, що цікавить дитину, високо оцінює здібності дитини, схвалює самостійність і ініціативу дитини, намагається бути з нею на рівних. Середній показник за шкалою «кооперація» виявлено у 27,5% матерів. У 5% опитаних – низький показник стилю «кооперація».

Відсоткові показники по шкалі «симбіоз» розподілились так: у більшості матерів (52,5%) виявлено середні показники. Цей факт говорить про те, що матері намагаються бути ближче до дитини, задовольнити її основні розумові потреби, досить адекватно оберігають її від неприємностей. Низькі бали по цій же шкалі у 40% респондентів – є ознакою того, що дорослий, навпаки, встановлює значну психологічну дистанцію між собою і дитиною, мало турбується про неї. Це – своєрідна безконтактність дитини і дорослої людини. 2,5% батьків мають високий рівень прив'язаності у стосунках з дитиною.

10% матерів мають високі бали по шкалі «авторитарна гіперсоціалізація». Це вказує на те, що доросла людина веде себе занадто авторитарно по відношенню до дитини, вимагаючи від неї абсолютного послуху і ставлячи її в суворі дисциплінарні рамки. Вона нав'язує дитині майже в усьому свою волю, не в змозі встати на її бік. За прояви свавілля дитину суворо карають. Батьки стежать за соціальними досягненнями дитини і вимагають соціального успіху. При цьому батьки добре знають дитину, її індивідуальні здібності, звички, думки, почуття.

42,5% матерів мають середні показники за цією шкалою, що вказує на менший, але все ж таки присутній контроль за діями дитини зі сторони дорослого, причому він має більш адекватний, природний, не патологічний характер. Ці показники є найкращим варіантом оцінки педагогічних здібностей дорослої людини за цією шкалою. Низькі бали (42,5%) отримали матері, у яких контроль за діями дитини практично відсутній.

Середні показники по шкалі «Маленький невдаха» – 25% опитаних – є ознакою того, що доросла людина вважає дитину в деяких життєвих ситуаціях маленьким невдахою і відноситься до неї як до несвідомої істоти, не враховує вікові особливості дитини. Інтереси, захоплення, думки і почуття дитини здаються дорослій людині не достатньо серйозними, і вона часто, хоча і не

завжди, ігнорує ними. Батьки інколи бачать свою дитину меншою, ніж вона є насправді. Інколи такі батьки можуть не довіряти дитині й вважати її відкритою до негативних впливів. Низькі бали було виявлено у 65% матерів по цій шкалі, що свідчить про те, що невдачі дитини дорослий вважає випадковими і вірить в неї.

Наступним кроком в дослідженні був кореляційний аналіз. Виявилось, що існує тісний прямий зв'язок між шкалою «авторитарна гіперсоціалізація» стиля бальківського ставлення та рівнем тривожності дитини ($r=0,60$) Це вказує на те, що на рівень тривожності впливає рівень постійного контролю за поведінкою дитини її батьків. Суттєвим є також показник існуючого зв'язку між тривожністю і шкалою батьківського ставлення «маленький невдаха» ($r=0,60$).

На думку вітчизняних та зарубіжних авторів (А.І. Захаров, Е.Б. Ковальова, Р. В. Овчарова, А. А. Осипова, А.С. Співаковська, К. Роджерс, Г. Лендрет та інші) дуже важлива корекція порушень різних емоційних станів і дисгармонії в розвитку особистості. Тому з метою зниження рівня тривожності дошкільників нами було розроблено соціально-психологічний тренінг (СПТ) для дітей і їх матерів. На заняттях СПТ ми намагалися ліквідувати основні причини виникнення тривожності, тобто підвищити самооцінку дітей та їх батьків, допомогти розвинути їх впевненість, навчити навикам спілкування і взаємодії з іншими, забезпечити умови для високих результатів діяльності. Ми навчали дітей спеціальним навикам саморегуляції, котрі допомогли їм справитися з тривожністю. На заняттях ми налаштовували дітей на певний емоційний стан перед діяльністю, актуалізували для цього приємні спогади: «Пам'ятаєш, в минулий раз, як у тебе добре виходило!». Ми вчили дошкільників контролювати свої жести, міміку, голос, навчити посміхатися.

В практиці корекційної роботи ми використовували і такий прийом, як доведення до абсурду: дитині пропонують зіграти сильний страх, тривогу і т. п. Подоланню тривожності у дітей та їх батьків допомагали різного роду рухові вправи з метою вільного володіння своїм тілом і емоціями. Найбільш значущими, на наш погляд, були такі форми роботи з батьками на СПТ, як збагачення знань (профілактичні лекції-дискути, збори, індивідуальні консультації, різноманітні клуби, вивчення батьками психолого-педагогічної літератури з виховання дітей).

Висновки. Після проведення корекційної роботи у дітей знизився рівень тривожності, підвищилась педагогічна культура батьків, налагодились стосунки в сім'ї.

Список використаних джерел

1. Горностай П.П. Психология личности: Словарь-справочник / П.П. Горностай, Т.М. Титаренко, И.А. Грабская / Под ред. Горностая П. П.,

- Титаренко Т. М.– К.: Рута, 2001. – Gornostaj P.P. Psihologiya lichnosti: Slovar-spravochnik/P.P. Gornostaj, T.M. Titarenko, I.A. Grabskaya / Pod red. Gornostaya P. P., Titarenko T. M.- K.: Ruta, 2001.
2. Омельченко Я.М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Яніна Омельченко, Зоя Кісарчук, 2-ге видання.– К.: Шк. Світ, 2011. – Omelchenko Ya.M. Psihologichna dopomoga dityam z trivozhnimi stanami / Yanina Omelchenko, Zoya Kisarchuk, 2-ge vidannya.- K.: Shk. Svit, 2011.
 3. Прихожан А.М. Тревожность детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст]/ А.М. Прихожан.– М.: Моск. психолого-соц. институт; Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 2000. –Prihozhan A.M. Trevozhnost detej i podrostkov: psihologicheskaya priroda i voznrastnaya dinamika [Tekst]/ A.M. Prihozhan.- M.: Mosk. psihologo-soc. institut; Voronezh : lzd-vo NPO «Modek», 2000.
 4. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии [Текст]/ Г.С. Салливан. – М.: КСП; СПб.: Ювента, 1999. – Sallivan G.S. Interpersonalnaya teoriya v psihiatrii [Tekst]/ G.S. Sallivan. - M.: KSP; SPb.: Yuventa, 1999.
 5. Фрейд А. Детский психоанализ. – СПб.: Питер, 2003. – Frejd A. Detskij psihoanaliz. - SPb.: Piter, 2003.
 6. Хорни К. Тревожность [Текст]// Тревога и тревожность / сост. и общая редакция В.М. Астанова/ К. Хорни.– СПб.: Питер, 2001. – С. 166–181. Horni K. Trivozhnost [Tekst] // Trivoga i trivozhnost / sost. i obschaya redakciya V.M. Astanova/ K. Horni.- SPb.: Piter, 2001. - S. 166-181.



РУДЕНКО Н.М.,

Вплив дитячо-батьківських стосунків на розвиток тривожності дошкільників

RUĐENKO N.M.,

Influence Of Child-Paternal Relations On Development Of Anxiety For The Children Of Preschool Age

Candidate of Psychological sciences, Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine

E-mail: nrudenko1961@mail.ru

СЕМАШКІНА Г.М. ,

кандидат біологічних наук, доцент,
кафедра педагогіки дошкільної та
початкової освіти, Херсонський
державний університет

ХАРЕЧКО Н. В.,

аспірант, Завідувач кабінетом
логопедії кафедри природничо-
математичних дисциплін та логопедії,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ ТА ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У статті розкривається проблема формування у дошкільників наукових понять про природу та наукову картину світу (засобами художніх творів), яка складається з уявлень про навколишній світ. Наукова картину світу синтезує найбільш загальні та фундаментальні знання про природу. Лише за таких умов у дітей можна сформувати природоохоронні знання про необхідності збереження навколишнього середовища, та збагатити словник дитини яскравими влучними виразами про природу та образними виразами рідної мови.

Ключові слова: природа, навколишній світ, наукова картина світу, малі фольклорні жанри.

The article deals with the problem of formation of scientific concepts to children and the formation about the nature and the scientific picture of the world (by means of works of art), which consists of ideas about the world. The scientific picture of the world, which consists of ideas about the world and synthesizes the most general and fundamental knowledge about nature. Only the use of such conditions can form the children' environmental knowledge of the need to preserve the environment and to enrich the children' vocabulary of well-aimed expression of nature and figurative expressions of native language.

Key words: nature, world, scientific picture of the world, small folklore genres.

В статье раскрывается проблема формирования научных понятий о природе у детей и научную картину мира (средствами художественных произведений), которая состоит из представлений об окружающем мире. Научная картину мира синтезирует наиболее общие и фундаментальные знания о природе. Только при таких условиях у детей можно сформировать природоохранные знания о необходимости сохранения окружающей среды и обогатить словарь ребенка яркими точными выражениями о природе и образными выражениями родного языка.

Ключевые слова: природа, окружающий мир, научная картина мира, малые фольклорные жанры.

Проблема формування науково-природничих понять, реалістичних уявлень про природу у дітей дошкільного віку посідала чільне місце у дослідженнях минулих століть і сьогодення. Цій проблемі надавали суттєвого значення, адже в дітей треба сформувати адекватну картину світу. Такі вчені як Є. Водовозова, Я. Коменський, М. Монтесорі, В. Одоєвський, Й. Пестолоцці, Ж. Руссо, С. Русова, К. Ушинський звертали увагу саме на раннє залучення дітей до лона природи.

Стрімкі перетворення сучасного суспільства зумовлюють необхідність прийняття людиною виважених рішень щодо взаємодії з навколишнім середовищем, одночасно посилюючи актуальність проблеми цілісного сприйняття дійсності особистістю [9, с.22-23].

Потреба формування у підростаючого покоління наукової картини світу відображена в законодавчій освітянській базі та нормативних документах всіх ланок освіти (особливо це простежується в програмах дисциплін природничого циклу, де передбачено формування у свідомості особистості природничо-наукової картини світу).

Природничо-наукова картина, як і мовна, технічна та інші, є складовою наукової картини світу, що формується в дитини на основі засвоєння нагромаджених людством знань і поданих у тій послідовності й взаємозв'язку, котрі визначаються логікою науки й специфікою засвоєння навчального матеріалу [6, с.5]. Безперечно, що при цьому той, хто навчається використовує наявну на певному історичному етапі наукову картину світу, яка складається з уявлень про навколишній світ із тією об'єктивною точністю, яка наявна на даний момент.

Проведений аналіз наукового доробку дозволяє говорити про те, що вітчизняними науковцями приділено достатньо уваги цій проблемі, зокрема проблеми узагальнення знань з природничих дисциплін досліджували Н.

Буринська, К. Гуз, І. Душини, Н. Кузнєцова, Б. Комісарова, О. Мягков, В. Розумовський та інші [1, с.40-42].

У науковій літературі немає однозначного визначення поняття «наукова картина світу», що, на нашу думку, цілком закономірно і пояснюється його гегемасштабністю, зокрема у праці «природничо-наукова картина світу як форма синтезу знань» П. Дишлевій доходить висновку про те, «...особливістю наукової картини світу є її наочний характер образів, але ця наочність більш високого порядку, ніж наочність образів теорії та історично поєднана зі здоровим глуздом і побутовою свідомістю, ...на кожному історичному етапі розвитку природничо-наукової картини світу наявна окрема картина світу тієї чи іншої галузі науки» [5, с.115].

Природознавство як науково систематизоване дослідження природи в усі періоди свого існування прагнуло поєднати факти, відкриті закони і взаємозв'язки, котрі є засобом узагальнення результатів пізнання явищ природи людиною. Своєю чергою природничо-наукова картина світу базується не просто на даних конкретних наук, але й на узагальненні фундаментальних досліджень з природознавства, а відтак розв'язання базових проблем природничо-наукової картини світу пов'язане з упровадженням принципів об'єктивності, узагальнення, класифікації об'єктів, що особливо важливо у навчальній пропедевтичній роботі з дошкільниками.

Сучасні дослідники доводять [5,6,7], що природничо-наукова картина світу має суттєве значення для інтеграції природничих наук, бо синтезує найбільш загальні та фундаментальні знання про природу.

Що ж стосується специфіки психолого-педагогічних підходів до процесу формування наукової картини світу то варто зауважити, що О. Леонтьєв був переконаний, що картина світу є інтегрувальним образом, неідентичним живій картині навколишнього світу [7].

На думку психологів, універсальної картини світу не існує, у кожної дитини свої уявлення та своя картина світу, що тлумачиться «...як зафіксоване в емоційно візуальній формі ставлення дитини до навколишньої природної та соціальної дійсності» [6, с.312].

Для нашого дослідження важливою є твердження Ж. Піаже про те, що діти надають життя і розуму всім предметам, котрі мають будь-яку активність [8].

Формування картини світу розпочинається зі сприйняття навколишнього середовища, причому в образ, картину світу входить не зображення, а зображене, тобто образ, активно виділяючи його з об'єктивної реальності, й картина світу виникне тоді, коли з'являться якості, котрі представлено у значеннях, що безперечно наявні у всій сукупності людської практики [6, с.49].

Безсумнівно, що у дітей має бути сформовано таку картину світу, у якій

всі елементи взаємодіють, створюючи єдине ціле: дошкільники повинні мати можливість усвідомити, що практична діяльність людини, її вплив на навколишній світ залежить від стану «здоров'я» природи [6, с.51]. На думку В. Кузьменка: «Лише за таких умов у дітей можна сформуванати природоохоронні знання й розуміння необхідності збереження навколишнього середовища, раціонального використання природних ресурсів, захисту природного середовища від забруднення й знищення [6, с.53].

Державним стандартом дошкільної освіти є Базовий компонент. Його мета – забезпечення життєвої компетентності дитини. Найповнішу реалізацію вимог державного стандарту гарантує нова Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», орієнтована на формування різносторонньої дитячої особистості через специфічно дитячі форми діяльності; ігрову, предметно-практичну, образотворчу, комунікативну.

Усе починається в дошкільному віці. Саме в дитинстві формуються уявлення про довкілля, накопичуються знання та закладаються основи духовності, моралі.

Цьому допоможуть дитині найкращі зразки народної мудрості – малі жанри фольклору: колісанки, забавлянки, потішки, лічилки, примовки, заклички, приспівки. Це не випадково, адже вони легкі для наслідування, водночас вводять дітей у світ дорослого життя, залучають до споконвічних національних цінностей, традицій, звичаїв тощо.

Слово супроводжує дії, створює у дитини позитивний емоційний настрій, стимулює малюка до активної діяльності, водночас словник дитини збагачується образними виразами рідної мови.

Дитина вивчає напам'ять народні забавлянки, пісні, вірші, які започатковують формування національного світобачення, національної самосвідомості. Слова дитячого фольклору – це і виховання духовності дитини. Усунення народного поетичного слова з життя дитини негативно відбивається на формуванні майбутньої особистості.

Протягом дошкільного віку доречно використовувати в спілкуванні з дітьми прислів'я, приказки, примовки, афоризми. Ось тільки деякі приклади: «Як мед, так і ложкою», «Мала бджілка, та й та працює», «Боязливому і миша ведмідь», «Мак чорний та смачний, редька біла та гірка» [4].

Завдання вихователя дошкільного закладу – домогтись, щоб ці народні перлини стали надбанням дитячого активного словника.

Образне слово приходить до дитини й у змісті українських народних казок. Скільки в ній для дитини незвичайного, дивовижного, прекрасного. Словник дитини збагачується яскравими влучними образними виразами, як-от: вовк-панібрат, лисичка-сестричка, котик-воркотик, коза-дерева, ворона-каркарона, мишка-шкряботушка, жабка-скрекотушка, зайчик-побігайчик,

кабан-іклан, вовчик-братик, ведмідь-набридь, горобець-молодець, яйце-райце, рак-неборак та ін. [3, с.390-392].

Засвоєні слова і звороти дитина часто вживає недоречно, не знаючи їх справжнього, точного значення. Тому завдання вихователя – своєчасно пояснювати, тлумачити дитині кожне слово, кожну фразу чи крилатий вираз, стимулювати до активного використання усвідомленого образу у практиці мовленнєвого спілкування.

Мова, яку діти переймають від дорослих, не завжди буває бездоганна, зазначає К. Ушинський, іноді вона рясніє неточностями, недомовками, а відтак обов'язок та завдання вихователя «виправляти і поповнювати словниковий запас дитини відповідно до вимог».

Усна народна творчість узагальнює багатовіковий людський досвід, вона є носієм і втіленням народної мудрості, народного світогляду, його ідеалів. У ній відбивається національна психологія, національна свідомість народу, це його історія, філософія, мораль, правові закони.

До поетичної народної творчості належать короткі влучні вислови – приказки, примовки, прислів'я, загадки, прикмети, каламбури, вітання, побажання, афоризми тощо. Цей вид творчості називається параміографією, що означає найкоротші жанри, які в образній формі відображають найсуттєвіші сторони навколишнього середовища.

Серед дитячого фольклору у цьому жанрі найпоширеніші примовки, заклички, прозивалки, мовчанки, мирилки, каламбури.

Поетичну групу українського фольклору складають також пісні, голосіння (голосилки) та думи. Українська пісня – це невичерпне джерело національної культури. Пісня супроводжує все життя і діяльність людини – від народження до останнього проводу з життя.

Колисанка – це перший поетичний твір, з яким зустрічається дитина вже в перші дні свого життя. У колисанках органічно поєднуються пізнавальний (повчальний) та естетико-екологічний аспекти. Це найпоширеніша група пісень, у центрі яких – дитина й турбота про неї. Задовольнити її потреби допомагають супроводжуючі дійові особи: Котик, гулі, шапки, Сонко та сама мати. Особливістю українських колісанок є те, що образ Кота виступає в них першим оберегом, який перебирає на себе всі незгоди, він оберігає сон та здоров'я малюка, заколисує його: А-а-а, котино! Засни, мала дитино!...

Забавлянки, утішки – це коротенькі пісеньки або віршики, поєднані із своєрідними вправами і покликані зміцнювати дитину фізично, підтримувати радісний, бадьорий настрій. Це своєрідна форма емоційного спілкування дорослих з дитиною, побудована на глибокому знанні психології дитини різного віку. Це різні варіанти «Сороки-ворони», «Сороки-довбухи».

Саме тому народ створював для них бездоганні поетичні мовленнєві зразки. В них дитина зустрічається з різноманітними звуконаслідуваннями. Тут і скрекіт сороки (скре-ке-ке), скигління зайчика (скугу-гу, скугу, скау-скау), цвірінкання горобця (цвінь-цвінь), курликання журавлів (трі-рі-рі); шелестіння листя (шу-шу-шу, ш-ш-ш).

У змісті забавлянок передаються морально-етичні повчальні мотиви, спрямовані на формування майбутнього світогляду, духовності дитини.

Скоромовки – це жартівливі вислови, побудовані на навмисно утрудненій вимові римованого тексту, скомпонованого з важких звуків та звукосполучень, які вимовляються у швидкому темпі. Наприклад, такі: «Перепеличка невеличка, під полукіпком випідьпідьомкалась», полуцебренята», «Їхали крамарі, стали на горі...» [3].

Швидкий темп вимови важких слів у незвичному, нетиповому їх поєднанні призводить до перекручення слів, спотворення тексту, що викликає сміх у дітей.

Пропонуємо таку методику заучування скоромовок. Спочатку вихователька промовляє у повільному темпі текст скоромовки двічі, чітко артикулюючи кожний звук. Після цього аналізують її звуковий склад. Вихователька звертається до дітей із запитаннями: «Який звук є у кожному слові? А в яких словах цей звук повторюється двічі (чи тричі)?». Пропонує ще раз послухати скоромовку: «Пилип посіяв просо, Просо поспіло, Пташки прилетіли, Просо поїли, Пилип плаче.».

Окремі скоромовки під час заучування можна інсценувати, щоб діти краще запам'ятали текст.

У зв'язку з екологічною кризою особливо нагріла потреба для вихователів і батьків глибоко усвідомити знання про природу, природознавчі терміни і поняття. Не випадково в народі кажуть: «Якщо твої плани розраховані на рік – сій жито, якщо твої плани розраховані на десятиліття – саджай дерева, якщо твої плани розраховані на віки – виховуй дітей». Але жодне виховання не можливе без знань.

Серед організаційних форм навчально-виховної роботи перевагу слід надати організації екскурсій в природу, тематичним та інтегрованим заняттям тощо.

Слід запам'ятати, що у пізнанні предметів чи явищ першою сходинкою має бути живе споглядання, а отже, спостереження, розгляд, що супроводжуються вдалим запитаннями, доступними цікавими поясненнями, порівняннями. Їх результат дає матеріал для подальшого розвитку мислення дитини – наочно-дієвого, образного, абстрактного. Тоді другою сходинкою стане розповідь, читання, вивчення напам'ять, бесіди. А завершується пізнання дійсності практичними діями – в ігровій, трудовій, образотворчій, руховій та

інших видах діяльності дітей.

Не слід забувати і про пізнання дітьми природи

Методика ознайомлення дітей з природою ґрунтується на краєзнавчому принципі, який свого часу відстоював К. Ушинський.

Виховні завдання мають на меті прищепити дітям насамперед любов до природи рідного краю.

Кожне заняття супроводжується розповідями дітей про бачене, почуте, пережите.

Розвивальні завдання забезпечать розвиток усіх психічних процесів у дитини: запам'ятовування, уважності, зосередженості, логічного мислення, уяви.

Ознайомлення дітей з природою неможливе без урахування принципу емоційності навчання. Це й не випадково. У дитини-дошкільника емоції є пусковим механізмом мимовільної уваги та мимовільного запам'ятовування. Джерелом розвитку та насичення емоційної сфери виступають дорослі (батьки, вихователі). Від них дитина отримує перші еталони емоційних реакцій. Вихователь є першим передавачем емоційних моделей, емоційних реакцій, носієм емоційної національної мови. Якщо дорослий подає матеріал в емоційно насиченій гамі з відповідною емоційною реакцією (подивом, милуванням, захопленням, гордістю, звеличенням тощо), в дітей формується фундамент національної духовності, екологічної свідомості.

Природознавчий матеріал емоційно насичений і своїм змістом впливає на дитячу емоційну сферу.

Словник дітей також поповнюється природознавчими термінами, образними виразами, коли діти на прохання вихователя пригадують знайомі прислів'я, приказки, примовки про природу.

Екологічне виховання дітей на зразках народних традицій, звичаїв передбачає й врахування принципу природодоступності, оскільки логіка природи найдоступніша й найкорисніша логіка для дітей.

За систематичної роботи з проблемою формування цілісності знань про живу природу в дошкільників формується та ефективніше відбувається узагальнення та послідовна систематизація знань про форми біологічної організації, а відтак і інтеграція їх в цілісну картину живої природи. Примітно, що на такій же основі формується біологічна картина світу, яка є найвищим рівнем узагальнення знань про живу природу.

Список використаних джерел

1. Гудзь В. Формування у школярів узагальненої картини світу / В. Гудзь // Рідна школа. – 1999. - № 10. – С.40-42.

2. Диалектика в науках о неживой природе (физико-математические науки) / Под. Ред. М.Э. Омеляновского, И.В. Кузнецова. – М.: Мысль, 1964. – 599 с.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»/Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. 3-тє вид., випр. К.:Світлич, 2009. – 430 с.
4. Дитина.Освітня програма для дітей від двох до семи років
5. /наук.кер. проекту. В.О.Огнев'юк; авт..кол.: Г.В.Беленька, О.Л.Богиніч,Н.І.Богданець-Білоskalенко (та ін.); наук.ред. Г.В. Беленька, М.А.Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ, ун-т ім. Б.Грінченка. – К.: Київ ін.-т Б.Грінченка, 2016. – 304 с. (С.48-50, С.140, С.170 – 179)
6. Дышлевой П.С. Естественнаучная картина мира как форма синтеза знаний / П.С. Дышлевой // Синтез современного научного знания. – М., 1973. – С. 115 – 116.
7. Кузьменко В.В. Теоретико-методичні підходи до формування в учнів наукової картини світу в школах України (XX століття): Монографія. – Херсон: РІПО, 2010. - 463 с.
8. Леонтьев А.Н. Психология образа / А. Н. Леонтьев // Вестник Московского универ. Серия 14, Психология. – 1979. - № 2. – С. 3 – 13.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: пер. с фр. и англ. // Жан Пиаже. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 680 с.
10. Сущенко С.С. Синтез фізичних знань при формуванні природничо-наукової картини світу / С.С. Сущенко // Фізика і астрономія в школі. – 2002. - № 2. – С. 22 – 23.

Transliteration of References

1. Gudz' V. Formuvannya u shkolyariv uzahal'nenoyi kartyny svitu / V. Gudz' // Ridna shkola. – 1999. - № 10. – S.40-42.
2. Dyalektyka v naukakh o nezhyvoy pryrode (fyziko-matematycheskye nauky) / Pod. Red. M.Э. Omel'yanovskoho, Y.V. Kuznetsova. – М.: Мысл', 1964. – 599 с.
3. Bazova prohrama rozvytku dytyny doshkil'noho viku «Ya u Sviti»/Nauk. ker. ta zah. red. O. L. Kononko. 3-tye vyd., vypr. K.:Svitych, 2009. – 430 s.
4. Dytyna.Osavitnya prohrama dlya ditey vid dvokh do semy rokiv /наук.кер. проекту. V.O.Ohnev»yuk; авт..kol.: H.V.Byelyen'ka, O.L.Bohinich,N.I.Bohdanets'-Biloskalenko (ta in.); наук.ред. H.V. Byelyen'ka, M.A.Mashovets'; Min. osv. i nauky Ukrayiny, Kyviv, un-t im. B.Hrinchenka. – K.: Kyviv in.-t B.Hrincheka, 2016. – 304 s. (S.48-50, S.140, S.170 – 179)
5. Dyshlevoy P.S. Estestvennonauchnaya kartyna myra kak forma synteza znanyy / P.S. Dyshlevoy // Syntez sovremennoho nauchnoho znanyya. – М., 1973. – S. 115 – 116.

6. Kuz'menko V.V. Teoretyko-metodychni pidkhody do formuvannya v uchniv naukovoï kartyny svitu v shkolakh Ukrayiny (KhKh stolittya): Monohrafiya. – Kherson: RIPO, 2010. - 463 s.
7. Leont'ev A.N. Psykholohyya obraza / A. N. Leont'ev // Vestnyk Moskovskoho unyver. Seryya 14, Psykholohyya. – 1979. - № 2. – S. 3 – 13.
8. Pyazhe Zh. Yzbrannyye psykholohycheskiye trudy: per. s fr. y anhl. // Zhan Pyazhe. – M.: Mezhdunar. ped. akademya, 1994. – 680 s.
9. Sushchenko S.S. Syntez fizychnykh znan' pry formuvanni pryrodnycho-naukovoyi kartyny svitu / S.S. Sushchenko // Fizyka i astronomiya v shkoli. – 2002. - № 2. – S. 22 – 23.
10. Semashkina G., Kharechko N.
11. The problem of formation in preschool children natural terms and natural scientific world view by means of fiction and didactic game



СЕМАШКІНА Г.М. , ХАРЕЧКО Н. В.

Проблема формування у дошкільників природничих понять та природничо-наукової картини світу засобами художніх творів

SEMASHKINA G., KHARECHKO N.

The Problem Of Formation In Preschool Children Natural Terms And Natural Scientific World View By Means Of Fiction And Didactic Game

Kherson State University for the Humanities, Kherson, Ukraine

E-mail: alexashka@ksu.ks.ua

СМОЛЮК А. І.

аспірант кафедри педагогіки
Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті піднімається проблема готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи та аналізується її теоретико-методологічний аспект. Встановлено, що професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи – це складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь майбутнього вчителя початкової школи. Активізація професійного саморозвитку кожного студента є важливою умовою успішності навчального процесу, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної та професійної активності майбутнього вчителя початкової школи і ставить його в позицію суб'єкта навчального процесу, який безпосередньо керує власною пізнавальною діяльністю та професійно-особистісним становленням. Автор стверджує, що педагогічний коледж має здатність сформувати мотиваційну потребу у майбутнього педагога у професійному саморозвитку, і трансформувати її у психолого-педагогічну готовність до засвоєння змістовно-дидактичного, соціально-комунікативного та інших компонентів професійного саморозвитку педагога, яка і є основним результатом професійної підготовки. Виокремлено наступні наукові підходи щодо вирішення проблеми готовності до професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи: компетентнісний, діяльнісний, технологічний, синергетичний.

Ключові слова: професійний саморозвиток, готовність, майбутні учителі початкової школи, педагогічний коледж, наукові підходи.

В статтю піднімається проблема готовності к професіональному саморозвитку будучих учителів

начальной школы и анализируется ее теоретико-методологический аспект. Установлено, что профессиональное саморазвитие будущих учителей начальной школы - это сложный, многогранный процесс, направленный на становление, интеграцию и реализацию в педагогической деятельности профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений будущего учителя начальной школы. Активизация профессионального саморазвития каждого студента является важным условием успешности учебного процесса, поскольку существенно влияет на повышение уровня познавательной и профессиональной активности будущего учителя начальной школы и ставит его в позицию субъекта учебного процесса, который непосредственно руководит собственной познавательной деятельностью и профессионально-личностным становлением

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, готовность, будущие учителя начальной школы, педагогический колледж, научные подходы.

The article raised the problem of readiness for professional self-development of primary school teachers and analyzed its theoretical and methodological aspect. Established that professional self-development of primary school teachers - is a complex, multifaceted process aimed at the development, integration and implementation of educational activities professionally important personality traits and abilities, professional knowledge and skills of future primary school teacher. Enhancing professional self-development of each student is essential for the success of the educational process, as a significant impact on increasing the level of cognitive and professional activity of future primary school teacher and puts it in the position of the subject of the educational process, which directly manages its own cognitive activity and professional and personal development.

Keywords: professional self-development, readiness, primary school teachers, teaching college, scientific approaches.

Постановка проблеми. Професійна діяльність сучасного вчителя характеризується складністю, динамічністю, поліфункціональністю, творчою спрямованістю. Забезпечити відповідність змісту діяльності вчителя сучасним вимогам здатен тільки його постійний професійний саморозвиток. Змістові і функціональні засади професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи закладаються на певних ступенях його професійної підготовки. Педагогічний коледж має здатність сформувати мотиваційну потребу у

майбутнього педагога у професійному саморозвитку, і трансформувати її у психолого-педагогічну готовність до засвоєння змістовно-дидактичного, соціально-комунікативного та інших компонентів професійного саморозвитку педагога, яка і є основним результатом професійної підготовки. Тому зупинимось на розгляді проблеми готовності до професійного саморозвитку більш детально.

Мета статті:здійснити аналіз проблеми готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи і розкрити її теоретико-методологічний аспект.

Аналіз основних публікацій з проблеми. Різні аспекти готовності у процесі професійної підготовки вивчали ряд дослідників: Н. Кичук, Г. Нагорна, В. Сластьонін, А. Щербаков (процес формування професійних якостей учителя); В. Козієв, Г. Костюк, А. Ліненко, Н. Максимчук А. Мороз, С. Ніколаєнко, А. Тарновська (формування психологічної готовності до педагогічної діяльності); А. Глузман, В. Желанова, Г. Іванова, К. Климова, І. Пальшкова (розвиток професійної культури майбутнього вчителя); В. Загвязінський, А. Кучерявий (розвиток творчого педагогічного мислення); Е. Барбіна, І. Богданова, К. Дурай-Новакова, Є. Ісаєв, М. Кобзєв, Н. Кузьміна, Е. Пехота, В. Семиченко, В. Сластьонін, О. Сущенко, Л. Хомич, Н. Червякова (підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності); А. Іванов (формування готовності вчителя до професійного росту в умовах інформатизації освіти).

Виклад основних результатів дослідження.

Попередні наші теоретичні розвідки засвідчили, що професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи – це складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь майбутнього вчителя початкової школи. Активізація професійного саморозвитку кожного студента є важливою умовою успішності навчального процесу, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної та професійної активності майбутнього вчителя початкової школи і ставить його в позицію суб'єкта навчального процесу, який безпосередньо керує власною пізнавальною діяльністю та професійно-особистісним становленням.

Однією з умов забезпечення ефективності професійної діяльності вчителя в початковій школі виступає формування у студентів ще на етапі професійної підготовки готовності до професійного саморозвитку, яку ми розглядаємо як одну з найважливіших складових загальної готовності до педагогічної діяльності. Слід розрізняти поняття «підготовка» та «готовність». Зазвичай, учені сутність терміна «підготовка» трактують як процес, а «готовність» – як результат даного процесу. У нашому випадку йдеться про готовність майбут-

нього вчителя початкової школи до професійного саморозвитку в контексті його професійної підготовки.

Отже, під готовністю до професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи розуміємо систему взаємопов'язаних внутрішніх компонентів особистості, які проявляються у взаємозв'язку із впливами зовнішнього середовища. Таким чином, готовність до професійного саморозвитку можна розглядати у двох аспектах – як особистісну характеристику майбутнього педагога, і як самостійний процес. Не дивлячись на різноманіття наукових підходів, учені єдині в думці щодо структури готовності, яка включає мотиваційний компонент, спеціальні і психолого-педагогічні знання, комплекс професійно-значущих якостей особистості (здібності, характер, темперамент, характеристики психічних процесів).

Відкритим у науковому пошуку є питання формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів, що здійснюється в процесі різноступеневої підготовки фахівців початкової освіти.

В останні роки в розвитку різних напрямків і галузей педагогічної науки все більш чітко проявляється суттєва тенденція, яка полягає в прагненні дослідити суб'єктний потенціал вчителя, вивчити можливості, процеси і умови саморозвитку на різних рівнях його суб'єктного буття, показати активну творчу роль педагога в реалізації відносин з різними сферами діяльності. Молодий фахівець, що виходить зі стін навчального закладу, повинен не тільки опанувати основи професійної діяльності, а й бути орієнтованим всією системою професійної підготовки на прагнення до досягнення професійної майстерності. Під пильною увагою вчених знаходиться питання про фактори, механізми, умови забезпечують максимальний особистісний і професійний саморозвиток.

Н. Боритко, як і багато інших дослідників, відзначає ступеневість процесу професійного становлення, що обумовлено його відносно дискретними етапами, які представляють собою послідовність якісних перебудов в професійній свідомості і діяльності, в образі професійного «Я», в рефлексії, функціях і технологіях їх використання, і виокремлює три основні ступені безперервної освіти педагога.

Перший ступінь - вибір професії, коли відбувається орієнтація людини в світі професій, перевагу педагогічної діяльності в якості професійної (на етапі допрофесійної освіти), засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної діяльності, ідентифікація соціальної ролі вчителя з певною предметною галуззю науки, культури (етап початкової професійної підготовки). Підсумком даного щабля безперервної освіти є осмислення педагогічної діяльності як спрямованої на якісне перетворення дитини, на «становлення людського в людині».

Другий ступінь - самовизначення в професії, оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності, готовність до трансформації соціокультурного досвіду, пошук (в процесі студентського дослідження) та утвердження (в післядипломній освіті) свого педагогічного стилю, усвідомлення виховання як перетворювальної взаємодії. Підсумок даного ступеню - концептуальна позиція педагога-вихователя, визначення системи принципів своєї професійно-педагогічної діяльності. Саме на цьому етапі, на нашу думку, закладається готовність до професійного саморозвитку.

Третій ступінь відображає власне процес професійного саморозвитку, коли авторська концепція педагога реалізується в системі педагогічної діяльності (авторський досвід, освітні програми, проекти, які координують систему педагогічних чинників). Процеси осмислення і усвідомлення професійно-педагогічної діяльності відбуваються одночасно, і в «точці їх перетину» професійно-особистісна позиція педагога-вихователя як ціннісно-смысловий конструкт стає не тільки основою, але і джерелом саморозвитку педагога, утвердження його професійної свободи і гідності [4] .

Будучи орієнтованими на цілісний процес професійного саморозвитку вчителя початкової школи, ми в рамках нашого дослідження згідно поставлених мети і завдань, основну увагу приділимо етапу професійної підготовки фахівців у середовищі педагогічного коледжу; не ігноруючи теоретичну і практичну складові процесу підготовки, будемо розглядати його зміст і організацію в аспекті професійного самовизначення і становлення особистості.

Процес формування готовності до професійного саморозвитку найтісніше пов'язаний і в значній мірі обумовлюється загальною концепцією, націленістю моделі професійної підготовки. У зв'язку з цим найважливіше значення має провідна методологічна позиція, від якої залежать і ціннісні пріоритети, і зміст, і основні характеристики процесу професійної підготовки. У сучасній теорії і практиці вищої педагогічної освіти виділяють три основні парадигми професійної освіти: когнітивну, діяльнісну (компетентнісну) і особистісну.

Домінуючою цільовою установкою в контексті когнітивної парадигми є засвоєння знань, умінь і навичок, пов'язаних з професійною діяльністю.

Згідно діяльнісної парадигми навчання має забезпечити успішність освоєння умінь і навичок різних напрямків професійної діяльності (В. Андрущенко, А. Асмолов, Г. Атанов, А. Кучерявий, В. Огнев'юк).

Пріоритетним в особистісній парадигмі є становлення суб'єктності, психологічний супровід освіти і допомогу тим, які навчаються в професійному та особистісному самовизначенні і самореалізації (І. Бех, А. Вербицький, С. Кульневич, В. Ляудіс, І. Пальшкова). Особистісний підхід до вивчення готовності до професійної діяльності дозволяє розглядати її як єдність особистісно-значущих професійних якостей, що відрізняються за їх ролі в регуляції

професійної і буденно-емпіричної діяльності. При цьому провідну, інтегруючу роль, як уже зазначалося, виконують особистісні якості, які виражають спрямованість на відповідну діяльність. Все сказане передбачає інтенсифікацію процесу навчання: нові форми, методи і засоби активного навчання та орієнтації на професійно-особистісну доміную, що відображає сутність кардинальних змін, що відбуваються в освітньому середовищі на сучасному етапі. Орієнтація на активну творчу особистість фахівця дозволяє виробляти у майбутніх педагогів, а пізніше реалізовувати в професії, свою стратегію мислення, поведінки, діяльності, свою суб'єктивну позицію. Пріоритет особистісних установок, професійної позиції в загальній структурі готовності до професійної діяльності підкреслюється в більшості наукових робіт даної тематики, зокрема А. Маркової, яка справедливо вказує, що засвоєння теоретичних знань і елементів професійних дій без відповідної мотивації, професійної спрямованості, зрілості професійно значущих якостей особистості, без прагнення досягти висот професійної майстерності не відповідає вимогам до сучасного вчителя.

Компетентнісний підхід заснований на розумінні компетенцій як базового рівня розвитку здібностей і умінь вирішувати важливі практичні завдання і виховання особистості в цілому. Передбачається, що «компетентність» - це самостійно реалізована здатність до практичної діяльності, до вирішення життєвих проблем, заснована на придбаних навчаються навчальному та життєвому досвіді, його цінності і схильностях (В. Байденко, А. Деркач, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Овчарук, Т. Сорочан, О. Сущенко, Є. Хриков) [6].

Цей підхід орієнтує на посилення власне практичної орієнтованості освіти, на його прагматичний, предметно-професійний аспект. У цьому прагматичному сенсі він не може бути протиставлений знань, умінь і навичок.

Діяльнісний підхід також найтіснішим чином пов'язаний з попереднім, компетентнісним, оскільки умовою формування компетентності є досвід діяльності. Він також співвідноситься і з особистісним підходом, адже саме в діяльності і відбувається максимально повний розвиток і розквіт особистості в єдності її інтелектуальної та емоційно-вольової сторін. У реалізації цього підходу виявляється гуманістична спрямованість формування компетентності людини. Компетентність, будучи одночасно особистісною характеристикою, характеризує і рівень засвоєння людиною діяльності. Діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями в конкретних галузях проявляється в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації. Важливою особливістю професійної компетентності людини в контексті діяльнісного підходу є те, що компетентність реалізується в сьогоденні, але орієнтована на майбутнє. Виходячи з розуміння професійної підготовки як процесу професійного розвитку, можна

говорити, що компетентний фахівець спрямований у майбутнє, передбачає зміни, орієнтований на самостійне прийняття рішень.

Сучасний процес підготовки майбутнього вчителя неможливий без урахування аксіологічного підходу, який передбачає суб'єктивацію об'єктивних цінностей людської спільноти, тобто перетворення їх в особистісні смисли. Сутність розвитку з позиції аксіологічного підходу полягає в подоланні суперечності між цінностями і особистими смислами шляхом пред'явлення особистості певних систем цінностей і створення умов для її вільного вибору, тому що тільки таким шляхом цінності можуть стати особистісними смислами (В. Вакуленко, Н. Щуркова) [9]. На жаль, далеко не завжди в системі професійної підготовки викладачі приділяють увагу формуванню у студентів особистісних і професійних смислів, в основному концентруючись на засвоєнні когнітивної її складової.

Найтіснішим чином з суб'єктно-діяльнісним і компетентнісним підходами пов'язаний технологічний підхід, що характеризує процесуальний аспект професійної підготовки і визначає коло інноваційних педагогічних технологій та зон взаємодії, спрямованих на розвиток професійних компетенцій учителя (Е. Пехота, Г. Селевко, О. Сущенко, Н. Червякова). Теоретичні дослідження доводять, що інтерактивні технології навчання (метод проблемних завдань, моделювання педагогічних ситуацій, кейс-метод, професійне портфоліо, рольові ігри, проекти), використання інформаційних технологій дозволяють забезпечити відповідальне ставлення студента до своєї освіти, формує навички самостійної роботи, стимулює рефлексивний компонент навчальної та майбутньої професійної діяльності, а також розвиток соціально і професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя.

Уваги заслуговує і синергетичний підхід в педагогіці вищої школи, при якому педагогічні закономірності виявляються в конкретних ситуаціях в залежності від зовнішніх і внутрішніх умов педагогічного процесу і дозволяють розглядати розвиток суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи як «відкрити і саморегульовану систему». Синергетичний підхід до формування готовності до професійного саморозвитку розглядається нами як один з основних, оскільки ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування і полягає в стимулюючому і спонукальному впливі на суб'єкта з метою його саморозкриття і самовдосконалення в процесі співпраці з іншими людьми [5].

Висновки. Оскільки концептуальною і довгостроковою стратегією удосконалення і розвитку педагогічної освіти в Україні є забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на принципах особистісної педагогіки, ми вважаємо найбільш перспективним набуло поширення за останні роки суб'єктно-діялісного підходу до підготовки фахівців. Ми роз-

глядаємо цей підхід як такий, в якому інтегруються розглянуті вище підходи і забезпечується розуміння освіти як надбання особистості, засоби її самореалізації в житті і побудови особистої кар'єри, що змінює мети навчання, його мотиви, норми, форми і методи і задає принципово інший характер взаємодії студентів і викладачів.

Список використаних джерел

1. Азарко Н. Н. Развитие субъектности и субъективности будущего учителя начальных классов в системе профессионального образования / Н. Н. Азарко // Среднее проф. образование. – 2007. – № 5 – С. 62 – 64.
2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Войнола та ін. – К. : ІЗМН, 2002. – 164 с.
3. Бокарева Г. А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов / Г. А. Бокарева. – Калининград : Калинингр. кн. изд-во, 1985. – 284 с.
4. Борытко Н. М. Педагогика / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова. – М. : Академия, 2007. – 492 с.
5. Ильина Г. Н. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов технических вузов / Г. Н. Ильина. – Волгоград : ВГУ, 1991. – 35 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
8. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование – новое направление развития педагогической теории и практики // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 13 – 26.
9. Сластенин В. А. Педагогика / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
10. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. П. Слободян. – Л., 2004. – 29 с.

Transliteration of References

1. Азарко Н. Н. Развитие субъектности и субъективности будущего учителя начальных классов в системе профессионального образования / Н. Н. Азарко // Среднее проф. образование. – 2007. – № 5 – С. 62 – 64.

2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Войнола та ін. – К. : ІЗМН, 2002. – 164 с.
3. Бокарева Г. А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов / Г. А. Бокарева. – Калининград : Калинингр. кн. изд-во, 1985. – 284 с.
4. Борытко Н. М. Педагогика / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова. – М. : Академия, 2007. – 492 с.
5. Ильина Г. Н. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов технических вузов / Г. Н. Ильина. – Волгоград : ВГУ, 1991. – 35 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
8. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование – новое направление развития педагогической теории и практики // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 13 – 26.
9. Сластенин В. А. Педагогика / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
10. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. П. Слободян. – Л., 2004. – 29 с.



СМОЛЮК А. І.

Аналіз проблеми готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: теоретико методологічний аспект

SMOLYUK A.I.

Analysis of the problem of readiness for professional selfdevelopment of primary school teachers: theoretical and methodological aspects

Graduate Student, Eastern National University Ukrainian, Lutsk, Ukraine

E-mail: lumomyra@mail.ru

ТУТОВА Т.Б.

аспірант, Національний педагогічний
університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ГЕТЕРОГЕННИМИ ГРУПАМИ УЧНІВ

У статті розглядається актуальність питання підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з гетерогенними групами учнів в сучасному освітньому середовищі. Аналізується сучасний стан підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Визначаються основні фактори, що зумовлюють поетапну переорієнтацію підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з гетерогенними групами учнів. Здійснено спробу узагальнити напрацювання вчених з дослідження актуальних питань гетерогенності та професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в умовах конкуренції на ринку освітніх послуг; виділено шляхи й перспективи, щодо покращення підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в гетерогенному середовищі. Розглядається термінологічне поняття «гетерогенність», «гетерогенні групи», «інклюзивна освіта».

Ключові слова: фахова підготовка майбутніх вчителів початкових класів, гетерогенність, гетерогенна група, інклюзивна освіта, педагогічна взаємодія.

В статье рассматривается актуальность вопроса подготовки будущих учителей младших классов к педагогическому взаимодействию с гетерогенными группами учеников в современной образовательной среде. Анализируются современные реалии подготовки будущих учителей младшей школы. Определяются основные факторы, способствующие поэтапной переориентации подготовки будущих учителей младших классов к педагогическому взаимодействию с гетерогенными группами учеников. Осуществлена попытка обобщения научных работ в области вопроса гетерогенности и

профессиональной подготовки будущих учителей младших классов к работе с гетерогенными группами учеников в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг; выделены пути и перспективы к улучшению качества подготовки будущих учителей младшей школы к работе с гетерогенной среде. Рассматриваются терминологические понятия: «гетерогенность», «гетерогенная группа», «инклюзивное образование».

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя младших классов, гетерогенность, гетерогенная группа, инклюзивное образование, педагогическое взаимодействие.

The article deals with actuality of future primary school teachers preparation problem for their collaboration with heterogeneous groups of students in a contemporary educational environment. Today's condition of primary school teachers preparation is analyzed. Main factors that cause gradual reorientation of future primary school teachers preparation are defined. The attempt to generalize scholars' investigations of actual problems of heterogeneity and professional preparation of future primary school teachers for their collaboration with heterogeneous groups of students under the competitive conditions at the educational services marketplace are completed. Ways and perspective for future primary school teachers preparation to work in a heterogeneous environment are highlighted. Terminology such as: "heterogeneity", "heterogeneous groups", "inclusive education", are considered.

Key words: professional preparation primary school teachers, heterogeneity, heterogeneous groups, inclusive education, collaboration.

Сучасність диктує нові умови для ефективної соціалізації особистості, суттєвої уваги зазнає особистісно зорієнтована педагогіка, що спрямована на формування свідомості майбутнього громадянина, людини з високою громадянською свідомістю і самосвідомістю, готовою самокритично й відповідально діяти незалежно від зовнішніх обставин.

За експертними прогнозами у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі. Нова українська школа буде працювати на засадах орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує

здібності, потреби та інтереси кожної дитини, незалежно від її соціального статусу, інтелектуальних та фізичних здібностей, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. Випускник нової школи – цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення; іноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя. [2, с. 6-8]

Отже, нова школа потребує нового вчителя, який повинен забезпечити максимально комфортні психолого-педагогічні умови для всіх учасників навчально-виховного процесу, різних за своїми: інтелектуальними здібностями, соціальним статусом, гендерною відмінністю, релігійною позицією, станом здоров'я та ін. Педагога, який буде зорієнтований на особистість дитини, здатного до захисту її інтересів, розвитку і збереження її індивідуальності, спроможного до ефективної професійної діяльності на засадах гуманістичної педагогіки.

Сьогодні педагог початкової школи, прийшовши в учнівську аудиторію, потрапляє в абсолютно неоднорідну групу учнів. Серед учнівської аудиторії, а саме в класі знаходяться діти з соціально неблагополучних сімей, діти з особливими психофізіологічними потребами здоров'я, діти з сімей переселенців або мігрантів, обдаровані діти та інші. Педагог натомість стикається з проблемою, як педагогічно взаємодіяти, як задовольнити особливі освітні потреби всіх учасників навчально-виховного процесу, а саме результативно та продуктивно співпрацювати з цими гетерогенними групами учнів. Адже, одним з основних цілей виховної роботи педагога в початковій школі – є створення дружнього, згуртованого, активного колективу, різного за його складом та характеристикою, який зможе здійснити головне завдання – забезпечити розвиток кожної особистості. Оскільки саме в молодшому шкільному віці закладається фундамент розвитку особистості, формуються нові відносини дитини з дорослими (педагогами) та однолітками (однокласниками).

Мета статті – здійснити аналіз сучасних реалій та перспектив підготовки майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в сучасному освітньому середовищі.

На законодавчому рівні нові підходи до професійної підготовки майбутніх освітян знайшли відображення в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013), законах України “Про освіту” (закон від 01.07.2014 №1556-VII), “Про вищу освіту” (№ 76-VIII від 28.12.2014), Державній програмі “Вчитель” (N 704 (704-2011-п) від 22.06.2011), наказ МОН України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (№691 від 2.12.2005 р.).

Згідно закону України № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», який набув чинності 1 січня 2015 року, діти з особливими освітніми потребами мають змогу навчатися в звичайних школах.

Водночас, на сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах орієнтовані на дітей з типовим розвитком і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання та соціуму, девіантної поведінки.

Серед основних факторів, що зумовлюють необхідність перегляду стану професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів є: суспільно-політичні та педагогічні [4]

До суспільно-політичних факторів відносять:

- наявність міжетнічних й міжконфесійних конфліктів в полікуртурному соціумі, зростання націоналістичних настроїв в суспільстві;
- проблема інтеграції в суспільство інвалідів і груп з особливими потребами (особи з обмеженими можливостями, соціально незахищені верстви населення, особи з девіантною поведінкою, інтелектуально й творчо обдаровані люди і т. д.);
- посилення політичної й педагогічної дискусії в різних країнах світу з проблеми толерантності. Саме акцент в цих дискусіях спрямований на розумній толерантності;

До педагогічних факторів відносяться:

- широке впровадження в педагогічну практику інклюзивної освіти, визначення якої неоднозначно тлумачать, а саме: традиційно інклюзивну освіту розуміють як включення в навчальний процес учнів з особливими освітніми потребами, інвалідів, дітей з вадами фізичного розвитку, що є протиріччям;
- розповсюдження в педагогічній науці й практиці ідеї полікуртурного навчання й виховання;
- неготовності педагогів до роботи з гетерогенними групами учнів;
- відсутність розроблених програм підготовки майбутніх педагогів до роботи з гетерогенними групами в системі вищої педагогічної освіти

Проблемам підготовки майбутнього педагога до різних видів взаємодії суб'єктів освітнього процесу присвячено велику кількість досліджень як психологів так і педагогів: формування групової взаємодії (А. Авраменко, Л. Байбородова, А. Вербицький); проблеми педагогічної взаємодії (Г. Бал, М. Вієвська, В. Власенко, Л. Кондрашова, Л. Нечаєва); формування у майбутньо-

го вчителя індивідуального стилю педагогічного спілкування (А. Андреев, В. Галузяк, Г. Мешко); формування комунікативних вмінь і навичок (З. Білоусова, І. Кирилова, М. Васильєва, В. Каплинський, Н. Косова, М. Коць, Т. Шепеленко); способи комунікативної підготовки вчителя (О. Березюк, В. Наумов); культура педагогічного спілкування (Ф.Байкін, В. Грехньов, Т. Гриценко, І. Ільєва, С.Омельченко).

У площині фахової підготовки майбутнього вчителя розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені – педагоги О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухіна, М. Євтух, В. Курило, О.Матвієнко, О. Микитюк, С. Микитюк, В. Майбородова, Н. Побірченко, Н. Пузиркова, О. Рацун та інші.

Низка дослідників (Н. Єлізарова, М.І. Фрумін, Г. Цукерман, Е. Чудінова й ін.) звертається до особливостей навчальної взаємодії. Роботи закордонних авторів (Г. Драйден, Ж.Вос, Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію або інтеракцію у навчально-виховному процесі, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Взаємодії в малих групах-співробітництво («cooperative learning») присвячені роботи Р. Славіна («Student Team Learning\ навчання у команді»), Девіда Джонсона й Роджерса Джонсона («Learning Together\ Учимся разом»), Шломо Шаран («дослідницька діяльність в групах»), а також Е. Аронсон («Jigsaw / Ажурна пилка»), Спенсер, Каган й ін. Як соціально-психологічний процес розглядають співробітництво з дітьми М. Вейт, Б. Огаянц, О. Суботський.

Велика кількість науковців, які досліджують питання підготовки майбутніх вчителів початкової школи, в своїх дослідженнях акцентують увагу на питання готовності системи освіти забезпечити рівність можливостей для кожної людини, насамперед передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти та розвитку її індивідуальності. Саме питання гетерогенності виступає як педагогічна проблема в сучасному суспільстві. В педагогічній науці питання гетерогенності розглядається як диференціація та індивідуалізація. Разом з тим прірва між теорією та практикою сьогодні величезна.

Кожне суспільство володіє своєю неповторною та складною внутрішньою структурою. Причиною внутрішніх складностей суспільства необхідно вбачати в різноманітності звичаїв, вір, інтересів та ставлень у відповідності з якими, громадяни утворюють різні групи в суспільстві. Відповідно, суспільство являє собою неоднорідну освіту. Кожен член суспільства, входячи в різноманітні групи, знаходиться відразу в кількох соціальних просторах, які тісно пов'язані між собою. Вивчення неоднорідності та багатоманітності суспільства визначає його гетерогенність.

Гетерогенність являє собою сукупність показників, які показують ступінь

строкатості, різноманітності та багатоманітності суспільства, підкреслюють багатство відтінків цього товариства.

Під терміном «гетерогенності» розуміють відмінності, існуючі між людьми відносно статі, віку, етичної приналежності, релігії, здоров'я чи інвалідності, специфічних ознак особистості та ін. [4, с. 6-13].

Гетерогенність людей – це данність, яка існує в кожному суспільстві і тільки в тому випадку, якщо відмінності вибудовують в ієрархію, якщо їх починають ділити на «хороші» й «погані», якщо вони сприймаються як перешкода та перепона тільки тоді вони стають проблемою. [4, с. 10]

В останні десятиліття в філософській, соціологічній, психологічній та педагогічній літературі спостерігається інтерес до проблеми навчання гетерогенних груп. Більшість науковців схилиються до розуміння гетерогенної групи як різноманітної групи, що включає в себе певну кількість людей з різними ознаками (національність, вік, стать, інтелект, особливості фізичного й психологічного розвитку та ін.), пов'язаних спільними інтересами, підпорядкованими певному спільному змісту та перебуваючи у всебічній залежності одна від одної [4].

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все – осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. В якості пріоритетного завдання – сприяти забезпеченню рівних можливостей для осіб із обмеженими можливостями здоров'я. Цей принцип зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, де особа з психофізичними порушеннями має змогу задовольнити свої потреби, перш за все, потребу здобути якісну освіту [6, с. 15].

Для того, щоб відповідати новим викликам часу, на сучасному етапі розвитку безперервної освіти відчувається нагальна потреба усвідомлення багатосистемної підготовки майбутнього педагога початкових класів до роботи з гетерогенними групами учнів. У навчальних закладах має формуватися інклюзивне середовище, яке являє собою модель плюралістичного і толерантного суспільства.

Освітнє середовище, в усі періоди розвитку суспільства виступає найважливішим фактором навчально-виховного процесу, що в свою чергу набуває все більш яскраво виражені риси багатоманіття, різноманіття, неоднорідності – гетерогенності в повному прояві цього явища.

Серед сучасних програм, які спрямовані на підготовку педагогів і освітніх менеджерів у роботі з гетерогенними групами та організаціями, що в свою чергу дає всі можливості підвищити рівень підготовки фахівців в різних галузях освіти - проект Європейської міжнародної програми «Tempus IV».

На думку українського науковця Нестеренко Г.О., яка є членом міжнародної програми Темпус IV «Східне партнерство в педагогічних інноваціях в інклюзивній освіті», активно досліджує питання підготовки педагогів і освітніх менеджерів до роботи з гетерогенними групами й організаціями, виділяє декілька послідовних та логічних взаємозв'язаних кроків, що в свою чергу покращить підготовку майбутніх педагогів до роботи в гетерогенному освітньому середовищі [4, с. 154-156]:

- соціальне дослідження гетерогенних груп дітей та виявлення їх особливих освітніх потреб;
- проведення досліджень специфічних потреб педагогів і освітніх менеджерів в сфері інклюзивної освіти;
- розробка каталогу компетенцій, необхідних сучасному педагогу для роботи з гетерогенними групами;
- розробка навчальних модулів для підготовки й підвищення кваліфікації педагогів й освітніх менеджерів для роботи з гетерогенними групами.

Слід зазначити, що на основі міжнародної програми Темпус IV була розроблена інноваційна модель підготовки педагогів до роботи з гетерогенними групами, яка ґрунтується на ведучих педагогічних ідеях й може бути використана в підготовці майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів[4, с. 24]:

- широке поняття сутності інклюзивної освіти. Інклюзивну освіту розуміють як рівноправну участь в навчальному товаристві різних гетерогенних груп, а не тільки дітей інвалідів, як це часто розуміється педагогічною спільнотою. Як зазначає Г.Н Пенін, мета інклюзивної освіти полягає в тому, щоб підтримати освіту для всіх дітей в шкільній системі й забезпечити при цьому їх рівність [4, с. 34]
- сприйняття й розуміння гетерогенності не як перепону чи перешкоду, а як ресурс розвитку особистості, групи, суспільства;
- формування у педагогів полідімensionального мислення відповідно підходу Sarability Approach (наближення до здібностей та схильностям) оскільки на практиці вони стикаються з невизначеним видом гетерогенності, а з групами, які відображають різні аспекти багатоманітності (обмежені фізичні можливості, мовні проблеми, культурні відмінності, соціальне неблагополуччя, обдарованість). Ці аспекти зустрічаються в різних комбінаціях: наприклад інвалідність й обдаро-

ваність. У зв'язку з цим виникає потреба в педагогах, здібних до комплексної та цілісної взаємодії з гетерогенними групами учнів.

Висновок. Отже, сучасні інноваційні орієнтири освітньої політики України зумовили переорієнтації професійних та особистісних якостей вчителя нової генерації і безперечно, мають знаходити своє втілення в фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи, на яких покладено відповідальну функцію формування особистості та інтелектуального розвитку кожного учня та учнівського колективу, незалежно від приналежності учня до тієї чи іншої гетерогенної групи.

Подальші дослідження будуть присвячені пошуку нових, ефективних шляхів та створення педагогічних умов, необхідних для підготовки майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів в сучасному освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Освіта., 2002. – 24с.
2. Нова школа. Простір освітніх можливостей. Проект для обговорення. Група упорядників: Гриневич Л., Ількін О., Колашнікова С. та ін.; за ред. Грищенко М. – Київ, 2016.- 34 с.
3. Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book / [Carolyn Kesser, editor]. – Prentice Hall Regents, 1992. – 257 p.
4. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Великий Новгород, 19-21 мая 2014 года) / сост. Е.В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород.; 2014. – 448 с.
5. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ. – К.: ТОВ «Видавничий дім "Плеяди"», 2011. – 296 с.
6. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. - К: « А. С. К. », 2012. - 308 с.

Transliteration of References

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Освіта., 2002. – 24с.
2. Нова школа. Простір освітніх можливостей. Проект для обговорення. Група упорядників: Гриневич Л., Ількін О., Колашнікова С. та ін.; за ред. Грищенко М. – Київ, 2016.- 34 с.

4. Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book / [Carolyn Kesser, editor]. – Prentice Hall Regents, 1992. – 257 p.
6. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Великий Новгород, 19-21 мая 2014 года) / сост. Е.В. Иванов; НовГУ им. Ярослав Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – 448 с.
7. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ. — К.: ТОВ «Видавничий дім "Плеяди"», 2011. — 296 с.
9. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупасової А.А. - К: « А. С. К. », 2012. - 308 с.



ТУТОВА Т.Б.,

Сучасні реалії та перспективи підготовки майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів

TUTOVA T.

Contemporary realities and perspectives of future primary school teachers preparation for their collaboration with heterogeneous groups of students.

Graduate Student, National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kyiv, Ukraine

E-mail: terry_1@ukr.net

ЗМІСТ

Психолого-педагогічні

та організаційні умови запровадження

європейських стандартів

вищої освіти в Україні 7

АЗАТЬЯН В. І., Форми і принципи організації самостійної роботи студентів медичних вищих навчальних закладів	8

АЛЕКСАНДРОВА К.В.,РУДЬКО Н.П.,КРИСАНОВА Н.В., Удосконалення форм самостійної роботи студентів як засіб реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі	16

АНДРІЯНОВА Г. І., СКОРА Н.А., Психологічні аспекти навчання іноземної мови у вищій школі . .	24

АФАНАСЬЄВА Т.О., Психологічні особливості формування готовності педагогічного працівника до сертифікації професійної діяльності	33

ВАРЯНКО Т.В., ІВАНЧЕНКО Л.М., Мовна підготовка майбутніх інженерів в НТУУ «КПІ».	42

ВИДОЛОБ Н.О., Проблема самоактуалізації особистості у контексті гуманістичної психології . .	50

ДОЛЖЕНКО М.В., ДОЛЖЕНКО А.В., Виховання світоглядної культури студентів вназ різних рівнів позааудиторній роботі	62

ДУКА Т.М., Вплив казки на формування психоемоційного здоров'я дітей дошкільного віку	70

ЕРШОВА-БАБЕНКО І. В., ПЕКЛИНА Г. П., РОМАНЧУК О. П., БАБЕНКО В. П., МАДИНОВА Ю. І., Диагностический и коррекционно-реабилитационный инструмент в работе психолога - композиционная организация макрорисунков авторская методика «10 рисунков за 10 минут» («10х10»)	78

ЕМЕЛЬЯНОВА Т. В., Про механізм цілеспрямованого розвитку когнітивних здібностей студентів в процесі неперервної математичної підготовки	

ЖДАН В.М., ПОХИЛЬКО В.І., КУЛІШОВ С. К., Визначення психологічних особливостей, стресорної чутливості, емоційного інтелекту студентів, викладачів як базис навчально-виховної роботи	96

ЗАУСАЄВА А.В., Медіакультура особистості: аналіз основних підходів.	104

КАБАС ДЖАМІЛЬ РАШІД , Types Of Reading: Scanning And Skimming.	111
КАБИШ-РИБАЛКА А.В. , Особистісні стратегії у контексті проектування життєвого шляху молоді	119
КИКИЛИК А.М. , Самовдосконалення викладача-філолога як основа успіху в професійному становленні	126
КІФА А. А. , Соціально-психологічні особливості булінгу в позаформальних підліткових групах .	134
ЛУКІЯНЧУК А.М. , Психологічний аспект мотивації професійної діяльності педагогів	144
МАКАРЕНКО Н.М. , Інтернет-соціалізація у контекстному навчанні	152
НОСЕНКО Ю.Г., СУХІХ А.С. , Психолого-педагогічні особливості навчання учнів основної школи здоров'язбережувальному використанню програмно-апаратних засобів .	160
ОЛЬШЕВСЬКА Я. О. , Феномен "особистісно-професійної позиції" викладача в педагогічній діяльності.	173
ОСОВА О.О. , Креативність як основна ознака готовності вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності	183
ПАЛАМАРЧУК С.П., СТРОКАЛЬ В.П. , Науково-дослідна робота фахівців-екологів у вищих навчальних закладах	191
РОМАНЮК Л. С. , Основні компоненти евристичної діяльності студентів в процесі розв'язування задач.	198
СОЗИКІНА Г.С. , Педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі	206
ТЕРЕШКО І. Г. , Етноформувальний потенціал весільної обрядовості українців (у контексті вивчення курсу «народознавство та хореографічний фольклор України»)	215
ФЕДИНА-ДАРМОХВАЛ В. С. , Психолінгвістичні особливості в контексті підготовки майбутніх фахівців-сходознавців.	225
ФІЛОНЕНКО М. М. , Особистісне становлення майбутнього лікаря в умовах навчально-професійної діяльності вищого медичного навчального закладу.	233
FRĄCOWIAK SANDRA , Geneza Wstydu – Ujęcie Starożytnych I Średniowiecznych Myślicieli A Jego Współczesne Oblicze	241
ШЕВЧУК О.С., ШЕВЧУК С.П. , Емоційний інтелект як чинник формування культури міжособистісних стосунків студентів – майбутніх психологів	254
ШМІЛИК Н.А. , Використання комплексного психологічного впливу на розвиток материнської сфери вагітних жінок	261
ЯБЛОНСЬКИЙ А. І. , Методологічні засади гуманітарно-психологічної експертизи освіти.	269
ЯЩИШИНА Ю., АЛЕКСЕЙЧУК І. С. , Сприяння розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій студентства в умовах вищого закладу освіти	278

Філософія та психологія освіти. 285

АНОСОВ І.П. , Концептуальні засади виховання особистості з позиції педагогічної антропології. 286	
ВОРОВКА М. І. , Історико-педагогічна періодизація розвитку теорії і практики формування гендерної культури студентів в Україні в 60-ті роки ХХ – початку ХХІ століть 295	
ЙОВЕНКО Л. І. , Інтерпретація образу героя української літератури ХVІІ – ХVІІІ ст. у підручнику С. Єфремова «Історія українського письменства» 303	
КЛЕПАР М. , Виховання національної культури школярів засобами гуцульського пісенного фольклору 313	
КОЛЕСНИК М. О., ПОЛЯКОВ В. А. , Теорія причинно-системного біогенезу у контексті сучасної природничо-наукової картини світу. 320	
МАМЧУР Н. , Теоретико-методологічні засади поняття «естетична культура особистості» 332	
РУДЕНКО В.М. , Цінності, значення і сенси як елементи змісту освіти 340	
САФОНОВА І. Г. , Інноваційна Вальдорфська педагогіка у контексті сучасних освітніх викликів 349	
ТКАЧУК О. С. , Обґрунтування місця музичного краєзнавства у системі наук у науково-теоретичних працях вітчизняних учених (др. пол. – к. ХХ ст.) 356	

Послідовність загальної середньої

та вищої освіти 365

БЕЗЛЮДНА В.В. , Модернізація професійної підготовки учителів іноземних мов у контексті нової освітньої політики Європи 366	
БОЖКО Л.В. , Контент-аналіз професійної підготовки майбутніх учителів технологій і креслення 374	
ВАЛЬЧУК О. І. , Освітнє середовище гімназії як фактор розвитку обдарувань гімназистів. 382	
ДУДНИК Н. В. , Управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу 394	
ЗУБКОВА Л. М. , Аналіз впливу факторів ризику та стереотипизації учительської професії у процесі підготовки майбутніх освітян. 402	
КОВАЛЮК О. М. , Експериментальне впровадження моделі управління діяльністю керівників ДНЗ на засадах здоров'язбережувальних технологій 409	

КОМОРОВСКА-ЗЕЛЁНЫ АЛИЦИЯ (KOMOROWSKA-ZIELONY ALICJA), Развитие творческой активности у учеников как важнейшая задача учителя дошкольного образования	417
КОТУН К. В., Психолого-педагогічні особливості формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності: зарубіжний досвід	428
КРАВЦОВА А.О., Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання групових форм навчання	445
ПЕТУХОВА Л.Є. БАЛЬОХА А.С., Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів у моделі трисуб'єктної дидактики	453
РУДЕНКО Н.М., Вплив дитячо-батьківських стосунків на розвиток тривожності дошкільників. . .	463
СЕМАШКІНА Г.М. , ХАРЕЧКО Н. В., Проблема формування у дошкільників природничих понять та природничо-наукової картини світу засобами художніх творів . .	471
СМОЛЮК А. І., Аналіз проблеми готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічний аспект	480
ТУТОВА Т. Б., Сучасні реалії та перспективи підготовки майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів	489

CONTENT

Psychological, educational and organizational conditions for the implementation of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world	7
AZATYAN V.I. Forms and principles of independent work of students of medical high educational institutions	8
ALEKSANDROVA K.V., RUDKO N.P., KRISANOVA N.V. Improvement of independent work forms as a means of competency approach in educational process	16
ANDRIYANOVA G.I., SCORA N.A. Psychological aspects of learning a foreign language in high school	24
AFANASYEVA T.A. «Psychological and educational support professional development of teaching staff in continuing education»	33
VARIANKO T.V., IVANCHENKO L.M. Foreign languages training of engineers in NTUU “KPI”	42
VYDOLOB N.O. Problem of self-actualization by humanistic psychology context.	50
DOLZHENKO M.V., DOLZHENKO A.V. Master's degree student education ideological culture of university students of different levels in extracurricular work.	61
DUCA T.N. The impact of fairy tales on the formation of emotional health of preschool children	70
YERSHOVA-BABENKO I.V., PEKLINA G.P., ROMANCHUK A.P., BABENKO V.P., MADINOVA Y.I. A diagnostic and corrective-rehabilitation tool in psychologists work -compositional organisation of a macropicture in author's method “10 pictures in 10 minutes”	78
EMELYANOVA T. V. About the mechanism of the purposeful development of the cognitive abilities of the students in the process of continuous mathematical preparation	86
ZHDAN V.M., POHILKO V.I., KULISHOV S. K. Identification of psychological features, stress sensitivity, emotional intelligence of students, teachers as a basis of learning-upbringing work	96
ZAUSAYEVA A.V. Media culture of personality: an analysis of the main approaches	104
KABAS JAMIL RASHID. Types of reading: scanning and skimming	111
KABYSH-RYBALKO A.V. Personal strategies in the context of life path projects of youth	119

KYKLYK A. M. Selfperfection of lecturerphilologist as the base for vocational becoming	126
KIFA A. A. Social and psychological characteristic bullying in nonformal teenage groups	134
LUKIIANCHUK A. Psychological aspect of professional motivation of teachers	144
MAKARENKO N. M. Web-socialization in context education	152
NOSENKO Y.G., SUKHIKH A.S. Psycho-pedagogical features of basic school students' learning for health-saving use of software and hardware tools	160
OLSHEVSKA Y. O. The phenomenon of personal and professional position of the teacher in educational activities	173
OSOVA O.O. Creativity as the main indication of a foreign language teacher's readiness to perform innovation activities	183
PALAMARCHUK S.P., STOKAL V.P. Research work environmental experts in higher education . .	191
ROMANYUK L.S. The main components of the heuristic of students in the solving problems	198
SOZYKINA G. S. Pedagogical conditions of formation of the automobile and highway industry future specialists' social responsibility	206
TERESHKO I. G. Ethno formation potential of Ukrainian wedding rites (in the context of studying the course «Ethnology and choreographic Ukrainian folklore»)	215
FEDYNA-DARMOHAL V.S. Psycholinguistic features in the context of the future special- ists' orientalis	225
FILONENKO M. M. Personal development of future doctors under the professional training of high medical school	233
SANDRA FRĄC KOWIAK. Geneza wstydu – ujęcie starożytnych i średniowiecznych myślicieli a jego współczesne oblicze	241
SHEVCHUK O.S., SHEVCHUK S. P. Emotional intelligence as the factor to forming interpersonal relations culture of students - the future psychologists	254
SHMILYK N.A. Using an integrated psychological impact on the development of the parent scope pregnant women	261
YABLONSKIY A. I. The methodology of humanitarian and psychological expertise of education	269
YASCHYSHYNA Y.M., ALEKSEYCHUK I. S. Promoting semantic value student orienta- tions in terms of higher education institution.	278

Philosophy and Psychology of Education 275

ANOSOV I. P. Conceptual foundations of education of individuals with positions of pedagogical anthropology	286
VOROVKA M. I. Historical periods of educational theory and practice of formation gender culture of students in Ukraine in the 60s of XX - beginning of XXI century	295
YOVENKO L.I. Interpretation of hero image in Ukrainian literature of the XVII – XVIII century in the book “History of literature Ukrainian” by S. Yefremov	303
KLEPAR M. Education of pupils’ national culture by means of huzul musical folklore	313
KOLESNIK M.O., POLYAKOV V.A. The theory of cause and biogenesis system in the context of modern natural scientific world	320
MAMCHUR N. Theoretical and methodological principles of the concept«person’s aesthetic culture».	332
RUDENKO V.M. Values, meaning and senses as elements of maintenance of education	340
SAFONOVA I. G. Innovative Waldorf pedagogy in the context of modern educational challenges	349
TKACHUK O.S. Justification place in local history musical sciences in scientific theoretical works of domestic scientists (Dr. Paul. - XX century)	356

The sequence of secondary and higher education as a European standard 365

BEZLIUDNA V. Modernization of professional future teachers of foreign languages training in the context of the new European educational policy	366
BOZHKO L.V. Content analysis of training future teachers of technology and drawings	374
VALCHUK A.I. Educational environment of school as a factor in the development of high-school talent	382
DUDNYK N.V. The management culture of the head of an educational institution	394
ZUBKOVA L.M. The analysis of influence of risk factors and stereotyping teacher profession WHEN TRAINING WOULD-BE-TEACHERS.	402
KOVALIUK O. M. Experimental introduction of the model of management of kindergarten managers on the basis of health preventive technologies	409

KOMOROWSKA-ZIELONY ALICJA. Development tvorcheskoy activity in uchenykov problem as vazhneyshaya preschools teacher education	417
KOTUN K. Psycho-pedagogical features of formation of future teacher readiness to innovative activities: foreign experience.	428
KRAVTSOVA A.A. Simulation training of future teachers of initial classes for learning group forms. . .	445
PETUKHOVA L.E., BALOHA A.S. Professional training of primary school teachers in model three-subject didactics	453
RUDENKO N.M. Influence of child-paternal relations on development of anxiety for the children of preschool age.	463
SEMASHKINA G., KHARECHKO N. The problem of formation in preschool children natural terms and natural scientific world view by means of fiction and didactic game	471
SMOLYUK A.I. Analysis of the problem of readiness for professional selfdevelopment of primary school teachers: theoretical and methodological aspects	480
TUTOVA T. Contemporary realities and perspectives of future primary school teachers preparation for their collaboration with heterogeneous groups of students	489

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідectво про державну реєстрацію KB №16427-4899P від 20. 01. 2010 року.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних та
філософських наук наказом МОН України від 07.10.2016 № 1222.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з психологічних наук наказом
МОН України від 11.07.2016 № 820.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: АНДЕРСОНЕ Р., доктор педагогічних наук, професор (Латвія); ВАШУЛЕНКО
М. С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; ВОЛКОВ Л. В., доктор
педагогічних наук, професор; ГРЕКМАНОВА Х., Ph.D., професор (Словаччина); ГРЕНВАЛЬД М.,
Dr.hab., професор (Польща); ДОБРОСКОК І. І., доктор педагогічних наук, професор; РИК С. М.,
кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); ТОКМАНЬ Г. Л., доктор
педагогічних наук, професор; ЧЕРНЕНКО Г.М., кандидат педагогічних наук, доцент (відповідаль-
ний секретар); ШАПРАН О. І., доктор педагогічних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: БУЛАХ І. С., доктор психологічних наук, професор; КАЛМИКОВА Л. О., доктор
психологічних наук, професор; КОРНІЯКА О. М., доктор психологічних наук, професор;
КУЗЬМЕНКО В. У., доктор психологічних наук, професор; МАНОХА І. П., доктор психологічних
наук, професор; МІРСЬКІ А., Dr., PhD в галузі психології (Польща); РИК С. М., кандидат філософ-
ських наук, доцент (заступник головного редактора); ТАТЕНКО В. О., доктор психологічних наук,
професор, член-кореспондент НАПН України; ТКАЧУК Т. А., доктор психологічних наук, професор.

ФІЛОСОФІЯ: АНДРУЩЕНКО В. П., доктор філософських наук, професор, дійсний член
НАПН України, член-кореспондент НАН України; БАЗАЛУК О. О., доктор філософських наук,
доцент; КІНЦАНС В., доктор філософії, професор (Латвія), КОНВЕРСЬКИЙ А. Є., доктор філософ-
ських наук, професор, академік НАН України; РИК С. М., кандидат філософських наук, доцент
(заступник головного редактора); СТАДНИК М. М., доктор філософських наук, професор;
СТОГНІЙ І. П., доктор філософських наук, професор; ХАРЧЕНКО Л. М., кандидат філософських
наук, доцент (відповідальний секретар); ХАРЬКОВЩЕНКО Є. А., доктор філософських
наук, професор.

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного уні-
верситету імені Григорія Сковороди (протокол №4 від 19 жовтня 2016 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відпо-
відальність несуть автори.

УДК 378-044.247(477:4)
ББК 74.58(4Укр)+74.58(4)
В 55

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол №4 від 19 жовтня 2016 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології (Україна – Франція)



Редакційна колегія випуску:

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

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 37, Том II (70) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2016. – 508 с.

The Journal of Humanities SU “Pereyaslav-Khmel'nitsky Pedagogical University by H.Skovoroda”
- Supplement 1 to Vol. 37, Volume II (70): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2016. - 508 p.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899р від 20.01.2010 року.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних та філософських наук наказом МОН України від 07.10.2016 № 1222.

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з психологічних наук наказом МОН України від 11.07.2016 № 820.

У тематичному випуску вміщені 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 978-966-2760-42-2
<https://doi.org/10.38014/osvita.2016.70.00>

ISSN 2308-5126

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2016 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг, 2016 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2016 р.

